

## OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI<sup>1</sup>

Prof. Dr. Erkan KIRAL  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
erkankiral74@gmail.com

Bilim Uzmanı Öğrt. Zeynep Kübra OKYAY  
Milli Eğitim Bakanlığı  
zeynepkocyay@gmail.com

### Özet

Araştırmada, resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri bütün alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, kıdem ve okuldaki çalışma süresi gibi değişkenlere göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Branş değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte anlamlı bir fark göstermiş; sözel branştaki öğretmenlerin algıları diğer branştaki öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları; düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması dışındaki tüm boyutlarda ve genel öğretimsel liderlikte meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur. Okulun sosyo ekonomik durumu değişkenine göre, sosyo ekonomik durumu orta düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte sosyo ekonomik durumu düşük düzeyde olan okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından yüksek çıkmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamacı ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Liderlik, öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmen.

## PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS

### Abstract

The research aimed to reveal the instructional leadership behaviour levels of principals according to the perceptions of teachers working in public secondary education institutions. The descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. "Personal Information Form" and "Instructional Leadership Behavior Scale" were used to collect research data. Descriptive and evidential statistical techniques were used in data analysis. As a result of the research, according to teachers' perceptions, the instructional leadership behaviour levels of principals were found to be high in all sub-dimensions and the overall scale. Teachers' perceptions of principals' instructional behaviour leadership levels did not show a significant difference according to variables such as gender, marital status, age, educational status, seniority, and tenure at the school. Teachers' perceptions of the instructional leadership behaviour levels of principals according to the branch variable; showed a significant difference in the dimensions of teaching process and assessment of students, support and development of teachers, and general instructional leadership; and the perceptions of teachers in the verbal branch were found to be higher than the perceptions of teachers in other branches. Perceptions of teachers working in general high schools regarding the instructional leadership behaviour levels of principals according to the school type variable; it was found to be higher than the perceptions of teachers working in vocational high schools in all dimensions and general instructional leadership except the creation of a regular learning-teaching environment and climate. According to the socio-economic status of the school variable, the

<sup>1</sup> Bu çalışma, 31 Ağustos-3 Eylül 2023 tarihleri arasında Türkiye'de düzenlenen 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

perceptions of teachers working in schools with medium socio-economic status regarding the instructional leadership behaviour levels of principals; it was higher than the perceptions of teachers working in schools with low socio-economic status in the dimensions of determining and sharing school goals, creating a regular learning-teaching environment and climate and general instructional leadership. Based on the findings, suggestions are presented for practitioners and researchers.

**Key Words:** Leadership, instructional leadership, principal, teacher.

## GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim, insanların toplumda kabul görmeleri ve daha iyi konumlar elde edebilmeleri için vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Toplumların yapı taşları olan bireylerin aldığı eğitimin niteliği ve niceliği o toplumu önemli ölçüde etkilemektedir. Birey ne kadar uzun süre eğitim alır ve aldığı eğitim ne kadar nitelikli olursa kendine ve topluma sağlayacağı katkı da o oranda yüksek olur. Bu nedenle en küçük örgütlü yapıdan en büyük örgütlü yapıya kadar tüm örgütler, kendini oluşturan bireylerin eğitimini sağlamak için çaba sarf etmektedirler. Bir toplumun gelişmişlik düzeyi o toplumun eğitime verdiği önemle doğrudan ilgilidir. Öyle ki eğitime ne kadar çok yatırım yapılırsa, çıktıları da o oranda yüksek olabilmektedir. Özellikle dünyada yaşanan hızlı değişikliklere uyum sağlayabilmek ve bunun ötesinde dünyada söz sahibi olabilecek bir ülke konumuna gelebilmek için eğitime gereken önemin verilmesi ülkeler için bir zorunluluk haline gelmiştir. Her ne kadar içinde yaşanılan yüzyılda teknolojinin gelişimine bağlı olarak insanların farklı şekillerde eğitime erişimi geçmiş yüzyıllara oranla görece yüksek olsa da halen dünya da nitelikli eğitime ulaşamayan pek çok insanın olduğu söylenebilir. Eğitim alan birey sayısını açılan eğitim örgütleri ile artırmak mümkündür. Ancak eğitim faaliyetleri yerine getirecek bu örgütlerin ve burada eğitim alacak bireylerin nitelikli hale getirilmesi öğretmen ve okul müdürünün nitelikli olması ile ilişkilidir. Bu nedenle Amerika Bileşik Devletleri (Kıral, 2020a), Japonya (Gamage ve Ueyama, 2005) gibi gelişmiş ülkelerde (Balci, 2013) eğitimin niteliği artırmak için öğretmen ve okul müdürüne ilişkin kriterler sürekli değişen dünya koşulları da göz önünde bulundurularak yenilenmekte ve niteliğin artmasına ilişkin düzenlemeler yapılmaktadır. 21. yüzyılın insanı, ancak söz konusu yüzyılın becerilerine sahip öğretmen ve okul müdürleri tarafından yetiştirilebilir. Öğretmenler ve okul müdürleri okulun iç paydaşları olarak öğrencilere nitelikli eğitimin verilmesinde görece çok önemli görevler üstlenmekte ve sorumluluklar almaktadırlar. Gerek öğretmenler, gerekse okul müdürleri, eğitim öğretim işlevlerinden okul-çevre ilişkilerine kadar pek çok önemli faaliyeti yerine getirmektedirler. Pek tabidir ki eğitimin niteliği sadece okullarda verilen eğitimle istenilen seviyeye ulaşamayacağı için okulun dış paydaşlarının da eğitim öğretim sürecinde etkin rol oynaması beklenmektedir. Eğitim süreci boyunca okulun iç ve dış paydaşları bir bütün olarak hareket ettiklerinde daha nitelikli bireyleri okul çatısı altında yetiştirebilirler.

Okullar, nitelikli eğitimin sistematik bir biçimde verildiği yerlerdir. Okulların etkili olması okulun iç ve dış paydaşlarına bağlı olmakla birlikte, görece en etkili unsurun okul müdürleri olduğu söylenebilir (Hallinger, 2005). 21. yüzyılda okul müdürünün sadece yöneticilik yaparak okulları etkili bir biçimde yönetmesi beklenemez. Artık velilerden politika yapıcılara kadar okul ile ilgili olan pek çok paydaş, okul müdürlerinin yöneticilik yanında liderlik yapmasını da beklemektedir. Dünyada meydana gelen COVID-19 pandemisi gibi beklenmeyen durumlar, hemen hemen tüm eğitim örgütlerinde böyle durumlara baş edebilecek liderlerin gerekli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürü, artık yöneticilik becerisi yanında liderlik becerisine sahip olabilmeli ve bu konuda kendini yetiştirmeli ya da liderlik becerisine sahip olan bireyler, okul müdürü olabilmelidir. Okul müdürü ortaya koyduğu vizyon ile tüm paydaşları vizyon etrafında toplayarak eğitim öğretimi en iyi şekilde gerçekleştirmek için kimi zaman bir yönetici, kimi zaman bir lider gibi çaba sarf edebilmelidir. Ancak okul müdüründen beklenen, özellikle eğitim öğretim sürecinin etkili olması için liderlik yapmasıdır. Bir okulun etkili ya da mükemmel okul olmasında o okulun müdürünün sergilediği liderlik biçimi ve kişilik özellikleri oldukça önemlidir (Kıral, 2020, 2023). Okul müdürü sergilediği liderlik biçimi ile okulun hem iç, hem de dış paydaşlarını etkileyebilir ve onları ortak amaç etrafından toplayabilir. Okul müdürü, okulun etkililiğini artırmaya yönelik davranışçı liderlik yaklaşımlarından, modern liderlik yaklaşımlarına kadar çok farklı liderlik yaklaşımlarını kullanabilir. Nitekim pek çok değişkenin etkili olduğu okulda okul müdürü sadece yöneticilik ya da sadece bir liderlik yaklaşımı sergileyerek okulu etkili bir biçimde yönetemez. Okul müdürü, okuldaki pek çok değişkeni göz önünde bulundurarak kimi zaman yöneticilik, kimi zaman farklı liderlik yaklaşımlarını sergileyebilmelidir. Pek çok liderlik yaklaşımları arasında okul müdürünün göz ardı edemeyeceği liderlik yaklaşımı eğitim öğretim sürecinin görece sorunsuz yürütmesine vesile olan, eğitim-öğretim sürecini merkeze alan bir yaklaşım olan öğretimsel liderlik yaklaşımıdır. Hallinger ve Murphy'e (1986)

göre, öğretimsel liderlik yaklaşımı esasında okul müdürünün ondan beklenen eğitim-öğretime ilişkin görevlerinin en iyi şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olabilecek temel liderlik yaklaşımıdır. Öğretimsel lideri diğer liderlerden ayıran en temel unsur, onun öğrenme ve öğretme süreçlere odaklanarak sürecin daha iyi olabilmesi için sürekli çaba sarf etmesidir. Nitekim öğretimsel liderlik yaklaşımı bu sürecin daha iyi olabilmesine odaklanmaktadır. Öğretimsel lider de bu yaklaşımı okul paydaşlarının ilgilerini ve isteklerini ortaya çıkararak, onlara yapılması gerekenlere ilişkin öneriler sunarak, onların ihtiyaç duydukları alanlarda onlara destek vererek yerine getirebilir. Böylece ihtiyaçları ve istekleri karşılanan paydaşlar daha nitelikli bir eğitim- öğretim için sürekli çaba sarf edebilirler.

Okul müdürü, insanlar tarafından 20. yüzyılın başlarından 1970'li yılların sonuna kadar, yönetsel görevleri yerine getiren bir yönetici olarak görülürken, 1980'li yılların başlarından itibaren öğretimsel lider olarak görülmeye başlanmıştır (Dwyer 1986; Leithwood ve Montgomery, 1982). Özellikle okul müdürlerinin gelişimi için Amerika Birleşik Devletleri'nde liderlik akademilerinin kurulması ile müdürlerin öğretimsel lider olarak görülmeye başlamasında büyük artış yaşanmıştır. İlk öğretimsel liderlik çalışmaları neredeyse bütünü ile Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülmüş olsa da, sonraki çalışmalar Kuzey Amerika, Avrupa ve Avustralya-Asya'ya yayılma göstermiş, özellikle 1980'lerin başında etkili okullar hareketinin başlamasından bu yana öğretim liderliğine yönelik akademik ilgi tüm dünya da artarak devam etmiştir (Balci, 2022; Hallinger, 2005). Nitekim öğretimsel liderlik 1980'lerin sonundan bugüne okulların etkili olmasında okul müdürleri tarafından görece en çok rağbet edilen liderlik yaklaşımlardan biri haline gelmiştir. Cuban'a (1988) göre, okul müdürünün politik, yönetsel ve öğretimsel liderlik rolleri onun temel rolleridir. Okul müdürünün etkililiği, belirli bir okul bağlamı içinde bu roller arasında üst düzeyde denge kurmasıyla ve tüm paydaşların çalışmalarını öğrenci öğrenimine etki edecek şekilde düzenlemesi ile sağlanabilir. 21. yüzyılda öğretimsel liderlerin sürekli olarak eğitim öğretimde müfredatının uygulanmasından değerlendirmesine, eğitimin temel teknolojisine odaklanması ve eğitimin yönetim, organizasyon, finans gibi diğer tüm boyutlarını daha sağlam bir temel teknolojiye ve daha iyi öğrenci öğrenimine hizmet eder hale getirme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Hallinger ve Heck, 2011). Böylece okul müdürü sergilediği öğretim liderliği ile 21.yıl becerilerine sahip başarılı öğrencilerin yetişmesine ve etkili okulların ortaya çıkmasına vesile olabilir. Leithwood, Patten ve Jantzi'e göre öğretim liderlerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli ve olumlu etkileri bulunmaktadır (2010). Nitekim ilgili literatür incelendiğinde (Grissom, Egalite ve Lindsay, 2021; Grissom ve Loeb, 2011) akademik gelişme gösteren okulların; çalışanları işe alma ve onların gelişimlerini destekleme, okul için finansal kaynak sağlama ve bu kaynakları uygun şekilde tahsis etme, yönlendirme ve rehberlik gibi olumlu çalışma ve öğrenme ortamlarını sürdürme konusunda etkili liderlere sahip olduğu söylenebilir. Özellikle milenyum ile birlikte okul müdürleri, "öğretim liderleri" olarak işlev görmeleri yönünde giderek daha açık hale gelen beklentilerle kendilerini yeniden hesap verebilirliğin ve okul gelişiminin merkezinde bulmuşlardır. Okul müdürleri öğretim liderliği ile okulların iyileştirilmesini, etkililiğini ve öğrenci başarısını önemli ölçüde artırılabilir (Hallinger, 2005). Modern liderlik yaklaşımları içerisinde ele alınan öğretim liderliği, görece diğer liderlik yaklaşımlarından daha fazla eğitim öğretimin niteliğine katkı yapmakta, doğrudan okulun iç paydaşları olan öğretmen ve öğrenciye dokunmaktadır (Kıral ve Aksoy, 2018). Bu nedenle öğretimsel liderlik, son yıllarda liderlik alanında okullarda en sık çalışılan liderlik yaklaşımlardan biridir. Öyle ki öğretimsel liderlik; okul müdürlerin standartlara dayalı akademik hedefler oluşturmalarına; tüm paydaşların bu hedeflere ilişkin yönlendirilip, motive edilmesine; eğitim öğretim sürecinin izlenmesine ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına; öğretme ve öğrenme faaliyetlerini istenen akademik hedeflere ulaşmasına; sürecin daha iyi hale getirilmesine ve okulların gelişmesine dayanan rasyonel bir liderliktir.

Alanyazında birçok liderlik yaklaşımı (Fiedler, 1964; Greenleaf, 1970; Hersey ve Blanchard, 1982; Kıral, 2020; 2023; Likert, 1981; Stogdill, 1948; Stogdill ve Shartle, 1948; Toytok ve Kapusuzoglu, 2016) farklı disiplinlere göre farklı şekilde tanımlanmasına rağmen, öğretimsel liderlik genel olarak eğitim kurumlarına özgü bir tanıma sahiptir. Öğretimsel liderliğin temel hedefleri arasında öğretmenlerin desteklenmesi, gelişimi ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması yer almaktadır (Gedikoğlu, 2015). Okul müdürü sergileyeceği öğretim liderliği davranışı ile öğretmenlerin gelişimi sağlayarak, öğrencilerin akademik başarısını hedeflenen düzeye getirebilir. Nitekim okul müdürünün sergilediği öğretimsel liderlik davranışları ile okulun etkililiği arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Balci, 2022; Şişman, 2014). Etkili okuldaki müdürler güçlü bir biçimde öğretimsel liderlik uygulamaktadırlar (Hallinger, 2005). Okul müdürü sergileyeceği öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkıda bulunarak eğitim-öğretim sürecini daha iyi hale getirebilirler. Okul müdürleri, sergileyecekleri öğretim liderliği ile öğrenme-öğretme süreçleri üzerine

yoğunlaşarak (Bush, 2013; Kilag ve Sasan, 2023; Şişman, 2014), hem kendinin hem de öğretmenlerin öğrenme teorileri üzerinde geliştirmesine imkân sağlayarak, yaşam boyu öğrenmeyi hayatının merkezine koyan rol model olarak ve eğitim öğretim programlarını içinde bulunan duruma göre düzenleyerek tüm öğrencilerin öğrenmelerini en iyi şekilde gerçekleştirebilir. Okulda etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturulması ve bunun sürekli hale getirilmesi öğretim lideri olarak okul müdürünün görevidir. Okul müdürünün sergileyeceği öğretim liderliği ile eğitim öğretimin niteliğinin yükselmesi sağlanabilir.

Şişman'a (2014) göre öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek, onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır. Uzlar (2019) öğretimsel liderliği; okulun tüm paydaşlarını iş birliği içerisinde tutmak, okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve ihtiyaçlarını karşılamak, eğitim ve öğretimin en etkin şekilde yapılmasını sağlamak olarak tanımlamıştır. Öğretim liderliği, okulda uygulanan eğitim programlarını, öğrencilerin akademik başarılarını ve eğitim-öğretim sürecine ilişkin faaliyetleri merkeze alan, okullara özgü bir liderliktir (Murphy ve Hallinger, 1987; Murphy, 1988). Başarılı bir öğretimsel lider olarak okul müdürü; hedef belirlemeli, olumlu bir okul iklimi oluşturmali ve eğitim öğretimi değerlendirebilmelidir (Khudhur, 2021). Görüldüğü gibi okul müdürü, öğretimsel lider olarak öğretimin gelişmesinde rol oynayan ana unsurdur. Bu nedenle okul müdürü, öğretimsel lider olarak eğitim öğretim sürecinin sürekli gelişimini sağlamak ve niteliğini yükseltmek için aileler, veliler, öğretmenler ve öğrencilerle etkileşim içerisinde olmalı ve okulun amaçları doğrultusunda bir araya gelebilmelidir. O halde öğretimsel liderlik, okul müdürünün, hem kendinin hem de okulun diğer iç ve dış paydaşlarının yeterliklerini ve davranışlarını eğitim öğretim sürecini nitelikli hale getirmek ve okul başarısını artırmak için sergilemesi ve sergilemesi sürecidir. Özellikle okul müdürünün kişiliğe dayalı etkileme araçlarından biri olan uzmanlık gücünü sergileyerek paydaşların davranışlarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmek için çabalaması, onun öğretim lideri olarak kabul görmesini sağlayabilir. Bununla birlikte okul müdürü, söylemleri ile değil eylemler ile eğitim öğretim sürecinde arzulan sonuçlara ulaşabilir. Okul paydaşları, öğretim lideri olarak okul müdürünün söylemleri ve eylemleri arasındaki tutarlık durumuna dikkat ederek davranışlarını şekillendirebilir. Bu nedenle okul müdürü söylediklerini yapmalı, yapamayacaklarını söylememelidir.

Okul müdürü, öğretim programların geliştirilmesi ve planlanmasından, öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların değerlendirilmesine kadar ondan beklenen pek çok sorumluluğu öğretim lideri olarak yerine getirebilmelidir (Brauckmann, Pashiardis ve Årlestig, 2023; Munna, 2023; Thessin, 2023; Zhang, 2023). 21. yüzyılda okul müdürü, öğretim lideri olarak okulda etkili bir öğrenme ortamı sağlayabilmeli ve öğrencinin başarılı olması için sürekli çaba sarf edebilmelidir. Genel olarak öğretim lideri olan okul müdürü; öğretmenlerin güçlendirilmesi, onların öğretim sürecinde farklı yöntemleri kullanmalarının teşvik edilmesi, eğitim öğretimin denetlenmesi, öğrenci başarısı için paydaşlarla birlikte farklı yol ve yöntemler bulunması, tüm paydaşlarla eğitim-öğretimin gelişmesi için fikir alışverişinde bulunması, okulun kaynaklarını etkili ve verimli kullanılması, okul için ulaşılabilir bir vizyon belirlemesi, tüm paydaşlar ile işbirliği içerisinde olması, onlarla etkileşim içerisinde olması, iletişime önem vermesi, ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmesi, açık kapı politikası uygulaması, okulda görünür olması, öğretmenlere performanslarına ilişkin geri bildirim verilmesi gibi eğitimi öğretimin niteliğini ve etkililiğini artırmaya yönelik faaliyetleri yerine getirebilir. Esasında okul müdürü, öğretim lideri olarak okula kaynak sağlama, bunları doğru kullanma, davranışları ile paydaşlara rol model olma, eğitim öğretimi etkili kılma, paydaşlarla etkili iletişim kurma ve okulda görünür kişi olma gibi temel rolleri yerine getirebilmelidir (Grissom, Loeb, Master, 2013; Reid ve Creed, 2023; Strongev ve Xu, 2021). Okul müdürü tüm bunları eğitim öğretimin daha iyi olması için yapmalıdır (Fillers, 1923). Öğretim liderleri, okullarını daha iyiye dönüştürme konusunda başarılı olan güçlü ve yönlendirici liderlerdir (Edmonds, 1979). Okullar, ihtiyaçları ve kaynakları açısından olduğu kadar, onları ileriye taşımak için gereken liderlik türü açısından da büyük farklılıklar göstermektedir (Hallinger, 2005). Görüldüğü gibi öğretim liderliği, eğitim öğretimin amaçlarına daha etkili bir biçimde ulaşması için önemli bir araçtır. Pek tabidir ki içinde bulunan duruma göre okul müdürlerinin öğretim liderliğini sergilerken gösterdiği davranışlar da farklılık gösterebilir. Ancak öğretimsel liderlik yukarıdan aşağıya bürokratik bir liderlik biçiminden ziyade tüm paydaşlarının etkileşimine dayanan ilişkiyel bir süreci içinde barındıran çıktıkları tüm paydaşları mutlu eden eğitim öğretime özgü bir liderlik yaklaşımıdır.

Okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliğine ilişkin davranışlar araştırmacılar (Gül, 2001; Hallinger, Wang, Chen ve Liare, 2015; Hallinger ve Murpy, 1985; Lai ve Lien, 2023; Leithwood ve Montgomery, 1982; Seashore Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010; Şişman, 2016; Tanrıöğen, 2000; Zhan, Anthony, Goddard ve Beard, 2023)

tarafından farklı boyutlar altında incelenmiştir. 1980'lerin ortalarından bu yana, araştırmacılar ortaya konan araçlardan yararlanarak müdürlerin öğretimsel liderliğine ilişkin pek çok çalışma (Hallinger ve Heck, 1996; Kilag ve Sasan, 2023; Murphy, 1988; Purkey ve Smith, 1983) ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmada, görece diğer çalışmalardan daha kapsamlı ve Türk eğitim sistemine uygun olduğu düşünülen Şişman (2016) tarafından ortaya konan boyutlar incelenmiştir. Araştırmacı söz konusu boyutları; (1) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (2) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (3) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (4) öğretmenlerin desteklenmesi-geliştirilmesi ve (5) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması şeklinde ele almıştır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu; okulun genel amaçlarının öğretmen ve öğrencilere açıklama; okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına yönelik öncülük etme; öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme ve okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme gibi davranışları içermektedir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu; derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama; okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama; okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme ve okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme gibi davranışları içermektedir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu; öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme; okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme; sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme ve okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme gibi davranışları içermektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi-geliştirilmesi boyutu; öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme; üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunma; kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme ve öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma gibi davranışları içermektedir. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutu; müdür, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme; etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama; birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme ve görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme gibi davranışları içermektedir.

Görüldüğü gibi okul müdürü, öğretim lideri olarak eğitim-öğretimin niteliğini artırmak ve arzu edilen başarıyı sağlamak için farklı boyutlar altında pek çok davranış sergileyebilir. O halde öğretimsel liderliği benimseyen okul müdürü, öğrencilerin gelişimine odaklanan tüm paydaşların içinde olduğu ortak bir amaç belirleyebilmeli; tüm paydaşları okulun ve öğrencinin sürekli gelişimi için teşvik edebilmeli; öğrencilerin akademik başarısı için yüksek beklentilerin olduğu bir iklim oluşturabilmeli; öğretim ve öğrenimde mükemmelliği amaçlayan güçlü bir okul kültürü ortaya koyabilmeli; eğitim müfredatına hâkim olup, gerekli düzenlemeleri yapabilmeli; öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirebilmeli; tüm paydaşların sürekli gelişimini sağlayacak seminer, kurs gibi çeşitli faaliyetler düzenleyebilmeli; başarılı olan kişileri maddi ya da manevi ödüllerle ödüllendirecek politikalar oluşturabilmeli ve okulda görünür biri olarak evrensel etik ilkelere dayalı hareket edebilmelidir. Okul müdürü okulunu etkili yönetebilmek için paylaşılan öğretim liderliğini (Zhan ve Cao, 2023; Zhan, Anthony, Goddard ve Beard, 2023) benimseyip, sergileyebilmelidir. Okul müdürünün sergilediği öğretimsel liderlik davranışları, okulun nihai amacı olan öğrencilerin öğrenmesine çeşitli şekillerde doğrudan ya da dolaylı olarak etki edebilir. Okul müdürünün öğretim liderliğine ilişkin araştırmacılar tarafından pek çok araştırma (Cox ve Mullen, 2023; Daing ve Mustapha, 2023) yapılmış olmasına rağmen değişen koşullara ve içinde bulunan duruma göre araştırmaların tekrarlanması, daha iyiye ulaşmak ve yeni durumları görmek açısından önemlidir. Özellikle araştırmanın yapıldığı bölgedeki okul çevresi, öğrenci, aile, veli, öğretmen gibi değişkenler düşünüldüğünde okul yöneticinin öğretimsel liderlik davranışları farklılık gösterebilir. Bu nedenle araştırmanın yapıldığı bölge de okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin mevcut durumun ortaya çıkarılması, durum değerlendirmesi yapılması ve eğitim-öğretim sürecinin daha nitelikli hale gelmesi için gerekli önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Bununla birlikte Hallinger'e göre (2005) öğretimsel liderlik ile ilgili çalışmalar daha çok ilköğretim okullarında yapılmış olup, ortaöğretim okullarında öğretimsel liderlik davranışının sergilenmesinin ne düzeyde olduğuna ilişkin ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle öğretimsel liderlik uygulaması, genellikle daha büyük ve daha karmaşık organizasyonlar olan ortaöğretim okullarında önemli ölçüde uygulanmalı ve durum tespiti yapılmalıdır. Bu çalışmada da ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel

liderlik davranış düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeyleri;
  - a) Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
  - b) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,
  - c) Öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi,
  - d) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve
  - e) Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması boyutlarında ve genel olarak nasıldır?
- 2- Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeyleri öğretmenlerin;
  - a) Cinsiyetine,
  - b) Medeni durumuna,
  - c) Yaşına,
  - d) Eğitim durumuna,
  - e) Kıdemine,
  - f) Okuldaki çalışma süresine,
  - g) Branşına ,
  - h) Okul türüne ve
  - i) Çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumuna göre değişmekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2019). Bu modelle var olan durumu olduğu gibi betimlemek amaçlanmıştır. Betimsel taramada bir durumu her açıdan tanımlamak ve olduğu gibi ortaya koymak önemlidir. Bu çalışmada da, mevcut durum içinde bulunan koşullar çerçevesinde olduğu gibi ortaya çıkarılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde resmi ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 215 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerin toplanması için oluşturulan veri toplama aracının bir kısmı okullara gidilerek, gönüllü öğretmenlere gerekli açıklama yapılarak, yeterli süre verilerek doldurtulmuş ve teslim alınmıştır. Bu şekilde 88 adet veri toplama aracına ulaşılmıştır. Bunun yanında veri toplama aracını çevrimiçi doldurmak isteyen öğretmenlere oluşturulan Google Form gönderilmiştir. Araştırmaya Google Form üzerinden katılan öğretmenlerden, veri toplama aracını 2 haftalık sürede doldurmaları istenmiştir. Süre sonunda Google Form aracılığıyla 127 veri toplama aracı toplanmıştır. Veri toplama süreci sonunda araştırmacının veri toplama aracını dolduran 215 öğretmen, doğal olarak araştırmacının çalışma grubunu oluşturmuştur (Johnson ve Christensen, 2019). Gönüllü olarak doldurulan veri toplama araçlarında herhangi bir veri kaybı olmadığı için veri analizleri toplam 215 veri toplama aracı ile yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; 114'ü (%53) kadın, 101'i (%47) erkek; 183'ü (%85.1) evli, 32'si (%14.9) bekârdır. Öğretmenlerin, 43'ünün (%20) 35 yaş altı; 106'sının (%49.3) 36-45 yaş arası, 66'sının (%30.7) 46 yaş üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, 160'ının (%74.4) lisans, 55'inin (%25.6) ise lisansüstü mezunu olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemi incelendiğinde, 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmen sayısının 58 (%27); 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen sayısının 76 (%35.3) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen sayısının ise 81 (%37.7) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi incelendiğinde ise 3 yıl ve altı aynı okulda görev yapan öğretmen sayısı 94 (%43.7); 4-6 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmen sayısı 43 (%20) ve 7 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmen sayısı 78 (%36.3)'dir. Öğretmenlerin 53'ünün

(%24.7) sayısal dersleri branşında; 107'sinin (%49.8) sözel dersleri branşında ve 55'inin (%25.6) yetenek dersleri branşında olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin 113'ünün (%52.6) genel lise türünde, 102'sinin de (%47.4) mesleki eğitim veren lise türünde çalıştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik durumu incelendiğinde ise, 101'inin (%47) düşük ve 114'ünün (%53) ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde ise Şişman (2016) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” bulunmaktadır. Kişisel bilgi formunda, ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, eğitim durumuna, kıdemine, buldukları okuldaki çalışma süresine, branşına, çalıştığı okulun türüne ve okulun sosyo-ekonomik durumuna ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünü oluşturan öğretim liderliği davranışları ölçeği ise beş boyuttan ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Boyutlar; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (OABP), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (EPÖSY), öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi (ÖSÖD), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (ÖDG) ve düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması (DÖÇİO) şeklinde isimlendirmiştir. Ölçek 5'li Likert tipinde [Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Çoğu Zaman (4) ve Her Zaman (5)] bir ölçektir. Ölçekten alınan puan değerlendirme aralıkları [çok düşük (1.00-1.79), düşük (1.80-2.59), orta (2.60-3.39), yüksek (3.40-4.19) ve çok yüksek (4.20-5.00)] şeklindedir.

Şişman (2016) tarafından yapılan analizlerde, ölçeğin yüksek geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek pek çok araştırmacı (Bozkurt ve Taşdemir, 2022; Kale ve Güneş, 2015; Kiral ve Suçiçeği, 2017) tarafından öğretmenler ile ilgili çalışmalarda kullanıldığı için tekrar geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ancak bu araştırma kapsamında güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu için, .95; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu için, .91; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu için, .95; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu için, .94; düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu için, .96 ve ölçeğin tüm maddelerini kapsayan ölçeğin geneli için ise .99 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmacılar (Bozkurt ve Taşdemir, 2022; Kale ve Güneş, 2015; Kiral ve Suçiçeği, 2017; Şişman, 2016) tarafından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .80 ile 1.00 arasında ise “yüksek derecede güvenilir” olarak değerlendirildiğinden; bu araştırmadaki veriler, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Tavşanlı, 2019).

#### Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 (Statistical Package Program for Social Sciences) kullanılmıştır. Verileri çözümlenmede betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri, frekans ve yüzde ile okul müdürlerinde algıladıkları liderlik davranış düzeyleri ise ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Verilerin normallik koşullarını sağlayıp sağlamadığına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayısına ve merkeze eğilim ölçülerine bakılmış, basıklık ve çarpıklık katsayısı değerleri -1 ile +1 arasında, merkezi eğilim ölçülerinin ise birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir (Can, 2023). Normallik test koşulları sağlandığı için öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algılarının bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, kıdem, okuldaki çalışma süresi, branş, okul türü ve okulun sosyo-ekonomik durumu) göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ile yapılmıştır. ANOVA'da ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığı anlamak amacıyla tamamlamalı hesaplamalarından Scheffe testi kullanılmıştır.

### BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmacının amacına uygun olarak, ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeylerine yönelik bulgular ve ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin bulgular olmak üzere iki alt başlık halinde incelenmiştir.

#### Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeyleri; öğretimsel

liderliğin boyutlarında madde bazında ve genel olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

#### Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 1’de

Tablo 1. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme		4.00	.9348	1
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama		3.99	.9297	2.5
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme		3.99	.9042	2.5
2	Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme		3.92	.9533	4
9	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme		3.89	.9966	5
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma		3.87	.9706	6.5
3	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	215	3.87	.9867	6.5
5	Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme		3.85	1.007	8
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik etme		3.84	1.024	9
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma		3.82	.9904	10
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu		215	3.90	.7939	

verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin “Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutuna ilişkin maddeler arasında görece en üst düzeyde algılanan “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme” ( $\bar{X}=4.00$ ) ifadesi, görece en düşük düzeyde algılanan ise “Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.” ( $\bar{X}=3.82$ ) ifadesidir. Öğretmenlerin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutuna ilişkin algılarının puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}=3.90$ ) düzeydedir.

#### Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama		4.30	.7455	1
11	Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama		4.11	.9255	2
16	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme		3.96	1.010	3
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	215	3.94	.9958	4
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme		3.89	1.035	5
19	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme		3.77	1.054	6
13	Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama		3.76	1.043	7
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme		3.65	1.170	8
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etme		3.54	1.079	9



14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	3.52	1.159	10
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu		215	3.84	.7724

Tablo 2’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuna ilişkin maddeler arasında görece en üst düzeyde algılanan “*Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama*” ( $\bar{X}=4.30$ ) ifadesi ve görece en düşük düzeyde algılanan “*Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma*” ( $\bar{X}=3.52$ ) ifadesidir. Öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutuna ilişkin algılarının puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}=3.84$ ) düzeydedir.

### Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenciyi ödüllendirme		4.20	.9197	1
26	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme		4.03	.9949	2
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma		3.91	1.079	3
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	215	3.88	1.068	4
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma		3.87	1.065	5
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme		3.81	1.121	6
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama		3.79	1.106	7
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme		3.72	1.118	8
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme		3.65	1.112	9
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma		3.63	1.172	10
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu		215	3.85	.8957	

Tablo 3’te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin, “*Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi*” boyutuna ilişkin maddeler arasında görece en üst düzeyde algılanan “*Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenciyi ödüllendirme*” ( $\bar{X}=4.20$ ) ifadesi ve görece en düşük düzeyde algılanan “*Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma*” ( $\bar{X}=3.63$ ) ifadesidir. Öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}=3.85$ ) düzeydedir.

### Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme		3.97	1.114	1
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme		3.95	1.068	2
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma		3.87	1,077	3
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerine teşvik etme	215	3.82	1.061	4

40	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	3.66	1.132	5
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmaları düzenleme	3.44	1.258	6
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	3.34	1.278	7
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	3.28	1.336	8
37	Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	3.12	1.336	9
38	Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	3.11	1.340	10
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu		215	3.56	.9793

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin, "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutuna ilişkin maddeler arasında görece en üst düzeyde algılanan "*Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme*" ( $\bar{X}=3.97$ ) ifadesi ve görece en düşük düzeyde algılanan "*Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma*" ( $\bar{X}=3.11$ ) ifadesidir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin algılarının puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}=3.56$ ) düzeydedir.

#### Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturulması Boyutunun İncelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması boyutunda sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturulması Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	215	4.14	.9148	1
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama		3.95	1.024	2
50	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama		3.92	1.037	3
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme		3.91	1.012	4
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma		3.89	1.015	5
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme		3.88	1.129	6
47	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme		3.87	1.083	7
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme		3.83	1.114	8
45	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama		3.73	1.173	9
41	Müdür, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme		3.72	1.259	10
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturulması Boyutu		215	3.88	.9375	

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin, "*Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma*" boyutuna ilişkin maddeler arasında görece en üst düzeyde algılanan "*Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme*" ( $\bar{X}=4.14$ ) ifadesi ve görece en düşük düzeyde algılanan "*Müdür, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme*" ( $\bar{X}=3.72$ ) ifadesidir. Öğretmenlerin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin algılarının puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}=3.88$ ) düzeydedir.

**Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerinin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak İncelenmesi**

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranış düzeylerinin boyutlar bazında ve genel betimsel istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması		3.90	.7939	1
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi		3.88	.9375	2
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	215	3.85	.8957	3
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma		3.84	.7724	4
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi		3.56	.9793	5
Genel Öğretimsel Liderlik (GÖL)	215	3.81	.8204	

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin algısına göre okul müdürleri öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında ve genelde ( $\bar{X}=3.81$ ) görece yüksek düzeyde davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürleri görece en yüksek düzeyde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ( $\bar{X}=3.90$ ) ve görece en düşük düzeyde öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ( $\bar{X}=3.56$ ) boyutlarına ilişkin davranışları sergilemektedirler.

**Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranış düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, eğitim durumuna, kıdemine, okuldaki hizmet süresine, branşına, çalıştıkları okul türüne ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan anlamlı fark gösterenler Tablo 7'de ve anlamlı fark göstermeyenler ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Betimsel İstatistikleri

Boyut/Değişken	Branş		Okul Türü		Sosyo Ekonomik Durum	
	F	p	t	p	t	p
OABP	1.603	.204	2.765	.006*	2.911	.004*
EPÖSY	1.906	.151	2.343	.020*	1.538	.125
ÖSÖD	4.151	.017*	2.593	.010*	1.628	.105
ÖDG	5.165	.006*	2.251	.025*	.968	.334
DÖÇİO	2.209	.112	1.838	.068	2.396	.017*
GÖL	3.227	.042*	2.502	.013*	1.983	.049*

\* p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [ $F_{(2-212)} = 1.603$ ;  $p > .05$ ], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [ $F_{(2-212)} = 1.906$ ;  $p > .05$ ] ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması [ $F_{(2-212)} = 2.209$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemekte ancak öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [ $F_{(2-212)} = 4.151$ ;  $p < .05$ ], öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [ $F_{(2-212)} = 5.165$ ;  $p < .05$ ] boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte [ $F_{(2-212)} = 3.227$ ;  $p < .05$ ] anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkların hangi branş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucunda öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda ve genelde okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin sözel branştaki öğretmenlerin algıları, sayısal branştaki öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin sözel branştaki öğretmenlerin algıları hem sayısal hem de yetenek branşındaki öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve

iklimi oluşturulması boyutunda [ $t_{(213)} = 1.838$ ;  $p > .05$ ] anlamlı bir fark göstermemekteyken; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [ $t_{(213)} = 2.765$ ;  $p < .05$ ], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [ $t_{(213)} = 2.343$ ;  $p < .05$ ], öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [ $t_{(213)} = 2.593$ ;  $p < .05$ ], öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [ $t_{(213)} = 2.251$ ;  $p < .05$ ] boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte [ $t_{(213)} = 2.502$ ;  $p < .05$ ] anlamlı farklılıklar göstermektedir. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algıları düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması dışındaki tüm boyutlarda ve genel öğretimsel liderlikte meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumuna göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [ $t_{(213)} = 1.538$ ;  $p > .05$ ], öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [ $t_{(213)} = 1.628$ ;  $p > .05$ ] ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [ $t_{(213)} = .968$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemekteyken; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [ $t_{(213)} = 2.911$ ;  $p < .05$ ], düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması [ $t_{(213)} = 2.396$ ;  $p < .05$ ] boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte [ $t_{(213)} = 1.983$ ;  $p < .05$ ] anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sosyo ekonomik durumu orta düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algıları, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte sosyo ekonomik durumu düşük düzeyde olan okulda çalışan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Betimsel İstatistikleri

Boyut/Değişken	Cinsiyet		Medeni Durum		Yaş		Eğitim Durumu		Kıdem		Okuldaki Hizmet Süresi	
	t	p	t	p	F	p	t	P	F	p	F	p
OABP	.891	.374	1.656	.099	1.025	.360	.497	.620	.033	.967	.127	.881
EPÖSY	.153	.878	1.263	.208	1.159	.316	.845	.399	.544	.581	.498	.608
ÖSÖD	.162	.871	.312	.755	.614	.542	.172	.864	.207	.813	.044	.957
ÖDG	.887	.376	.312	.321	1.392	.251	.075	.940	.329	.720	.009	.991
DÖÇİO	1.585	.114	1.217	.225	.729	.484	1.497	.136	.186	.830	.058	.944
GÖL	.751	.453	1.141	.255	1.016	.364	.651	.516	.211	.810	.041	.960

Tablo 8’de görüldüğü gibi ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri tüm boyutlarda ve genel öğretimsel liderlikte öğretmenlerin; cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, eğitim durumuna, kıdemine ve okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme” ve görece en düşük düzeyde olan “Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” ifadeleridir. En yüksek düzeyde çıkan maddenin Özkaynak (2013) ve Karatay’ın (2011) çalışmalarında da en yüksek düzeyde çıkan madde olduğu görülmüştür. Ebcim’in (2019) çalışmasında da araştırmayla aynı maddenin en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri okulun genel amaçlarından ziyade öğrencilerin başarılı olmasına yönelik amaçlara odaklanabilir. Öyle ki öğrenci başarısının artırılması okulun tercih edilen bir okul haline gelmesini sağlayabilir. Öğretimsel liderlik davranışını etkili bir biçimde yerine getiren bir okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşmada olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Okul müdürünün öğretim liderleri olarak hedef odaklı olması önemlidir. Okul müdürü öğretimsel lider olarak, okul için net bir yön tanımlayabilmeli ve diğerlerini bu yönün başarılmasına katılmaları için motive edebilmelidir. Öğretimsel açıdan etkili okullarda bu yön, öncelikle öğrencilerin akademik sonuçlarının iyileştirilmesi şeklindedir (Hallinger ve Murphy, 1986). Okulun amaçları doğrultusunda misyonu ortaya koymak önemlidir. Okulun misyonunu tanımlama; müdürün okulun temel amaçlarını belirlemedeki rolüyle ilgilidir. Burada okulun, öğrencilerin akademik ilerlemesine odaklanan açık, ölçülebilir, zamana dayalı hedeflere sahip olmasını sağlamak için müdürün paydaşlarla birlikte çalışma rolüne odaklanılmaktadır. Bu hedeflerin okul toplumu genelinde yaygın olarak bilinmesi ve desteklenmesi için iletişim kurmak da müdürün sorumluluğundadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Nitekim Hallinger’e (2005) göre, öğretim liderliğinin öğrenci başarısı ve çeşitli okul çıktıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri bulunmaktadır.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” ve görece en düşük düzeyde olan “Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma” ifadeleridir. En yüksek düzeyde çıkan maddenin, Ebcim (2019), Oran (2019) ve Şeremet, Tuna ve Demir’in (2020) araştırmalarında da en yüksek düzeyde çıkan madde olduğu görülmüştür. Bunun yanında bu boyutta en düşük düzeydeki madde Oran’ın (2019) araştırmasında da aynıdır. Daşkın’ın (2019) araştırmasında ise bu boyutta en yüksek ve en düşük düzeydeki maddelerin aynı olduğu görülmüştür. Ebcim (2019), Karatay (2011) ve Şeremet, Tuna ve Demir’in (2020) araştırmalarında en düşük düzeydeki maddenin, “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.” ifadesi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri okulda derslerin zamanında başlaması ve bitirilmesine dikkat etmektedir. Zaman yönetimi konusunda okul müdürlerinin hassas olduğu söylenebilir. Öğretimsel lider olan okul müdürleri, müfredat ve öğretim konusunda derinlemesine bilgi sahibi olup, öğretim ve öğrenimin geliştirilmesi için doğrudan öğretmenlerle çalışmaktan çekinmeyen, uygulama yönü ağır basan kişilerdir (Hallinger ve diğerleri, 1996; Hallinger ve Murphy, 1986). Bu nedenle programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine yüksek düzeyde aktif olarak katılmaları gerektiği söylenebilir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunun maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenciyi ödüllendirme” ve görece en düşük düzeyde olan “Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma” ifadeleridir. En yüksek düzeyde çıkan maddenin Daşkın (2019), Oran (2019) ve Şeremet, Tuna ve Demir’in (2020) araştırmalarında da en yüksek düzeyde çıkan madde olduğu görülürken; Karatay’ın (2011) araştırmasında ise “Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.” ifadesini en yüksek düzeyde çıkan maddedir. Öğretmenlere göre okul müdürleri eğitim-öğretim sürecinde başarı gösteren öğrenciyi ödüllendirme noktasında öğretimsel liderlik sergilemekte ve onları motive etmektedirler. Okul müdürünün öğrenciyi ödüllendirmesi, öğrenci gelişimini izlediğinin ve okulun öğretim programını yönetme konusundaki istekliğinin göstergesi olabilir. Ödüllendirme ile okulda ve sınıfta istenen davranışların kalıcı hale gelmesi sağlanabilir. Öğretim lideri olarak okul müdürü, okulun stratejilerini ve faaliyetlerini okulun akademik misyonuyla uyumlu hale getirebilmelidir. Bu nedenle, öğretim liderleri sadece liderlik etmeye değil, aynı zamanda yönetmeye de odaklanmıştır. Yönetimsel rolleri arasında koordinasyon, kontrol, yönlendirme, motive etme, denetim ve müfredat ve öğretimin geliştirilmesi yer alabilmektedir (Dwyer, 1986; Hallinger ve diğ., 1996). Okul müdürü öğretim lideri olarak daha nitelikli bir eğitim için öğretimin değerlendirilmesi, müfredatın koordine edilmesi ve öğrenci gelişiminin izlenmesi gibi işlevleri yerine getirebilmelidir. Bu durum müdürün okuldaki öğretme ve öğrenmeyi teşvik etmesini, denetleme ve izlemeyle derinden ilgilenmesini gerektirmektedir. Bu işlevlerin tam anlamı ile yerine getirilmesi müdürün öğretme ve öğrenme konusunda uzman olması ve okulun gelişimine odaklanmış ve kendini adanmış olması ile sağlanabilir (Dwyer, 1986; Edmonds, 1979). Bununla birlikte okul müdürü zamanın büyük çoğunluğunu okulun yapısal işlerine harcadığı için (Kıral, 2016) onların sınıf içi eğitim üzerindeki etkilerinin doğrudan denetim ve öğretimin değerlendirilmesinden ziyade öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve gelişimsel faaliyetlerini destekleme noktasında katkı sağlamasına yönelik bir okul kültürü oluşturabilmesi daha etkili olabilir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin maddeler arasında görece en üst düzeyde olan “Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme” ifadesi ve görece en düşük düzeyde olan “Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” ifadeleridir. Bu boyutta en düşük düzeyde çıkan madde Oran (2019), Şeremet, Tuna ve Demir’in (2020) yapmış olduğu araştırmalarda da aynı çıkmıştır. Okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşması noktasında öğretmenlerin mesleki yönden güçlendirilmesinin önemsedığı söylenebilir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi daha nitelikli eğitimin yolunu açma noktasında okul müdürlerinin başvurduğu önemli bir araçtır (Kıral, 2016a). Öğretim liderleri kültür inşacıları olarak görülmektedir. Öğretimsel liderler öğretmenler için olduğu kadar öğrenciler için de yüksek beklentileri ve standartları teşvik etmektedirler (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996). Hallinger’e (2005) göre, öğretimsel liderliğin okulun misyonu ve hedefleri, paydaşların beklentileri, eğitim müfredatı, eğitim-öğretim süreci ve öğretmen katılımı gibi konularda etkileri bulunmaktadır. Okul müdürü öğretim liderleri olarak ortaya koyduğu akademik standartlar, kapsayıcı müfredatlar ve oluşturduğu güçlü okul kültürünü okulun misyonuyla uyumlu hale getirdiği zaman okul çıktılarının kalitesini de pozitif yönde etkileyebilir (Hallinger ve Heck, 1996).

Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin maddeler arasında görece en üst düzeyde olan “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” ifadesi ve görece en düşük düzeyde olan “Müdür, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” ifadeleridir. En yüksek düzeyde çıkan maddenin Karatay (2011), Oran (2019) ve Şeremet, Tuna ve Demir’in (2020) ve araştırmalarında da en yüksek düzeyde çıkan madde olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürü okulda ortaya çıkabilecek istenmeyen çatışmaları çözerek okulda olabilecek olumsuz iklimi bertaraf edebilir. Böylece olumlu bir atmosferde okulun paydaşları eğitim öğretimi daha etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilir. Okul müdürleri, okulda tüm paydaşların bir takım olarak hareket etmesini sağlarsa bireysel çatışmaların ve grup çatışmalarının önüne geçebilir. Böylece eğitim ortamının düzenli öğrenme-öğretme çevresine dönüşmesini ve öğrenme ikliminin oluşmasını sağlayabilir. Öğretimsel liderler okullarında güçlü bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak, başta akademik başarı olmak üzere öğrenciler ve öğretmenler için gelişim fırsatları oluşturabilirler (Hallinger ve diğ., 1996; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990). Nitekim bir okulda olumlu öğrenme ikliminin teşvik edilmesi; öğretim zamanını koruma, mesleki gelişimi teşvik etme, yüksek görünürlük sağlama, öğretmenleri destekleme ve öğrenim için teşvik sağlama gibi işlevleri içermelidir (Hallinger, 2005). Etkili ve mükemmel okulların, öğrenciler ve öğretmenler için yüksek standartlar ve beklentiler oluşturarak gerek öğrenciler gerekse öğretmenler üzerinde kabul edilebilir düzeyde akademik baskı yarattığı söylenebilir (Kıral 2021). Okul müdürünün okulunda sürekli gelişimi destekleyen bir dil kullanması, rol model olması ve değerlerle desteklemesi pozitif bir okul iklimi olmasını kolaylaştırabilir. Okul müdürü olumlu bir iklim yaratmalı, öğretme ve öğrenmenin sürekli gelişimini destekleyen değerleri ve uygulamaları modelleyebilmelidir (Dwyer, 1986). Başarılı olmak isteyen öğretim liderleri, amaçlarını okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre şekillendirebilmeli ve tüm paydaşlarla birlikte çalışabilmelidir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları görece en yüksek düzeyde; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, en düşük düzeyde ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundadır. Bu çalışmaya benzer şekilde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin görece yüksek olduğu çalışmalar (Bozkurt ve Taşdemir, 2022; Eren, 2020; Kıral ve Suçiçeği, 2017; Yaman ve Ezer, 2015) bulunmaktadır. Elde edilen bu araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerinin görece çok yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle okulun amaçlarının tüm paydaşlar tarafından belirlenmesi ve bu amaçları gerçekleştirmek için hep birlikte çaba sarf etmeleri okulun daha nitelikli eğitim sunmasında önemli bir unsur olarak görülebilir. Okulun ulaşmak istediği hedefler, müdür tarafından veya okulun paydaşları tarafından işbirliği içinde belirlenebilir. Burada önemli olan, okulun paydaşların desteklediği ve günlük uygulamalarına dâhil ettiği net akademik hedeflere sahip olmasıdır. Hedef odaklı, akademik olarak odaklanmış okullar, bunu tam tersi hedefi olamayan ya da belirsiz, iyi tanımlanmamış ve bazen birbiriyle çelişen akademik ve akademik olmayan hedefler peşinde koşan okullara göre daha başarılıdır. Özellikle okul müdürleri öğretimsel lider olarak okulunu sürekli geliştirmek ve başarılı kılmak için vizyon, misyon, amaç ve hedef sözcüklerini güçlü bir biçimde okulda kullanabilmelidir (Hallinger, 2005). Okul müdürü, öğretimsel lider olarak okulun vizyonunu ve amaçlarını belirlemeli, vizyonun gerçekleşmesi için misyon oluşturmalı, öğretim programının yönetilmesi ve olumlu bir okul öğrenme iklimini teşvik etmelidir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri, tüm boyutlarda ve genel öğretimsel liderlikte öğretmenlerin; cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, eğitim durumuna, kıdemine ve okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı araştırmalar (Bağır ve diğ., 2023; Çilesiz, 2019; Hallinger, 2005; Kanar, Şahin ve Ceylan, 2023; Kaya ve Yiğit, 2020; Kıral ve Suçiçeği, 2017; Uysal ve Bilgivar, 2023) bulunmaktadır. Medeni durum değişkenine göre Kıral ve Suçiçeği'nin (2017) çalışmalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak medeni durum değişkenine göre Yaman ve Ezer (2015), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesiyle düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması alt boyutlarında anlamlı bir farka ulaşırken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Yaş değişkenine göre Oran (2019), sadece öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda anlamlı bir sonuca ulaşmışken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Benzer şekilde eğitim durumunun anlamlı bir farklılık yaratmadığı araştırmalar (Bağır ve diğ., 2023; Kaya ve Yiğit, 2020; Kıral ve Suçiçeği, 2017; Uysal ve Bilgivar, 2023) yanında eğitim durumunun farklılık yarattığı araştırma da (Çilesiz, 2019;

Kanar ve diğ., 2023) bulunmaktadır. Kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerinin bu araştırmaya benzer şekilde anlamlı farklılık yaratmadığı araştırmalar (Bağır ve diğerleri, 2023; Çakır, 2021; Çilesiz, 2019; Eren, 2020; Kanar ve diğ., 2023; Sucu, 2016) bulunmaktadır. Bu araştırma elde edilen bulgulara göre söz konusu değişkenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen algılarının etkilemediği söylenebilir. Bununla birlikte Hallinger'e (2005) göre, öğretim liderliğine ilişkin yapılan çalışmalarda; cinsiyet, eğitim, deneyim gibi kişisel öncüllerin öğretimsel liderlik üzerindeki etkileri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiş ancak öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda ve genelde okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin sözel branştaki öğretmenlerin algıları, sayısal branştaki öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Sözel branştaki öğretmenler öğretim sürecinde ve öğrencilerin değerlendirilmesi aşamasında okul müdürleriyle süreci birlikte götürmüş olabilirler. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin sözel branştaki öğretmenlerin algıları hem sayısal hem de yetenek branşındaki öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur. Öğretmenleri destekleme ve geliştirme noktasında, sözel branştaki öğretmenlere okul müdürleri daha fazla fırsat vermiş olabilir. Bununla birlikte öğretmenler farklı şekillerde desteklenme ve gelişimsel ihtiyaçlara sahip olabilirler. Nacak Deniz de (2021), okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarında branş değişkeninin farklılık oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte Akman (2015) ve Sucu (2016) ise öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen algılarında branş değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığını bulmuşlardır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algıları düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması dışındaki tüm boyutlarda ve genel öğretimsel liderlikte meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur. Genel liselerde görev yapan okul müdürlerinin mesleki eğitim veren okul müdürlerine göre akademik olarak daha kaygılı olabilir. Öğretimsel liderlik olarak kendilerini daha fazla göstermek isteyebilir ve öğretmenlerini daha yüksek başarılar elde etmeleri için zorlayabilirler. Benzer şekilde okul türünün etkili olduğu çalışma (Türmak ve diğ., 2023) olduğu gibi okul türü değişkeninin etkili bir değişken olmadığı çalışmalarda (Ebcim, 2019; Kaya ve Yiğit, 2020; Nacak Deniz, 2021; Uysal ve Bilgivar, 2023) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumuna göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak sosyo ekonomik durumu orta düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algıları, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması boyutlarında ve genel öğretimsel liderlikte sosyo ekonomik durumu düşük düzeyde olan okulda çalışan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Nitekim okul düzeyi, okul büyüklüğü, okulun sosyal ekonomik düzeyi gibi okul bağlamının öğretimsel liderlik üzerindeki etkileri bulunmaktadır (Hallinger, 2005). Sosyo ekonomik durumu orta düzeyde olan okullarda öğretmenler okulun daha iyi duruma gelmesi için gerek okulun amaçlarını belirleme noktasında gerekse okul çevre ilişkilerinde okul yöneticilerinin daha fazla öğretimsel liderlik yaptığını düşünebilirler.

Çalışmada okul müdürlerin yüksek düzeyde çıkan öğretimsel liderlik düzeylerinin korunmasına ilişkin, okullarda farkındalık çalışmaları (seminer, kurs vb.) yapılabilir. Çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algıları çeşitli bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir. Söz konusu bağımsız değişkenlerden bazılarının öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik düzeyine ilişkin algılarını etkilediği, bazılarının ise etkilemediği tespit edilmiştir. Öğretimsel liderliğe ilişkin meta analiz çalışması yapılabilir. Ayrıca öğretimsel liderliği etkileyen değişkenlerin (okul türü, branş, okulun sosyo ekonomik durumu) neden etkili olduğuna ilişkin nitel çalışmalar yapılabilir. Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri belirlenmeye çalışılmış olup, yapılacak araştırmalara ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri de dâhil edilebilir. Diğer okul paydaşlarının da okul müdürlerine göre öğretimsel

liderlik algıları ele alınabilir. Resmî ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderliği öğretmen algılarına göre karşılaştırmalı olarak araştırılabilir. Öğretimsel liderlik algılarının ele alındığı araştırmaların genellikle nicel olarak yürütüldüğü görülmüştür. Bu konuda nitel ya da karma desenli araştırmalar yapılabilir. Ortaya konan bu önerilerin politika yapıcılara, teorisyenlere ve uygulama yapanlara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Nihayetinde öğretimsel liderlik, politika yapıcılar tarafından eğitimde istenen sonuçlara ulaşmak ve büyük değişimleri yaratmak için okul müdürlerinin seçiminde ve eğitimde kullanılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akman, Ş. (2015). *Ortaöğretim kurumu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bağır, E., Sadioğlu, İ., Altun, A., Beşiroğlu, S., Kahraman, E., Akin, R. G. ve Korkmaz, E. S. (2023). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10 (4), 1184-1195.
- Balcı, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul: Okul geliştirme, kuram araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, B. ve Taşdemir, S. (2022). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 1275-1301.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4-15.
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education as Change*, 17 (sup1), S5-S20.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cox, J. S., & Mullen, C. A. (2023). Impacting student achievement: Principals' instructional leadership practice in two Title I rural schools. *Journal of School Leadership*, 33 (1), 3-25.
- Cuban, L. (1988). *Managerial imperative and the practice of leadership in schools*. The State University of New York Press.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çilesiz, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Daing, C. A., & Mustapha, L. C. (2023). School administrators' instructional leadership skills and teachers' performance and efficacy in senior high schools in the national capital region, Philippines. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 11(1), 1.
- Daşkın, S. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dwyer, D. (1986). Understanding the principal's contribution to instruction. *Peabody Journal of Education*, 63 (1), 3-18.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Eren, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. *In Advances in experimental social psychology* 1, 149-190. Academic Press.
- Fillers, H. D. (1923). The managerial duties of the principal. *The School Review*, 31(1), 48-53.
- Gamage, D.T., & Ueyama, T. (2005). Professional development perspectives of principals in Australia and Japan. *The Educational Forum*, 69 (1), 65-78.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Indianapolis: Robert K. Greenleaf Center Press.



- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48 (5), 1091-1123.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational researcher*, 42(8), 433-444.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*, 2 (1), 30-41.
- Hallinger, P. (2005) Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96 (5), 498-518.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94 (3), 328-355.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (1), 1-27.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26 (2), 94-125.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). Grid® principles and situationalism: Both! A response to Blake and Mouton. *Group & Organization Studies*, 7 (2), 207-210.
- Kale M., & Güneş, A. M. (2015 ). Relationship between instructional leadership and organizational climate in primary schools. *International Journal of Arts and Commerce* 4(3), 16-26.
- Kanar, İ., Şahin, E. ve Ceylan, E. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 140 (140), 212-223.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaya, M. ve Yiğit, B. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 79-90.
- Khudhur, R.S. (2021). *A qualitative study on primary school principals' instructional leadership behaviors (Sample of Erbil)*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kıral, B. (2016a). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kıral, E. (2016). *Okul yöneticilerinde zaman yönetimi*. Ankara: Eyuder Yayınları.
- Kıral, E. ve Suçiçeği, A. (2017). The relationship between teachers' perception of school principals' instructional leadership and organisational commitment level. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6 (1), 95-109.
- Kıral, E. ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 96-112.
- Kıral, B. (2020a). Eğitim liderleri için yönetim standartları: OHİO eyalet örneği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 85-116.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1), 1-30.
- Kıral, E. (2021). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan içinde* (ss. 413-426). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını Yayın No: 235.
- Kıral, E. (2023). Excellent leadership of school administrators: A cross-cultural investigation. *TUBITAK 2219 International Post Doctoral Research Fellowship Programme Final Report*. (2019/1 Term, 1059B191900856).

- Kilag, O. K. T. & Sasan, J. M. (2023). Unpacking the role of instructional leadership in teacher professional development. *Advanced Qualitative Research*, 1 (1), 63-73.
- Lai, H. C., & Lien, H. Y. (2023). *Instructional leadership scale for high school principals: Development and validation*. Educational Management Administration & Leadership.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52 (3), 309-339.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational administration quarterly*, 46 (5), 671-706.
- Likert, R. (1981). System 4: A resource for improving public administration. *Public Administration Review*, 41 (6), 674-678.
- Munna, A. S. (2023). Instructional leadership and role of module leaders. *International Journal of Educational Reform*, 32 (1), 38-54.
- Murphy, J. F., & Hallinger, P. (Eds.). (1987). *Approaches to administrative training in education*. State University of New York Press.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 10 (2), 117-139.
- Nacak Deniz, F. (2021). *Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi*, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Oran, H. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özkaynak, D. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Reid, D. B., & Creed, B. M. (2023). Visible at night: US school principal nontraditional work-hour activities and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1123-1140.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25 (1), 35-71.
- Stogdill, R. M., & Shartle, C. L. (1948). Methods for determining patterns of leadership behavior in relation to organization structure and objectives. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 286.
- Stronge, J. H., & Xu, X. (2021). *Qualities of effective principals*. ASCD.
- Şeremet, M., Tuna, C. ve Demir, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri (Rize örneği). *Kosova Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2016). Şişman © öğretim liderliği davranışları ölçeği: geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Uysal, O. K. ve Bilgivar, O. O. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz-yeterliliklerine etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 5(9), 74-93.
- Uzlar, B. (2019). *İstanbul'daki lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S.(2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Ç. Edt. Baloğlu, M.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thessin, R. A. (2023). Engaging in joint work with principals: How principal supervisors' joint facilitation of teams contributes to principals' practice development. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 238-260.
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 373-388.

- Türmak, M., Utma, H., Ceylan, M. A., Aktan, M., Veliöğlü, Z. ve Kaş, M. Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(2), 476-497.
- Yaman, E. ve Ezer, Ö. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Zhan, X., Anthony, A. B., Goddard, R., & Beard, K. S. (2023). Development, factor structure, and reliability of the Shared Instructional Leadership Scale in public secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 75-94.
- Zhan, X., & Cao, M. (2023). Contextual imperatives for effective shared instructional leadership: a fuzzy-set qualitative comparative analysis. *Journal of Educational Administration*, 61(2), 144-161.
- Zhang, W. (2023). Chinese school principals explore the fifth discipline fostering a learning community in a high school in Beijing. *International Journal of Educational Reform*, 32(1), 102-124.

<b>Makale Geçmişi</b>	<i>Geliş:</i> 21. 07.2023	<i>Kabul:</i> 25.10.2023	<i>Yayın:</i> 30.11.2023
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi		
<b>Önerilen Atıf</b>	Kıral, E., & Okyay, Z. K. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 12 (4), ss. 124-142.		