T.C.

SİİRT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: SİİRT İLİ ÖRNEĞİ

CİHAT AY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Tez Danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap BOZ

SİİRT-2021

İÇİNDEKİLER

ÖZET V
ÖNSÖZ VII
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ VIII
TABLOLAR DİZİNİ IX
GİRİŞ 1

1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ 3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ 4
1.4. SAYILTILAR 5
1.5. TANIMLAR 5
1.6. SINIRLILIKLAR 6
1.7. ARAŞTIRMA KONUSUYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR 7

BİRİNCİ BÖLÜM 11
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK VE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ 11

1.1. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK KAVRAMI 11
1.1.1. Liderliğin Tanımı 11
1.1.2. Öğretimsel Liderliğin Tanımı ve Önemi 13
1.1.3. Öğretimsel Liderlik Özellikleri 16
1.1.4. Öğretimsel Liderin Davranışları 20
1.1.4.1. Okulun Vizyon ve Misyonunu Belirlemek 20
1.1.4.2. Okul Amaçlarını Belirlemek ve Paylaşmak 21
1.1.4.3. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecini Yönetmek 21
1.1.4.4. Öğretim Süreci ve Öğrencileri Değerlendirmek 22
1.1.4.5. Öğretmenleri Desteklemek ve Geliştirmek 23
1.1.4.6. Öğretim Zamanını Etkili Kullanmak 24
1.1.4.7. Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etmek 24
1.1.4.8. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturmak 24
1.1.4.9. Okul Kadrosunu Geliştirmek 26
1.1.5. Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler 26

1.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMI 30

1.2.1. Özerkliğin ve Öğretmen Özerkliğinin Tanımı 30
1.2.2. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları 34
1.2.2.1. Öğretme Süreci Özerkliği 35
1.2.2.2. Öğretim Programı Özerkliği 35
1.2.2.3. Mesleki Gelişim Özerkliği 36
1.2.2.4. Mesleki İletişim Özerkliği 36
1.2.3. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri 37
1.2.4. Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Faktörler 38
1.2.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri 39
1.2.4.2. Çalışma Yapısının Ortamı 40
1.2.4.3. Eğitim Politikaları 40
İKİNCİ BÖLÜM 41
YÖNTEM 41
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 41
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 41
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 42
3.3.2. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği 43
3.3.3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği 44
3.4. VERİLERİN ANALİZİ 45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 47
ARAŞTIRMANIN BULGULARI 47
4.1. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞINA YÖNELİK BULGULAR 47
4.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE YÖNELİK BULGULAR 48
4.3. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞININ ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI 48
4.4. ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI 55
4.5. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 59
4.6. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞININ ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ 61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 67

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 67

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA 67
5.2. ÖNERİLER 73

KAYNAKÇA 75

EKLER 93

EK1: ANKET FORMU 93

ÖZGEÇMİŞ 96

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: SİİRT İLİ ÖRNEĞİ

Cihat AY

Tez Danışmanı: Dr. Öğr.Üyesi Abdulvehap BOZ

2021, Sayfa: 106

Jüri : Doç.Dr.Nazım ÇOĞALTAY

Jüri : Dr.Öğr.Üyesi Abdulvehap BOZ

Jüri : Dr. Öğr.Üyesi Selçuk DEMİR

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmelerin özerklik davranışları arasındaki etkileşimi belirlemek amacıyla Siirt ilinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Alan çalışması 2019-2020 eğitim öğretim döneminde yapılmış olup yüz yüze anket tekniği ve kolayda örnekleme yöntemi tercih edilerek 500 öğretmene ulaşılmıştır. Anketleri analiz etmek için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin özerklik düzeylerinin ne aşamada olduğu, aralarındaki ilişkinin hangi yönde olduğu ve bu düzeyin öğretmenlerin demografik özellikleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin okulda görünerek, öğretime harcanan zamanı kontrol ederek, öğrenmeyi teşvik ederek, mesleki gelişimi destekleyerek, okul için hedefler koyup bu hedefleri paylaşarak, öğretimsel liderlik davranışlarında bulundukları tespit edilmiştir. Ancak okul yöneticilerinin kısmen öğretmenleri teşvik ettikleri, öğretimi denetleyip değerlendirdikleri ve öğrenci başarısını takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğretme süreci ve öğretim programını uygulama gibi konularda, özerk olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin mesleki iletişim ve gelişim konularındaki özerklik düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretimsel liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin özerklik düzeylerinin kişisel özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasında pozitif ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin özerklik düzeylerini etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Öğretmen, Öğretmen Özerkliği

ABSTRACT

MASTER'S DISSERTATION

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL MANAGERS AND THE AUTONOMYS OF TEACHERS: THE CASE OF SİİRT PROVİNCE

Cihat AY

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Abdulvehap BOZ

2021, Pages: 106

Jury : Assoc. Prof. Dr. Nazım ÇOĞALTAY

Jury : Asst. Prof. Dr. Abdulvehap BOZ

Jury : Asst. Prof. Dr. Selçuk DEMİR

With the aim of ascertaining the interaction between instructional leadership behaviours of school managers and autonomy behaviours of teachers, a study was conducted in Siirt province. By preferring face-to-face survey technique and convenience sampling method, 500 teachers were run into, while the field survey was carried out in 2019-2020 educational year. In order to analyse the surveys, SPSS 20 package programme was applied. Within this scope, at what levels instructional leadership behaviours of school managers and autonomy behaviours of teachers were, which direction the relationship between them was, and whether that level showed any differences in terms of the teachers' demographic features were investigated. As a result of the conducted analyses it was found out that school managers acted instructional leadership by showing up at schools, checking the time spent on education, promoting learning, supporting professional development, setting and sharing goals for the school. However, it was concluded that school managers partially promoted the teachers, supervised and evaluated the education, and tracked success of the students. Additionally, it was revealed that the teachers thought they were autonomous in issues like education process and applying curriculum. Nevertheless, it was found out that the teachers' autonomy levels of professional communication and development were intermediate. It was concluded in the current research that instructional leadership behaviours and autonomy levels of the teachers might differ according to individual characteristics. The relationship between instructional leadership behaviours of school managers and autonomy levels of teachers were investigated in this study. Within this scope, it was found out that there was a positive and weak relationship between instructional leadership behaviours of school managers and autonomy levels of the teachers. Besides, it was revealed that instructional leadership behaviours affected autonomy levels of the teachers.

Keywords: Leadership, Instructional Leadership, Teachers, Teacher Autonomy.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın hazırlanmasında desteklerini esirgemeyen ve bana doğru yolu göstererek çalışmamı yapıcı bir biçimde bitirmemi sağlayan değerli hocam tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap BOZ'a, tez savunma jürisinde görev alan değerli hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca her zaman her şekilde yanımda ve beni destekleyen Eşim, Ailem ve manevi desteklerinden dolayı arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Siirt-2021

Cihat AY

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

KMO : Kaiser-Meyer-Oklin (Örneklem Yeterlilik Derecesi)

N : Örneklem Sayısı

ÖLDÖ : Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği

ÖÖÖ : Öğretmen Özerkliği Ölçeği

SPSS : İstatistik Paket Programı

Vb. : Ve Benzeri

Vd. : Ve Diğerleri

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

P : Standart Sapma

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri 42

Tablo 2. Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Puan Aralıkları..... 43

Tablo 3. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları 44

Tablo 4. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Puan Aralıkları 44

Tablo 5. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları 45

Tablo 6. Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Özerkliği Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Sonuçları..... 46

Tablo 7. Öğretimsel Liderlik Davranışına Yönelik Bulgular 47

Tablo 8. Öğretmen Özerkliğine Yönelik Bulgular..... 48

Tablo 9. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması..... 49

Tablo 10. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılması..... 50

Tablo 11. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması..... 51

Tablo 12. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması..... 53

Tablo 13. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması 55

Tablo 14. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması..... 56

Tablo 15. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması 57

Tablo 16. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılması..... 58

Tablo 17. Öğretimsel Liderlik Davranışı ve Öğretmen Özerkliği İlişkisine Yönelik Bulgular..... 59

Tablo 18. Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi 61

Tablo 19. Öğretimsel Liderlik Davranışı Alt Boyutlarının Öğretme Süreci Özerkliği Üzerindeki Etkisi 62

Tablo 20. Öğretimsel Liderlik Davranışı Alt Boyutlarının Öğretim Programı Özerkliği Üzerindeki Etkisi 63

Tablo 21. Öğretimsel Liderlik Davranışı Alt Boyutlarının Mesleki İletişim Özerkliği Üzerindeki Etkisi 64

Tablo 22. Öğretimsel Liderlik Davranışı Alt Boyutlarının Mesleki Gelişim Özerkliği Üzerindeki Etkisi 65

GİRİŞ

Günümüzde bilim, ekonomi ve teknoloji alanlarında olduğu gibi toplumsal yaşamın her alanında da değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin yaşandığı alanlardan biri de toplumsal yapının şekillenmesinde etkili olan eğitim kurumlarıdır. Bireylere önemli değerler katan bilginin yönlendirilmesi, yönetilmesi ve üst düzeyde yararlanılabilmesi açısından eğitim kurumlarının yeniden şekillenmesi gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitim camiasının önemli kurumlarından olan okulların, hayatın her alanında meydana gelen bu değişime cevap verecek nitelikte olması, toplumdaki değişim ve gelişmelere ayak uydurması, her yönüyle donanımlı ve bilgili insan yetiştirmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü okullar bilgi üreten, yayan ve yönlendiren kurumlardır. Bu niteliklerinden dolayı hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde olan ve hatta değişimin kaynağı konumunda olan okullarda, yönetici yeterlikleri ve standartları gibi konular daha çok ön plana çıkmış bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin, mevcut mevzuatı uygulayarak ve statükoyu sürdürerek günümüz bilgi çağında etkili bir okul yöneticisi olmalarının mümkün görünmediği söylenebilir. Bu yüzden okul yöneticilerinin bilimsel tutum ve davranışlar, örgütsel öğrenme, bilgi teknolojileri gibi alanlarda yeni roller üstlenerek öğrencilerle, öğretim programıyla, öğrenme-öğretme süreçleriyle doğrudan ilgilenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bunları yaparken de eğitim sürecinin önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin özerklik durumlarını iyi konumlandırmaları büyük önem taşımaktadır.

Bu kapsamda Siirt ilinde gerçekleştirilen çalışma üç bölüm şeklinde tasarlanmıştır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi, araştırmanın temel kavramları, sayıltıları ve daha önce yapılan çalışmalar ele alınmıştır. İkinci bölümde araştırmada incelenen öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği kavramları ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde alan çalışması sonuçlarına yer verilmiş olup ortaya çıkan bulgular ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okulların çağın gereksinimlerine ayak uydurmaktan ziyade bilginin kuşaktan kuşağa yayılmasına ve toplumun gelişmesine zemin hazırlayan bir işlevi vardır.

Okulların etkili ve verimli olmaları ise yöneticilere bağlıdır. Yönetici, mevcut değerleri takip eden değil, yenilerini de üreten ve bu yolla toplumu geliştiren, yenileyen ve sürekliliğini sağlayan örgütlerin, canlı kalmasını sağlayan bir ara bulucudur. Birer yönetici olan okul müdürleri okulun başarıya ulaşmasında birinci derecede sorumlu olan kişilerdir (Aktepe ve Buluç, 2014: 258). Okul yöneticileri doğrudan sorumluluk sahibi oldukları için öğretimi iyileştirmek ve okul başarısını artırmak, okul müdürünün karar verme ve kararlarını uygularken ortaya koyacağı sorunları çözebilme becerisiyle yakından ilişkilidir (European Commission, 2008: 9-10). Bu beceriler ise geleneksel rollerden ziyade günümüz şartlarına uygun standartların kazanılmasıyla mümkündür.

Küreselleşen dünyada ve yaşanan teknolojik gelişmelerin yarattığı belirsizlik ortamı, bütün kurumları etkilediği gibi okulların da karşılaştıkları bir sorundur. Okullar söz konusu dönemin gerektirdiği insan tipini yetiştirmek için klasik kurumsal yapıdan uzaklaşmakta; bilimsellik perspektifinden derinleşebilecek, analitik gözlem yapabilecek, birden fazla açıdan yaklaşmayı öğrenebilecek öğrenci profili yetiştirmek için kurumsal yapılarını daha aktif bir hale getirmeye başlamışlardır. Bu yeni kurumsal yapıda okullarda önem kazanan temel insan kaynağının öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenler, çeşitli araçlarla veya belirledikleri öğretme etkinlikleriyle okul içi ve dışı öğretim etkinliklerini gerçekleştirmekte ve öğrencilerle iyi bir iletişim kurarak onları geleceğe hazırlamaktadırlar. Ancak öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri, görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin davranışlarına çok sıkı bağlıdır. Bunun için yöneticilerin, öğretmenlerin ve okulun kurumsal hedeflerine ulaşabilmesi için modern liderlik uygulamalarından olan öğretimsel liderlik tarzı çerçevesinde yönlendirmeleri ve koordine etmeleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin refahına önem vermeyerek, iş yüklerini artırmak, onları bunaltmak, eksiklik ve hatalarını yüzlerine vurmak, tehdit ve otoriteyi kullanarak boyun eğmelerini sağlamak okulları çeşitli sorunlar yumağı ile karşı karşıya getirebilmektedir.

Türkiye'de 2000'li yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarının tamamen değişmesi, eğitim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, toplumun özellikle de velilerin okuldan beklentilerinin değişmesi okul yöneticilerinin de geleneksel rollerden ziyade öğretimsel liderlik rollerini etkin olarak gerçekleştirmesini zorunlu kılmıştır. Bu roller, okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okulun vizyon ve misyonunun tanımlanması, okula uygun stratejilerin belirlenmesi ve bunları okul üyelerinin

benimsemelerine ve paylaşmalarına öncülük edilmesi olarak ön görülmüştür (Aksoyalp, 2010: 143; Gülbahar, 2013: 105-106). Ancak okullarda ve diğer eğitim sistemlerinde birtakım sorunların ortaya çıkması her zaman muhtemel olduğundan okul yöneticileri de öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken bir dizi reformlar gerçekleştirme durumuyla karşılaşabilir. Eğitim sisteminde gerçekleştirilmesi gereken bu reformlardan biri öğretmenlerin özerklik düzeyleridir. Okullar programlanan işlevlerini çok iyi gerçekleştirse dahi değişen ve gelişen dönemin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmamak için öğretmenlerinde özerk olması gerekmektedir. Nitekim bunu sağlayabilen yöneticilerin daha başarılı olabildikleri söylenebilir.

Bu nedenle araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel yeterliklerinin ve öğretmen özerkliğinin irdelenmesi önemli bir konu olarak zorunlu hale gelmiştir. Bu araştırmanın konusunu; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik durumlarının, öğrenmelerin bakış açısıyla ortaya konulması oluşturmaktadır. Öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliğini ele alan çalışmalar oldukça fazladır. Ancak her iki kavramı birlikte inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla Siirt ilinde yapılan bir ilk çalışma olması sebebiyle diğer çalışmalardan farklılaştığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın ilgili literatüre zenginlik kazandıracağı söylenebilir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın temel problemini "okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkilemektedir midir?" oluşturmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1) Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları hangi düzeydedir? Bu davranışlar;
   a. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
   b. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

c. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı, öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
d. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

2) Öğretmenlerin özerklik düzeyleri hangi düzeydedir? Bu düzey;
   a. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
   b. Öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
   c. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
   d. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
3) Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4) Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin özerklik davranışlarını yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin özerklik düzeylerinin ortaya konularak ikisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, bilgiye olan yaklaşımın değişmesini gerekli kıldığı gibi eğitim kurumlarının da amaçlarını ve yapılarını dönüşüme zorlamaktadır. Her ne kadar günümüzde eğitim başarısını artırmak için standartların yükseltilmesi, eğitime yeni kaynakların bulunması ve rutin değişikliklerin yapılması gibi konularda önemli gelişmeler olsa da bunlar yetersiz kalmaktadır. Okulların klasik liderlik anlayışıyla günümüz gelişmelerine ayak uydurabilmelerinin ve toplumun ihtiyaç duyduğu insanları yetiştirebilmelerinin çok zor olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu dönüşümün kilit noktasını ise okul yöneticileri oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin geleneksel yönetim anlayışına göre okulları yönetmeleri, çağın gereklerini karşılayabilmeleri açısından oldukça güç göründüğü söylenebilir. Bu nedenle farklı örgüt ve yönetim yaklaşımları denenmektedir. Bunlardan bazıları; sıfır hata, öğrenen örgütler, okul merkezli yönetim, tam öğrenme, kendi kendini yöneten okullar ve

katılmalı yönetimdir. Bu yönetim kavramları, okul yöneticilerinin rollerine ve sorumluluklarına da yeni boyutlar getirmiştir.

Okul yöneticilerinin bu rol ve sorumlulukları öğretimsel liderlik davranışları olarak kavramsallaştırılmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin, değişim ve dönüşümü sağlayacak bilgi donanımına sahip olmaları, beklentileri karşılayabilmeleri ve okulun verimliliğini artırmaya dönük çalışmalar yapabilmeleri öğretimsel liderliğin temel gereklerini oluşturmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin, kurumlarının yapısını ve işleyişini etkileyen her türlü yeni düşünce ve yaklaşımları uygulayabilmesi ve sisteme uyarlayabilmesi için öğretmenlere de özerklik tanıması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle yapılan bu çalışmanın, okulların çağın koşullarının gerektirdiği gibi bilimsel gelişmelere uygun yönetilip yönetilmediği ortaya konularak, ilgili yöneticilerde öğretimsel liderlik yeterliliklerinin ve öğretenlerin özerklik durumlarının hangi aşamada olduğunun belirlenmesi açısından milli eğitim sistemine ilişkin uygulamalara zenginlik kazandırması bakımından önemlidir. Ayrıca bu araştırma sonuçları gerek araştırma alanında yapılacak benzer çalışmalara gerekse diğer bölgelerde yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önem taşımaktadır.

1.4. SAYILTILAR

- 500 öğretmenin araştırma problemine cevap verebilmesi açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir.
- Araştırmaya katılan kişilerin vermiş oldukları cevapların doğru ve güvenilir olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmanın problemine cevap vermesi açısından kullanılmış olan Öğretimsel Liderlik Davranışı ve Öğretmen Özerkliği ölçeklerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Liderlik: Geleceğin görülmesi, grubun geleceğini ilgilendiren gerçekçi bir vizyon ve amaçların belirlenmesi ve grup üyelerinin de bu vizyonu takip ederek belirlenmiş

olan amaçları gerçekleştirmek amacıyla bütün olanakları kullanılmasını içeren bir kavramdır (Cemaloğlu, 2007: 76).

Öğretimsel Liderlik: Öğrencilerin başarısını gözeterek, okul misyonunun tanımlanması, eğitim programının ve öğretiminin yönetilmesi, pozitif bir okul ikliminin geliştirilmesi gibi fonksiyonları ve bunlarla ilgili görevleri içeren liderlik biçimidir (Buluç, 2009: 76).

Okul Yöneticisi: Kapsamlı bir insan bilgisine ulaşan, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve düzgün kullanabilen, iletişim teknolojisine hâkim, bilgiyi yönetebilen, fiziksel ve zihinsel yönden sağlıklı olup eğitime inanmış kişidir (Akbaşlı ve Balıkçı, 2013: 368).

Özerklik: Kelime anlamı olarak, yönetim yönünden dış baskılardan ve denetimlerden bağımsız olma durumu şeklinde tanımlanır. "Muhtariyet" adıyla da bilinen kelimenin bir başka ismi de "otonomi"dir (Karasu, 2013: 397).

Öğretmen Özerkliği: Bir şeyi ne zaman öğretecekleri ile alakalı tercihler yapma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Karabacak, 2014: 15).

1.6. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın birinci sınırlılığı; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları olan okul için hedefleri belirleme ve paylaşma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme, zamanı kontrol etme, okulda görünme, öğretmenleri ve öğrenmeyi teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme gibi davranışlarla sınırlı olmasıdır. İkinci sınırlılığı öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve iletişim alanlarındaki özerklik durumlarıyla ilişkilidir. Üçüncü sınırlılığı ise araştırma bulguları, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı Siirt ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlı olmasıdır. Ayrıca Covid-19 salgını nedeniyle alan çalışmasında daha fazla öğretmene ulaşılamadığı için 500 kişi ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. ARAŞTIRMA KONUSUYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yapılan literatür taramasında öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliğini birlikte ele alan çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Ancak öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliğini çeşitli açılardan ele alan çalışmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır;

Arslan (2009), yenilenen ilköğretim programının uygulanması konusunda ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ortaya koymak amacıyla Ankara Polatlı'da faaliyet gösteren 17 devlet okulunda çalışan 202 öğretmen üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda yeni ilköğretim programının uygulanmasında orta düzeyde öğretimsel liderlik davranışında bulunulduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yöneticilerin daha çok "öğrenme-öğretme etkinliklerini en üst düzeyde gerçekleştirdikleri ve en az davranış gösterdikleri alanın ise öğretmenlere rehberlik etme alanı olduğunu tespit etmiştir.

Aydoğan (2018), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve yönetimsel liderlik davranışlarını ortaya koymak amacıyla Ankara'nın Polatlı ilçesindeki 40 resmi eğitim kurumunda çalışan müdür ve müdür yardımcıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda mesleki kıdemin ve görev yerinin, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri üzerinde daha çok etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Ayık ve Şayir (2014), öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu araştırmak amacıyla Konya'nın Meram ilçesindeki devlete bağlı ilköğretim okullarında çalışan 290 öğretmen üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Sonuçlar; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda en yüksek düzeyde, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda ise en düşük düzeyde davranış gösterdiklerine işaret etmektedir.

Ayral ve arkadaşları (2014), PİSA yöntemi ile öğretmen özerkliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; öğretmen özerkliğine okul yönetiminin önem vermesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte özerklik alanının okul içi ve dışı olmasına bağlı olarak, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin öğrenci başarısını farklılaştırabildiği belirlenmiştir.

Baş ve Yıldırım (2010), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını hangi düzeyde uyguladıklarını ve bunun çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farlılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Niğde ilindeki tüm resmi ilköğretim okullarında çalışan müdürler üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişler. Araştırma sonucunda okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdiklerini ifade etmişler. Bununla birlikte öğretimsel liderlik davranış düzeylerinin mesleki kıdem, eğitim durumu ve yerleşim birimi açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Benson (2006), 20. yüzyılın başından beri yayınlanan çalışmaları ele alarak özerkliğe ilişkin ortaya çıkan alternatif görüşler, yeni uygulamalar, öz düzenleme, motivasyon, sosyo-kültürel teori ve öğretmen gelişimi üzerinde durmuştur. Yazar derleme çalışmasında dil öğrenmede ve öğretmede öğretmenlerin özerklik durumlarının önemine değinmiştir.

Bozkurt (2013), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Düzce'nin Akçakoca ilçesindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 16 okul müdürüyle bir görüşme gerçekleştirmiştir. Müdürler, birçok öğretimsel liderlik davranışı gösterdiklerini belirtmekle birlikte özellikle öğretmenleri destekleyerek mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Bulduklu (2014), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki ortaya koymak amacıyla 594 öğretmen üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Konya merkezinde yapılan bu çalışma sonucunda; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çolak (2016), okul ikliminin öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla olan olası ilişkisini ortaya koymak amacıyla Muğla merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan 434 öğretmen üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin destekleyici davranışlar gösterdikleri ve bunun öğretmen özerkliğini etkilediği belirlenmiştir.

Moomaw (2005), Florida'nın Panhandle kentinde faaliyet gösteren 3 okuldaki öğretmenler üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda lisedeki öğretmenlerin özerklik algısındaki fark, ilkokul ve ortaokul ile karşılaştırıldığında

oldukça önemli olduğunu tespit etmiştir. Buna göre liselerde faaliyet gösteren öğretmenlerin daha özerk olduklarını ortaya koymuştur.

Pearson ve Hall (1993) öğretmenlerin özerklikle ilgili algılarını ölçek için bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Alan çalışması sonucunda öğretmenlerin özerklik düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına ve hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Pearson ve Moomaw (2005) ABD'de yaptıkları çalışmada öğretmen özerkliğinin iş doyumu, stres, profesyonellik ve güçlendirmeyle olan ilişkisini incelemişlerdir. 171 öğretmenden veriler toplamışlardır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin özerklik düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada öğretim programı özerkliğinin artmasına bağlı olarak öğretmenlerin yaşamış oldukları stres düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Genel öğretim özerkliği düzeyi arttıkça da güçlendirme ve profesyonelliğin de arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, iş doyumu ve özerklik arasında pozitif fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Varatharaj (2018), Malezya'nın Perak kentinde 10 ilkokul öğretmeni üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin özerklik bilinci ve özerklikle ilgili uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması hedeflenmiştir. Öğretmenin özerklik ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşünü ve bunun öğrenci performansı üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için derinlemesine yarı yapılandırılmış bir görüşme, gözlem ve belge analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmelerin özerklik görüşünü ve değerlendirme uygulamalarını orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca özerklik uygulamalarının öğrencilerin iyileştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu tespit etmiştir.

Wang ve arkadaşları (2017), 637 Çinli ortaokul öğrencisi üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada incelenen değişkenlerden biri öğretmenlerin özerklik durumları ile öğrencilerin matematik dersine katılım durumları arasındaki ilişkidir. Yazarlar araştırma sonucunda öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile öğrencilerin derse bilişsel, duygusal ve davranışsal katılım durumları arasında bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Wilches (2007), öğretmen özerkliğine ilişkin kavramsal ve deneysel araştırmaları ele almıştır. Araştırmalarda, öğretmen özerkliğinin kişisel bir müdahaleden bağımsızlık

duygusu olarak veya öğretmenlerin okul meseleleri üzerinde kontrol uygulaması olarak kavramsallaştırılabileceğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin anlamını açıklamış, öğretmenlerin kendi kontrollerini uyguladıkları farklı alanlar hakkında bilgiler vermiş ve performanslarını etkileyen bazı kişisel ve bağlamsal faktörleri araştırmıştır. Yazar öğretmenlerin performanslarını etkileyen faktörlerden bir tanesinin de liderlerin davranışları olduğunu ifade etmiştir.

Yılmaz ve arkadaşları (2017) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmen liderliği alt boyutları arasında en çok mesleki gelişim alt boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği görüşü ön plana çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde liderlik türlerinden biri olan öğretimsel liderlik konusu ele alındıktan sonra öğretmen özerkliği konusu detaylı bir biçimde incelenmiştir.

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ve ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

Temel rolü yönetim olan öğretimsel liderlik, 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Öğretimin ve programın koordine bir biçimde denetlenmesini kapsayan bir kavramdır. Ancak sonraki yıllarda okulların tekrardan yapılandırılması için okul liderliği alanında ilgi görmeye başlamıştır (Erdoğan, 2010: 17). Diğer bir kavram öğretmen özerkliğidir. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin, mesleki çalışmalarıyla alakalı olarak çalışma ortamının düzenlenmesinde karar verebilmesi ve yönetim süreçlerine dâhil olup kararlar alabilmesini ifade etmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017: 192)

1.1. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK KAVRAMI

Öğretimsel liderlik, temel olarak eğitim programı, okul iklimi, öğrenci başarısı ve öğretim sürecini içeren faaliyetleri dikkate alan okullarda uygulanan bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu kısmında liderlik kavramı tanımlandıktan sonra etkili bir öğretim zemini oluşturarak, öğretmenlerin istek ve düşüncelerini dikkate alarak ve onların gelişmesine katkı sağlayarak okulu yöneten öğretimsel liderlik konusu üzerinde durulmuştur (Sarıkaya, 2016: 15-16).

1.1.1. Liderliğin Tanımı

Liderliğin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Ancak kavram olarak ilk kez 14. yüzyılda dünya literatürüne girdiği ifade edilmektedir (Zel, 2001: 90). Bilim insanları aracılığıyla yılardır incelenen liderlik kavramı, tarihin her döneminde dikkati üzerine çeken bir kavram olmuştur (Yörük, Dündar ve Topçu, 2011: 104). Toplumların var oluşu ve birlikte yaşamın başlamasıyla birlikte liderlik de meydana gelmiş ve olmaya da devam etmektedir (Korkmaz, 2005: 402). Tarih boyunca yer, durum, zaman ve koşullara bağlı olarak farklı türlerde liderliklerin ortaya çıktığı söylenebilir (Kaya, 2017:

12; Buluç, 1998). Akademik anlamda ise 1950'li yıllarda önemi üzerinde daha fazla durulmuş ve araştırmacılar tarafından çeşitli yönleriyle incelenerek farklı bakış açılarıyla tanımlar geliştirilmiştir (Korkmaz, 2005: 402).

Okullarda ve öteki kurumlarda liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda çoğunlukla, liderliğin belirli bir kademedeki kişilerin yaptıkları faaliyet veya işlemler olarak belirtildiği görülmektedir (Eraslan, 2004). Ancak liderlik bununla sınırlı değildir. Dolayısıyla belirli bir mevkide bulunmakta olan kişilerin ne yaptıklarından ziyade, örgütün hayatını devam ettirmesi, büyümesi ve etkili olabilmesi için istenilen işlevlerin ve liderlik görevlerinin kapsamlı bir biçimde yürütülmesidir (Can, 2014: 2; Zaharris, Sims, Safer, Hendricks, Sekulich ve Glasgow, 2017: 83).

Literatürde liderlikle ilgili çok sayıda tanımın yapıldığı görülmektedir. Drucker (2001), tanımını yapan kişiye göre liderliğin tanımının çeşitlilik gösterdiğini belirtmekle birlikte, yapılan bütün tanımlarda ortak sayılabilecek bir ana konu olarak "etki" kelimesi üzerinde durmakta ve liderlerin kendilerini örnek alacak bireylerin davranış ve hislerini etkiledikleri sürece var olabileceklerini vurgulamaktadır. (Zorlu, 2015: 9-10). Gradner (1990) liderliği, ortak hedefleri ortaya koymak amacıyla izleyicileri harekete geçirmeye inandırma süreci olarak tanımlarken, Northouse ise (2001) liderliği, ortak bir hedefi ortaya koymak amacıyla bir grup insanı etkileme süreci olarak tanımlamaktadır.

Liderlik; geleceğin görülmesi, grubun geleceğini ilgilendiren gerçekçi bir vizyon ve amaçların belirlenmesi, grup üyelerinin de bu vizyonu takip ederek belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirmek amacıyla bütün olanakları kullanılmasını içeren bir kavramdır (Cemaloğlu, 2007: 76). Bogardus'a göre (1934) liderlik yalnızca kişisel ve grupsal faaliyetler değil, aynı zamanda birçok kişinin zihinsel teması ve bu temas doğrultusunda diğer kişilere karşı gösterilen üstünlük sürecidir. Stogdil'e (1950) göre liderlik, hedefi belirleyen ve hedefi gerçekleştirme yolunda örgütlenmiş bir grubu etkileyen kişidir (Akt: Bakan, Erşahan, Büyükbeşe, Doğan ve Kefe, 2015: 203-205).

Yukarıdaki liderlik tanımlamalarında, liderliğin farklı yönlerine değinildiği görülmektedir. Başka bir deyişle liderliğin, kişilik niteliği olmasının yanı sıra, belli bir makamın özelliği ve bir davranış türü olduğu üzerinde durulmuştur. Ancak yapılan tanımlamaların ortak noktası, liderliği bir etkileme gücü olduğudur (Çelik, 2013: 1).

Liderlik, bir grup içerisinde bulunan bir kişinin yine grup içerisinde gösterdiği rol ve bu rolün gruptaki öteki üyelerin beklentilerini şekillendirmesine dayanan karşılıklı etkileşim sonucunda oluşmaktır (Korkmaz, 2006: 200). Liderlik, grubu daha aktif hale getirmekle birlikte gruba ait değerler, idealler ve normları gruptaki bireylerin davranışlarıyla uyumlaştırarak etkili ve aktif olan daha büyük bir örgüt oluşturmaktır. Bu durumda lider, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek üzere yaşamasını ve büyümesini sağlamada yaratıcılık görevini üstlenen kişi konumuna gelmektedir. Lider, günü kurtaran değil daha uzun ve ciddi kararları verebilen kişi olarak ön plana çıkmaktadır (Cemaloğlu, 2007: 76).

1.1.2. Öğretimsel Liderliğin Tanımı ve Önemi

1970'li yıllarda etkili okul ve etkili yönetici çerçevesinde araştırmacıların üzerinde durduğu öğretimsel liderlik kavramı, 1980'li yıllara kadar dar kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. 1980'den itibaren daha kapsamlı ele alınmaya başlayan kavram birçok açıdan ele alınmış ve kavramın içerdiği boyutlar sistemli bir biçimde tartışılmıştır (Bellibaş ve Gedik, 2014: 458; Kış ve Konan, 2014b: 361).

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik türlerinden farklı olarak öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretim programının ve öğretme-öğrenme süreçlerinin tümüyle doğrudan ilgilenen bir liderlik anlayışı olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 2012: 60). Öte yandan öğrenciler, öğretmenler ve toplumdan oluşmak üzere bir okula biçim veren veya tarif eden üç tane temel güç vardır (Gümüşeli, 2001: 539). Okulun etkili olabilmesi, bu üç gücün okulun müfredat programına uygun bir şekilde etkileşim içinde çalışmasıyla mümkündür. Birer öğretim liderleri olan okul yöneticilerinin esas vazifesi, öğretim kalitesini artırmak ve okulun hedeflerine ulaşmak üzere söz konusu güçlerin koordinasyonunu sağlamaktır (Şenol ve Lesinger, 2018: 8). Başka bir deyişle okul yöneticisinin önemi, okuldaki çalışma şartlarını düzenlemek ve koordinasyonu sağlamak gibi görevleri yerine getirmede ortaya çıkmaktadır (Sarıdemir, 2015: 15). Öğretim liderliği ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan birkaçı aşağıda verilmiştir;

Gümüşeli'ne (1996) göre öğretimsel liderlik; öğrencinin başarısını gözeterek, okul misyonunun tanımlanması, eğitim programının ve öğretiminin yönetilmesi, pozitif bir

okul ikliminin geliştirilmesi gibi fonksiyonları ve bunlarla ilgili görevleri içeren liderlik biçimidir (Buluç, 2009: 76).

Çelik'e (1999) göre öğretimsel liderlik; iyi bir öğrenci yetiştirmenin yanı sıra öğretmenlerin talep ettikleri öğretme koşullarını oluşturmak amacıyla okulun çalışma ortamının tatmin edici ve verimli bir hale getirilmesi anlamına gelmektedir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009: 278). Bu tanımdan hareketle öğretimsel liderliğin geliştirme ve düzeltme amaçlı olmanın yanı sıra öteki liderlik türlerinden de bu yönüyle farklılaştığı söylenebilir (Saygınar, 2006: 62).

Şişman (2004) öğretimsel liderliği tanımlarken, okul yöneticileriyle birlikte, öğretmenleri ve denetçileri de kapsama dahil etmekte ve söz konusu tarafların, okulla ilgili kişi ve durumları etkilemek için kullanmış oldukları güç ve davranışların tümü şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir tanımında ise öğretimsel liderliği, bilginin sorunların çözümü için uygulanması ve başkaları vasıtasıyla okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlamak olarak tanımlamıştır (Kış ve Konan, 2014a: 2140).

Glickman (1992); öğretimsel liderliği, okulun bütününü içinde barındıran, destekleyici bir ortamda, faal olarak, takım çalışması ve takım çalışmalarının desteklenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen faaliyetlerin tümü olarak ele almaktadır. Jenkins'e (1991) göre; ise öğretimsel liderlik, eğitim ve öğretim aktivitelerinin yapılmasının sağlanması, yönetim süreci olanaklarının en etkili biçimde kullanılması, şahsi anlamda diğer kişilerle iyi iletişimin kurulması ve örgüt kültürünün oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır.

Öğretimsel liderlik, okulun yönetilmesine uygun olarak geliştirilmiş olup odak noktası öğretim olan bir liderlik türüdür (Sabır, 2017: 18). Öğretimsel liderlik, genel olarak okul misyonunu tanımlamak, eğitim programını ve öğretimini yönetmek, pozitif öğrenme iklimi geliştirmek gibi boyutlardan oluşmaktadır. Öğretimsel liderlik, sınıf içindeki pratikliğe yoğunlaştığı kadar, okulun belirlemiş hedeflerini de somutlaştırabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin görev tanımlarını, öğretimsel liderlik rollerini ön planda tutarak gerçekleştirmeleri iyi bir yönetici olmanın temel anahtarıdır (Sağır ve Memişoğlu, 2012: 3).

Öğretmen ve okul müdürü, içerisinde yer aldığı topluma, insanların gereksinim ve özelliklerine, sürekli değişim gösteren toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır.

Toplumun gereksinimlerini ve isteklerini yerine getirmekte zorlanan bir okul yönetimi, etkisini kaybetmeye başlamaktadır (Baş ve Yıldırım, 2010: 1910). Bu nedenle öğretimsel liderlik toplumun istek ve ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bu liderlik yaklaşımı okul müdürünün, sınıf içerisindeki öğretimsel aktiviteleri hayata geçirmede almış olduğu kararlar, kullandığı yöntem ve yaklaşımlardan oluşmaktadır. Okulun göstereceği başarı ve etkili olma durumu bu yöntem ve yaklaşımlara bağlıdır (Sabır, 2017: 20-21).

Yukarıdaki tanımlar bağlamında düşünüldüğünde öğretimsel liderliği; okul yöneticisinin, okulun hedeflerine ulaşmak üzere başkalarından yapılmasını beklediği veya gösterilmesini istediği davranışları gösterebilmelerini sağlaması olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle öğretimsel liderlik yalnızca okul yöneticisinin kendisinde bulundurması gereken bir özellik değildir. Bu konuda öğretim ile alakalı her öğretmen, müdür yardımcısı, vb. kişiler de öğretimsel lider olabilmelidir. Öğretimsel liderlik öğretim üzerinde ilerleyen bir liderlik türüdür. Bu sebeple öğretimsel liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılmaktadır ve eğitim yoluyla yetiştirilebileceği savunulmaktadır (Şahin, 2011: 18).

Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin etki alanı öğretmenler, öğrenciler ve okulun bulunduğu çevredir. Dolayısıyla öğretimsel liderliğin bir gereği olarak söz konusu taraflar arasındaki etkileşimi artırarak etkili bir yönetim görevi gerçekleştirmektir. Öğretim liderliğinde okul müdürü etkili olacak bir yönetim anlayışından yararlanarak özelliklerini hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde hissettirmektedir. Öğretim lideri olan okul yöneticisi sadece öğrencinin başarı performansı ve gelişimi için değil bununla birlikte öğretmen başarısı ve gelişimi için de uygun bir ortam hazırlamak durumundadır. Başarılı bir yönetim anlayışının olmazsa olmazlarından biri olan güven ortamını oluşturarak bundan sonraki ilişkilerinin de bu güven ortamı üzerine inşa edilmesini sağlamaktadır (Deniz, Ü., 2016: 71).

Dünya hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecindedir. Bundan yalnızca birkaç yıl öncesine kadar teknoloji anlamında hayal bile edilemeyecek kadar birçok gelişme insanların hayatlarına girmiş ve yaşamlarını büyük ölçüde değişime uğratmıştır (Arslan ve Eraslan, 2003). Özellikle teknoloji anlamında meydana gelen değişiklikler yönetim bilimlerine de etki etmiştir ve genelde eğitim yönetimi, özelde ise okul yönetimi de bu değişimlerden etkilenmiştir (Buluç, 2009: 11). Bundan dolayı insanlar eğitim

kurumlarında meydana gelecek değişimlere ayak uydurabilecek ve hatta insanlarda değişimi gerçekleştirebilecek bireylerin yetiştirilmesi algısı oluşacaktır. Yönetim bilimlerindeki gelişmeler nedeni ile zaman geçtikçe örgütlerin karmaşık hale gelmesi ve insanların örgütlerden beklentileri çeşitlendikçe birçok liderlik biçiminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim kurumlarında ise bu liderlik biçimi öğretimsel liderlik olarak ortaya çıkmıştır (Sağır, 2011: 40-41).

Büyüyen, büyüdükçe değişim gösteren günümüz dünyasında, Toplumların bu değişimlere ayak uydurabilmelerini sağlayan temel faktörlerden biri eğitim sistemidir. Eğitim kurumlarındaki fonksiyonellik ve verimlilik, bu kurumlardaki yöneticilerin ve bu kurumlarda çalışan personellerin fedakârlık gösterip, istekli, bilinçli ve profesyonelce çalışmalarının yanı sıra, kendi içlerinde birbirlerine uyum sağlamaları ile mümkündür (Keşan ve Deniz, 2011: 23). Okul yöneticilerinin okul içindeki fonksiyonelliği ve verimliliği arttırmak için gösterecekleri çalışmanın önceliğinde, liderlik özelliklerini meydana getirmeleri gerekmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin "öğretim liderliği" tutumlarını tam olarak göstermeleri beklenmektedir (Ergen, 2013: 99).

Bir toplumda eğitim kesinlikle aktif bir yapıda olmalıdır. Fikirler, planlar ve inançlar sürekli bir değişim içindedir. Bu durumda okul yöneticisi, toplumun değişim halindeki yapısına ayak uydurmak durumundadır. Toplumun beklentisini yerine getiremeyen bir eğitim kurumunun etkili olması mümkün değildir. Toplumsal değişimin gereksinimleri öğretimsel liderlik ile karşılanabilir. Öğretimsel liderlik oldukça geniş bir alana sahiptir. Bunlar okul yöneticisinin sınıf içerisinde öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı stratejiler, kararlar, yöntemler ve felsefelerden meydana gelmektedir (Soyvural, 2014: 24).

1.1.3. Öğretimsel Liderlik Özellikleri

Etkili okulların öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yaratması ve bu okulların etkili öğretimsel liderler aracılığıyla yönetiliyor olması, öğretimsel liderlerin kimler olduğu ve ne çeşit tutum ve davranışlar sergiledikleri üzerinde durulan sorular olmaya başlamıştır (Tanrıöğen, 2000: 67). Günümüzde okulların nitelikleri okul yöneticilerinin nitelikleri ile özdeşleştirilmektedir. Yöneticiler modern ve demokratik bir anlayışla

yönetim faaliyetlerinde bulunmakta ve yönetim kalitesini artırarak okullardaki eğitim başarısını arttırmaktadırlar (Supovitz ve Poglinco, 2001: 11-12). Dolayısıyla günümüzde hızlı değişimin yönetilmesi, yeni liderlik yaklaşımlarının etkin bir biçimde uygulanması, ileri görüşlü ve uzun vadeli düşünen öğretimsel liderlerin sayesinde olabilmektedir (Usdan vd., 2000: 4-5). Öğretimsel liderler alışılmışın dışında girişim göstererek, dingin olma, kendine güvenme, kesin karar verme, inandırıcı olma, engeller karşısında ısrarcı olma ve başarı devamlılığını yüksek tutma eğilimindedirler (Balcı, 1988: 25-27).

İçinde bulunduğumuz dönemde yöneticilerin öğretim liderliği davranışları oldukça önem kazanmıştır. Yöneticiler, diğer paydaşlarla kaliteli iletişim kurma, okulda güveni inşa etmede, motivasyonu artırmada, örgüt iklimini yaşanır hale getirmede, ihtiyaç ve beklentileri karşılamada önemli roller üstlenmektedirler (Şenol ve Lesinger, 2018: 3). Hallinger ve Murphy (1985: 219), öğretim liderliğinin gelişim göstermesini üç şarta bağlamaktadır. Bunlardan ilki, yönetimsel engelinin olmaması, ikinci şartı okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hayata geçirmek, üçüncü şartı ise; öğretim liderliği davranışlarının değerlendirme yapılmasıdır. Etkili öğretim liderliğinin en önemli özelliği, görevlerini yerine getirmesi için göstermiş olduğu gayret ve çabadır (Parlaktepe-Gaziler, 2017: 19).

Öğretimsel liderlik, okulun ulaşılabilir amaçlarını belirleyip bunların gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Öyleyse okulların mevcut durumlarından, beklenilen uygun duruma nasıl getirilebileceğine karar vermek yapılması gereken işlerin başında gelmektedir. Bu noktada, okul yöneticilerinin yüklenecekleri öğretimsel liderlik görevleri gerçek bir başarı elde etmeye yardımcı olmaktadır. Bu sebeple öncelikli olarak yapılması gereken görev, öğretimsel liderlik kavramının net bir şekilde anlaşılması ve pratikte uygulanmasıdır. Daha sonra, bu liderlik görevinin başarıyla yerine getirilebilmesi için olması gereken liderlik özelliklerinin ve davranışlarının neler olduğunun kararlaştırılması gerekmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002: 271). Dolayısıyla öğretimsel liderlik özelliği bulunan okul yöneticisi, okulun var olma sebebi olan öğrencilerin başarılı bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olmak amacıyla hareket etmelidir. Bilgi toplumu olmanın temel özelliklerinden olan bilgiyi araştırmayı ve incelemeyi gerçekleştirebilmeleri için öğrencileri öğrenmeye hazırlamakla sorumludur. Çağdaş eğitim sisteminde okul yöneticileri, öğrencilere öğrenmeleri için yol göstermek

ve bu öğrendikleri ile yaşadıklarını onlara göstermek için faaliyetlerini sürdürmek durumundadırlar (Karaduman, 2017: 19).

Öğretmen ve öğrencilerin başarılarının yanı sıra eğitimin niceliğini arttırmak gibi temel sorumlulukları olan öğretimsel liderlerin birtakım beceri ve özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellik ve beceriler kişisel özellikler, mesleki özellikler ve yönetsel özellikler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Derbedek, 2008: 31; Polat, 1997: 10).

Kişisel özellikler:

- Öğretimsel liderler öğretmen ve öğrencilere esas ilgi ve hoşgörü gösterirler,
- Öğretim faaliyetleri ile ilgili öğretmenlerin her türlü fikrini mutlaka dinlemektedirler,
- Öğrenme-öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle etkileşim halindedirler,
- Öğretimsel liderler, etkili stratejik yöntemler geliştirmek ve öğretmenleri iyi bir şekilde değerlendirmek gibi yeteneklere sahiptirler,
- Eğitim programlarına uygun eğitim ve öğretim konularında öncelikleri sıraya koymaktadırlar,
- Okulda işlerin nasıl ilerlediğini bilmektedirler. Öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yapabildikleri görebilmektedirler (Arslan, 2009; Bingöl, 2017; Bulduklu, 2014; Karaduman, 2017; Derbedek, 2008).

Mesleki özellikler:

- Destekleyici bir ortam hazırlayarak akademik yeteneklerin esas alındığı, düzenli ve makul bir okul iklimi geliştirirler,
- Düzenli olarak sınıf ziyaretlerini yaparlar ve çalışmaları hakkında öğrencileri bilgilendirirler,
- Öğrenci başarısını arttırmak için rehberlik ederler ve özgün yöntemlerle öğrencileri değerlendirirler,
- Öğretmenleri farklı öğretim yöntemlerini uygulama konusunda cesaretlendirirler, ders kontrollerini yaparak karşılaştıkları öğretimsel problemleri tartışırlar,
- Öğretmenlere izlenimleri doğrultusunda sıkça geri bildirim yaparlar,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmekte ve onlara destek olurlar.

- Öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konulara ait bilgilerden yararlanarak eğitimsel programları değerlendirirler,
- Öğretmenleri denetleyip onlara rehberlik ederek gelişimlerine katkı sağlarlar (Bulduklu, 2014; Aydoğan, 2018; Şimşek, 2018; Karaduman, 2017; Aslan, 2009).

Yönetsel Özellikler:

- Öğretim liderlerinin bir vizyonu vardır. Herkes tarafından amaçların anlaşılmasını sağlayarak, amaçların başarılı olması amacıyla çabalarını, öğretim programlarını, öğretim ve değerlendirmelerini gözden geçirirler,
- Vizyonun tutuma dönüşmesini sağlarlar. Ekip halinde çalışarak okulun geneline yayılmış amaçları ve beklentileri vurgularlar,
- Öğretim yöntemlerinin birden fazla olmasını önerirler ve kullanılmasını teşvik ederler,
- Okulun devamlılığını sürdürebilmesi için var olma nedenlerini iyi bir şekilde analiz ederler ve net bir duruş sergilerler,
- Eğitim-öğretim konularında ve müfredatta öncelikleri sıraya koyarlar (Arslan, 2009; Karaduman, 2017; Arslan, 2009).

Yukarıdaki özelliklerin yanı sıra etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yaptıkları şu işlerden de anlaşılmaktadır: Etkili yöneticiler eğitime fazlasıyla önem vermektedirler. Öğretime bağlı hedef ve amaçları açık bir biçimde belirleyerek bu hedef ve amaçların tüm çalışanlara yayılmasını ve kabullenmesini sağlanmaktadırlar. Vakitlerinin birçoğunu, öğretime destek vererek ve çalışanlara yönelik olma gibi çalışmalarla öğretim problemleri ile ilgilenerek geçirmektedirler (Yörük ve Akdağ-Akalın, 2010: 67).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin kusurlarını kabul eden, kişisel gelişim olanakları tanıyan, mesleki gelişim faaliyetlerine dâhil edilerek devamlı öğretmenin önemini vurgulayacak örnek davranışlar sergileyen birer yönetici olmanın yanı sıra, kabiliyetli ve bilgili birer öğretim lideri de olmalıdırlar. Okul yöneticisi, okuldaki çalışanların, çevrenin ve öğrencilerin, okulda başarı gösterebilmelerine yardımcı olacak biçimde yönetilmesi için okulda pozitif bir öğrenme ve öğretme ortamı hazırlamaya, öğrenci başarısını ön plana çıkarmaya ve öğrenmeyi engelleyecek disiplin problemlerini ortadan

kaldırmaya yönelik çalışmalar yapmak zorundadır (Fink ve Resnick, 2001: 598-600). Öğrencilerin başarılı olabilmelerini sağlamanın diğer bir yolu ise, öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair inanca sahip olmasını sağlamaktır. Bu nedenle öğrencilerin okulda başarı gösterebilmeleri için, öğrencinin kendisine güvenmesi ve inanmasının yanı sıra öğretmenlerin de öğrencilerin başarılı olabileceğine dair inancı öğrencilerin başarısı üzerinde direkt etkilidir (Yılmaz ve Kurşun, 2015: 36).

Sonuç olarak öğretimsel liderler, öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretim programlarının ve öğretme-öğrenme süreçlerinin birer uygulayıcısıdırlar (Aktepe ve Buluç, 2014: 230). Öğretimsel liderlerin etkili olması, beklenilen hedeflere ve çıktılara ulaşmayı sağlayan bir vizyona sahip olmalarıyla mümkündür. Öğretim liderlerinin söz konusu vizyonun gerçekleştirilmesi için okulla ilgili bütün taraflara vizyonu paylaşmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra ilgili kaynakları temin ederek ve vizyonu gerçekleştirmek için kuvvetli bir yönetim becerisine sahip olması gerekmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002: 272).

1.1.4. Öğretimsel Liderin Davranışları

Okulların içinde bulunduğu ortama, topluma, çevreye, öğrenci ve öğretmen tutumlarına bağlı olarak okul yöneticilerinin de liderlik davranışları çeşitlilik göstermektedir (Ayık ve Şayir, 2014a: 257). Okul müdürünün, okulun misyon ve vizyonunu belirleyerek okulun amaçlarını tanımlaması, sınıf içi faaliyetlere ve okulun önceliği olan öğretimsel amaçlarına yönelik vizyon geliştirmesi, öğretmenlerin mesleki ilerlemelerine yardımda bulunması ve öğrendiklerini okula aktarabilecekleri faaliyetler hazırlaması gibi davranışları bulunmaktadır (Yılmaz, 2018: 40). Araştırmalar incelendiğinde, öğretimsel liderliğin davranışları şu şekilde belirlenmiştir (Gümüşeli, 2001: 540).

1.1.4.1. Okulun Vizyon ve Misyonunu Belirlemek

Okul açısından vizyon, gelecek zamanda ulaşılmak istenilen yere dair bakış açısını anlatmaktadır. Başka bir anlamda okulun gelecek zamanda varmak istediği ya da varacağı ideal bir durumdur. Misyon ise okulun varoluş nedenidir. Okulun miyonu, okulun vizyonunu gerçekleştirilebilme imkânı için meydana getirilmiş amaçları da ifade

eder (Karaduman, 2017: 27). Eğitim kurumunun esas misyonu, öğrencilere güvenilir ve üstünlük kazandıracak bir eğitim sunmaktır. Dolayısıyla okul yöneticisi iyi bir öğretimsel lider olarak öğretmenleri etkili ve müşterek bir misyon etrafında bir araya getirmelidir (Olukçu, 2018: 11).

1.1.4.2. Okul Amaçlarını Belirlemek ve Paylaşmak

Okul yöneticisi, okulun vizyon ve misyonunu belirleyip okulun amaçlarını tanımlamalıdır. Öğretim lideri öğretime değer verdiği için öğretime dair amaç ve beklentilerini anlaşılır bir biçimde belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmenlere ve müdürlere ulaşmasını sağlarlar (Ayık ve Şayir, 2014a: 255). Okulun önemli hedefleri, öğrenci, öğretmen ve aileler ile görüşmeler yapıldığında daima vurgulanmalı ve paylaşılmasına liderlik etmelidir (Doğan, 2010: 105). Bu sebeple, başta müdürlerin ve öğretmenlerin amaçları benimsemeleri, desteklemeleri ve bu desteğin devamlılığını sağlamaları büyük önem taşımaktadır (Ayık ve Şayir, 2014b: 17).

1.1.4.3. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecini Yönetmek

Eğitim programı okulun üretim planıdır ve okulun hedeflerine ulaşabilmesi eğitim programlarına göre mümkündür. Programın başarılı bir şekilde uygulanması amacıyla gerekli olan şartların ve azami öğrenme imkânlarının hazırlanması gerekmektedir (Doğan, 2010: 106). Bu sebeple okulu yönetmek demek, öğretimi ve eğitim programını yönetmek demektir. Asıl olarak, öğretimsel liderliğin temelini oluşturan, okul müdürünün öğretim sürecine ve eğitim programına önderlik etmesidir. Dolayısıyla, eğitim süreci ve eğitim programının yönetilmesi, okul müdürünün öğretim liderliği davranışını ne ölçüde başarılı uyguladığının da göstergesidir (Ayık ve Şayir, 2014b: 17).

Öğretim programı ve öğretim sürecini, öğretim zamanının etkili kullanılması, öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi ve eğitim programının eşgüdümlemesi olmak üzere üç başlık altında yönetmek mümkündür (Aksoy ve Işık, 2008: 236);

- **Öğretim Zamanının Etkili Kullanılması:** Okullarda zamanın yönetimi ve uygun bir şekilde kullanımı oldukça önem taşımaktadır. Okulun açılış ve kapanış vakileri, tatil ve istirahat süreleri, derslerin başlangıç ve bitiş zamanları, teneffüsler vb. zamanı ilgilendiren konulardır. Okuldaki zamanın önceliği olan

durumlara göre planlanması ve tesirli bir şekilde kullanılmasının yanı sıra, yöneticinin kendine ait bir zaman çizelgesinin olması ve zaman yönetimi konusunda yeteneğe sahip olması gerekir.

- **Öğrencilerin Öğrenmeye Motive Edilmesi:** Öğretim ve öğrenci değerlendirildikten sonra öğrencilerin başarısını okul, sınıf, aile ve çevre aracılığıyla öğrenmek, başarının devamlılığı ve öteki öğrencilerin de başarılı olmaları için gereklidir. Bu süreçte okul yöneticisi başarı gösteren öğrencilerin okul ve sınıf içerisinde öğretmenler ve öğrenciler aracılığıyla bilinmesini, böylelikle başarı gösteren öğrencilerin öteki öğrenciler için rol model olmasını sağlamaktadır.
- **Eğitim Programının Eşgüdümlenmesi:** Eğitim aktivitelerinin paylaşımını yapmada okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden birisi aktiviteler arasında koordinasyonu sağlamaktır. Eşgüdümleme genel olarak iki şekilde yapılmaktadır. İlki aynı dersi gösteren öğretmenlerin yapmış oldukları planlar arasındaki koordinasyondur. İkinci eşgüdümleme ise aynı sınıfı okutmakta olan öğretmenlerin yapmış oldukları planlar arasındaki koordinasyondur.

1.1.4.4. Öğretim Süreci ve Öğrencileri Değerlendirmek

Okul yöneticisi, okul içerisinde öğretimi, öğretim programını değerlendirme ve öğrenci başarısını takip etme gibi aksiyonlar hazırlayıp, neticelerini okulun diğer paydaşları ile paylaşmalıdır. (Argon ve Mercan, 2009: 3). Elde ettiği neticeleri yeni hedefler belirlemek için kullanmalıdır (Anıl ve Sarpkaya, 2014: 4). Lider okul yöneticileri zamanlarının çoğunu mecburi toplantılarla ve evraklarla geçirmek zorunda olsalar bile arta kalan zamanlarını öğretmen ve öğrencilerle karşı karşıya gelmek için makam odalarının dışında, aynı yerlerde geçirmeye çalışırlar. Bu sebeple, başarı göstermek isteyen okul müdürü, en önemli konusunun yasa değil öğrenci başarısı olduğunun farkındadır (Sucu, 2016: 30).

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi iki başlık altında incelenmiştir. Bunlar; öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme ile öğrenci başarısını izlemedir (Erdoğan, 2017: 15-16);

- **Öğretim Sürecini Denetleme ve Değerlendirme:** Okul müdürünün temel işlevi; okul hedeflerinin sınıf uygulamalarına çevrilmesini sağlamaktır. Bu işlev, öğretmenlerin ders amaçlarını okul hedefleri ile koordine etmeyi, onları öğretimsel açıdan yardım etmeyi ve enformel sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini gözlemeyi gerekli kılmaktadır. Bu gözlem ve analiz sonucunda öğretmenlere gerçekleştirdikleri belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut geri bildirimlerde bulunurlar.
- **Öğrenci Başarısını İzleme:** Okul müdürü okulu hedeflerine ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin başarısını daima izlemeli, analiz etmeli ve bu yönde gerekli olan tedbirleri almalıdır. Okul müdürünün öncelikli hedefi, öğrenci performansını yükseltmektir. Bir öğretimsel liderin öğrenci performansını yükseltebilmesi için okulda yararlı bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulmalı, öğrenci performansını ön plana çıkarmalı, öğretim planlarında bütünlük sağlamalı, öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri ön plana çıkarmalı, öğretim planlarında bütünlük sağlamalı, öğrenmeyi önleyen disiplinsizlikleri ortadan kaldırmalıdır. Bu çalışmalara ek olarak müdürler, öğretmenlerin sabit başarı testleri yoluyla öğrenci performanslarını izlemelerine de olanak tanımalıdır. Müdür ve öğretmenler, bu yolla okul ve ders hedeflerine ne ölçüde ulaşılabildiğini açıklar ve hedeflere ulaşılabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaktadırlar.

1.1.4.5. Öğretmenleri Desteklemek ve Geliştirmek

Okulun öğretimsel lideri olan okul yöneticisi, öğretimin ana ilkeleri göz önünde bulundurularak öğrenciye verilen hizmetin hedefine ulaşması nedeni ile öğretmeninin gelişimi ve yenilikleri kendi içyapısına almasını desteklemeli ve bu konu ile ilgili öğretmene rol model olmalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenler için önemli olan yeni öğretim yaklaşımlarını ve öğretmenlerin meslektaşları ile sistemli bir şekilde iletişim kurma fırsatlarını sağlamalıdır (Çelik, 2010: 24-25). Etkili okulda yönetici zamanının çoğunu sınıflarda, diğer öğretim ortamlarında harcamak durumundadır. Onun temel ilgi ve uğraşısı öğretim sorunlarıdır. Öğretim liderliği yapabilmek üzere bazı yönetsel iş ve ayrıntıları astlarına devreder. Okulda tüm etkinlikleri öğretim ve eğitimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirir (Balcı, 1988: 26).

1.1.4.6. Öğretim Zamanını Etkili Kullanmak

Eğitim ve öğretimde süreci oluşturan her dakikanın önemi ayrıdır. Bu zaman zarfında öğrencinin yararlanamayacağı bir öğretim etkinliği, öğrencinin öğrenim hayatının yarım kalmasına neden olabilmektedir. Okul içerisindeki zamanın önem derecelerine göre planlanması ve etkin bir şekilde kullanılmasının yanı sıra, okul müdürünün kendisine ait bir zaman planı gerçekleştirmesi ve zaman yönetimi konusunda bilgili olması da gerekmektedir. Ancak bu sebeple, öğretim zamanı hedeflendiği gibi kullanılabilir (Sucu, 2016: 33).

Öğretime ayrılan zamanın sona ermesini engellemek fazlasıyla önemlidir fakat yeterli değildir. Bundan farklı olarak, öğretime ayrılan zamanın yeni yetenekleri ve kavramları öğretme nedeni ile kullanılması da istenmektedir. Okul müdürünün ise zamanın hedefe uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını tespit etmek için sıkça sınıfları ziyaret etmesi gerekmektedir (Akgün, 2001: 35).

1.1.4.7. Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etmek

Öğrenciler kendi başarılarının farkında oldukları zaman bu başarılarının sınıf ve okul içerisinde de bilinmesini ve takdir edilmesini beklerler. Okul müdürü başarılı olan öğrencilerin sınıf ve okul içerisinde tüm öğrenciler ve öğretmenler tarafından bilinmesini ve başarılı olan öğrencilerin öteki öğrenciler için örnek olmasını sağlayabilir. Okul müdürü okulda başarılı olan öğrenciye okulun onur tablosunda yer vererek ödüllendirmesi ve öğrencileri çalışmaları sonucu ödüllendirmesi için kendi makamına çağırarak başarılarını kutlaması hem öğrenciyi daha fazla motive edecek hem de diğer öğrenciler için örnek öğrenci modeli oluşturacaktır (Şahin, 2011: 29).

1.1.4.8. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturmak

Okul iklimi, öğretmenleri motive etmenin yanı sıra öğrencilerin bilimsel niteliği olan çalışmalar yapmalarını, kendileri için amaçlar oluşturmalarını sağlayan ve bununla birlikte öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Okul iklimi, düzen ile ilgili kurallara titizlik ve özenle uyulmasının yanı sıra okulun karışıklık ve gürültü seviyelerine, bulundukları ortama ve öğrencilerin göstermiş oldukları şahsi başarı ve inançlarına kadar oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Göçen, 2013: 45). Okul

müdürü okul içerisinde olumlu öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturup sürdürmelidir. Anlaşıldığı üzere öğretimsel liderlik öğrenci, öğretmen, öğrenme-öğretme ve eğitim programı zamanları ile direkt ilgilenmeyi gerektirmektedir. Bunlarla birlikte okul fonksiyonlarından haberinin olması, hedeflerini çalışanlara yorumlama, öğretmenleri sınıf içerisinde ziyaret etme, rehberlik etme ve öğretim sürecini kontrol etme gibi ana uğraşları gerçekleştirmelidir (Argon ve Mercan, 2009: 4; Wang, Liu, Ding, Xu, Liu ve Zhen, 2017: 2-3).

Yapılan çalışmalar olumlu okul iklimi geliştirme davranışlarını üç grupta incelemiştir (Erdoğan, 2017: 17; Şişman, 2012: 118; Aksoy ve Işık, 2008: 235-245);

- **Görünen Varlık Olarak Varlığını Hissettirme:** Görünen varlık olarak müdür, çalışan ve öğrenci ile sınıfta ve koridorda iletişim kurar, aynı branşta olan öğretmenlerin ders konularını veya öğrenci sorunlarını ele aldığı kurul toplantılarına katılır ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirir. Müdürün varlığı, vizyon sahibi olarak okul içinde bilinmektedir.
- **Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme:** Geleceğin okul liderleri gerek öğrenciler gerekse okul ekibiyle ilgili pozitif sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili bir biçimde yönetme yeteneğine sahip olmalıdır. Okulda ortaya konulmak istenen değişmelerin hedeflerine ulaşabilmesi, öncelikle okulun gelecekte sahip olması beklenen vizyonun varlığına ve bu vizyonun okulu oluşturan bütün üyelerce paylaşılmasına bağlıdır.
- **İletişim Sağlama:** İletişim sağlayıcı olarak öğretimsel lider, öğretmenlerle, velilerle ve üst yöneticilerle iletişim kurmak zorundadırlar. Okul yöneticisinin okul hedeflerini, öğretmen başarısı ve öğrenci performansı konusundaki isteklerini öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşması beklenilmektedir. Paylaşılan hedefler, herkesin aynı doğrultuda ve farkında olarak davranmasına yardımcı olur. Öğretmenlerle müdürlerin aralarındaki ilişki ne kadar belirgin ve demokratik olursa öğretmenler de o kadar okula bağlı olacaklar ve öğretimsel liderin eğitim alanındaki çalışmalarına istekli olarak katılacaklardır. Çünkü iletişim, öğretmenlerin başarılı olmaları ve müdür aracılığıyla kendilerine ulaştırılan çalışmaları istenilen bir biçimde yapabilmeleri için, örgüt içinde vazgeçilmeyen ana ögedir.

1.1.4.9. Okul Kadrosunu Geliştirmek

Öğretmenlerin, okul yöneticilerini öğretim lideri olarak benimsemeleri, motivasyonlarında ve gerçekleştirdikleri çalışmalardan hoşnut olmalarında, okul ile uyum sağlamalarında etkili bir rol oynamaktadır. Okul müdürü/ ilk olarak kendisi için mesleki bir uzmanlık planı yapmalı ve daha sonrasında eğitim-öğretim konuları ile ilgili gerçekleştirilen işleri ve gelişmeleri izleyerek bunları öğretmenler ile paylaşmalıdır (Ayık ve Şayir, 2014a: 255-256). Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleğe ilişkin gelişimlerini destekleyici okul içi eğitimler, konferans ve seminerler düzenleyerek ya da değişik eğitim olanaklarından öğretmenleri düzenli olarak bilgilendirmesi gerekmektedir (Olukçu, 2018: 12).

Okul kadrosunun geliştirilmesi ikiye başlıktan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Aksoy ve Işık, 2008: 238);

- **Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme:** Okulda mevcudiyetini hissettirmek isteyen öğretimsel liderler kendi yetkisinde olan ödül ve ceza sistemini aktif bir şekilde uygulamalıdır. Görevini yürütemeyen çalışanlar ceza alacağını, fazla gayret gösterenler ise ödül alacağını bilirler. Mükâfatlandırılan başarılar, başarının güçlendirilmesinin yanı sıra çalışanların motivasyonu ve morali açısından da önemlidir.
- **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama:** Mesleki gelişime dönük imkânları öğretmenlerin duymasını sağlamak ve gerekli olan hizmet içi aktivitelerin hazırlanmasını sağlamı okul yöneticilerinin okul içerisinde veya dışında kimi hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda hazırlanan konferans, seminer vb. aktiviteler şeklinde gerçekleştirilebilmektedir.

1.1.5. Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler

Okul müdürü daha önce belirtilen politika ve yürütme ilkelerine göre, okulun eğitiminin düşünce yapısını oluşturmak ve uygulamak mecburiyetindedir. Eğitim sisteminde, okul müdürünün davranış biçimiyle alakalı görevi çok sınırlıdır. Bunun ana sebeplerinden biri, yetkisinin olmayışı ve mali özgürlüklerinden mahrum olmasıdır. Eğitim örgütümüzdeki türlü kısıtlamalar, okul müdürlerine bu olanağı tanımamaktadır.

Bu sebeple okul-aile bitliği gibi kuruluşların sağladığı serbest olanaklar okullarda böyle kuruluşların hem niteliğini hem de büyümesini artırmış bulunmaktadır (Deniz, 2015: 36).

Toplumlar arasındaki kültürel ayrımlar da göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerinin istenen liderlik davranışlarının da birbirinden farklı olabileceği ileri sürülebilmektedir. Bu anlamda, özellikle eğitim ile alakalı kanuni düzenleyiciler, üst yöneticilerin istekleri, okulun bünyesi, program, öğretmen ve öğrencilerin tutum ve eğilimi, okulun bünyesinde bulundurduğu sosyal ve kültürel çevre gibi bazı faktörler, okul yöneticilerinin davranışlarını belirleyici ve sınırlayıcı olabilmektedir (Şişman, 2012: 59).

Okul yöneticilerinin görev aldıkları yerlerdeki olanakları geliştikçe, bilgi ve deneyimleri çoğaldıkça öğretim liderliği davranışlarını daha etkin bir şekilde sergiledikleri açıklanmaktadır. Bu sebeple, yöneticilerin görev ve mesuliyetlerini tanımlayan kanun ve yönetmelikler tekrardan denetlenmeli ve yöneticilerin öğretim lideri olarak hizmet vermesine imkân vererek gerekli değişiklikler yapılmalıdır (Bozkurt, 2013).

Sosyal yapıda oluşan hızlı gelişmeler, eğitim sistemlerini ve bunları yönetenlerin tutum ve rollerine etki etmiştir (Theoharis, 2007: 221-223). Bilhassa okul yöneticilerinden öğretimsel liderlik beklenmektedir. Öğretimsel liderlik eğitim ile alakalı bir liderlik türü olduğundan, ana hareket alanı eğitim-öğretimin geliştirilmesi ve okul alanının baştan sona öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak geliştirilmesi amaçlamaktadır. Fakat öğretim liderliği ve etkili okullara ilişkin yapılan araştırmalar bazı faktörlerin öğretimsel liderliğini engellediğini ortaya koymuştur. Bu faktörler aşağıda açıklanmıştır (Akyüz, 2002: 110-112).

Bürokratik ve Yasal Engeller: Eğitim ile ilgili kanun ve kuralların bazıları, yöneticinin liderlik tavrını olumsuz olarak etkileyen engellerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerel yönetimlerce kullanılan sistemlere göre, bilhassa sert bir otoriterliğin bulunduğu düzende bu durum daha tesirli bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı yerel yönetim okul yöneticisini bir bakıma daha fazla formal lider olarak davranmak mecburiyetinde bırakma, informal liderlik niteliklerini göstermesine olanak tanımamaktadır (Gümüşeli, 1996: 203).

Günümüzde devlet okullarında çalışan yöneticiler bürokraside çoğunlukla kademe yöneticisi olarak algılanmaktadır. Okulların gün geçtikçe büyümesi ve karmaşık duruma gelmesi karşısında, okul yöneticilerinin yetkileri eğitimle doğrudan veya dolaylı yasayla sınırlandırılmaktadır. Bununla beraber, merkezi yönetimin güçlü olduğu ülkelerdeki eğitim sistemlerinde özellikle öğretmen alımı, eğitme, okul bütçesini ve programını kıyaslama gibi güçlerin merkezde toplanmış olması; yöneticinin eğitim-öğretim, geliştirme ve analiz etme gibi öğretim liderliği etkileri üzerindeki kontrolünü büyük ölçüde sınırlandırmaktadır (Deniz, 2015: 39).

Zaman Sınırlılığı: Okul yöneticisinin vaktinin büyük bir kısmını yazışmaları ve yazılı belgeleri inceleme işleri almaktadır. Yapılan araştırmalara göre okul yöneticilerinin günlük vakitlerinin çoğunu, eğitimle direkt ilgili olmayan; alt yapı sorunları ile ilgilenme, okula kaynak sağlama, okula gelen ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri yapma, yazışmalar, öğretmenlerin öğretim ile ilgili olmayan gereksinimleri ve disiplin problemlerine çözüm bulmaya ayırdıklarını ve öğretimsel liderlik davranışlarına az zaman ayırabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Açıkalın, 1997: 10; Balcı, 1995: 22-25; Bursalıoğlu, 1997: 65-69; Kaya, 1993: 134-135; Taymaz, 1995: 24-26). Ayrıca zaman sınırlılığı bazı durumlarda müdürlerin zamanı etkili kullanmamasından dolayı da kaynaklanabilmektedir (Akyüz, 2002: 110-112).

İyi yetişmiş yetkinliği olan ve liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, oldukça yüksek oranda zamana hükmetme konusunda üst düzey yöneticilikte yeterlilikleri olan kişilerdir. Zamanı kendi kontrolü altına almak ve zamanı egemenliği altında bulundurmak onu yönetmek demektir. Zamanı yönetmek demek hadiseleri ve olguları önceliklerine göre sıraya koymak demektir. Dolayısı ile zamanı kullanırken önceliği eğitim programı ve öğretime veren okul yöneticileri bunu başarabilen kişilerdir (Deniz, 2015: 40).

Yönetici Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler: Makamlardan beklenen tutumlar tolumdan topluma ve hatta aynı toplum içerisinde farklı zamanlarda değişiklikler gösterirler. Bu beklenti değişiklikleri öteki topluluklara bakarak eğitim toplulukları olan okulların müdürleri açısından daha fazla karşılaşılan bir durumdur. Çünkü grup ve kişilerin okullara ilişkin düşüncelerinde yaşanan değişiklikler, okul ve yöneticilere

ilişkin beklentilerinde de farklılıklar oluşmasına neden olabilmektedir (Gümüşeli, 1996: 205). Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik alandaki değişim, gelişim ve eğitimdeki akıcılık, eğitim konusunda bazı görüş ayrılıklarına ve yönetici rolleri arasında çatışmalara sebep olmuştur (Akyüz, 2002: 113-114). Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile alakalı isteklerin daima artış göstermesine yönelik, yönetici iş tanımlarının bir kısmında öğretimsel sorumluluklarından çok yönetsel sorumluluklara öncelik vermiştir (Deniz, 2015: 41).

Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim Eksikliği: Eğitimcilerin büyük bir kısmı, okul yöneticilerinin daha önceden öğretmenlik yapmış olmalarından dolayı, öğretim liderliği konusunda yeteri kadar bilgi ve tecrübeye sahip olduklarını düşünürler. Fakat öğretmenlik ve okul müdürlüğü birbiri ile ilişkili ancak farklı davranışları gerektirir. Bu sebeple bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi ve o alanda çalışması, o kişinin öğretimi analiz etme; öğretmenlere eğitim ve öğretim konusunda rehberlik etme; eğitim programını geliştirme ve uygulanmasını kontrol altında tutma gibi tutum ve davranışları göstermesini garanti etmemektedir (Deniz, 2015: 42).

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından dolayı oluşan eğitim yönetimi, eğitimi gelişim göstermiş ülkelerde bir uzmanlık dalı olarak kabul etmiştir. Bundan dolayı eğitim alanında öğretmenlik gibi müdürlükte bir meslek olma durumuna gelmiştir. Buna istinaden Türk Eğitim Sisteminde "meslekte esas öğretmenliktir" sloganının bugüne kadar gelmesi; sistem ve kurumlardaki kademe, pozisyon ve rol kavramlarına zarar verdiği gibi uzmanlık özelliklerine sahip okul müdürü yetiştirme ve geliştirme gayretlerine de olumsuz olarak etki etmiştir. Bu durum; Türkiye'de okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak görev yapmasını sınırlayan etkenler arasında, en mühim rolün yetişme eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir (Gümüşeli, 1996: 206).

Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği: Öğretimsel liderlikte vizyon oluşturmada ve vizyon uygulamada belirli bir hedefe sahip olup kararlı ve cesur davranması önemlidir (Demircioğlu, 2015: 60). Bu anlamda kişisel yetersizliği ve eksikliği bulunan bir okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesi beklenemez. Diğer çağdaş liderlik yaklaşımlarında olduğu gibi, öğretim liderliğini olumsuz olarak etkileyen nitelikler içerisinde vizyon, bilgi eksikliği, risk almama,

çalışma vakitlerinin uzun olması, daima gelişmeye ve yetkilerini karşı tarafa aktarmaya karşı isteksizlik gibi özellikler ilk sıraları almıştır (Akyüz, 2002: 113-114; Gümüşeli, 1996: 206).

Kaynak Yetersizliği: Eğitim alanında hemen her işin yapılması paraya dayanmaktadır. Bu durum eğitimin daha etkili yapılabilmesi nedeni ile yeterli oranda harcama yapmayı öngörmektedir. En kısa anlamıyla eğitim harcamaları, eğitim alanına ayrılan bütün parasal kaynaklardır (Gümüşeli, 1996: 207). Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkin hale getirilmesi; donanımlı öğretmen yetiştirme, atama ve geliştirme ile birlikte yeterli donanım, malzeme ve eğitim teknolojisi girdisi sağlamak ile mümkün olmaktadır. Okul yöneticisinin niteliği arttırmaya yönelik gayretlerinin yeterli miktarda kaynak olmadığı takdirde olumlu sonuç göstermesi mümkün değildir. Sonuç olarak, kaynak yetersizliği gelişmekte olan ve eğitime yeteri ölçüde kaynak ayırmayan ülkelerde okul yöneticiliğinin öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlerden biri de kaynak yetersizliğinden oluşan sorunlardır (Gümüşeli, 1996: 207).

1.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMI

Öğretmen özerkliği kavramı 1950'li yıllarda ilgi görmeye başlamıştır. 1960'lı yıllarda ise Hollanda, İngiltere ve Belçika'da öğretmen özerkliğini artıran reform çalışmaları yapılmıştır (Wilches, 2007: 245-246). Öğretmen özerkliği kavramının temelleri çeşitli yazarların çalışmalarına dayanmaktadır. Kavramın önce kontrol, etki, otorite, katılım olarak tanımları belirtilmiş, sonra öğretmenlerin kendilerinin göstermiş olduğu toleranslar doğrultusunda zamanla okul kanunlarının sınıf içerisinde öğretmenlerin belirlemiş olduğu kanunlara dönüşeceği belirtilmiştir (Abdu, 2019: 49-50; Ahmadzadeh ve Zabardast, 2014: 49). Öğretmen özerkliği öğretmenlerin, mesleki çalışmalarıyla alakalı olarak çalışma ortamının düzenlenmesinde karar verebilmesi ve yönetim süreçlerine dâhil olup kararlar alabilmesidir (Yazıcı ve Akyol, 2017: 192).

1.2.1. Özerkliğin ve Öğretmen Özerkliğinin Tanımı

Özerklik kavramı köken bakımından politik bir yapı olarak Yunan siyasal tarihinden gelmektedir. Özerklik kavramı ilk olarak konulan yabancı kurallara karşı Yunan şehirlerinin bağımsız olduğunu vurgulamak için kullanılmıştır (Morsünbül,

2012: 261). Özerk (autonomous) kavramı, öz (auto) ve erk (nomous) kelimelerinin yan yana gelmesiyle oluşmuştur. Bu iki kelimenin yan yana gelmesiyle birlikte kendi kendini düzenleme ve kendini yönetme anlamında bir tanım oluşmuştur (Ulusoy ve Akdemir, 2013: 36).

Özerklik, kelime anlamı olarak, yönetim yönünden dış baskılardan ve denetimlerden bağımsız olma durumu şeklinde tanımlanır. "Muhtariyet" adıyla da bilinen kelimenin bir başka ismi de "otonomi"dir (Karasu, 2013: 397). Bir kişi, yerel özellikteki işlerini kendi kararıyla, kendi başına ve kendi olanakları ile yapıyorsa ve bütün bunları yapabilmesine imkân veren kaynakları mevcut ise özerktir (Boztepe, 2019: 54). Yani kısaca özerklik, kendi kendine yetme ve yönetimde serbest olma durumudur. Özerklik, dokunulmaz ve bağımsız olmak değildir. Özerklik yasalarla oluşturulmuş çevre içinde bulunduğu sürece, yöneticilerin kendi çalışmalarına vakıf olacakları kuralları, kendilerinin tercih ettiği orgalar aracılığıyla koymaya hak ve yetki sahibi olmasıdır (Kutluay, 2016).

Özerklik ve öğretimsel liderlik kavramları ile ilgili olarak farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan birkaçı aşağıda verilmiştir:

Cornell ve Landaiche'e göre (2008) özerkliğin tanımı, gerek kalıtımsal potansiyelin meydana getirdiği gerçeklik gerekse tutumlarımızla veya fikirlerimizle biçimlenen olasılıklar bütünü olmak üzere gerçek kişiliğimizin hayata dair özgün gerilimi engellenirse, o vakit hepimiz aynen bir ölü gibi yaşar ve performansımızdan çok küçük bir kısmını gerçekleştiririz şeklinde yapılmıştır.

Pearson ve Moomaw'a (2005) göre; öğretmen özerkliği, öğretmenlerin çalışma alanını ve kendilerini kontrol edebilme yeteneğine sahip olmaları şeklinde tanımlanmıştır.

Aoki'ye göre (2000) öğretmen özerkliği, bir şeyi ne zaman öğretecekleri ile alakalı tercihler yapma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Akt: Karabacak, 2014: 15).

Montgomery ve Pratiz (2011) öğretmen özerkliğini, şahsi kararlar almanın yanı sıra mesleksel etik ve kuralların daima değerlendirilmesi gerektiği için, mesleki profesyonellik açısından önemli bir unsur olarak tanımlamıştır.

Lamb'a göre (2007), yansıtıcı ya da araştırma hedefli yaklaşımlar belirleyerek öğretmenlerin şahsi öğretimlerini geliştirme düzeyleri ve öğretmenin şahsi olarak oluşturduğu yollarla öğretebilme özgürlüğü olarak tanımlanmıştır.

Thavenius'a göre (1996) ise öğretmen özerkliği, öğretmenin öğrencilerinin kendi öğrenimleri doğrultusunda sorumluluk almalarına yardımcı olma kabiliyeti ve arzusu olarak tanımlanmıştır (Akt: Üzüm ve Karslı, 2013: 85).

Verney'e göre (2009) ise, şahsi özerkliği son amaç olarak düşünmek, bizi dahili kaynaklarımızdan uzaklaştıracağı için; çok kazanç sağlamak, daha çok çalışmak vb. iletiler içimizdeki bütün boşlukları doldurur ve bu oldukça korkutucu bir durumdur. Bu nedenle özerklik; bağımsız kişiliğin oluşması, olgun olma, gelişme yolunda atılan bir adım ile başlar ve bu durum bir varış noktası olarak düşünülemez (Akt: Kılıç, 2018: 19).

Özerklik, kişinin sosyo-politik, psiko-sosyal ve sosyo-kültürel çevresinin kendisine yaptığı baskıdan kurtulup, özgür ve bağımsız karar verebilmesi aynı zamanda bu durumu yaşamında da içselleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Armağan, 2013: 55-56). Beyers ve Goossens, (1999: 754) bu kavramı, kişinin kendi elinde olamayan güçle savaşabilmesi için, kendisinin farkına varıp kendi seçimlerini yapabilme durumu olarak da tanımlamaktadırlar.

Özerklik genel anlamda, kendi davranışlarını düzenleme ve yönetme durumunda belli oranda özgür olma, kişinin uyması gereken yasayı yine kişisinin kendisinin belirlemesi, dış denetleyicinin koymuş olduğu kuralları eleştirmeden kabul etmek yerine, kendi kendisinin yönetimini gerçekleştiren törel ve hukuksal serbestlik olarak tanımlanmaktadır (Vazquez, 2015: 59-61). Özerklik bu tanımlardan başka tutumu düzenleme yeteneği, bireyin hayatıyla alakalı kararlar verme becerisi, gereksinimler ile alakalı amaçları sürdürme yeteneği ve davranışları yeteneklere ve tercihlere göre yönetme becerisi şeklinde tanımlanmıştır. Özerkliğin bazı tanımlarının, bağımlı olma durumundan kurtulmayı bazı tanımlarının ise tercih yapma, hedef belirleme ve kendi tutum ve fikirlerini düzenlemeyi vurguladığı görülmektedir (Ernas, 2017: 9-10).

Öğretmen özerkliği genel anlamda incelendiğinde birçok değişik tanımlama ve değerlendirmede ortak vurgunun, öğretmenlerin şahsi isteklerini ders anlatma yöntemlerine yansıtma ve dersini şekillendirebilme konularına dayandığı söylenebilir. Öğretmenler sınıf sınırları içerisinde ortama vakıftır. Fakat öğretmen özerkliği sadece

sınıf içi hâkimiyet anlamında ele alınmamaktadır (Kılıç vd., 2018: 78-79). Türkiye'de eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahip olduğu için öğretmenler genel olarak sınıflarında özgür olmakla birlikte politika yapımında fazla etkin değildir ve özerk hissedememektedir (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017: 192).

1980'lerden itibaren, başta batı ülkeleri ve daha sonra dünyanın hemen hemen her yerinde eğitimi geliştirip iyileştirmeye yönelik politikalar geliştirilmiştir (Öztürk, 2011: 85). Eğitimin II. Dünya savaşından sonra sayısal anlamda büyüme gösterdiği ve eğitime dönük isteklerin artış gösterdiği anlaşılmaktadır (Patrinos ve Psacharopoulos, 2011: 4-5). Toplumların eğitime göstermiş oldukları değer milletlerarası eğitimin davranış biçimlerine yansımış, bununla birlikte eğitimin niteliğini artırmaya yönelik yaklaşımlara odaklanılmıştır. Bu görüş açısı, öğretmenlerin işlerini yerine getirmedeki mesuliyetlerine başkalarının eklenmesine neden olmuştur (Benson, 2006: 29-30). Özetle, öğretmenin haklarını fazlalaştıran, idareye ve karar alma sistemlerine dâhil olmalarını artıran, eğitim ve öğretimin özellik ve yapısını belirli kılmada görevlerini geliştiren hazırlıklar yapılarak öğretmen özerkliği oluşturulmuştur (Ayral, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze vd., 2014: 208).

Eğitim bilimleri literatüründe, öğretmenlerin mesleki çalışmalarında sahip oldukları yetki ve serbestlik alanını açıklamak amacıyla genel olarak öğretmen özerkliği (teacher autonomy) kavramı kullanılmıştır. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin öteki uzmanlık gerektiren mesleklerde de olduğu gibi, mesleki çalışmaları ile alakalı planlama, karar verme ve uygulamaya koyma zamanlarında esas anlamda söz söyleme yetkilerinin bulunmalarını ifade etmektedir (Öztürk, 2012: 272).

Eğitim sisteminde uygulama anlamında esas görevi üstlenen öğretmenlerin mesleğe ilişkin konularda belirli hak ve hürriyet alanına sahip olmaları şeklinde açıklanabilecek özerklik kavramı, alanyazında sık olarak kullanılmaya başlamıştır (Pearson ve Moomaw, 2005: 38-39). Öğretmen özerkliği, mesuliyetlerin artış göstermesi, görev yapacakları yerlerin fazlalaşması ve mesleki gelişimin devamlılığı gibi durumları da içermektedir (Ayral vd., 2014: 208). Öğretmen özerkliğinin ve karar verme süresinin desteklenmesi, çeşitli eğitim gereçleri ve faaliyetlerinin ulaşılabilir durumda olması ile mümkün olacaktır.

Öğretmen özerkliğini etkileyen birçok faktörün olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin ücretlerinde rehabilite yaratması için yaptıkları ek ders yükü de doğrudan olmasa da dolaylı olarak öğretmen özerkliğini etkilemektedir. Ek ders yüküyle ortaya çıkan zaman kısıtlılığı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine zaman ayıramamalarına sebep olmaktadır. Öğretmen özerkliğine dolaylı olarak etki eden ek ders yükünün yalnızca gerekli sayıda öğretmen istihdamı ve öğretmen ücretlerinin ekonomik açıdan realist bir seviyeye ulaşması ile çözülmesi mümkündür (Güven, 2015: 19).

1.2.2. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği, dar anlamda öğretmenin sınıf içindeki eğitim ve öğretim işlevlerine şahsi seçim ve tercihlerini yansıtması şeklinde tanımlandığı zaman, öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretim işlevlerinin tabiatında meydana çıkan bir oluşum olduğu görülmektedir. Sınıf çizgisi içerisinde yalnızca öğretmen otoriterdir ve bu durumda üst yöneticilerin olası bir durumda doğrudan gözlem ve denetimi istisnai durumlar dışında mümkün değildir. Sınıf içinde öğretmenin neyi ne ölçüde ve ne şekilde öğreteceğine çoğunlukla öğretmenin kendisi karar vermektedir (Üzüm ve Karslı, 2013: 86).

Özerklik öğretmenler için, gerginliği azaltması ve iş doyumunu artırması açısından oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005: 39). Bu nedenle öğretmen güçlendirme ve örgüt esaslı öz saygı gibi örgüt bakımından istenilen anlamlarla olan ilişkisini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Brunetti, 2001; Kim ve Loadman, 1994; Klecker ve Loadman, 1996). Öğretmen güçlendirmesi ile olan temasından başlanılırsa, iki kavramın birbiriyle alakalı olan ilişkileri eğitim idaresi bakımından önem arz etmektedir (Lawson, 2004: 3). Bu sebeple güçlendirme öğretmenlerin işlerine olan bağlılığına tesir eden etmenler arasında yer alması sebebiyle önemli bir kavramken, öğretmen özerkliği de güçlendirme ve uzmanlığın artış göstermesini yanında getirmesi açısından oldukça önemlidir (Özaslan, 2015: 26). Öğretmen güçlendirmesi kavramının bütününü ortaya koyan Short'da (1992) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin çalışma hayatlarının birtakım boyutlarını gözden geçirebildiklerine ilişkin inançları olarak açıklamakta ve öğretmen güçlendirmesinin boyutlarını meydana getiren maddelerden biri olarak görmektedir.

Öğretmen özerkliği alanyazında çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Pearson ve Hall'a (1993) göre öğretmen özerkliği, öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği şeklinde iki farklı boyutta incelenebilir. Öztürk (2011: 86-88) ise öğretmen özerkliğini, öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere üç farklı boyutta ele almıştır. Bu araştırmada ise öğretmen özerkliği boyutları; öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört farklı boyutta ele alınmıştır (Çolak, 2016: 26).

1.2.2.1. Öğretme Süreci Özerkliği

Öğretmenlerin öğretim ile alakalı aldıkları kararlar oldukça büyük bir alanı kapsamaktadır. Ders içerisindeki hangi aktivitelere ne ölçüde vakit ayırması gerektiğini, öğretim sistemi ve yöntemlerinin seçimi, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin seçimi, öğrencilerin mükâfatlandırılması ve sınıf içi yönetim bu yargılar arasında yer almaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017: 40-41). Öğretme süreci özerkliği, öğretmenin parasal, insan ve başka kaynak kullanımında ve bu kaynakların yönetiminde söz hakkına sahip olması, eğitim ile alakalı önemli kararlarda söz sahibi olmasıdır. Öğretmenlerin okul idaresiyle beraber eğitim süreciyle ilişkili bütün konularda karar verme yetkisinin olmasını, verilen kararların hayata geçirilip geçirilmediğini kontrol edebilmesi ve gerekli durumlarda müdahale edebilmesini içermektedir (Karabacak, 2014: 20).

1.2.2.2. Öğretim Programı Özerkliği

Öğretimden beklenen ve umulan sonuçlara ulaşılması için öğretmenlerin bir şeyi, ne şekilde ve hangi vakitte öğreteceği konusunda karar almasıyla alakalıdır (Varatharaj, 2018: 105). Bu sebeple öğretmenlerin ders kitaplarını ve eğitim gereçlerini seçebilmeleri, aktiviteleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlayabilmeleri, öğretim programına gerekli olan durumlarda konu ilave edebilmeleri veya çıkarabilmeleri bu özerklik kapsamı içerisine girmektedir. Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını ve kendi yeterliliklerini dikkate alarak alternatifler arasından en uygun olanı tercih etmelerinin ve böylece etkili bir öğretim ortamı hazırlamalarına yardımcı olmaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017: 40-41). Öğretmenlerin öğretim

programının gelişmesini sağlamadaki ana fonksiyonu öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinde oluşmaktadır. Öğretmen önceden hazırlanmış bir öğretim programını uyguladığı koşullarda dahi program geliştirmede önemli bir rol üstlenmektedir. Bu rol temel olarak öğretmenin öğretim sürecinde yapmış olduğu seçim ve farklılıklarla hazır programı kendi sınıf ortamının değişim gösteren koşullarına uyarlamasıdır. Yalnızca bu durum uygulama koşullarının mecburi kıldığı basit bir uyarlamanın dışında, programı eğitimin koşullarına göre tekrardan biçimlendirmeyi içermektedir (Öztürk, 2012: 275).

1.2.2.3. Mesleki Gelişim Özerkliği

İlkelerin ve uygulamaların öğretmenin sorumlu olduğu alanı genişletecek ve öğretmenin özgür bir şekilde çalışmasını sağlayacak ortamın düzgün duruma getirilmesi, yalnız olarak öğretmenlerin özerkliklerine sahip olmaları için yeterli değildir (Öztürk, 2011: 88-89). Ayrıca öğretmenlerin özerk olarak çalışmaya güçlerinin yetebilmesi için gerekli düzeyde mesleki bilgi ve yeteneğe sahip olmaları gerekmektedir. Özerklik yalnızca üst idare aracılığıyla verilen bir davranış değil, bununla birlikte öğretmenler tarafından sahip olunan bir bilgidir (Üzüm, 2014: 29). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci kendisinin belirlediği ihtiyaçları kapsamında izlenecek yolu göstermektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu çalıştıkları süre içinde verilen eğitimleri alabilmesi, bu eğitimlerin vaktine karar verebilmesi, alanıyla ilgili uzmanların katılımıyla gündemi bilimsel konulardan oluşan toplantılara katılabilmesi ve bu süreçte karşılaşacağı baskılara boyun eğmemesi mesleki gelişim özerkliğinin kapsamındadır. Öğretmenlerin yeterli olma durumuna ulaşabilmelerinde mesleki gelişim özerkliği önemli bir rol oynamaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017: 40-41).

1.2.2.4. Mesleki İletişim Özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği; öğretmenlerin meslektaşları, müdür ve veliler ile bilgi alışverişi yaparken endişe ve üzüntü duymadan duygu ve deneyimlerini rahatlıkla anlatabilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecini mesleki anlamda yeterli olma durumlarına göre düzenleyebilmesinde bu özerklik önemli bir rol oynamaktadır (Varatharaj, Abdullah ve Ismail, 2015: 31-32). Çünkü müdürlere,

meslektaşlarına ve velilere düşüncelerini özgür bir biçimde aktarabilen öğretmenler, kendilerini daha huzurlu ve güvende hissetmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017: 40-41). Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını güçlendirerek okulda ve öğretim sürecinde daha aktif roller üstlenmelerini sağlamaktadır (Vansteenkiste, Sierens ve Goossens, 2012: 432).

1.2.3. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerini ortaya çıkarmıştır (Çolak vd., 2017; Moomaw, 2005; Öztürk, 2011; Pearson ve Hall 1993; Pearson ve Moomaw, 2005). Öncelikle öğretmenlerin eğitim ve öğretim çalışmalarının eksikliğinin giderilmesi ve gelişmesinin sağlanması üst düzeyde yardım etmelerinin, yeni ve değişik öğretim sistemlerini kullanmalarının, alan ve mesleki bilgi ve yeteneklerini artırmalarının ve yeni eğitim gereçlerinin gelişmesini sağlamanın esas koşullarından birisi öğretmen özerkliğinin gelişimine katkıda bulunmaktır. Diğer meslek alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da faaliyet gösterenlerin özgür bir şekilde yeni aktiviteler düzenlemeleri ve yenilikçi uygulamalarda faaliyet gösterebilmeleri için gereken ölçüde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerektiği yakarıda belirtilen araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlere tanınan üst düzey mesleki özerklik onların farklılaşan koşullara ve kendi içinde yer aldıkları eğitim alanının özel zorunluluk ve gereksinimlerine daha çabuk ve yakışır bir biçimde iyi sonuç almalarına yardımcı olmaktadırlar. Türkiye'deki gibi, öğretmenin bir şeyi ne şekilde öğreteceğinin öğretim programıyla çok sıkı olarak belirlendiği ve ders kitabı dışında bilgi verilmesinin iyi karşılanmadığı bir düzende, öğretmenlerin kendilerini ve öğretim çalışmalarını geliştirmek için mesuliyet ve motivasyon sahibi olmalarını istemek çok gerçekçi değildir (Öztürk, 2009: 4).

Öğretmenlerin sorumluluklarının geliştirilmesinin bir niteliği olan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin şahsi çalışma süreçlerini gözden geçirebilmelerine olanak tanımaktadır (Vansteenkiste vd., 2012: 435). Öğretmenler bunun aracılığıyla, öğretim programı, ders kitapları ve eğitim programı gibi konularda konuşabilme yetkisine sahip olurlar. Özerkliğin temel noktası, karar vermede serbest hissetme imkânı bulmasıdır (Thanasoulas, 2000: 129). Öğretmenler aracılığı ile zararı göze alabilen ve tecrübe edinen okulların bununla birlikte öğretmenlerde özerklik hissini de meydana getirmesi

gerekmektedir. Özerklik, başarı gösterebilmek için oldukça mühim bir koşuldur. Bu sınırlar içerisinde, öğretmenler okulun eğitim kimliğini belirli kılmaktadır. Okullardaki geleneksel kamu yönetimi ile ilgili olan örgüt yapısı yerini öğretmen özerkliğine bırakmıştır (Üzüm, 2014: 36).

Öğretmen özerkliğinin başka bir işlevi ise, öğretmenlerin etrafındakilerden gördükleri hürmet ve kıymeti etkilemesiyle meydana gelmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, bir şeyi sonuca bağlamada tesirli olan, idari ve öğretimsel sorumlulukları olan öğretmenlerin; etrafındaki kişilerden, öğrencilerden ve diğer öğretmenlerden daha çok hürmet gördüğü belirlenmiştir. Çevresindekiler aracılığıyla kıymetli olan öğretmenlerin kendilerine yönelik algıları da pozitif hale gelmekte ve başarıya yönelik inançları artmaktadır (Gül, 2015: 20). Dolayısıyla özerklik, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tavırlarına etki etmektedir. Pearson ve Hall (1993: 173-174) öğretmenlerin mesleklerinden istifa etmelerinde etkili olan bazı etkenleri özerklik ile ilişkilendirmektedir. Serbest çalışma alanının bulunmaması, sıkça yapılan denetleme ve kontrol, yeniliklere kapalı olma ve değişikliklere özendirmeme gibi etkenler öğretmenlerin mesleklerinden istifa etmelerine neden olmaktadır.

1.2.4. Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan Faktörler

Bulunduğu yerden yapılan yönetimin zararlarından olan ekonomik imkânlardan yoksun olmak, teknik personel problemi, siyasi gücün kaybedileceği ve birliğinin bozulacağı endişesi, kamu hizmetlerinin yurt düzeyinde, eşit bir şekilde sürdürülmesinin imkânsızlığı ve hizmet tarafından yerinden yönetim kurumlarının parasal açıdan denetiminin zorluğu karşısında etkenler olarak görülmektedir (Fidan, 2007: 52). Öğretimsel liderlikte yönetimi zora sokan davranışlardan bir diğeri ise yetki devrinin uygulanmaması yani yetkinin sınırlanmasıdır. Aslında, merkezi yönetme şeklinin azaltılması ve örgütsel özerklik, yetki devrinin uygulanmasıyla mümkündür. Yetki devri için en çok çabalayan uzmanlık bölümü ve personelidir (Bursalıoğlu, 1997: 124). Bu duruma en çok karşı çıkan kişiler ise örgüt bilgisi düşük olan ya da hiç olmayan yöneticilerdir. Bu düşüncelere istinaden yeterli olmayan idareciler ve merkez örgütün merkeziyetçi yaklaşımlarının özerkliği etkileyen faktörlerden olduğu söylenmektedir (Fidan, 2007: 52).

Benson'a (2010) göre; öğretmen özerkliğini engelleyen etkenlerden biri evrak işleridir. Öğretmenler sınıf içerisindeki vakitlerinin belirli bölümünü bu işler için ayırmaktadır. Bu çeşit evrak işleri öğretmeni yalnızca sınıf içerisinde değil, evde ve okulda da vaktini almaktadır. Bu durum ise öğretim işlevlerini öz kaynaklarıyla yönlendirmesine karşı koymaktadır. Benson (2010), bunlara ek olarak, denetimin, aileler tarafından oluşan şikâyetlerin ve idarecinin diktatörlüğünün öğretmen özerkliğine olumsuz şekilde etki ettiğini belirtmektedir. Kendisini sürekli denetlenmiş olarak hisseden öğretmenlerin özgürlük alanlarının kısıtlandığı görülmektedir (Varatharaj, 2018: 106). Aileler tarafından yapılan şikâyetler ve idarecinin bu şikâyetler nedeniyle öğretmenin lehine olmayan kararlar alması öğretmenlerin uygulama alanlarını kısıtlamaktadır. Bu tarz şikâyetlerin ortadan kalkması için öğretmenler ve aileler arasındaki iletişimin iyi bir şekilde ilerletilmesi gerekmektedir (Gül, 2015: 21-22). Glass'a (1997: 24-30) göre ise, ebeveynlerin çocuklarının kaliteli okullara girmeye hak kazanmaları doğrultusundaki beklentileri, üniversite, ekonomik problemler ve kolejlere geçiş sınavları, özel ve devlet okullarında çalışan müdür ve öğretmenler için kısıtlayıcı faktörlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle öğretmenlerin özerklik davranışlarına etki eden faktörler üç temel başlık altında açıklanabilmektedir. Bu faktörler; öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, çalışma yapısının ortamı ve eğitim politikalarıdır.

1.2.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri

Öğretmenlerin özerkliğe bakış açılarını ve eğitim süreçlerinde özerk davranışlar göstermelerine etki etmektedir (Benson, 2012: 31-32). Örneğin uzman olmak istediği branşta daima kendisini geliştiren öğretmenlerin daha çok ve etki eden özerklik davranışları göstermeleri beklenmektedir (Garvin, 1997: 111). Bundan başka olarak yardımlaşma içerisinde çalışmaya meyilli olmaları da öğretmen özerkliğini etkilemektedir. Bu nedenle iş birliği içerisinde çalışan öğretmenlerin, aktiviteleri hakkında meslektaşlarıyla yaptıkları fikir alışverişini sahip oldukları yeni bilgiler doğrultusunda öğrencilerine aktarabilmektedirler (Çolak, 2016: 35). Öğretmenlerin özerkliğine etki eden bir başka faktör de öğretmenlerin sahip olduğu motivasyondur. Öğretmenler profesyonel hayatlarında öğretmen ve öğrenen özerkliğinin mühim bir

konu olduğuna inandıkları zaman, öğretme ve öğrenmeye karşı pozitif davranışlar geliştirdiklerinde daha çok özerklik gösterebilirler (Moomaw, 2005: 33).

1.2.4.2. Çalışma Yapısının Ortamı

Öğretmenlerin sınıftaki davranışları, öğretmenlerin işlerini yaptıkları gerçek ortamdan kaynaklanabilmektedir (Tadic, 2015: 14). Başka bir deyişle çalışma ortamında risk almaları için gerekli olanaklar sunulan öğretmenler daha çok özerklik davranışları göstermektedirler (Wilches, 2007: 257). Bununla birlikte öğretmenler eğitimsel ihtiyaçları karşılığında ve yüksek iş düzeyine sahip olduklarında özerklik davranışları göstermektedirler. Çalışma ortamında özerkliğe etki eden bir başka faktör ise okul yöneticilerinin liderlik tarzlarıdır (Fidan, 2007: 53). Okul yöneticilerinin destekleyici davranışlar göstermesi, öğretmenlere yardımlaşmalı ortamlar hazırlaması ve mesleki gelişim imkânları sunması özerklik davranışlarını arttırmaktadır (Garvin, 2007: 122).

1.2.4.3. Eğitim Politikaları

Öğretmenlerin işlerinde büyük sorumlulukları vardır. Hükümet politikalarının uygulayıcıları olarak öğretmenler, söz konusu politikaları sorumlu bir şekilde uygulamaktan sorumlu bir kişi olarak görülmektedirler (Varatharaj vd., 2015: 32). Eğitim programının merkezi politikalarla açıklandığı durumlarda öğretmenlerin içerik oluşturma konusunda fazla yetkiye sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Benson, 2010). Dolayısıyla merkezi öğretim programlarının olması ve imtihanların yapılması öğretmenlerin okul içerisine yeni oluşumlar getirmesini zor duruma getirmektedir (Pirola, 2015: 90-91). Bu açıdan Türkiye'deki öğretim programları, merkezi yönetim aracılığıyla belirlenmekte ve öğretmenlerin istekleri hemen hemen hiç dikkate alınmamaktadır (Çolak, 2016: 36).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Günümüzde başvurulan bilimsel çalışmalar iki temel kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; nicel ve nitel çalışmalardır (Ataseven, 2012: 544). Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kapsamda yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modelini, belirli bir çevrede birbirleriyle sebep-sonuç ilişkisi içerisinde olan değişkenlerin özelliklerini ortaya koymaya yardımcı olan bir araştırma modeli olarak tanımlamak mümkündür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 17; Ulus, İnce ve Aliustaoğlu, 2010: 44). Çalışmanın türünden hareketle araştırmada bağımlı değişken olarak öğretmen özerkliği ve bağımsız değişken olarak ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları olarak belirlenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evreni Siirt ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Siirt ilindeki öğretmen sayısının fazla olması, araştırmanın ilçe ve köyleri de kapsaması, maliyet, cevap alma oranı, zaman gibi kısıtlar nedeniyle araştırmada örneklemeye gidilmiştir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırm, 2005: 128). Örnekleme alınacak katılımcıların belirlenmesinde ise tesadüfi olmayan örnekleme teknikleri içerisinde değerlendirilen kolaylı örnekleme tekniği uygulanmıştır. Kolaylı örneklemeyi, araştırmacının istediği veya daha doğru cevaplar vereceğini düşündüğü birimleri özgürce seçebildiği örnekleme tekniğidir (Şimşek, 2012: 122). Kolaylı örnekleme yöntemiyle araştırmamızda 500 kişilik bir katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri açısından dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	**n**	**%**
Kadın	179	35,8
Erkek	321	64,2
Medeni Durum	**n**	**%**
Evli	281	56,2
Bekâr	219	43,8
Yaş	**n**	**%**
30 Yaş ve Altı	70	14,0
31-35 Yaş	138	27,6
36-40 Yaş	188	37,6
41 Yaş ve Üstü	104	20,8
Hizmet Süresi	**n**	**%**
5 Yıl Altı	91	18,2
5-10 Yıl	196	39,2
11-15 Yıl	110	22,0
16 Yıl ve Üstü	103	20,6
Toplam	**500**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü üzere; araştırmaya 179 kadın ve 321 erkek olmak üzere toplam 500 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 281'i evli ve 219'u bekârdır. Yaş ortalamalarına bakıldığında; 70'i 30 yaş ve altında, 138'i 31-35 yaş grubunda, 188'i 36-40 yaş grubunda ve 104'ü 41 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 91'i 5 yıl altı, 196'sı 5-10 yıl, 110'u 11-15 yıl ve 103'ü 16 ve üzeri yıldır çalışmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları ve hizmet sürelerine ilişkin kapalı uçlu 4 soru sorulmuştur. İkinci bölümünde Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği (ÖLDÖ) ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerle ilgili genel bilgiler aşağıda ele alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Hazırlanmış olan anket formunun birinci bölümünü demografik bilgiler oluşturmaktadır. Söz konusu bölümde katılımcılardan cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, hizmet süreleri ve branşlarını cevaplandırmaları istenmiştir.

3.3.2. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği

Öğretimsel Liderlik Ölçeği, Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang (2016) tarafından geliştirilmiştir. Yazarlar, 50 maddeden oluşan İngilizce formu Türkçeye çevirmiş ve uzman görüşleri alınarak 44 maddeye düşürmüşlerdir. Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması sonucunda Okul İçin Hedefler Koyma (5 madde), Okul Hedeflerini Paylaşma (4 madde), Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme (5 madde), Öğrenci Başarısını Takip Etme (5 madde), Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme (5 madde), Okulda Görünür Olmak (5 madde), Öğretmenleri Teşvik Etme (5 madde), Mesleki Gelişimi Destekleme (5 madde) ve Öğrenmeyi Teşvik Etme (5 madde) boyutlar elde etmişlerdir. Öğretimsel liderlik Davranışları ölçeğini oluşturan maddeleri değerlendirmek için kullanılan değer aralıkları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Puan Aralıkları

Seçenek	Seçenek Puanı	Puan Aralıkları
Hemen Hemen Hiç	1	1.00-1.80
Nadiren	2	1.81-2.60
Bazen	3	2.61-3.40
Sıklıkla	4	3.41-4.20
Hemen Hemen Her Zaman	5	4.21-5.00

Kaynak: (Özdamar, 2001: 145)

Bellibaş ve arkadaşları (2016), öğretimsel liderlik davranışı ölçeğinin güvenirliliği için Cronbach-Alpha testinden yararlanmışlardır. Güvenirlik, verilerin ölçülmesi sonucunda ölçümlerdeki tutarlılığı ve zamana içerisindeki değişmezlik ölçüsünü gösteren bir değer hesaplama işlemdir (Tavşancıl, 2002: 148; Özdamar, 2004: 623; Erkuş, 2009: 132; Alpar, 2010: 411; Ural ve Kılıç, 2013: 280). Ölçeğin güvenirliği için dikkate alınan değer aralıkları. Bellibaş ve arkadaşları (2016), öğretimsel liderlik davranışı ölçeğini oluşturan alt boyutların alfa katsayılarını 0,95-0,99 arasında tespit etmişlerdir. Ölçeğin toplam alfa katsayısı ise 0,99 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen güvenirlik katsayıları ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları

Boyutlar	**Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
Okulda Görünür Olmak	25,26,27,28,29	0,897
Öğretmenleri Teşvik Etme	30,31,32,33,34	0,920
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	10,11,12,13,14	0,882
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	20,21,22,23,24	0,872
Öğrenmeyi Teşvik Etme	40,41,42,43,44	0,864
Mesleki Gelişimi Destekleme	35,36,37,38,39	0,836
Öğrenci Başarısını Takip Etme	15,16,17,18,19	0,843
Okul İçin Hedefler Koyma	1,2,3,4,5,	0,839
Okul Hedeflerini Paylaşma	6,7,8,9	0,864
Toplam	**44 Adet**	**0,772**

Tablo 3'te görüldüğü üzere; öğretimsel liderlik davranışı ölçeğinin toplamda Cronbach-Alpha katsayısı a=772 olarak tespit edilmiştir. Alfa katsayıları değer aralıklarından hareketle ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Akgül ve Çevik, 2003: 436).

3.3.3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Çolak (2016) tarafından Pearson ve Hall (1993), Friedman (1999), Ulaş ve Aksu'nun (2015) çalışmalarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Çolak (2016), geçerlilik ve güvenirlilik çalışması sonucunda Öğretme Süreci Özerkliği (6 madde), Öğretim Programı Özerkliği (5 madde), Mesleki Gelişim Özerkliği (3 madde) ve Mesleki İletişim Özerkliği (3 madde) olmak üzere toplam 17 maddelik bir ölçek oluşturmuştur. Öğretmen özerkliği ölçeğini oluşturan maddeleri değerlendirmek için kullanılan değer aralıkları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Puan Aralıkları

Seçenek	**Seçenek Puanı**	**Puan Aralıkları**
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00

Kaynak: (Özdamar, 2001: 145)

Çolak (2016), öğretme süreci özerkliği (6 madde) alfa katsayısı 0,82, öğretim programı özerkliği (5 madde) alfa katsayısı 0,82, mesleki gelişim özerkliği (3 madde) alfa katsayısı 0,85 ve mesleki iletişim özerkliği (3 madde) alfa katsayısı 0,78 olarak tespit etmiştir. Ölçeğin toplam alfa katsayısı ise 0,89 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen güvenirlik katsayıları ise Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları

Boyutlar	**Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
Öğretme Süreci Özerkliği	1,3,4,9,10,11	0,865
Öğretim Programı Özerkliği	2,5,6,7,8	0,745
Mesleki İletişim Özerkliği	15,16,17	0,822
Mesleki Gelişim Özerkliği	12,13,14	0,768
Toplam	**17 Adet**	**0,788**

Tablo 5'de görüldüğü üzere; öğretmen özerkliği ölçeğinin toplam Cronbach-Alpha katsayısı a=788 olarak tespit edilmiştir. Alfa katsayıları değer aralıklarından hareketle ölçeğin 0,70 kuralını sağladığı ve oldukça güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır (Akgül ve Çevik, 2003: 436).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Siirt ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi için SPSS 20 istatistik paket programı kullanılmıştır. Analizlerde öncelikle öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği ifadelerine verdikleri cevaplar betimsel analizlerle tespit edilmiştir. Frekans ve aritmetik ortalamalar betimsel analizlerde öne çıkan iki temel değerdir. Frekanslar ifadelerin sıklık sayısını ve oranlarını göstermekte, ortalamalar ise verilen cevapların genel ortalamasını göstermektedir (Cebeci, 2010: 124; Veal, 2006: 159). Dolayısıyla öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği ifadeleri için verilen cevaplarda aritmetik ortalamalar dikkate alınmıştır. Aritmetik ortalamalardan sonra öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin özerklik düzeylerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre karşılaştırma yapmak için farklılık testlerinden yaralanmıştır. Farklılık testlerine karar vermek için ise verilerin parametrik ve parametrik olmayan test koşularından hangisine uygun olduğu analiz edilmiştir. Bunun için verilerin normal dağılımına ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Literatürde belirtildiği gibi normal dağılım uygunluğu için p değerinin 0,05'ten büyük olmasına ve basıklık/çarpıklık değerlerinin ise -1,5 ve +1,5 olması gerektiğine dikkat

edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 8'de öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği ölçeklerinin normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Özerkliği Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Median
Öğretimsel Liderlik Davranışı	-0,318	-0,230	3,545
Öğretmen Özerkliği	-0,595	0,039	3,588

Analizlerde verilerin normal dağılım göstermediği ancak Tablo 6'da gösterildiği gibi verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen sınırlar içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değerlerden hareketle parametrik test koşullarının sağlandığına karar verilmiş olup farklılık analizleri için Bağımsız Örneklem t-testi ve Tek Yönlü ANOVA testleri tercih edilmiştir. t testi; kendi içinde bağımsız olan iki grubun arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için (Arslantürk, 2001: 140), ANOVA ise birkaç grup arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için kullanılan testlerdir (Pallant, 2005: 214; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 172).

Bağımsız örneklem t testi ve Tek Yönlü ANOVA testi sonrasında öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İlişki analizi için Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Pearson korelasyon ilişki testinde katsayıların -1 ve +1 arasında değer alması gerekmektedir. Katsayının +1'e yaklaşması, değişkenler arasındaki pozitif ve güçlü ilişkiye işaret ederken; -1'e yaklaşması negatif ve güçlü bir ilişkiye işaret etmektedir (Nakip, 2013: 439). İlişki testlerinde ilişkinin düzeyine karar vermek için kullanılan değer aralıkları aşağıda belirtilmiştir (Kalaycı, 2010: 116);

0,00-0,25 = çok zayıf,
0,26-0,49 = zayıf,
0,50-0,69 = orta,
0,70-0,89 = yüksek,
0,90-1,00 = çok yüksek

Analizlerdeki son aşamada ise öğretimsel liderlik davranışının öğretmenlerin özerklik davranışları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla basit ve çoklu regresyon testleri yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde öğretimsel liderlik davranışı ve öğretmen özerkliği ile ilgili analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1. Öğretimsel Liderlik Davranışına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin algıları çerçevesinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları analiz edilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretimsel Liderlik Davranışına Yönelik Bulgular

Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
Okulda Görünür Olmak	500	1,00	5,00	4,032	1,083
Öğretmenleri Teşvik Etme	500	1,00	5,00	3,229	1,178
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	500	1,00	5,00	2,943	1,186
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	500	1,00	5,00	3,687	0,877
Öğrenmeyi Teşvik Etme	500	1,00	5,00	3,580	1,071
Mesleki Gelişimi Destekleme	500	1,00	5,00	3,718	0,810
Öğrenci Başarısını Takip Etme	500	1,00	5,00	3,344	0,991
Okul İçin Hedefler Koyma	500	1,00	5,00	3,483	1,031
Okul Hedeflerini Paylaşma	500	1,00	5,00	3,651	1,142
Genel Aritmetik Ortalama	**500**	**2,20**	**4,48**	**3,516**	**0,389**

Tablo 7'ye göre; öğretmenlere göre; okul müdürleri okulda görünerek ($\bar{x}$=4,032), öğretime harcanan zamanı kontrol ederek ($\bar{x}$ =3,687), öğrenmeyi teşvik ederek ($\bar{x}$ =3,580), mesleki gelişimi destekleyerek ($\bar{x}$=3,718), okul için hedefler koyup ($\bar{x}$=3,483) bu hedefleri paylaşarak ($\bar{x}$=3,651) öğretimsel liderlik davranışlarında bulunmaktadırlar. Ancak okul yöneticilerinin kısmen öğretmenleri teşvik ettikleri ($\bar{x}$=3,229), öğretimi denetleyip değerlendirdikleri ($\bar{x}$=2,943) ve öğrenci başarısını takip ettikleri ($\bar{x}$=3,344) görülmektedir.

4.2. Öğretmen Özerkliğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin özerklik düzeyleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Özerkliğine Yönelik Bulgular

Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	ss
Öğretme Süreci Özerkliği	500	1,00	5,00	3,797	0,923
Öğretim Programı Özerkliği	500	1,40	5,00	3,541	0,892
Mesleki İletişim Özerkliği	500	1,00	5,00	3,395	1,072
Mesleki Gelişim Özerkliği	500	1,00	5,00	3,006	1,065
Genel Aritmetik Ortalama	**500**	**1,94**	**4,71**	**3,511**	**0,508**

Tablo 8'e göre; öğretmenler, öğretme süreci ($\bar{x}$=3,797) ve öğretim programını uygulama ($\bar{x}$=3,541) konularında özerk olduklarını düşünmektedirler. Ancak öğretmenlerin mesleki iletişim ($\bar{x}$=3,395) ve mesleki gelişim ($\bar{x}$=3,006) konularında kısmen özgür olduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

4.3. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Analizlerin bu aşamasında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili düşüncelerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bu çerçevede Tablo 9'da öğretimsel liderlik davranışının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet		N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretimsel Liderlik Davranışı	**1.** Kadın	179	3,461	0,400	-2,366	**0,018***
	2. Erkek	321	3,546	0,380		
Okulda Görünür Olmak	**1.** Kadın	179	4,003	1,099	-0,441	0,659
	2. Erkek	321	4,048	1,075		
Öğretmenleri Teşvik Etme	**1.** Kadın	179	3,145	1,227	-1,190	0,235
	2. Erkek	321	3,276	1,150		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	**1.** Kadın	179	2,842	1,196	-1,420	0,156
	2. Erkek	321	2,999	1,178		
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	**1.** Kadın	179	3,712	0,879	0,480	0,632
	2. Erkek	321	3,673	0,877		
Öğrenmeyi Teşvik Etme	**1.** Kadın	179	3,505	0,998	-1,181	0,238
	2. Erkek	321	3,623	1,110		
Mesleki Gelişimi Destekleme	**1.** Kadın	179	3,679	0,886	-0,805	0,421
	2. Erkek	321	3,740	0,764		
Öğrenci Başarısını Takip Etme	**1.** Kadın	179	3,349	0,961	0,083	0,934
	2. Erkek	321	3,342	1,009		
Okul İçin Hedefler Koyma	**1.** Kadın	179	3,480	1,061	-0,051	0,959
	2. Erkek	321	3,485	1,015		
Okul Hedeflerini Paylaşma	**1.** Kadın	179	3,423	1,227	-3,364	**0,001***
	2. Erkek	321	3,778	1,072		
TOPLAM		**500**				

***p<0,05**

Tablo 9 incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları konusunda kadın ve erkek öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (t=-2,366, p=0,018). Aritmetik ortalamalardan hareketle; erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilediklerini düşündükleri söylenebilir. Müdürlerin okul hedeflerini paylaşmaları konusunda da kadın ve erkek öğretmenlerin farklı düşündükleri saptanmıştır (t=-3,363, p=0,001). Dolayısıyla erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin okulun hedeflerini paylaştıkları konusunda kadın öğretmenlerden daha olumlu düşüncelere sahiptirler denilebilir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışının, öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılması

Medeni Durum		N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretimsel Liderlik Davranışı	**1.** Evli	281	3,510	0,365	-0,385	0,700
	2. Bekâr	219	3,523	0,418		
Okulda Görünür Olmak	**1.** Evli	281	4,291	0,913	6,289	**0,000***
	2. Bekâr	219	3,699	1,189		
Öğretmenleri Teşvik Etme	**1.** Evli	281	3,134	1,109	-2,041	**0,042***
	2. Bekâr	219	3,350	1,254		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	**1.** Evli	281	2,918	1,262	-0,535	0,593
	2. Bekâr	219	2,975	1,082		
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	**1.** Evli	281	3,757	0,878	2,017	**0,044***
	2. Bekâr	219	3,598	0,871		
Öğrenmeyi Teşvik Etme	**1.** Evli	281	3,407	1,109	-4,153	**0,000***
	2. Bekâr	219	3,802	0,980		
Mesleki Gelişimi Destekleme	**1.** Evli	281	3,743	0,718	0,770	0,441
	2. Bekâr	219	3,686	0,915		
Öğrenci Başarısını Takip Etme	**1.** Evli	281	3,133	1,042	-5,546	**0,000***
	2. Bekâr	219	3,615	0,851		
Okul İçin Hedefler Koyma	**1.** Evli	281	3,518	1,093	0,848	0,397
	2. Bekâr	219	3,439	0,946		
Okul Hedeflerini Paylaşma	**1.** Evli	281	3,730	1,088	1,765	0,078
	2. Bekâr	219	3,549	1,202		
TOPLAM		**500**				

***p<0,05**

Tablo 10'da müdürlerin okulda görünmeleri (t=6,289, p=0,000), öğretmenleri teşvik etmeleri (t=-2,041, p=0,042), öğretime harcanan zamanı kontrol etmeleri (t=2,017, p=0,044), öğrenmeyi teşvik etmeleri (t=-4,153, p=0,000) ve öğrenci başarısını takip etmeleri (t=-5,546, p=0,000) konularında, öğretmelerin düşüncelerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalardan hareketle; evli olan öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere nazaran yöneticilerinin okulda daha fazla göründüğünü ve öğretime harcanan zamanı daha fazla kontrol ettiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bekâr olan öğretmenlerin, evli öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin öğretmenleri ve öğrenmeyi teşvik ettiklerini ve öğrencilerin başarısını takip ettiklerini düşündükleri belirlenmiştir.

Siirt'te görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Tukey
Öğretimsel Liderlik Davranışı	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,524	0,366	4,249	**0,006***	2>4
	2. 31-35 Yaş	138	3,588	0,357			
	3. 36-40 Yaş	188	3,518	0,372			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,410	0,452			
Okulda Görünür Olmak	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	4,137	1,026	11,791	**0,000***	1>4 2>4 3>4
	2. 31-35 Yaş	138	4,197	0,986			
	3. 36-40 Yaş	188	4,172	1,008			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,488	1,207			
Öğretmenleri Teşvik Etme	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,128	1,111	1,342	0,260	-
	2. 31-35 Yaş	138	3,201	1,263			
	3. 36-40 Yaş	188	3,175	1,124			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,430	1,197			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	2,957	1,323	0,577	0,631	-
	2. 31-35 Yaş	138	3,043	1,226			
	3. 36-40 Yaş	188	2,869	1,204			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	2,934	0,991			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,785	0,760	0,977	0,403	-
	2. 31-35 Yaş	138	3,684	0,898			
	3. 36-40 Yaş	188	3,718	0,836			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,571	0,990			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,491	1,169	1,074	0,360	-
	2. 31-35 Yaş	138	3,646	1,096			
	3. 36-40 Yaş	188	3,502	1,131			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,696	0,832			
Mesleki Gelişimi Destekleme	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,794	0,707	3,836	**0,010***	2>4 3>4
	2. 31-35 Yaş	138	3,778	0,653			
	3. 36-40 Yaş	188	3,777	0,727			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,480	1,116			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,331	1,028	2,897	**0,035***	4>3
	2. 31-35 Yaş	138	3,369	0,939			
	3. 36-40 Yaş	188	3,210	1,059			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,563	0,874			
Okul İçin Hedefler Koyma	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,540	1,050	3,074	**0,027***	3>4
	2. 31-35 Yaş	138	3,492	0,971			
	3. 36-40 Yaş	188	3,598	1,061			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,225	1,009			
Okul Hedeflerini Paylaşma	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,557	1,155	7,540	**0,000***	2>4 3>4
	2. 31-35 Yaş	138	3,954	0,966			
	3. 36-40 Yaş	188	3,672	1,126			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,271	1,266			
	TOPLAM	**500**					

***p<0,05**

Tablo 11'de görüldüğü üzere; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin olarak öğretmenlerin düşünceleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,246, p=0,006). Tukey sonuçlarına göre; 31-35 yaşlarında olan öğretmenler, yaşları 41 yaş ve üstüne olan öğretmenlere göre daha fazla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarında bulunduklarını düşünmektedirler.

Müdürlerin okulda görünmeleri konusunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık mevcuttur (F=11,791, p=0,000). Buna göre yaşları 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Müdürlerin mesleki gelişimi desteklemeleriyle ilgili olarak öğretmenlerin yaşları açısından farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (F=3,836, p=0,010). Bu kapsamda yaşları 31-40 olan kişilerin yaşları 41 ve üzerinde olanlardan daha fazla yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre; okul yöneticilerinin, öğrencilerin başarısını takip edip etmedikleri konusundaki düşüncelerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=2,897, p=0,035). Buna göre; yaşları 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin, yaşları 36-40 olan öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin öğrencilerin başarılarını takip ettiklerine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Müdürlerin okul için hedefler koymaları konusunda öğretmenlerin yaşları itibariyle anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=3,074, p=0,027). Tukey sonuçlarına göre; 36-40 yaşlarında olan öğretmenlerin, yaşları 41 ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin okul için hedefler koyduklarını düşündükleri saptanmıştır.

Müdürlerin okul hedeflerini paylaşmalarıyla ilgili olarak öğretmenlerin yaşları açısından farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (F=7,540, p=0,000). Buna göre yaşları 31-40 olan kişilerin, yaşları 41 ve üzerinde olanlardan daha fazla yöneticilerinin okulun hedeflerini paylaştıklarına inandıkları tespit edilmiştir.

Siirt'te görev yapan öğretmenlerin hizmet süresi itibariyle yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Hizmet Süresi		N	$\bar{X}$	ss	F	p	Tukey
Öğretimsel Liderlik Davranışı	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,335	0,417	10,751	**0,000***	2>1 3>1 4>1-3
	2. 5-10 Yıl	196	3,552	0,352			
	3. 11-15 Yıl	110	3,494	0,382			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,630	0,385			
Okulda Görünür Olmak	**1.** 5 Yıl Altı	91	2,973	1,104	52,197	**0,000***	2>1-3 4>1-3 3>1
	2. 5-10 Yıl	196	4,342	0,866			
	3. 11-15 Yıl	110	3,952	1,131			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	4,460	0,693			
Öğretmenleri Teşvik Etme	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,569	1,294	4,294	**0,005***	1>2
	2. 5-10 Yıl	196	3,042	1,144			
	3. 11-15 Yıl	110	3,274	1,132			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,235	1,127			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	**1.** 5 Yıl Altı	91	2,789	0,979	2,315	0,075	-
	2. 5-10 Yıl	196	3,090	1,251			
	3. 11-15 Yıl	110	2,774	1,134			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	2,978	1,253			
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,430	0,940	3,260	**0,021***	2>1 3>1
	2. 5-10 Yıl	196	3,742	0,836			
	3. 11-15 Yıl	110	3,767	0,848			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,724	0,899			
Öğrenmeyi Teşvik Etme	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,907	0,771	7,409	**0,000***	1>2 3>2 4>2
	2. 5-10 Yıl	196	3,324	1,120			
	3. 11-15 Yıl	110	3,687	1,098			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,666	1,078			
Mesleki Gelişimi Destekleme	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,441	1,086	9,523	**0,000***	2>1-3 4>1-3
	2. 5-10 Yıl	196	3,873	0,618			
	3. 11-15 Yıl	110	3,530	0,916			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,868	0,606			
Öğrenci Başarısını Takip Etme	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,745	0,721	8,199	**0,000***	1>2-4
	2. 5-10 Yıl	196	3,166	1,049			
	3. 11-15 Yıl	110	3,440	0,958			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,229	1,019			
Okul İçin Hedefler Koyma	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,140	0,967	4,434	**0,004***	2>1 4>1
	2. 5-10 Yıl	196	3,574	1,016			
	3. 11-15 Yıl	110	3,490	1,075			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,605	1,014			
Okul Hedeflerini Paylaşma	**1.** 5 Yıl Altı	91	2,939	1,386	19,203	**0,000***	2>1-3 4>1-3 3>1
	2. 5-10 Yıl	196	3,875	0,919			
	3. 11-15 Yıl	110	3,540	1,164			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,970	0,979			
TOPLAM		**500**					

***p<0,05**

Tablo 12'ye göre; öğretmenlerin hizmet süreleri bakımından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı farklılık vardır (F=10,751, p=0,000). Tukey sonuçlarına göre; 5-10 yıl ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenler, 5 yıl altında çalışan öğretmenlerden, 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler ise 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerden daha fazla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin hizmet süreleri açısından müdürlerin okulda görünür olmalarına ilişkin düşünceleri anlamlı farklılar göstermektedir (F=52,197, p=0,000). Sonuçlar; 5-10 yıl ile 16 ve üstü yıldır çalışanların, 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışanlara ve 11-15 yıldır çalışanların 5 yıl altında çalışanlara göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin teşvik edilmesi konusunda öğretmenlerin yaşlarına müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının farklılık gösterdiği görülmektedir (F=4,294, p=0,005). Dolayısıyla 5 yıl altında çalışan öğretmenlerin, 5-10 yıldır çalışan öğretmenlerden daha fazla müdürlerin öğretmenleri teşvik ettiklerine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Müdürlerin öğretime harcanan zamanı kontrol etmeleri konusunda öğretmenlerin hizmet sürelerine göre düşüncelerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=3,260, p=0,021). Dolayısıyla 5-10 ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenler, 5 yıl altında çalışan öğretmenlere göre yöneticilerinin öğretime harcanan zamanı kontrol ettiklerine daha fazla inandıkları söylenebilir.

Müdürlerin öğrenmeyi teşvik etmeleri konusunda öğretmenlerin düşünceleri hizmet sürelerine göre farklılık göstermektedir (F=7,409, p=0,000). Buna göre; 5-10 yıldır çalışan öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Müdürlerin mesleki gelişimi desteklemeleriyle ilgili olarak öğretmenlerin hizmet süreleri açısından farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (F=9,523, p=0,000). Bu kapsamda 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler, 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre; okul yöneticilerinin, öğrencilerin başarısını takip edip etmedikleri konusundaki düşüncelerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir

(F=8,199, p=0,000). Buna göre; 5 yılın altında çalışan öğretmenlerin, 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin öğrencilerin başarılarını takip ettiklerine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Müdürlerin okul için hedefler koymaları konusunda öğretmenlerin hizmet süreleri itibariyle anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=4,434, p=0,004). Tukey sonuçlarına göre; 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerin, 5 yılın altında çalışan öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin okul için hedefler koyduklarını düşündükleri saptanmıştır.

Müdürlerin okul hedeflerini paylaşmalarıyla ilgili olarak öğretmenlerin hizmet süreleri açısından farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (F=19,203, p=0,000). Sonuçlar; 5-10 yıl ile 16 ve üstü yıldır çalışanların, 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışanlara ve 11-15 yıldır çalışanların 5 yıl altında çalışanlara göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarına işaret etmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Analizlerin bu aşamasında öğretmenlerin özerklik düzeylerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bu çerçevede Tablo 13'te özerklik düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet		**N**	$\bar{X}$	**ss**	**t**	**p**
Öğretmen Özerkliği	**1.** Kadın	179	3,424	0,536	-2,881	**0,004***
	2. Erkek	321	3,560	0,485		
Öğretme Süreci Özerkliği	**1.** Kadın	179	3,780	1,031	-0,315	0,753
	2. Erkek	321	3,807	0,858		
Öğretim Programı Özerkliği	**1.** Kadın	179	3,290	0,954	-4,798	**0,000***
	2. Erkek	321	3,681	0,825		
Mesleki İletişim Özerkliği	**1.** Kadın	179	3,469	1,004	1,151	0,250
	2. Erkek	321	3,354	1,108		
Mesleki Gelişim Özerkliği	**1.** Kadın	179	2,892	0,997	-1,791	0,074
	2. Erkek	321	3,069	1,097		
TOPLAM		**500**				

***p<0,05**

Tablo 13'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler özerklik düzeylerinin farklı olduğunu düşünmektedirler (t=-2,881, p=0,004). Aritmetik ortalamalardan hareketle; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarını düşündükleri görülmektedir. Öğretim programının uygulanması konusunda da erkek ve kadınlar arasında düşünce farklılığı olduğu belirlenmiştir (t=-4,798, p=0,000). Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla öğretim programının uygulanması konusunda özerk davrandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Medeni Durum		N	x̄	ss	t	p
Öğretmen Özerkliği	**1.** Evli	281	3,592	0,456	4,066	**0,000***
	2. Bekâr	219	3,408	0,552		
Öğretme Süreci Özerkliği	**1.** Evli	281	3,973	0,795	4,931	**0,000***
	2. Bekâr	219	3,572	1,023		
Öğretim Programı Özerkliği	**1.** Evli	281	3,632	0,788	2,580	**0,010***
	2. Bekâr	219	3,425	1,000		
Mesleki İletişim Özerkliği	**1.** Evli	281	3,498	1,084	2,441	**0,015***
	2. Bekâr	219	3,263	1,045		
Mesleki Gelişim Özerkliği	**1.** Evli	281	2,856	1,047	-3,598	**0,000***
	2. Bekâr	219	3,197	1,059		
TOPLAM		**500**				

***p<0,05**

Tablo 16'a göre; medeni durum itibariyle öğretmenlerin özerklik düzeyleri (t=4,066, p=0,000) arasında anlamlı farklıklar vardır. Dolayısıyla evli olan öğretmenlerin bekâr olanlara göre daha özerk olduklarına inandıkları görülmektedir. Ayrıca alt boyutlar itibariyle öğretme süreci (t=4,931, p=0,000), öğretim programının uygulanması (t=2,580, p=0,010), mesleki iletişim (t=2,441, p=0,015) ve mesleki gelişim (t=-3,598, p=0,000) alanlarındaki özerklik düzeylerinin de anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda evli öğretmenlerin, bekar olanlara göre öğretme süreci, öğretim programını uygulama ve mesleki iletişim konularında daha özerk oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak mesleki gelişim konusunda bekar öğretmenlerin evli olanlardan daha fazla özerk olduklarına inandıkları saptanmıştır.

Siirt'te görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre özerklik düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

	Yaş	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**F**	**p**	**Tukey**
Öğretmen Özerkliği	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,492	0,521	5,549	**0,001***	2>4 3>4
	2. 31-35 Yaş	138	3,602	0,489			
	3. 36-40 Yaş	188	3,543	0,475			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,346	0,546			
Öğretme Süreci Özerkliği	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,892	0,885	3,627	**0,013***	2>4 3>4
	2. 31-35 Yaş	138	3,850	0,970			
	3. 36-40 Yaş	188	3,868	0,876			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,535	0,930			
Öğretim Programı Özerkliği	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,340	0,802	4,862	**0,002***	2>1-4
	2. 31-35 Yaş	138	3,747	0,797			
	3. 36-40 Yaş	188	3,553	0,888			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,382	1,019			
Mesleki İletişim Özerkliği	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	3,528	1,006	1,925	0,125	-
	2. 31-35 Yaş	138	3,379	1,081			
	3. 36-40 Yaş	188	3,469	0,993			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,192	1,218			
Mesleki Gelişim Özerkliği	**1.** 30 Yaş ve Altı	70	2,909	1,132	0,757	0,518	-
	2. 31-35 Yaş	138	3,089	1,064			
	3. 36-40 Yaş	188	2,948	1,046			
	4. 41 Yaş ve Üstü	104	3,064	1,057			
	TOPLAM	**500**					

***p<0,05**

Tablo 15'te yaşları açısından öğretmenlerin özerklik düzeyleri (F=5,549, p=0,001) arasında anlamlı farklıklar olduğu görülmektedir. Tukey sonuçlarına göre; 31-35 yaş ve 36-40 yaşında olan öğretmenlerin, yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarına inandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretme süreci (F=3,627, p=0,013) ve öğretim programının uygulanması (F=4,862, p=0,002) konularındaki özerklik düzeylerinin de anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretme süreci konusunda 31-35 yaş ve 36-40 yaşında olan öğretmenler, yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarına inanmaktadırlar. Öğretim programının uygulanması konusunda ise 31-35 yaşında olan öğretmenlerin, 30 yaş ve altı ile 41 yaş ve üstünde olan kişilerden daha fazla özerk oldukları bulunmuştur.

Siirt'te görev yapan öğretmenlerin hizmet süresi itibariyle özerklik düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerinin Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Hizmet Süresi		N	$\bar{X}$	ss	F	p	Tukey
Öğretmen Özerkliği	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,131	0,516	29,747	**0,000***	2>1-3 4>1-3 3>1
	2. 5-10 Yıl	196	3,669	0,399			
	3. 11-15 Yıl	110	3,444	0,560			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,618	0,442			
Öğretme Süreci Özerkliği	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,144	0,898	29,581	**0,000***	2>1-3 4>1-3 3>1
	2. 5-10 Yıl	196	4,113	0,733			
	3. 11-15 Yıl	110	3,621	1,026			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,962	0,817			
Öğretim Programı Özerkliği	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,072	1,112	11,330	**0,000***	2>1 3>1 4>1
	2. 5-10 Yıl	196	3,658	0,740			
	3. 11-15 Yıl	110	3,569	0,904			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,704	0,797			
Mesleki İletişim Özerkliği	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,135	1,179	2,476	0,061	-
	2. 5-10 Yıl	196	3,423	1,007			
	3. 11-15 Yıl	110	3,533	1,046			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	3,423	1,099			
Mesleki Gelişim Özerkliği	**1.** 5 Yıl Altı	91	3,201	1,018	2,569	0,054	-
	2. 5-10 Yıl	196	3,045	1,088			
	3. 11-15 Yıl	110	2,797	1,044			
	4. 16 Yıl ve Üstü	103	2,980	1,058			
	TOPLAM	**500**					

***p<0,05**

Tablo 16 incelendiğinde; hizmet süreleri açısından öğretmenlerin özerklik düzeyleri (F=29,747, p=0,000) arasında anlamlı farklık bulunmaktadır. Sonuçlar; 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin, 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca 11-15 yıldır çalışan öğretmenler, 5 yıl altında çalışan öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmenlerin öğretme süreci (F=29,581, p=0,000) ve öğretim programının uygulanması (F=11,330, p=0,000) konularındaki özerklik düzeylerinin de anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretme süreci konusunda 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerden, 11-15 yıldır çalışan öğretmenler ise 5 yıl altında çalışan öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarına inanmaktadırlar. Öğretim programının

uygulanması konusunda 5 yıl altında çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük özerkliğe sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

4.5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu kısmında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Bu kapsamda değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretimsel Liderlik Davranışı ve Öğretmen Özerkliği İlişkisine Yönelik Bulgular

Pearson Korelasyon		**Öğretmen Özerkliği**	Öğretme Süreci Özerkliği	Öğretim Programı Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği
Öğretimsel Liderlik Davranışı	**r**	**0,309****	0,084	**0,267****	0,059	**0,258****
	p	0,000	0,061	0,000	0,189	0,000
Okulda Görünür Olmak	**r**	**0,448****	**0,398****	**0,287****	0,077	0,043
	p	0,000	0,000	0,000	0,085	0,333
Öğretmenleri Teşvik Etme	**r**	**-0,176****	**-0,167****	**-0,137****	-0,031	0,036
	p	0,000	0,000	0,002	0,492	0,423
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	**r**	0,019	-0,006	0,051	-0,018	0,008
	p	0,677	0,892	0,259	0,688	0,851
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	**r**	**0,251****	**0,132****	**-0,088***	**0,656****	-0,087
	p	0,000	0,003	0,049	0,000	0,052
Öğrenmeyi Teşvik Etme	**r**	**-0,164****	**-0,199****	-0,008	**-0,148****	0,062
	p	0,000	0,000	0,859	0,001	0,169
Mesleki Gelişimi Destekleme	**r**	**0,363****	**0,181****	**0,206****	0,059	**0,322****
	p	0,000	0,000	0,000	0,191	0,000
Öğrenci Başarısını Takip Etme	**r**	**-0,247****	**-0,319****	-0,079	**-0,243****	**0,238****
	p	0,000	0,000	0,078	0,000	0,000
Okul İçin Hedefler Koyma	**r**	**0,307****	**0,160****	**0,331****	-0,033	**0,123****
	p	0,000	0,000	0,000	0,457	0,006
Okul Hedeflerini Paylaşma	**r**	**0,381****	**0,178****	**0,392****	-0,016	**0,188****
	p	0,000	0,000	0,000	0,729	0,000

Not: **p<0,01; *p<0,05

Tablo 17'de görüldüğü üzere; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasında (r=0,309) pozitif ve zayıf bir ilişki vardır.

Öğretimsel liderlik davranışının alt boyutu olan okulda görünür olmanın, öğretmen özerkliği ile (r=0,448), öğretme süreci özerkliği (r=0,398) ve öğretim programı özerkliği (r=0,287) ile pozitif ve zayıf bir ilişkisi olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik davranışının, öğretmenleri teşvik etme alt boyutunun, öğretmen özerkliği ile (r=-0,176), öğretme süreci özerkliği (r=-0,167) ve öğretim programı özerkliği (r=0,137) ile negatif ve çok zayıf bir ilişkisi vardır.

Öğretimsel liderlik davranışının, öğretime harcanan zamanı kontrol etme alt boyutunun, öğretmen özerkliği ile (r=0,251) zayıf, öğretme süreci özerkliği ile (r=0,132) ve mesleki gelişim özerkliği ile (r=0,656) orta düzeyde ilişki içerisindedir. Ancak öğretim programı özerkliğiyle (r=-0,088) negatif ve çok zayıf bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Öğretimsel liderlik davranışının öğrenmeyi teşvik etme alt boyutunun, öğretmen özerkliği ile (r=-0,164), öğretme süreci özerkliği (r=-0,199) ve mesleki gelişim özerkliği (r=-0,148) ile negatif ve çok zayıf bir ilişkisi vardır.

Öğretimsel liderlik davranışının, mesleki gelişimi destekleme alt boyutunun, öğretmen özerkliği (r=0,363) ve mesleki gelişim özerkliği ile zayıf; öğretme süreci özerkliği (r=0,181) ve öğretim programı özerkliği ile (r=0,206) çok zayıf pozitif ilişkisi olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik davranışının, öğrencilerin başarısını takip etme alt boyutunun, öğretmen özerkliği (r=-0,247) ve mesleki iletişim özerkliği ile negatif ve çok zayıf bir ilişkisi vardır. Öğretme süreci özerkliği (r=-0,319) ile zayıf ve nagatif ilişkisi olan öğrenci başarısını takip etme alt boyutunun, mesleki gelişim özerkliği ile (r=0,238) çok zayıf fakat pozitif ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Öğretimsel liderlik davranışının, okul için hedefler koyma alt boyutunun, öğretmen özerkliği (r=0,307) ve öğretim programı özerkliği ile (r=0,331) zayıf bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretme süreci özerkliği (r=0,160) ve mesleki gelişim özerkliği (r=123) ile çok zayıf bir ilişkisi vardır.

Öğretimsel liderlik davranışının, okul hedeflerini paylaşma alt boyutunun, öğretmen özerkliği (r=0,381) ve öğretim programı özerkliği ile (r=0,392) zayıf bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretme süreci özerkliği (r=0,178) ve

mesleki gelişim özerkliği (r=188) ile pozitif fakat çok zayıf bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

4.6. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışının Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri Üzerine Etkisi

Araştırmanın hipotezlerine ve alt sorunlarına cevap bulmak için basit ve çoklu regresyon teknikleri kullanılarak öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasındaki etkileşim belirlenmek istenmiştir. Buna göre, öğretimsel liderlik davranışının öğretmen özerkliği üzerine etkisini belirlemek için yapılmış olan Basit Doğrusal Regresyon analizi sonuçlarına Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 18. Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	2,094	0,197		10,640	**0,000***
Öğretimsel Liderlik Davranışları	0,403	0,056	0,309	7,247	**0,000***
R			0,309		
R^2			0,095		
Düzeltilmiş R^2			0,094		
Standart Hata			0,483		
F			52,518		**0,000***

***p<0,05**

Tablo 18'de görüldüğü gibi; öğretimsel liderlik davranışlarının düzeltilmiş determinasyon katsayısı %9,4 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin özerklik düzeylerinde yaşanan değişimin %9,4'i, öğretimsel liderlik davranışlarına bağlıdır. Yani öğretimsel liderlik davranışları öğretmen özerkliğini %9,4 etkilemektedir. Modelin 52,518 oranında F değeri aldığı ve p<0,05 değerinin de anlamlı olduğu belirlenmiştir. Modelin bağımsız değişkeni olan öğretimsel liderlik davranışlarının katsayısı 0,403, t değeri 7,247 ve anlamlılık düzeyi de (p<0,05) anlamlı çıkmıştır. Katsayılardan hareketle, öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen özerkliğini 0,403 birim etkilediği söylenebilir.

Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarının, öğretmen özerkliği alt boyutlarından olan öğretme süreci özerkliği üzerindeki etiklerini belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretimsel Liderlik Davranışı Alt Boyutlarının Öğretme Süreci Özerkliği Üzerindeki Etkisi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	3,443	0,360		9,575	0,000*
Okulda Görünür Olmak	0,284	0,044	0,333	6,386	0,000*
Öğretmenleri Teşvik Etme	-0,015	0,033	-0,019	-0,451	0,652
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	-0,035	0,032	-0,045	-1,117	0,265
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	0,043	0,043	0,041	0,997	0,319
Öğrenmeyi Teşvik Etme	-0,085	0,035	-0,099	-2,395	**0,017***
Mesleki Gelişimi Destekleme	-0,019	0,054	-0,016	-0,348	0,728
Öğrenci Başarısını Takip Etme	-0,190	0,040	-0,204	-4,763	**0,000***
Okul İçin Hedefler Koyma	0,089	0,037	0,100	2,409	**0,016***
Okul Hedeflerini Paylaşma	-0,027	0,040	-0,033	-0,659	0,510
R			0,483		
R^2			0,233		
Düzeltilmiş R^2			0,219		
Standart Hata			0,815		
F			16,563		**0,000***

***p<0,05**

Tablo 19'a göre; öğretimsel liderlik davranışlarına ait boyutların düzeltilmiş determinasyon katsayısı %21,9'dur. Dolayısıyla öğretme süreci özerkliğini öğretimsel liderlik davranışı alt boyutları %21,9 oranında etkilemektedir. Modelin 16,563 oranında F değeri aldığı ve ($p<0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Modelde anlamlı çıkan sonuçlar incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından olan öğrenmeyi teşvik etme (-0,085) ve öğrenci başarısını takip etme (-0,190) davranışlarının, öğretmenlerin öğretme süreci ile ilgili özerklik düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Ancak okul için hedefler koyma davranışlarının, öğretmenlerin öğretme süreci özerklik (0,089) düzeylerini artırmaktadır.

Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarının, öğretmen özerkliği alt boyutlarından olan öğretim programı özerkliği üzerindeki etiklerini belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğretimsel Liderlik Davranışı Alt Boyutlarının Öğretim Programı Özerkliği Üzerindeki Etkisi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	2,346	0,345		6,807	**0,000***
Okulda Görünür Olmak	0,066	0,043	0,080	1,544	0,123
Öğretmenleri Teşvik Etme	-0,038	0,032	-0,050	-1,203	0,230
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	0,018	0,030	0,024	0,592	0,554
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	-0,122	0,041	-0,120	-2,961	**0,003***
Öğrenmeyi Teşvik Etme	0,009	0,034	0,010	0,256	0,798
Mesleki Gelişimi Destekleme	-0,040	0,051	-0,037	-0,787	0,432
Öğrenci Başarısını Takip Etme	-0,036	0,038	-0,040	-0,931	0,352
Okul İçin Hedefler Koyma	0,230	0,036	0,265	6,470	**0,000***
Okul Hedeflerini Paylaşma	0,243	0,039	0,311	6,297	**0,000***
R			0,497		
R^2			0,247		
Düzeltilmiş R^2			0,233		
Standart Hata			0,781		
F			17,844		**0,000***

***p<0,05**

Tablo 20'de tespit edildiği gibi; öğretimsel liderlik davranışlarına ait boyutların düzeltilmiş determinasyon katsayısı %23,3'tür. Dolayısıyla öğretim programı özerkliğini öğretimsel liderlik davranışı alt boyutları %23,3 oranında etkilemektedir. Modelin 17,844 oranında F değeri aldığı ve ($p<0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Modelde anlamlı çıkan sonuçlar incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından olan öğretime harcanan zamanı kontrol etme (-0,122) davranışlarının, öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili özerklik düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Ancak okul için hedefler koyma (0,230) ve paylaşma (0,243) gibi

davranışlarının, öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili özerklik düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarının, öğretmen özerkliği alt boyutlarından olan mesleki iletişim özerkliği üzerindeki etiklerini belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretimsel Liderlik Davranışı Alt Boyutlarının Mesleki İletişim Özerkliği Üzerindeki Etkisi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	1,499	0,353		4,247	**0,000***
Okulda Görünür Olmak	-0,012	0,044	-0,012	-0,272	0,786
Öğretmenleri Teşvik Etme	0,020	0,033	0,022	0,622	0,534
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	-0,019	0,031	-0,021	-0,618	0,537
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	0,771	0,042	0,631	18,327	**0,000***
Öğrenmeyi Teşvik Etme	-0,067	0,035	-0,067	-1,916	0,056
Mesleki Gelişimi Destekleme	0,002	0,053	0,001	0,031	0,976
Öğrenci Başarısını Takip Etme	-0,128	0,039	-0,118	-3,262	**0,001***
Okul İçin Hedefler Koyma	-0,029	0,036	-0,027	-0,785	0,433
Okul Hedeflerini Paylaşma	-0,040	0,040	-0,043	-1,024	0,306
R			0,673		
R^2			0,453		
Düzeltilmiş R^2			0,443		
Standart Hata			0,800		
F			45,054		**0,000***

***p<0,05**

Tablo 21'e göre; öğretimsel liderlik davranışlarına ait boyutların düzeltilmiş determinasyon katsayısı %44,3'tür. Dolayısıyla mesleki iletişim özerkliğini öğretimsel liderlik davranışı alt boyutları %44,3 oranında etkilemektedir. Modelin 45,054 oranında F değeri aldığı ve ($p<0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Modelde anlamlı çıkan sonuçlar incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından olan öğretime harcanan zamanı kontrol etme (0,771) davranışlarının, öğretmenlerin mesleki iletişim ile ilgili özerklik düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Ancak öğrenci başarısını

takip etme (-0,128) davranışlarının, öğretmenlerin mesleki iletişim ile ilgili özerklik düzeylerini düşürdüğü ortaya çıkmıştır.

Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarının, öğretmen özerkliği alt boyutlarından olan mesleki gelişim özerkliği üzerindeki etiklerini belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğretimsel Liderlik Davranışı Alt Boyutlarının Mesleki Gelişim Özerkliği Üzerindeki Etkisi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	0,584	0,424		1,377	**0,016***
Okulda Görünür Olmak	-0,105	0,052	-0,107	-2,008	**0,045***
Öğretmenleri Teşvik Etme	0,022	0,039	0,025	0,569	0,570
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	-0,006	0,037	-0,007	-0,173	0,862
Öğretime Harcanan Zamanı Kontrol Etme	-0,088	0,051	-0,073	-1,742	0,082
Öğrenmeyi Teşvik Etme	0,004	0,042	0,004	0,100	0,921
Mesleki Gelişimi Destekleme	0,460	0,063	0,350	7,294	**0,000***
Öğrenci Başarısını Takip Etme	0,259	0,047	0,241	5,500	**0,000***
Okul İçin Hedefler Koyma	0,037	0,044	0,036	0,854	0,394
Okul Hedeflerini Paylaşma	0,108	0,047	0,116	2,285	**0,023***
R			0,446		
R^2			0,199		
Düzeltilmiş R^2			0,185		
Standart Hata			0,961		
F			13,546		**0,000***

***p<0,05**

Tablo 22'ye göre; öğretimsel liderlik davranışlarına ait boyutların düzeltilmiş determinasyon katsayısı %18,5'tir. Dolayısıyla mesleki gelişim özerkliğini öğretimsel liderlik davranışı alt boyutları %18,5 oranında etkilemektedir. Modelin 13,546 oranında F değeri aldığı ve ($p<0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Modelde anlamlı çıkan sonuçlar incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından olan okulda görünür olma (-0,105) davranışlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili özerklik düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Ancak mesleki gelişimi destekleme

(0,460), öğrenci başarısını takip etme (0,259) ve okul hedeflerini paylaşma (0,108) gibi davranışlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili özerklik düzeylerini artırdığı belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde alan çalışmasından elde edilen sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak ele alındıktan sonra çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Günümüz dünyası bilgi çağını yaşamaktadır. Bu dönem, bilgiye olan yaklaşımın değişmesini gerekli kıldığı gibi eğitim kurumlarının da amaçlarını ve yapılarını dönüşüme zorlamaktadır. Her ne kadar günümüzde eğitim başarısını artırmak için standartların yükseltilmesi, eğitime yeni kaynakların bulunması ve rutin değişikliklerin yapılması gibi konularda önemli gelişmeler olsa da bunlar yetersiz kalmaktadır. Okulların klasik liderlik anlayışıyla günümüz gelişmelerine ayak uydurabilmeleri ve toplumun ihtiyaç duyduğu insanları yetiştirebilmeleri pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle son yıllarda eğitim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, toplumun özellikle de velilerin okuldan beklentilerinin değişmesi okul yöneticilerinin de geleneksel rollerden ziyade öğretimsel liderlik rollerini etkin olarak gerçekleştirmesini zorunlu kılmıştır. Bu roller, okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okulun vizyon ve misyonunun tanımlanması, okula uygun stratejilerin belirlenmesi, bunları okul üyelerinin benimsemesine ve paylaşmasına öncülük etmek ve öğretmenlerin özerklik düzeylerine dikkat etmektedir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okulda görünerek, öğretime harcanan zamanı kontrol ederek, öğrenmeyi teşvik ederek, mesleki gelişimi destekleyerek, okul için hedefler koyup bu hedefleri paylaşarak öğretimsel liderlik davranışlarında bulunduklarını ortaya koymaktadır. Ancak okul yöneticilerinin kısmen öğretmenleri teşvik ettikleri, öğretimi denetleyip değerlendirdikleri ve öğrenci başarısını takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayık ve Şayir (2014), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda en yüksek düzeyde, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda ise en düşük düzeyde davranış gösterdiklerini tespit etmiştir. Arslan (2009) ise, yeni ilköğretim programının uygulanmasında orta

düzeyde öğretimsel liderlik davranışında bulunulduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yöneticilerin daha çok "öğrenme-öğretme etkinliklerini en üst düzeyde gerçekleştirdikleri ve en az davranış gösterdikleri alanın ise öğretmenlere rehberlik etme alanı olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamızda ulaşılan sonuçlar daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuç ve saptamalarıyla örtüşmektedir (Akgün, 2001; Bellibaş ve Gedik, 2014; Bozkurt, 2013; Buluç, 2009; Çelik, 2002; Glickman, 1992; Gürsun 2007; İnandı ve Özkan, 2006; Kış ve Konan, 2014b; Saygınar, 2006; Sözüeroğlu, 2006; Şenol ve Lesinger, 2018).

Yapılan çalışmada öğretmenlerin, öğretme süreci ve öğretim programını uygulama gibi konularda özerk olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuç Benson (2006) sonuçlarıyla örtüşmekte fakat Varatharaj'ın (2018) sonuçlarıyla çelişmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki iletişim ve gelişim konularındaki özerklik düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elde ettiğimiz bu sonuç Çolak'ın (2016) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Moomaw (2005), Üzüm ve Karslı (2013) ise özellikle liselerde faaliyet gösteren öğretmenlerin daha özerk olduklarını ortaya koymuşlardır. Wang ve arkadaşları (2017) da öğretmenlerin mesleki iletişim konusunda daha özerk olduklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmada, öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu çerçevede erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuç Gençay'ın (2014) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak Beşiroğlu (2013) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla müdürlerin öğretimsel liderlik tarzı ile hareket ettiklerini düşündüklerini tespit etmiştir. Literatürdeki bazı çalışmalarda (Cemaloğlu, 2007; Çetiner, 2008; Karadavut, 2014) ise kadın ve erkek öğretmenlerin düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okulun hedeflerini paylaştıkları konusunda kadın öğretmenlerden daha olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Medeni durumları açısından evli olan öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere nazaran yöneticilerinin okulda daha fazla göründüğünü ve öğretime harcanan zamanı daha fazla kontrol ettiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bekâr olan öğretmenlerin, evli öğretmenlerden daha

fazla yöneticilerinin öğretmenleri ve öğrenmeyi teşvik ettiklerini ve öğrencilerin başarısını takip ettiklerini düşündükleri tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin olarak 31-35 yaşlarında olan öğretmenlerin, yaşları 41 yaş ve üstüne olan öğretmenlere göre daha fazla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarında bulunduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte müdürlerin okulda görünmeleri konusunda yaşları 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Müdürlerin mesleki gelişimi desteklemeleriyle ilgili olarak yaşları 31-40 olan kişilerin, yaşları 41 ve üzerinde olanlardan daha fazla yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada; yaşları 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin, yaşları 36-40 olan öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin öğrencilerin başarılarını takip ettiklerine inandıkları ortaya çıkmıştır. 36-40 yaşlarında olan öğretmenlerin, yaşları 41 ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin okul için hedefler koyduklarını düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca yaşları 31-40 olan kişilerin, yaşları 41 ve üzerinde olanlardan daha fazla yöneticilerinin okulun hedeflerini paylaştıklarına inandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hizmet süreleri bakımından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; 5-10 yıl ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerin, 5 yıl altında çalışan öğretmenlerden, 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerin ise 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerden daha fazla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterdiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Aydoğan (2018) da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının hizmet süresine bağlı olarak arttığını tespit etmiştir. Bununla birlikte müdürlerin okulda görünür olmaları konusunda 5-10 yıl ile 16 ve üstü yıldır çalışanların, 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışanlara ve 11-15 yıldır çalışanların 5 yıl altında çalışanlara göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmada, 5 yıl altında çalışan öğretmenlerin, 5-10 yıldır çalışan öğretmenlerden daha fazla müdürlerin öğretmenleri teşvik ettiklerine inandıkları ortaya çıkmıştır. Sonuçlar; 5-10 ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerin, 5 yıl altında çalışan öğretmenlere göre yöneticilerinin öğretime harcanan zamanı kontrol ettiklerine daha fazla inandıklarını göstermiştir. Bu sonuç Baş ve Yıldırım'ın (2010) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Müdürlerin öğrenmeyi

teşvik etmeleri konusunda, 5-10 yıldır çalışan öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Müdürlerin mesleki gelişimi desteklemeleriyle ilgili olarak 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerin, 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada, 5 yılın altında çalışan öğretmenlerin, 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin öğrencilerin başarılarını takip ettiklerine inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerin, 5 yılın altında çalışan öğretmenlerden daha fazla yöneticilerinin okul için hedefler koyduklarını düşündükleri saptanmıştır. Müdürlerin okul hedeflerini paylaşmalarıyla ilgili olarak 5-10 yıl ile 16 ve üstü yıldır çalışanların, 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışanlara ve 11-15 yıldır çalışanların 5 yıl altında çalışanlara göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarına işaret etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin özerklik düzeylerinin demografik özelliklerine göre dağılımına bakılmıştır. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarını düşündükleri görülmüştür. Pearson ve Hall (1993) ise anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Öğretim programının uygulanması konusunda da erkek ve kadınlar arasında düşünce farklılığı olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla öğretim programının uygulanması konusunda özerk davrandıkları söylenebilir. Evli olan öğretmenlerin bekâr olanlara göre daha özerk olduklarına inandıkları görülmüştür. Ayrıca evli öğretmenlerin, bekar olanlara göre öğretme süreci, öğretim programını uygulama ve mesleki iletişim konularında daha özerk oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak mesleki gelişim konusunda bekar öğretmenlerin evli olanlardan daha fazla özerk olduklarına inandıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin özerklik düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Pearson ve Hall (1993) ise anlamlı bir farlılık olmadığını bulmuştur. Buna göre; 31-35 yaş ve 36-40 yaşında olan öğretmenlerin, yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarına inandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretme süreci konusunda 31-35 yaş ve 36-40 yaşında olan öğretmenler, yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarına inandıkları belirlenmiştir. Öğretim programının uygulanması konusunda ise 31-35 yaşında olan öğretmenlerin, 30 yaş ve altı ile 41 yaş ve üstünde olan kişilerden daha fazla özerk oldukları bulunmuştur.

Hizmet süreleri açısından 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin, 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerin, 5 yıl altında çalışan öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarına inandıkları belirlenmiştir. Öğretme süreci konusunda 5-10 yıl ile 16 ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler 5 yıl altı ve 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerden, 11-15 yıldır çalışan öğretmenler ise 5 yıl altında çalışan öğretmenlerden daha fazla özerk olduklarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim programının uygulanması konusunda 5 yıl altında çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük özerkliğe sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasında pozitif ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğretimsel liderlik davranışının alt boyutu olan okulda görünür olmanın, öğretmen özerkliği ile öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği arasında pozitif ve zayıf bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenleri teşvik etme alt boyutunun, öğretmen özerkliği ile öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği ile negatif ve çok zayıf bir ilişkisi bulunmuştur. Bulduklu (2014) ise orta düzeyde bir ilişki bulmuştur.

Öğretime harcanan zamanı kontrol etme alt boyutunun, öğretmen özerkliği ile zayıf, öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile orta düzeyde ilişki içerisinde olduğu fakat öğretim programı özerkliğiyle negatif ve çok zayıf bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi teşvik etme alt boyutunun, öğretmen özerkliği ile öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile negatif ve çok zayıf bir ilişkisi vardır. Öğrenmeyi teşvik etme ve öğretmen özerkliğine ilişkin sonuç Yılmaz ve arkadaşlarının (2017) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Mesleki gelişimi destekleme alt boyutunun, öğretmen özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile zayıf; öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği ile çok zayıf pozitif ilişkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarısını takip etme alt boyutunun, öğretmen özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği ile negatif ve çok zayıf bir ilişkisi vardır. Öğretme süreci özerkliği ile zayıf ve negatif ilişkisi olan öğrenci başarısını takip etme alt boyutunun, mesleki gelişim özerkliği ile çok zayıf fakat pozitif ilişkisi olduğu

tespit edilmiştir. Okul için hedefler koyma alt boyutunun, öğretmen özerkliği ve öğretim programı özerkliği ile zayıf bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile çok zayıf bir ilişkisi vardır. Okul hedeflerini paylaşma alt boyutunun, öğretmen özerkliği ve öğretim programı özerkliği ile zayıf bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile pozitif fakat çok zayıf bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin özerklik düzeyleri üzerindeki etkisine hem genel hem de boyutsal bazda bakılmıştır. Buna göre öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen özerkliğini etkilediği söylenebilir. Çolak (2007), Wilches (2007), Yazıcı ve Akyol'un (2017) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalarda okul yöneticilerinin destekleyici davranışlar göstermelerinin öğretmenlerin özerklik düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarından olan öğrenmeyi teşvik etme ve öğrenci başarısını takip etme davranışlarının, öğretmenlerin öğretme süreci ile ilgili özerklik düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Ancak okul için hedefler koyma davranışlarının, öğretmenlerin öğretme süreci özerklik düzeylerini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Müdürlerin öğrenmeyi teşvik etmesi ve öğrenci başarısını takip etmesi olumlu olmakla birlikte öğretmenlerin varlık alanına müdahale edecek biçimde olması olumsuz bir durum olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin sınıfları kontrol amacıyla değil de rehberlik yapmak bağlamında ziyaretlerini gerçekleştirmeli, öğretmenleri öğretmeye teşvik etmeli, öğrenci başarısını kendilerinin asıl görev alanı olduğunu hissettirmelidir. Öğretimsel liderlik davranışlarından olan öğretime harcanan zamanı kontrol etme davranışlarının, öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili özerklik düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Ancak okul için hedefler koyma ve paylaşma gibi davranışlarının, öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili özerklik düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Her ne kadar müdürlerin öğretimsel davranışları öğretim programı özerkliğini arttırsa da uygulamada öğretmenlerin program özerkliği bulunmamaktadır. Program konusunda özerk olduğunu düşünen öğretmenlerin de daha çok okul yöneticilerinin inisiyatifiyle görev alan kişiler oldukları düşünülmektedir.

Öğretimsel liderlik davranışlarından olan öğretime harcanan zamanı kontrol etme davranışlarının, öğretmenlerin mesleki iletişim ile ilgili özerklik düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Ancak öğrenci başarısını takip etme davranışlarının, öğretmenlerin mesleki iletişim ile ilgili özerklik düzeylerini düşürdüğü ortaya çıkmıştır. Öğretimsel liderlik davranışlarından olan okulda görünür olma davranışlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili özerklik düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Ancak mesleki gelişimi destekleme, öğrenci başarısını takip etme ve okul hedeflerini paylaşma gibi davranışlarının, öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili özerklik düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Bu sonuç Bozkurt'un (2013) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma bulgularından hareketle hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik olarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıdaki gibi sırlanabilir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını devam ettirebilmesi için gerekli ortam ve koşulların sağlanması ve sürdürülebilir olması büyük önem taşımaktadır. Bunun için öncelikle müdürlerle ilgili görev ve sorumlulukları düzenleyen yasal mevzuatın dönemin koşullarına göre yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.
- MEB, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları gösterebilmesi için hizmet içi eğitim programlarına ağırlık vermesi gerekmektedir.
- Öğretimsel liderlik davranışlarında bulunan okul müdürleri, söz konusu davranışlarını sürdürebilmeleri için ödüllenmelidir.
- Özerk olduğunu düşünen öğretmenlerin söz konusu durumu iyi değerlendirmesi gerekmektedir. Bunun için öğretme sürecinde, öğretim programının hazırlanmasında, mesleki gelişim ve iletişim konularında üzerine düşeni etkin bir biçimde yerine getirmelidir.
- Öğretimsel liderlik davranışları her ne kadar olumlu olarak değerlendirilse de öğretmenlerin özerklik davranışlarını kısıtlayacak biçimde olmaması gerekmektedir. Bu nedenle yöneticilerin bu ince çizgiye dikkat etmeleri önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretimsel liderlik ve öğretmen özerkliği konuları çeşitli açılardan ele alan çalışmalar mevcuttur. Ancak her iki kavramı birlikte ele alan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenle benzer çalışmaların yapılması literatüre zenginlik kazandıracaktır.
- Bu çalışmada öğretimsel liderlik stillerinin öğretmenlerin özerklik düzeyini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Ancak literatürdeki diğer liderlik türlerinin de öğretmenlerin özerklik düzeyleri üzerindeki etkisine bakılabilir.
- Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin özerklik düzeyleri yalnızca cinsiyet, medeni durum, yaş ve hizmet süreleri gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bölge, öğretmenlerin kültürel özellikleri gibi değişken sayısının arttırılması önemli sonuçlar doğurabilecektir.
- Araştırma, yalnızca bir ilde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla ülke, bölge ve il karşılaştırmaları bağlamında evren genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Abdu, W. J. (2019). "A Teacher's Autonomy in Assessing Students' Performance: A Brief Conceptual Review on the Assessment of Learning Outcomes". *Journal of Educatıonal Admınıstratıon Research and Review*, 3 (1), 49-53.

Açıkalın, A. (1997). *Okul Yöneticiliği: Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle*. Ankara: PEGEM Yayınları.

Ahmadzadeh, R. ve Zabardast, S. (2014). "Learner Autonomy in Practice". *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5 (4), 57.

Akbaşlı, S. ve Balıkçı, A. (2013). "Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmesinin Değerlendirilmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 366-377.

Akgül, A. ve Çevik, O. (2003) *İstatistiksel Analiz Teknikleri, SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*, Ankara: Emek Ofset Ltd. Şti.

Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgün, N., (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 236-249.

Aksoyalp, Y. (2010). "21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği". *The Journal of SAU Education Faculty*, 20, 120-150.

Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.

Akyüz, Y. M. (2002). "Çağdaş Okulda Etkili Liderlik". *Ege Eğitim Dergisi* 2 (1), 109-119.

Alpar, R. (2010) *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinde Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlilik- Güvenirlik*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu S., Yıldırım, E. (2005) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya: Sakarya Kitabevi Yayını.

Anıl, F. ve 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 Murat, M. (2009). "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri". *The First International Congress Of Educational Research*, 1-3 Mayıs, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Arıkan, R. (2005) *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*, Ankara: Asil Yayın.

Armağan, A. (2013). Girişimcilik ve Otonomi (Özerklik) İlişkisi: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish or Tukic Volume*, 8(12), 49-69.

Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim Programının uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslantürk, Z. (2001) *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Ataseven, B. (2012). "Nitel Bilimsel Araştırmalarda Veri Kalitesinin Önemi". *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, 33 (2), 543-564.

Aydoğan, A. G. (2018). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel ve Yönetimsel Liderlik Davranışları: Polatlı Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayık, A. ve Şayir, G. (2014a). "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 253-279.

Ayık, A. ve Şayir, G. (2014b). "İlköğretim Kurumlarında Görevli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından// İncelenmesi". *Ekev Akademi Dergisi*, 18 (60), 15-30.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbeği, Y. (2014). "Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: Pisa Örneği". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 208-218.

Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe. T., Doğan, İ. T. ve Kefe, İ. (2015). "Dönüşümcü ve Etkileşimci liderlik İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki". *International Journal Of Economic and Administrative Studies*, 7 (14), 202-222.

Balcı, A. (1988). "Etkili Okul". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12 (70), 21-30.

Balcı, A. (1995). *Örgütsel Gelişme*, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *E-journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1909-1931.

Baş, T. (2010) *Anket*, Ankara: Seçkin Yayıncılık ve San. ve Tic. Aş.

Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2014). "Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Müdürlerin Öğretim Liderliği Becerileri Açısından Karşılaştırılması: Karma Yöntem". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (4), 453-482.

Benson, P. (2006). Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.

Benson, P. (2010). "Measuring Autonomy: Should We Put Our Ability to the Test". Paran, A., & Sercu, L. (Edt.) *Testing the Untestable in Language Education* içinde ss. 77-97, https://books.google.com.tr [Erişim Tarihi: 21.06.2019].

Benson, P. (2012). "Autonomy in Language Learning, Learning and Life". *Synergies France*, (9), 29-39.

Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderli Sitillerinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beyers, W. ve Goossens, L. (1999). "Emotional Autonomy, Psychosocial Adjustment and Parenting: Interactions, Moderating and Mediating Effects". *Journal of Adolescence*, (22), 753-769.

Bingöl, E. (2014). *İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Problem Çözme Becerilerine Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bogardus, E. S. (1934). Leaders and Leadership, California: D. Appleton-Century Company, incorporated.

Bozkurt, S. (2013). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Boztepe, M. (2019). "Anayasa Mahkemesi Kararları Işığında Türkiye'de Yerel Yönetimler - Merkezi İdare Arasında Görev ve Yetki Paylaşımının Sınırları". *Alanya Akademik Bakış*, 3 (1), 49-71.

Brunetti, G. J. (2001). "Why do they teach? A Study of Job Satisfaction Among Long-Term High School Teachers". *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.

Bulduklu, E. (2014). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Öğretmen Öz-Yeterliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Buluç, B. (1998). "Bilgi Çağı ve Örgütsel Liderlik". *Yeni Türkiye Dergisi*, 4 (20), 1205-1213.

Buluç, B. (2009). "İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152), 72-86.

Buluç. B. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 5-34.

Bursalıoğlu, Z. (1997). *Okul Yönetiminde Teori Uygulama*. Ankara: PEGEM Yayınları.

Büyüköztürk, Ş.(2007) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004) "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cebeci, S. (2010) *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Cemaloğlu. N. (2007). "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-112.

Cornell, W. F. ve Landaiche, N. M. (2008). "Nonconscious Processes and Self-Development: Key Concepts from Eric Berne and Christopher Bollas". Transactional Analysis Journal, 38 (3), 200-217.

Çelik, M. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, V., (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları (Adana İli Merkez Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetiner, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Burdur İli Örneği)*,

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). "Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23 (1), 33-71.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). "Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki". *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 189-208.

Davis, D. and Cosenza, R. M. (1998) *Business Research for Decision Making*, Boston: Pws-Kent Publishing Company.

Demircioğlu, E. C. (2015). "Karizmatik Liderliğin Yönetsel Açıdan Değerlendirilmesi". *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 52-69.

Deniz, T. (2015). *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdür ve Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Deniz, Ü. (2016). Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretimsel Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 69-81.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, S. (2010). Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 101-123.

Drucker. P. F. (2001). The Essential Drucker: The Best of Sixty Years of Peter Drucker, California: Claremont.

Erdoğan, H. (2017). Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, İ. (2003) *Pozitivist Metodoloji: Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum,* Ankara: ERK.

Erdoğan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergen, Y. (2013). "The Investigation Of Instructional Leadership Attitudes Of Primary School Headmasters in Terms Of Teacher Perception". *Inonü Unıversity Journal Of The Faculty Of Education,* 14 (3), 95-110.

Erkuş, A. (2009) *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ernas, Ş. (2017). *Özerklik ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

European Commission. (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Eurydice, Belgium.

Fidan, T. (2007). *Ankara İli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Özerkliğe İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fink, E. ve Resnick, L. B. (2001). "Developing Principals as Instructional Leaders". *Phi Delta Kappan,* 82 (8), 598-610.

Gardner, J. W. (1990). *On Leadership,* New York: The Free Press.

Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Okul İmajı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Glass, S. R. (1997). "Markets and Myths: Autonomy in Public And Private Schools". *Education Policy Analysis Archives*, 5 (1).

Glickman, C. D. (1992). *Supervision in Tranisition.* Alexandria. VA: ASCD.

Göçen, A. (2013). *Yapılandırmacı İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gül, F. (2015). *Eğitimsel Liderlik Uygulamaları Bağlamında Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülbahar, B. (2013). "İlkokul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rolleri". *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2 (4), 104-128.

Gümüşeli, A. İ. (1996). "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler". *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (2), 201-209.

Gümüşeli, A. İ. (2001). "Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (4), 531-548.

Gürsun, Y., (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rolleri ile İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, D. (2015). "Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik". *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 13-21.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R. E. (2010) *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*, 7th Edition, Pearson Education, Upper Saddle River.

Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). "Assessing the Instructional Management Behavior of Principals". *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.

İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). "Resmi İlköğretim ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği

Davranışları Göstermektedir?". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123-149.

Jenkins, H. O. (1991). *Getting it Right: a Handbook For Successful School Leadership.* Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 5. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karabacak, S. M. (2014). *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadavut, Y. (2014). *İlk ve Ortaokul Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlikleri ve Stresle Başa Çıkma Yöntemlerinin Liderlik Stilleri İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaduman, A. (2017). *İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2008) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, K. (2013). "Yönetim İlişkisi ve Yerel Özerklik", *Beşinci Ulusal Yerel Yönetimler Sempozyumu*, (21-23 Kasım 2011), Türkiye Belediyeler Birliği, Ankara, ss. 397-429.

Kaya, N. (2017). *Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Beklenti ve Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, Y. K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı*. Ankara: Bilim Yayınları.

Kayış, A. (2009) *Güvenirlik Analizi*, Ed.; Kalaycı Ş. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Keşan, C. ve Kaya, D. (2011). Öğretimsel Liderlik Boyutu Üzerine Üniversite Mezunlarının Bakış Açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 20-37.

Kılıç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). "Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9 (18), 80-81.

Kılıç, B. (2018). *Çalışanların Özerklik Düzeylerinin Performansları Üzerindeki Etkisi: Transaksiyonel Analiz (İşlemsel Olay Çözümlenmesi) Işığında Bir Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kış, A. ve Konan, N. (2014a). "A Meta-analysis of Gender Differences in terms of Teacher Views on the Instructional Leadership Behavior of Principals", *Educational Sciences: Theory and Pratice*, 14 (6), 2139-2145.

Kış, A. ve Konan, N. (2014b). "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Metaanalizi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (6), 2129-2145.

Kim, I. ve Loadman, W. (1994). *Predicting Teacher Job Satisfaction*. ERIC Document Reproduction Service No: ED 383-707.

Klecker, B. J. ve Loadman, W. (1996). *Exploring The Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction*. ERIC Document Reproduction Service No: ED 400-254.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (43), 401-422.

Korkmaz, M. (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (46), 199-226.

Krejcie, R. V. ve Morgan, D.W. (1970). "Determining Sample Size for Research Activities". *Educational and Psychological Measurement,* 30: 607-610.

Lamb, T. E. (2007). Learner Autonomy and Teacher Autonomy, Synthesising an Agenda. Lamb T.E. and Reinders, H. (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*, Amsterdam: John Benjamins.

Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control?, *Education 3-13*, 32 (3), 3-18.

Montgomery, B. M. ve Prawitz, A. D. (2011). "Autonomy in Teachers of Family and Consumer Sciences: Factors Contributing to Educational Decision Making". *Journal of Family ve Consumer Sciences Education*, 29 (2), 26-37.

Morsünbül, Ü. (2012). "Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi". *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (2), 260-278.

Nakip, M. (2013) *Pazarlama Araştırma Teknikleri*, 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and Practice*, 2nd Edition, California: Sage Publications Inc.

Odabaşı, Y. (1999) "Anket Yöntemi," *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ed.; A. A. Bir, 79-97, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1081.

Olukçu, E. (2018). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi (Çorum İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Özaslan, G. (2015). "Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algıları". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 25-39.

Özdamar, K. (2001) *Spss İle Biyoistatistik,* 4. Basım, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdamar, K. (2004) *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I,* Genişletilmiş 5. Baskı, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). "Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği". *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266-282.

Özen, Y. ve Gül, A. (2007) Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren ve Örneklem Sorunu, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, (15), 394-422.

Öztürk İ. H. (2012). "Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 271-299.

Öztürk, İ. H. (2009). "Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme". *The First International Congress of Educational Research*, (1-3 Mayıs 2009), Çanakkale.

Öztürk, İ. H. (2011). "Öğretmen Özerkliği Üzerine Kurumsal Bir İnceleme". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35), 82-99.

Pallant, J. (2005) *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS*, Allen and Unwin Inc., Crows Nest, New South Wales.

Parlaktepe-Gaziler, Ş. (2017). *Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kıbrıs: KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Patrinos, H. A. ve Psacharopoulos, G. (2011). Education: Past, Present and Future Global Challenges. *Policy Research Working Paper* (Vol. 5616). The World Bank Human Development Network Education Team.

Pearson, L. C. ve Hall, B. C. (1993). "Initial Construct Validation of The Teaching Autonomy Scale". *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172-177.

Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). "The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism". Educational Research Quarterly, 29 (1), 38-54.

Pirola, L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as -Instrumental Functions-". *ECPS Journal*, 11, 89-101.

Polat, E. (1997). *İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ryan, C. (1995) *Researching Tourist Satisfaction Issues, Concepts, Problems*, London: Routledge.

Sabır, E. (2017). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Örgütsel Çekiciliğe Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sagor R. ve Bruce G. Barnett, (1994). *The TQE Principal. A Transformed Leader*. Volume 4. California: Corwin Press, Inc.

Sağır, M. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 2146-9199.

Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarıkaya, N. (2016). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saygınar, M. S. (2006). *Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saygınar, M.S., (2006). *Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sekaran, U. (2003) *Research Methods for Business*, Fourth Edition, John Wiley & Sons İnc.

Short, P. M. (1992). *Dimensions of Teacher Empowerment*. ERIC Document Reproduction Service No: ED 368-701.

Soyvural, S. (2014). *Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin Motivasyonu İle Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Supovitz, J. A. ve Poglinco, S. M. (2001). *Instructional Leadership in a Standards-Based Reform*. CPRE Research Report.

Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şencan, H. (2007) *Sosyal ve Davranışsal Bilimlerde Bilimsel Araştırma*, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Şenol, H. ve Lesinger, Y. F. (2018). The Relationship between Instructional Leadership Style, Trust and School Culture. *Open Access Peer-Reviewed Chapter*, https://www.intechopen.com/books/leadership/the-relationship-between-instructional-leadership-style-trust-and-school-culture, [Erişim Tarihi: 29.11.2020].

Şimşek, A. (2012). "Evren ve Örneklem", *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2653.

Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri İle Okul Müdürlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Algıları Arasındaki İlişki (Çanakkale Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*, (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*, (4.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* USA: Pearson Education Limited

Tadić, A. (2015). "Satisfaction of Teachers' Need for Autonomy and Their Strategies of Classroom Discipline". *Original Scientific Paper,* Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia.

Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Rolleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (58), 274-298.

Tanrıöğen, A. (2000). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.

Tavşancıl, E. (2002) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi,* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taymaz, A. H. (1995). *Okul Yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.

Thanasoulas, D. (2000). Autonomy and Learning: An Epistemological Approach". *Applied Semiotics/Sémiotique Appliquée*, 4 (10), 115-131.

Theoharis, G. (2007). "Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership". *Educational Administration Quarterly,* 43 (2), 221-258.

Ulus, T., İnce, C. H., Aliustaoğlu, F. S. ve Melez, İ. E. (2010) "Araştırma Nasıl Tasarlanır (I)", *Adli Tıp Dergisi*, 24 (2), 40-47.

Ulusoy, A. ve Akdemir, T. (2013). *Mahalli İdareler*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013) *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS Veri Analizi*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Usdan, M., McCloud, B., Podmostko, M. (2000). *Leadership For Student Learning: Reinventing The Principals*. School Leadership for The 21st Century Initiative: A Report of The Task Force on the Principalship IEL. The Institute for Educational Leadership, Washington.

Üzüm, P. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (İzmir*

İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üzüm, P. Ve Karslı, M. D. (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri (İzmir İli Örneği)". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L. vd. (2012). "Identifying Configurations of Perceived Teacher Autonomy Support and Structure: Associations with Self-Regulated Learning, Motivation and Problem Behavior". *Learning and Instruction,* 22, 431-439.

Varatharaj, R. (2018). "Assessment in the 21st Century Classroom: The Need for Teacher Autonomy". International Journal of Research and Innovation in Social Science, II (VI), 105-109.

Varatharaj, R., Abdullah, A. G. K. ve Ismail, A. (2015). "The Effect of Teacher Autonomy on Assessment Practices Among Malaysian Cluster School Teachers. *International Journal of Asian Social Science*, 5 (1), 31-36.

Vazquez, M. B. (2015). "Pedagogy for Autonomy in FLT: An Exploratory Analysis on its Implementation through Case Studies". *Porta Linguarum,* 23, 59-74.

Veal, A. J. (2006) *Research Methods for Leisure and Tourism: A Practical Guide*, England: Pearson Education Limited.

Wang, J., Liu, R-D., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y. ve Zhen, R. (2017). "Teacher's Autonomy Support and Engagement in Math: Multiple Mediating Roles of Self-efficacy, Intrinsic Value, and Boredom". *Front. Psychol*. 8 (1006), 1-10.

Wilches, U. J. (2007). "Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept beyond Applied Linguistics". *Ikala*, 12 (1), 245-275.

Yamane, T. (2001). *Temel Örnekleme Yöntemleri*, Çev. A. Esin, M. A. Bakır, C. Aydın ve E. Gürbüzsel. İstanbul: Literatur Yayıncılık.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017) "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması", *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı) 74-85.

Yazıcı, A., Ş. ve Akyol, B. (2017). "Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (10), 189-208.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004) *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). "Okul Kültürü ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 46-69.

Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). "Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), 659-675.

Yılmaz, O. (2018). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (İstanbul İli Başakşehir İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörük, D., Dündar. S. ve Topçu, B. (2011). "Türkiye'deki Belediye Başkanlarının Liderlik Tarzı ve Liderlik Tarzını Etkileyen Faktörler". *Ege Akademi Bakış Dergisi*, 11 (1), 103-109.

Yörük, S. ve Akdağ-Akalın, G. (2010). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi". *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 66-92.

Zaharris, M., Sims, P., Safer, L., Hendricks, A., Sekulich, K. ve Glasgow, D. (2017). "The Impact of Spirituality on School Leadership". *Education Leadership Review*, 18 (1), 81-95.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorlu, B. (2015). *Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretimsel Liderlik Davranışlarına ilişkin Okul yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnternet Kaynakçası

Arslan, M. E. ve Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/arslan-eraslan.htm, [09.11.2020].

Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 162 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/eraslan.htm, [07.09.2019].

Kutluay, H. (2016). Özerklik Nedir? (Demokratik ve Yerel Özerklik). https://www.makaleler.com/ozerklik-nedir. [Erişim Tarihi: 08.08.2019].

EKLER

Ek1: Anket Formu

Bu anket çalışması, "**Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isimli YÜKSEK LİSANS TEZİ için hazırlanmıştır. Bu araştırma tamamen bilimsel bir amaca yönelik olarak hazırlanmıştır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Saygılarımla.

Danışman	Tez Öğrencisi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap BOZ	Cihat AY
Siirt Üniversitesi	Siirt Üniversitesi

Demografik Özellikler

Cinsiyetiniz	( )1 Kadın ( )2 Erkek
Yaşınız	( )130 Yaş ve Altı ( )231-35 Yaş ( )336-40 ( )441 Yaş ve Üstü
Medeni Durum	( )1 Evli ( )2 Bekâr
Hizmet Süreniz	( )1 5 Yıl Altı ( )2 5-10 Yıl ( )3 11-15 Yıl ( )4 16 Yıl ve Üstü

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

LÜTFEN: Aşağıdaki ifadelere ne derecede katıldığınızı her ifadenin karşısındaki seçeneklerden uygun gördüğünüz rakamın üzerini işaretleyiniz.

1=Kesinlikle Katılmıyorum	**2=Katılmıyorum**	**3=Kısmen Katılıyorum**	**4=Katılıyorum**	**5=Kesinlikle Katılıyorum**

1	Yöneticimiz, okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar.	1	2	3	4	5
2	Yöneticimiz, okulun hedeflerini, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin bu hedefleri gerçekleştirebilme yetilerine göre şekillendirir.	1	2	3	4	5
3	Yöneticimiz, okul çalışanlarının görüşlerini hedef geliştirme sürecine dahil etmek için ihtiyaç analizi veya farklı formal ve informal yöntemler kullanır.	1	2	3	4	5
4	Yöneticimiz, okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır.	1	2	3	4	5
5	Yöneticimiz, öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir.	1	2	3	4	5
6	Yöneticimiz, okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır.	1	2	3	4	5
7	Yöneticimiz, öğretmenler kurulu toplantılarında okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle tartışır.	1	2	3	4	5
8	Yöneticimiz, okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını sağlar (örneğin, akademik başarının öneminin afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması).	1	2	3	4	5
9	Yöneticimiz, öğrencilerle yapılan çeşitli toplantılarda okulun misyon ve hedeflerine vurgu yapar.	1	2	3	4	5
10	Yöneticimiz, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının okulun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
11	Yöneticimiz, öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler.	1	2	3	4	5
12	Yöneticimiz, sınıflarda eğitim-öğretim sırasında düzenli bir şekilde informal gözlemler yapar. (informal gözlemler; belli bir zamanlamaya tabi olmayan, en az 5 dakika süren gözlemlerdir. Bu gözlemler yazılı bir geri dönüt içermeyebilir).	1	2	3	4	5
13	Yöneticimiz, öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların güçlü yönlerini vurgular.	1	2	3	4	5
14	Yöneticimiz, öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların zayıf yönlerini vurgular.	1	2	3	4	5

15	Yöneticimiz, öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.	1	2	3	4	5
16	Yöneticimiz, okulun eğitim-öğretim konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla öğrencilerin sınav sonuçları ile ilgili verileri öğretmenlerle tartışır.	1	2	3	4	5
17	Yöneticimiz, hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır.	1	2	3	4	5
18	Yöneticimiz, okulun akademik performansı konusunda öğretmenleri yazılı olarak bilgilendirir.	1	2	3	4	5
19	Yöneticimiz, okulun akademik performansı konusunda öğrencileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5
20	Yöneticimiz, gerekli duyuruları topluca yaparak, eğitim-öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller.	1	2	3	4	5
21	Yöneticimiz, ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder.	1	2	3	4	5
22	Yöneticimiz, derse geç kalan veya dersten kaçan öğrencilere belirli cezalar verilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
23	Yöneticimiz, ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder.	1	2	3	4	5
24	Yöneticimiz, ders dışı aktiviteleri, ders saatlerine denk getirmemeye dikkat eder.	1	2	3	4	5
25	Yöneticimiz, zaman zaman teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır.	1	2	3	4	5
26	Yöneticimiz, okul ile ilgili problemleri öğretmen ve öğrenciler ile tartışmak için sınıfları ziyaret eder.	1	2	3	4	5
27	Yöneticimiz, okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır.	1	2	3	4	5
28	Yöneticimiz, öğretmen geç kaldığında veya gelemediğinde yeni bir öğretmen gelene kadar dersin boş geçmesini engellemeye yönelik tedbirler alır. Gerekirse kendisi derslere girerek dersin boş geçmesini engeller.	1	2	3	4	5
29	Yöneticimiz, öğrencilere anlamadıkları konularda yardımcı olur ve gerektiğinde direkt olarak sınıflara girip ders anlatır.	1	2	3	4	5
30	Yöneticimiz, toplantılarda veya okul gazetesinde üst düzey performans sergileyen öğretmenlerden bahsederek onları desteklediğini gösterir.	1	2	3	4	5
31	Yöneticimiz, öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder.	1	2	3	4	5
32	Yöneticimiz, başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler.	1	2	3	4	5
33	Yöneticimiz, özel gayret gösteren öğretmenleri, mesleki açıdan tanınmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturarak ödüllendirir.	1	2	3	4	5
34	Yöneticimiz, okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar.	1	2	3	4	5
35	Yöneticimiz, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin okulun hedefleriyle tutarlı olmasına dikkat eder.	1	2	3	4	5
36	Yöneticimiz, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle edindikleri becerileri sınıflarında uygulamaları konusunda onları destekler.	1	2	3	4	5
37	Yöneticimiz, okuldaki tüm öğretmenlerin ve diğer personelin önemli hizmet içi eğitimlere katılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
38	Yöneticimiz, öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır	1	2	3	4	5
39	Yöneticimiz, hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır.	1	2	3	4	5
40	Yöneticimiz, başarılı öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir (Okul gazetesinde bahsetmek veya kurdele, madalya vermek gibi).	1	2	3	4	5
41	Yöneticimiz, olumlu davranışlar sergileyen veya akademik başarı gösteren öğrencileri onurlandırmak için toplantı ve törenlerde onlardan bahseder.	1	2	3	4	5
42	Yöneticimiz, başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir.	1	2	3	4	5

43	Yöneticimiz, başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder.	1	2	3	4	5
44	Yöneticimiz, öğretmenleri başarılı öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmeye aktif bir şekilde teşvik eder.	1	2	3	4	5

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

LÜTFEN: Aşağıdaki ifadelere ne derecede katıldığınızı her ifadenin karşısındaki seçeneklerden uygun gördüğünüz rakamın üzerini işaretleyiniz.

1=Kesinlikle Katılmıyorum	**2=Katılmıyorum**	**3=Kısmen Katılıyorum**	**4=Katılıyorum**	**5=Kesinlikle Katılıyorum**

1	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
2	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
3	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	1	2	3	4	5
4	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	1	2	3	4	5
6	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
8	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	1	2	3	4	5
9	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	1	2	3	4	5
11	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
12	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
13	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
14	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
16	Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	1	2	3	4	5
17	Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Cihat AY
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi Eğitim Yönetimi
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Öğretmeni
İletişim	
Tel:	
E-Posta Adresi	
Tarih	15.03.2021