



**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE OKULDA İŞ BİRLİĞİ
KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**2021
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ**

Nurmelek DANIŞMAZ AKGÜN

**Danışman
Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE
OKULDA İŞ BİRLİĞİ KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Nurmelek DANIŞMAZ AKGÜN

Danışman

Doç. Dr. Ramazan CANSOY

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Ocak 2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI.....	5
ÖNSÖZ.....	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	11
ARCHIVE RECORD INFORMATION.....	12
KISALTMALAR	14
ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	15
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	15
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ	16
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	17
EVREN VE ÖRNEKLEM	18
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER	18
BİRİNCİ BÖLÜM.....	19
GİRİŞ	19
1.1. Problem Durumu.....	19
İKİNCİ BÖLÜM	24
KAVRAMSAL KURAMSAL ÇERÇEVE.....	24
2.1. Liderlik	24
2.1.1. Liderlik Tanımı.....	24
2.1.2. Liderlikle İlgili Bazı Teoriler	26
2.1.2.1. Özellikler Kuramı	26
2.1.2.2. Davranışsal Kuram	27
2.1.2.3. Durumsal Kuram	27
2.1.3. Yeni Liderlik Yaklaşımları	27
2.1.4. Liderlikle İlgili Yeterlilikler	28

2.1.5. Liderin Sahip Olması Gereken Güçler	28
2.2. Öğretim Liderliği.....	29
2.2.1. Öğretim Liderliği Tarihçesi ve Tanımı.....	30
2.2.2. Öğretim Liderliğinin Özellikleri	36
2.2.3. Öğretim Liderliği Boyutları.....	38
2.2.3.1. Okul Misyonunun Tanımlanması	40
2.2.3.2. Öğretim Programının Yönetilmesi.....	41
2.2.3.3. Okul Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi	44
2.3. Örgüt Kültürü.....	48
2.3.1. Örgüt Kültürünün Tanımı.....	48
2.3.2. Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	49
2.3.3. Örgüt Kültürünün Özellikleri	51
2.3.4. Örgüt Kültürü Modelleri	51
2.3.4.1. Parsons Modeli	51
2.3.4.2. Schein Modeli.....	52
2.3.4.3. Quin ve Cameron Modeli	52
2.3.4.4. Deal ve Kennedy Modeli.....	53
2.3.5. Örgüt Kültürünün Önemi ve İşlevleri	53
2.4. Okulda İş Birliği Kültürü	54
2.5. Öğretim Liderliği ile Okulda İş Birliği Kültürü Arasındaki İlişki	59
2.6. İlgili Araştırmalar	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	65
YÖNTEM.....	65
3.1. Model	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Ölçme Araçları	67
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	68
3.3.2. Öğretim Liderliği Ölçeği	68
3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği.....	70
3.4. Verilerin Toplanması	72
3.5. Verilerin Analizi	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	75
BULGULAR.....	75

4.1. Öğretmenlere Göre Öğretim Liderliği İle Okulda İş Birliği Kültürüne Yönelik Algılar.....	75
4.2. Öğretmenlerin, Öğretim Liderliği ile Okulda İş Birliği Kültürü Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi.....	80
4.3. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü Algıları Çalıştıkları Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları.....	80
4.4. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Algıları ve Okulda İş Birliği Kültürü Algıları ANOVA Testi Sonuçları	81
4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulda İş Birliği Kültürü Algıları ANOVA Testi Sonuçları	83
4.6. Öğretmenlerin Görev Yapmakta Oldukları Müdürle Çalışma Sürelerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü Algılarının ANOVA Testi Sonuçları....	84
4.7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algılanan Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü ANOVA Testi Sonuçları.	85
SONUÇ.....	87
KAYNAKÇA	102
TABLolar LİSTESİ.....	114
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	116
EKLER.....	117
ÖZGEÇMİŞ.....	125

TEZ ONAY SAYFASI

Nurmelek DANIŞMAZ AKGÜN tarafından hazırlanan “OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE OKULDA İŞ BİRLİĞİ KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 22/01/2021

Unvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

Üye : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ (KBÜ)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU (AKÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı : Nurmelek DANIşMAZ AKĐÜN

İmza :

ÖNSÖZ

Eğitime, okula ve öğrencilere verdiğim değer sebebiyle okul başarısını önemsiyorum. Okul başarısında okul müdürleri ile okulda iş birliği kültürünün etkili olduğunu Alanyazında gördüğüm için bu araştırmayı yapmaya karar verdim.

Yüksek lisans öğrencilik dönemimde ve tez yazım aşamasında bana desteğini esirgemeyen; Danışmanım Doç. Dr. Ramazan CANSOY, kıymetli hocalarım Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ, Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN ve Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKÖĞLU'na verdikleri katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Bana olan güvenlerini, inançlarını dile getirerek çalışma azmi kazanmamı sağlayan; Babam Yusuf DANIŞMAZ, annem Hanum DANIŞMAZ, abilerim Abdullah ve Ömer DANIŞMAZ ve ablam Emine YILMAZ'a çok teşekkür ederim. Öğrencilik dönemimde ve tez yazım aşamasında daima yanımda olan kıymetli eşim Ergin AKGÜN'e, sevgili kızım Asudenur DANIŞMAZ'a, minik oğlum Yusuf Sami'ye, değerli yavrularım Mehmet Ubeyde'ye ve Mustafa Üsame'ye desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Nurmelek DANIŞMAZ AKGÜN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okuldaki iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel modelde yürütülmüştür. Araştırmaya Karabük ilindeki 401 ilkokul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Veriler *Öğretim Liderliği Ölçeği* ve *Okul Kültürü Ölçeği* ile toplanmıştır.

Veriler yüzde, frekans, t-Testi, ANOVA testi, Korelasyon ve Regresyon analizleri ile incelenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okuldaki iş birliği kültürünün cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, erkek öğretmenlerin iş birliği algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği algıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğretmen algılarına göre okuldaki iş birliği kültürü ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Benzer biçimde ilkokulda çalışan öğretmenlerin okullarındaki iş birliği kültürü algıları ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer taraftan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından *okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi* boyutu ve *okul misyonunun tanımlanması* boyutunun okuldaki iş birliği kültürünü pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. *Öğretim programının yönetilmesi* boyutunun okulda iş birliği kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ait toplam puanı okuldaki iş birliği kültürüne ait toplam puanın yaklaşık %71'ini açıklamıştır.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Örgüt Kültürü, Öğretim Liderliği, İş Birliği Kültürü

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between instructional leadership behaviors of school principals and the collaboration culture in school, taking into account teachers' perceptions. The study was a correlational research. The sample consisted of 401 teachers working in the primary and middle schools. Data were collected by *Instructional Leadership Scale* and *School Culture Scale*.

The data were analyzed by using percentages, frequencies, t-Test, ANOVA test, Correlation and Regression analysis. Regarding gender, the perceptions of the teachers displayed a statistically significant difference in collaboration culture at school and male teachers' perceptions of collaboration were found higher than female teachers. However, school principals' perceptions of instructional leadership did not show a statistically significant difference.

It was determined that the collaboration culture in school and the instructional leadership behaviors of school principals differ significantly according to the type of schools where teachers work. Instructional leadership perceptions of primary school teachers were found to be higher compared to teachers working in middle schools. Similarly, primary school teachers' perceptions of collaboration culture in school were higher than teachers working in middle schools.

A positive and statistically significant relationship was observed between the instructional leadership behaviors of school principals and the collaboration culture in school. On the other hand, *promoting a positive school-learning climate* dimension and *defining the school's mission* dimension (among the instructional leadership behaviors of school principals) positively and statistically significantly predicted the collaboration culture in school. However, *managing the instructional program* dimension was not a significant predictor of collaboration culture in school.

According to the perceptions of teachers, the total score of school principals regarding instructional leadership behaviors explained approximately 71% of the total score of the collaboration culture in the school.

Keywords: Leadership, Organizational Culture, Instructional Leadership, Collaboration Culture

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tezin Yazarı	Nurmelek DANIŞMAZ AKGÜN
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	22/01/2021
Tezin Alanı	Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	125
Anahtar Kelimeler	Liderlik, Örgüt Kültürü, Öğretim Liderliği, Okulda İş Birliği Kültürü

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	The Relationship Between Instructional Leadership and Collaborative School Culture
Author of the Thesis	Nurmelek DANIŞMAZ AKGÜN
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Stratus of the Thesis	Master Thesis
Date of the Thesis	22/01/2021
Field of the Thesis	Educational administration
Place of the Thesis	KBU / LEE
Total Page Number	125
Keywords	Leadership, Organizational Culture, Instructional Leadership, Collaboration Culture

KISALTMALAR

- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
MEM : Millî Eğitim Müdürlüğü
TDK : Türk Dil Kurumu

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu araştırmanın konusu, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Toplumunu inşa eden kurumların başında gelen okullar, uzun yıllar araştırmacıların odak noktası olmuştur. Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmaların birçoğu okul müdürlerinin liderlik davranışları etrafında toplanmış, etkili okulların özellikleri arasında öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü yer almıştır (Gümüşeli, 1996a). Şişman (2014a, s. 39), etkili okullar üzerinde yapılan araştırmaların müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ön plana çıkardığını ve eğitim liderliği literatürüne öğretim liderliği kavramını dâhil ettiğini belirtmiştir. Purkey ve Smith (1983), Hallinger ve Murphy (1986) etkili okul araştırmalarında okul etkililiğini belirleyen temel unsurlar arasında öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürünü de sıralamışlardır.

Okul etkililiğini sağlayan unsurlardan olan öğretim lideri olarak okul müdürlerinin davranışlarının okulda güçlü okul kültürü, iş birliği kültürü oluşturmada büyük bir etkisi vardır (Şişman, 2014b). Okul müdürlerinin öğretim liderliği ile iş birliği oluşturan davranışlarının, okul paydaşlarının motivasyonunu (Ergen, 2009), aidiyet hislerini ve iş doyumunu (Krug, 1992), kişisel gelişimlerini, verimliliğini artırarak okulun akademik başarısını yükselttiği görülmüştür (Ali, 2017; Blase ve Blase, 1999; Budhal, 2000; Şişman, 2014a).

Alanyazında bu konudaki araştırmalar incelendiğinde, öğretim liderliğinin bütün dünyada önemli hâle geldiği, kavramla ilgili çok fazla araştırma yapıldığı görülmüştür (Çalık ve Kılınç, 2018; Gümüşeli, 2014). Türkiye’de 2000 yılından sonra öğretim liderliği ile öğretim liderliğinin farklı değişkenlerle ilişkilerinin ortaya koyulduğu çok sayıda araştırma yapılmıştır (Cansoy ve Polatcan, 2018). Ancak öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürünü araştıran yeterince çalışma bulunmamaktadır. Cansoy ve Polatcan (2018) çalışmalarında Türkiye’de yapılan öğretim liderliği araştırmalarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları seviyelerine ve öğretim liderliği davranışlarını göstermelerine odaklanıldığını tespit

etmişlerdir. Bununla birlikte sebep sonuç ilişkilerinin ortaya konulduğu araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bellibaş (2014) çalışmasında, Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmaların, öğretim liderliğinin okullarda nasıl anlaşıldığı ve uygulandığı konusunda detaylı bilgi sağlamadığını belirtmiştir. Öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin tespit edildiği bu çalışmada, öğretim liderliği davranışlarının sergilenme düzeyinin iş birliği kültürüne etkisi belirlenerek okul etkililik ve verimlilik çalışmalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Bu araştırma öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırma öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi sebep ve sonuçlarına göre ortaya koymaya çalışması bakımından öncül olabilir. Öğretim liderliği ile ilgili farklı okul ve illerde yapılan araştırmaların, okullarda öğretim liderliğinin anlaşılması ve yayılmasına katkı sağlaması sebebiyle bu araştırmanın alanyazına zenginlik katması kuvvetle muhtemeldir. Okullarda iş birliği kültürünü arttırabilecek faktörlerden öğretim liderliği devreye sokularak okul etkililiği ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okullarda iş birliğini ve öğretim liderliğini geliştirmeye böylece okul başarısını arttırmaya yönelik politika yapıcılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmaktadır.

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu araştırmada amaç, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıda belirtilen ana problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasında ilişki var mıdır?

Alt problemler:

1. Öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişki durumu nedir?
2. Öğretim liderliği, iş birliği kültürünün yordayıcısı mıdır?
3. Öğretmenlerin, öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algılarında çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algılarında buldukları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları ile okulda iş birliği kültürü algılarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algılarında görev yapmakta olduğu müdürle çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları ile okulda iş birliği kültürü algılarında branşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nicel desende tasarlanmış ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Birtakım değişkenlerin bir örneklem içinde ölçülmesi nicel araştırmadır. Örneklemin değişkenleri ve üyeleri değişik sayısal değerlerle ifade edilir (Punch, 2016, s. 109). Değişkenlerin kesin ölçümünü amaçlayan nicel araştırmalarda nedensel açıklamalara bağlı olan hipotezler test edilir (Neuman, 2016, s. 224).

Geçmişte var olmuş ya da günümüzde var olan bir durumu içinde bulunduğu şekliyle tasvir etmeyi amaç edinen araştırma modeli, tarama modelidir. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay olduğu gibi, içinde bulunduğu koşullar ile tanımlanmaya çalışılır. Dışarıdan müdahale etmeden uygun biçimde değerlendirilir (Karasar, 2016, s. 109). Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli; iki ya da iki den fazla değişken arasında birlikte var olan değişimin derecesini ve varlığını tayin etmeyi amaçlar (Karasar, 2016, s. 114). Bu araştırmada Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okul Kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretim liderliği bağımsız değişken, okulda iş birliği kültürü bağımlı değişkendir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Karabük ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 52 ilkokulda, 48 ortaokulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 1292 ilkokulda görev yapan, 1005 ortaokulda görev yapan 2297 öğretmen oluşturmaktadır (Karabük il Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Şubesi).

Araştırmanın örneklemini Karabük il merkezinde ve Safranbolu ilçesinde 167 ilkokulda görev yapan, 234 ortaokulda görev yapan 401 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenler *basit seçkisiz örnekleme* metodu ile örneklem içine alınmışlardır. Evrende bulunan birimlerin tümüne örnekleme katılmada eşit seçilme hakkı tanıyan metoda, *basit seçkisiz örnekleme* metodu denir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016, s. 85).

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır. Araştırma, kişisel bilgi formu, öğretim liderliği ölçeği, okul kültürü ölçeğine Karabük ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar eğitim yoluyla şekil alır. Bu bakımdan eğitim kurumu olan okullar büyük önem taşımaktadır. Okul, çevresinde bulunan formal ve informal örgütlerin tamamına ya yön verir yahut etkiler. Okul, çevresinde bulunan örgütlere insan kaynağı hazırlar (Bursalıoğlu, 2015, s. 35). Okulda eğitim gören bireyler toplumun her kademesinde yer alır, böylece okul toplumu şekillendirmiş olur.

Bilgi toplumuna geçişlerin yaşandığı günümüzde eğitim kurumları önemini korumaktadır (Özdemir, 2013). Teknoloji alanındaki gelişmelerin hızlı olmasıyla birlikte toplumların bu gelişmelere uyum sağlamaları ve yenilikleri takip edebilmeleri açısından okulların büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları, yenilikleri takip ve analiz edebilmeli, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda müfredatını oluşturup eğitim vermelidir.

Okulların önemi, araştırmacıları etkili okul çalışmalarına yönlendirmiştir. Etkili okul araştırmaları okul müdürünü güçlü bir öğretim lideri olarak tanımlamıştır (Hallinger ve Murphy, 1986). Öğretim liderliği, okul yönetimine uygun olarak geliştirildiği için etkili okul araştırmalarının merkezi olmuştur (Korkmaz, Çelebi, Yücel, Şahbudak, Karta ve Şen, 2015, s. 145). Geleneksel liderlik yaklaşımlarında okul müdürünün yönetimle ilgili vazifeleri vurgulanmaktadır. Öğretim liderliğinde ise müdürlerin yönetimle ilgili görevleriyle birlikte öğrencilerin akademik başarısına ve öğretim süreçlerine odaklanılmıştır (Cansoy ve Polatcan, 2018). Öğretim liderleri öğrenciler, öğretmenler için yüksek standartlar tayin ederek akademik başarıyı sağlayan bir okul kültürü oluşturmaktadır. Öğretim liderleri okul misyonunu, okul iklimi ve kültürü ile bağlantılı hâle getirerek okulun etkili ve verimli olmasını

sağlamaktadır. (Hallinger, 2003, s. 333). Okul müdürlerinin okulun vizyon, misyon ve amaçlarını belirleme, bu amaçların gerçekleşmesi için okul paydaşlarını motive etme, güvene dayalı bir okul iklimi ve kültürü oluşturma, sürdürme, ortaya çıkabilecek sorunları çözme, okulu yönetme ve temsil etme görevleri bulunmaktadır (Şişman, 2014a, s. 20). Okul müdürleri içsel bütünleşmeyi sağlayabilmek için iş birliği kültürüne ihtiyaç duyarlar (Güçlü, 2014, s. 220).

ÖSYM tarafından açıklanan verilere göre 2012-2013 eğitim öğretim yılında yükseköğretime geçiş sınavlarında 51 bini matematik testinden toplam 180 bin adayın sıfır çekmesi düşündürücü ve üzücüdür (Aydın, 2015, s. 12).

Türkiye'nin uluslararası birçok araştırma raporunda az sayıda bireye dünya ortalaması üstünde eğitim verdiği belirtilmiştir. Bu durum fırsat eşitliği bakımından cinsiyet, gelir dağılımı, bölgeler, köy, kent arasında eşitsizlikler olduğunu göstermektedir (Aydın, 2015, s. 26). PISA araştırmalarından elde edilen sonuçlar, liseye ve yükseköğretime geçiş sınavlarındaki öğrenci başarıları Türkiye'de eğitim sistemi üzerine ciddi düşünülerek çözümler bulunması gerektiğini göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının geliştirilmesi ve okulda iş birliği öğrenci başarısını artırarak PISA, LGS gibi sınavlarda öğrencilerin başarılı olmalarına katkıda bulunabilir.

Etkili okul araştırmaları öğrenci öğrenmesine odaklanmıştır. Etkili okul araştırmalarının sonucunda okul yöneticisinin öğrenci öğrenmesinden ve öğretmen performansından sorumlu tutulduğu ve okul yöneticisinin öğretim liderliği rollerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Şişman, 2013). Okul müdürlerine, öğretim liderliği davranışları sergileme konusunda görev tanımlaması yapılması onların öğretimi gerçekleştirmeye yönelik faaliyetlerle daha rahat ilgilenmesini sağlayabilir (Korkmaz ve diğerleri, 2015).

Türkiye'de okul yöneticisi seçme, hizmet öncesi eğitim, yetiştirmeye ve istihdam etmeye yönelik istikrarlı bir politika olmadığı, öğretmenlerin yönetici olarak atandığı, okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmadığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2020, s. 72). Bununla birlikte Türkiye'de eğitim politikasının 2018 yılının sonlarında yayınlanan 2023 Vizyon Belgesi çerçevesinde dünyada yaşanan gelişmeler ve Türkiye'nin eğitim ihtiyaçları

değerlendirilerek tekrar şekillendirilmeye çalışılmaktadır (Karataş, Aydın ve Kara, 2020, s. 20). 2023 Eğitim Vizyonu incelendiğinde okul müdürlüğünün artık uzmanlık alanı olarak görülmeye başlandığı, okul müdürlerinin mesleki gelişimleri için lisansüstü eğitimle destekleneceği, hizmet içi eğitimlerine önem verileceği ve atanmaları için yeni düzenlenmeler getirileceği belirtilmiştir. Bu gelişmeler eğitim yönetimi alanında yapılan akademik araştırma ve çalışmaların artık daha kolay uygulamaya etki edebileceğini göstermektedir (MEB, 2018b).

Etkili okul araştırmalarında edinilen bulgular ışığında Millî Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu reformların başarıya ulaşması için öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirme hedefiyle birleşerek etkili öğretim liderliğine sahip olunmasını gerektirmektedir (Bellibaş, 2014). Yayınlanan Eğitim Vizyonunda bu ihtiyaç görülmüş, müdürlerin eğitimleri noktasında kararlar alınmıştır. 2019 yılında okul müdürleri ve müdür yardımcılarına yönelik eğitimler yapılmıştır. Yine 2023 Eğitim Vizyonunda okul yöneticisi atama konusunda, yeterliliklere dayalı sınav uygulanacağı ve belirlenecek nesnel ölçütler kullanılacağı belirtilmiştir. Bu kapsamda yapılan düzenlemede okul yöneticisi atamasında daha önce de yapılan yazılı sınavın konularında değişiklik yapılmış sözlü sınav uygulaması tekrar başlatılmıştır. Uygulanacak olan yazılı sınava %35 oranında eğitim bilimleri soruları dâhil edilmiştir (Karataş, İ. H., Aydın, B. ve Kara, M., 2020). Ancak okul müdürlerinin disiplinden, zorunlu evrak işlerinden, yönetimle ilgili görevlerden, okul bütçesinden, genel işleyişten, üst kademelerdeki yetkililerden bilgi edinme ve aktarmadan sorumlu görülmeleri (Ada ve Gümüş, 2013) konusunda bir değişikliğe gidilmemiştir.

Balcı (2014), okul müdürlerinin liderlik rolleri ile okul etkililiği arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu, müdürlerin okulun etkililiğinde anahtar görevi görmekte olduklarını belirtmektedir. Şişman (2014b), okul etkililiğini sağlayan unsurlardan olan öğretim lideri olarak okul müdürlerinin davranışlarının okulda güçlü okul kültürü, iş birliği kültürü oluşturmada büyük bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği ile iş birliği oluşturan davranışlarının, okul paydaşlarının motivasyonunu (Ergen, 2009), aidiyet hislerini ve iş doyumunu (Krug,1992), kişisel gelişimlerini, verimliliğini artırarak okulun akademik başarısını yükselttiği görülmektedir (Ali, 2017; Blase ve Blase, 1999; Budhal, 2000; Şişman, 2014a).

Türkiye'nin ulusal ve uluslararası sınavlarda elde ettiği sonuçlar okulları etkili hâle getirecek yeni çalışmaların gerekliliğini göstermektedir. Öğretim liderleri, yönetsel görevlerle birlikte öğrencilerin öğrenmelerine odaklanarak, bütün öğrencilerin bilgi ve becerileriyle birlikte kapasitelerinin tamamını kullanmalarını sağlamayı görev edinmektedirler (Smith ve Andrews, 1989). Öğretim liderliği kavramının anlaşılabilmesi ve okullarla ilgili sağlıklı görüşler belirtilebilmesi bakımından farklı değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesi faydalıdır (Kılınç, 2016). Öğretim liderliği alanında yapılan çalışmaların okulların etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülerek öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin tespit edildiği bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Alanyazında bu konudaki araştırmalar incelendiğinde, öğretim liderliğinin bütün dünyada önemli hâle geldiği, kavramla ilgili çok fazla araştırma yapıldığı görülmüştür (Çalık ve Kılınç, 2018; Gümüşeli, 2014). Türkiye'de 2000 yılından sonra öğretim liderliği ile öğretim liderliğinin farklı değişkenlerle ilişkilerinin ortaya koyulduğu çok sayıda araştırma yapılmıştır (Cansoy ve Polatcan, 2018). Ancak öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürünü araştıran yeterince çalışma bulunmamaktadır. Cansoy ve Polatcan (2018) çalışmalarında Türkiye'de yapılan öğretim liderliği araştırmalarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları seviyelerine ve öğretim liderliği davranışlarını göstermelerine odaklanıldığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte sebep sonuç ilişkilerinin ortaya konulduğu araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bellibaş (2014) çalışmasında, Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmaların, öğretim liderliğinin okullarda nasıl anlaşıldığı ve uygulandığı konusunda detaylı bilgi sağlamadığını belirtmiştir.

Bu araştırma öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırma öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi sebep ve sonuçlarına göre ortaya koymaya çalışması bakımından öncül olabilir. Öğretim liderliği ile ilgili farklı okul ve illerde yapılan araştırmalar, okullarda öğretim liderliğinin anlaşılması ve yayılmasına yardım edebilir. Okullarda iş birliği kültürünü artırabilecek faktörlerden öğretim liderliği devreye sokularak okul etkililiği ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın politika yapıcılara ve uygulayıcılara muhtemel katkıları şunlardır:

Okullarda iş birliğini ve öğretim liderliğini geliştirmeye böylece okul başarısını artırmaya yönelik öneriler sunulabilir. Politika yapıcılara yönelik olarak:

Okulda iş birliği kültürü, öğretim liderliğini etkiliyorsa okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını geliştirmeye yönelik programlar ve eğitimlerde kullanılacak öneriler sunulabilir.

Uygulayıcılara yönelik olarak: Öğretim liderliği okulda iş birliği kültürünü artıracak olursa okul müdürlerinin pratiklerinde uygulayabilecekleri iş birliğine yönelik çıkarımlarda bulunulabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde liderlik, öğretim liderliği, örgüt kültürü, okulda iş birliği kültürü hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Liderlik

İnsanlar sosyal, gruplar hâlinde yaşayan canlılar oldukları gibi buldukları grubu hedeflerine taşıyacak ve yönetecek liderlerin varlığına ihtiyaç duyarlar (Eren, 2012, s. 435). İnsanlar için liderlik büyük önem taşımaktadır. Liderlik ve lider konularında yapılmış olan incelemeler, araştırmalar ve çalışmalar liderliğe verilen değerin göstergeleridir. İnsanların yönlendirme ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyma özelliklerinin liderlik konusuna verilen değerinde büyük payı vardır (Aydın, 2014, s. 251).

2.1.1. Liderlik Tanımı

Liderliğin incelenme tarihi, Platon'un M.Ö. 400'lü yıllardaki "*Devlet*" adlı eserine kadar uzanır. Liderliği tanımlamada çeşitli girişimler olmuştur. Liderlik hakkında çalışan ya da yazan hemen hemen herkes liderliği farklı şekillerde tanımlamışlardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 100). Liderlikle ilgili yapılan tanımlamalardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Hoy ve Miskel (2015, s.377) liderliği, grup üyelerinin güç ilişkilerini, dışsal ve içsel olayların değerlendirmesini, amaçların belirlenmesini, etkinliklerin düzenlenmesini, bireysel yetenek ve motivasyonlarını etkileyen sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Liderliğin mantıksal ve duygusal öğelerden oluştuğunu ifade etmektedir. Aydın (2014, s. 71) liderliği, diğer insanları sosyal etkileşim yolu ile etkileme olarak tanımlamaktadır. Liderlik tanımlarında üzerinde durulan noktaları iki maddede toplamıştır. Bunlar:

1. Liderler başkalarını yönlendirmek ve hareketlerini etkilemek isterler.
2. Liderlik iki ya da ikiden fazla kişinin etkileşiminden oluşur.

Eren (2012, s. 435) liderliği bir grup insanı ortak hedefler çerçevesinde toplayabilme ve bunları gerçekleştirmek için grup üyelerini harekete geçirecek bilgi ve yeteneğin toplamı olarak tanımlamaktadır. Grup üyesi olarak liderin ikna etme, bir araya getirme, harekete geçirme ve planlama yetenekleri olan kişi olduğunu belirtmiştir. Yukl (2013, s. 7-8) liderliği, başkalarının ne yapacakları ve nasıl yapacakları hakkında düşünceyi ve ortak fikri etkileme ve paylaşılan hedeflere varmak için toplu ve kişisel çabaları kolaylaştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Etkilemenin sadece mevcut çalışmalarını kapsamadığı gelecekte karşılaşılabilecek sorunları da kapsadığı üzerinde durmakta ve etki alanlarını on maddede toplamaktadır. Bu maddeler şunlardır.

1. İzlenecek strateji ve hedeflerin seçimi.
2. Üyelerin hedeflere ulaşma motivasyonu.
3. Üyelerin karşılıklı güven ve iş birliği.
4. Yapılacak işlerin koordine ve organize edilmesi.
5. Örgüt gelirlerinin hedefler ve etkinliklere yöneltilmesi.
6. Grup üyelerinin güvenlerinin artırılması.
7. Grup üyelerinin güncel bilgileri öğrenmesi ve paylaşması.
8. Grup dışındakilerle iş birliği yapılması ve desteklerinin sağlanması.
9. Örgüt programı ve resmi işleyişin tasarımı.
10. Üyelerin ortak inanç ve değerleri.

Lunenburg ve Ornstein (2013, s. 100) liderliği, diğer grup üyelerini ortak amaçlar ve başarıya ulaşmak için etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Şişman (2014a, s. 3) liderliği, belirlenen hedefler ve amaçlar çerçevesinde diğerlerini etkileyebilme ve harekete geçirme gücü olarak tanımlamaktadır. Cemaloğlu (2013, s. 133) liderliğin motive etme, yol gösterme kavramlarıyla iç içe geçmiş süreçler olduğunu, grubu ve takipçileri içine alan belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye dönük yönetimle ilgili detaylı bir kavram olduğunu ileri sürmektedir. Özdemir (2018, s. 201) liderliği, diğerlerini etkileyen süreç olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte temel unsurlarının lider, takipçi ve tesir olduğunu belirtmektedir. Liderin değişik yollar kullanarak takipçilerin duygularına, fikirlerine ve hareketlerine tesir ettiğini bunun sonunda takipçilerin liderin çizdiği yolda gittiğini ifade etmektedir. Beycioğlu (2016,

s. 21) liderliği tanımlamaya çalışmak yerine açıklamanın daha isabetli olacağını belirtmektedir.

2.1.2. Liderlikle İlgili Bazı Teoriler

Liderlikle ilgili araştırmalara bakıldığında liderlik teorilerinin dört kategoride toplandığı görülür. Bunlar sırasıyla şu şekilde sıralanmaktadır; Özellikler Teorisi, 1940 yılı ve öncesinde liderlerin kişisel ve fiziksel özelliklerinin belirlenmeye çalışılması ile öne çıkmıştır. Davranış Teorisi 1940-1960 yılları arasında, araştırmalarda liderin özelliklerinin liderliği anlatmada yetersiz görülmesi neticesinde liderin içinde bulunduğu grup içindeki davranışlarına odaklanılarak öne çıkmıştır. Durumsallık Teorisi 1960-1980 yılları arasında, özellikler ve davranışların liderliği anlatma konusunda eksik görülmesi neticesinde liderliğin içinde bulunduğu şartlara göre değerlendirilmesi düşüncesiyle ön plana çıkmıştır. 1980'den günümüze kadar gelen dönemde ise yeni liderlik teorileri ve yaklaşımları üzerinde durulmaktadır. Yapılan çalışmalar ışığında liderlik teorilerini dört grupta inceleyebiliriz. Bunlar; özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsal kuram ve yeni liderlik yaklaşımlarıdır (Yeşil, 2016, s. 160; Güçlü, 2016, s. 13-14).

Bu bölümde özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsal kuram ve yeni liderlik yaklaşımları hakkında bilgi verilmektedir.

2.1.2.1. Özellikler Kuramı

Aristo ve birçok insan, liderlerin doğuştan liderlik özellikleri ile doğduğuna inanmaktadırlar. Liderliği belirleyen en önemli unsurun insanın kendi özelliklerinden olduğunun düşünülmesi özellikler kuramının doğmasına sebep olmuştur (Hoy ve Miskel, 2015, s.378). Tarihte başarılı olmuş komutanlar ve devlet adamlarının liderlik özellikleri incelenmiş, ortak lider özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Özellikler kuramının dayanağı "lider doğulur, lider olunmaz" fikridir. Bu kuramda lidere yönelik fiziksel, kişisel özellikler belirlenmeye çalışılmış ancak ortak özellikler tespit edilememiştir (Şişman, 2014, s. 5-6).

2.1.2.2. Davranışsal Kuram

Liderliği anlatmada özellikler kuramının yetersiz olduğu sonucuna varan araştırmacılar liderlik davranışları üzerinde durmuşlardır (Buluç, 2016, s.48). Lider özelliklerinden çok davranışlarına önem veren bu kuram çerçevesinde, Ohio Üniversitesinde araştırma yapılmıştır. Liderlerin bireyi dikkate alma ve girişimcilik ruhu olarak iki davranış boyutu açıklanmıştır. Michigan Üniversitesinde yapılan araştırmada liderlik davranışlarını yetki ilişkileri olarak incelemiştir. Liderin astları ile yetki kullanımı konusunda gösterdiği davranışın başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Teksas Üniversitesinde yapılan araştırmada yönetim şekillerinin liderin başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Eren, 2012, s. 441-444).

2.1.2.3. Durumsal Kuram

Durumsallık kuramı bütün platformlarda uygulanabilen bir liderlik kuramı olmadığı düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Durumsallık kuramına göre farklı grup ve platformlarda farklı liderlik davranışları geçerlidir. Bu kuramlardan birkaçı, Fiedler'in Durumsallık kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Karar Teorisi, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik teorisidir (Şişman, 2014, s. 6).

2.1.3. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Her koşulda ve her zaman geçerli bir liderlik yaklaşımının olması mümkün değildir. Liderlik belirli bir gruba belirli zamanda yapılır. Liderlik, ekibin devamlılığının sağlanması, değerlerinin oluşturulması ve uygulamaya konulmasını içine alır. Yeni liderlik yaklaşımlarında çoğunlukla bahsedilen misyon, vizyon ve hedef kelimeleriyle grubun gerçekleştirilmesi istenen değerleri anlatılmak istenmiştir. İnsanları motive eden en önemli unsur değerleridir. Yeni yaklaşımlarda bu sebeple değerler yer alacaktır. Liderler gelişen dünyada insanların duygu, düşünce, inançları ve beklentilerini dikkate alarak hareket etmek zorundadırlar (Şişman, 2014, s. 10-11). Liderlik yaklaşımları günümüzde liderin diğerleri üzerindeki etkisine yoğunlaşmıştır (Özdemir, 2018, s. 204).

Yeni yaklaşımları sınıflandırarak değerlendirmek güçtür. Literatürde ve bazı araştırmalarda yeni liderlik yaklaşımlarını etkileşimci (transaksiyon) ve dönüşümcü

(tranformasyonel) kavramlarını ayrı olarak merkeze almış ve yeni yaklaşımları dönüşüm çizgisine oturtmuşlardır. Kaynakların bazılarında yeni yaklaşımlar liderliği, kültürel liderlik, moral liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği, dönüşümcü liderlik, süper liderlik, öğrenen liderlik başlıkları altında değerlendirmişlerdir (Beycioğlu, 2016, s. 24-25).

2.1.4. Liderlikle İlgili Yeterlilikler

Liderlerin grup üyelerinden daha çok bilgi birikimleri ve yetenekleri olması gerekmektedir. Gelişen teknoloji ve bilgi alanındaki hızlı değişimler karşısında liderler değişimi yakalamak zorunda kalmışlardır. Bu değişimi yakalayanlar lider olabilirler (Şahin ve Temizel, 2007, s. 183).

Yapılan araştırmaların bazılarında liderde olması gereken özellikler şöyle sıralanmıştır: Güvenilir olma, risk alabilme, özgüven sahibi olma, iş birlikçi hareket edebilme, cesaret sahibi olma, örgüte bağlılık, karizma, strateji geliştirebilme, yaratıcı olma, yönetme yeteneği, vizyoner olma, değişime ayak uydurma, iletişim becerisine sahip olma, yenilikçi olmadır (Çetin ve Beceren, 2007, s. 123-124).

2.1.5. Liderin Sahip Olması Gereken Güçler

Mükemmelliği sağlamak ve insanları harekete geçirecek enerjiyi oluşturmak, geliştirmek ve korumak için liderin sahip olması gereken beş güç vardır. Bunlar, teknik güç, insan kaynağından yararlanma gücü, eğitim gücü, sembolik güç ve kültür gücüdür (Sergiovanni, 1984).

Sergiovanni (1984, s. 6-7) belirtmiş olduğu güçleri şu şekilde açıklamıştır: Teknik güç, teknik liderlik ve yönetimin mühendislik rolüdür. Örgüt lideri, planlama, zaman yönetimi, rekabet, örgüt yapısı, teknoloji gibi konularda liderlik ederek en yüksek verimi elde etmeyi hedefler.

İnsan kaynağından yararlanma gücü, insan lideri, insan mühendisliği rolüdür. İnsanlar arası ilişkiler, motivasyon, alınan kararlara katılım sağlama, insanların etkinliklerinde önünü açma, destekleme esaslarını uygulayarak üyelerin moralini yüksek tutmayı, bunun sonunda da en yüksek verimi almayı amaçlar.

Eğitim g¼c¼, eğitim lideri, klinik uygulayıcı lider rol¼d¼r. Mesleki bilgide uzman olmak, etkili ¼đretim, m¼fredat oluşturma, eğitim programları geliştirme, sorunları teşhis etme ve ¼z¼m¼nde destek olma, g¼zlem, değerlendirme ve personel gelişimine katkı sağlamayı i¼ine almaktadır.

Sembolik g¼c¼, sembolik lider, şef rol¼ndedir. ¼rg¼t i¼in ¼nemli olan davranışları ve modelleri sembollerle g¼sterilerek ¼nem verilen konular ¼zerine dikkat ¼ekilir. Lider sınıfları gezer, ¼đrencilerle zaman ge¼irir, toplantıları y¼netir, hareketlerinin ve kelimelerinin anlamına dikkat ederek ¼yelerin okulun vizyonunu benimsemelerini sağlar.

K¼lt¼r g¼c¼, k¼lt¼r ¼n planda tutulur. Hikayelerle, etkinliklerle okulun vizyon ve misyonu benimsetilir. Bu yolla okuldaki ¼đretmen ve ¼đrencilerin okulun hedeflerini i¼selleřtirmesini sağlamayı ama¼ edinir.

2.2. ¼đretim Liderliği

¼lkeler eğitimle kalkınır. Bir ¼lkenin, diğer ¼lkeler arasındaki itibarı eğitim kalitesine g¼re şekil alır. ¼lkelerin uluslararası saygınlık ¼l¼t¼ olarak eğitim seviyesi g¼r¼lmektedir (Aydın, 2015, s. 87). Okulların ¼nemi, araştırmacıları etkili okul ¼alıřmalarına y¼nlendirmiřtir. Etkili okul araştırmaları okul m¼d¼r¼n¼ g¼c¼l¼ bir ¼đretim lideri olarak tanımlamıştır (Hallinger ve Murphy, 1986). ¼đretim liderliği; merkezine ¼đretme-¼đrenme s¼recini alan, okul m¼d¼r¼n¼n okulun hedeflerine ulaşabilmek amacıyla kendisinin ger¼ekleřtirmesi gereken davranışlar ve başkalarını etkileyerek onlar vasıtası ile ger¼ekleřtirdiđi davranışların b¼t¼n¼d¼r (Hallinger, 2003, s. 330; şişman, 2014, s. 54-55).

Son otuz yılda okul m¼d¼rl¼đ¼ ¼zerine y¼zlerce araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda okul m¼d¼rlerinin y¼netici, politikacı, bina y¼neticisi, değerim aracı, sınır girişi, ¼đretim lideri gibi rolleri ¼zerine ¼alıřılmıřtır. Etkili okullar ¼zerine yapılan araştırmalarda son on yıldır okul m¼d¼rleri eğitim ve ¼đretimin başarisından sorumlu tutulmuş ve m¼d¼rlerin ¼đretim liderliği rol¼ne odaklanılmıştır (Smith ve Andrews, 1989, s. 9). ¼đretim liderliği okul y¼netimine uygun olarak geliştirildiği i¼in etkili okul araştırmalarının merkezi olmuştur (Korkmaz ve diğerleri, 2015).

Okul yöneticisinin temel uğraşlarının; okulun fonksiyonlarını bilmek, okulun hedeflerini personele açıklama, personele rehberlik yapma, sınıfları ziyaret etme, öğretmenlere destek olma, öğretimin devamını sağlama olduğu ortaya çıkmıştır (Balcı, 2014, s. 127-128).

1970'li yıllarda Batılı ülkelerde etkili ve başarılı okul üzerine yapılan araştırmalarla beraber öğretim liderliği kavramı gündeme gelmiştir. Araştırmalarda liderin okul etkililiğinde önemli olduğu görülmüştür. Başarılı okulların müdürlerinin onları başarılı kılan niteliklerini belirlemek için araştırmalar yapılmıştır. Eğitim yönetimi alanındaki alanyazın incelendiğinde öğretim yönetimi ve program yönetimi kavramlarının öğretim liderliği kavramıyla birlikte kullanıldığı bununla birlikte çoğunlukla öğretim liderliği kelimesinin tercih edildiği görülmüştür (Şişman, 2014, s. 53).

2.2.1. Öğretim Liderliği Tarihçesi ve Tanımı

Eğitim liderliği alanında, yaklaşık 60 yıldır öğrenci başarısını artırmak ve okulu geliştirmek için çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalarda okul müdürlerinin sergiledikleri davranışların okulların akademik başarısı üzerine etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu durum müdürlerin, farklı liderlik özellikleri ve yönetim şekillerinin ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur (Cansoy, Polatcan, Kılınç, 2018). Okul liderlerinin becerilerini geliştirerek okulu geliştirmeyi hedef edinen reformlar sonucunda, okul liderliği gelişimine odaklanılmıştır (Hallinger, 2007, s. 3).

Tüm reform çalışmalarının amacı öğrenme ve öğretmeyi geliştirme olmuştur. Bu çalışmalarda farklı yollar kullanılmıştır. Örneğin reformlardan bazıları bir ülkedeki, bölgedeki, şehirdeki okulların tamamını geliştirmeye çalışmıştır. Bazı reform çalışmaları öğrenme ve öğretme konusunda yaklaşımları etkilemeye çalışmıştır. Diğer reform çalışmalarından bazıları öğretim programlarını ve müfredatı yenilemeye çalışmıştır. Bununla birlikte reform yaklaşımlarının tamamında okul başarısının bölge ve okul liderinin liderlik kapasitesi ve motivasyonuna bağlı olduğu vurgulanmıştır. Okul ve bölge liderleri ortak amaçlar çerçevesinde iş birliği hâlinde çalışmadıkça ve öğretim için gerekenleri yapmadıkça reformların başarılı olma şansı düşüktür. Okul reformlarının amaçlarına ulaşabilmeleri için başarılı ve etkili liderlik büyük bir önem taşımaktadır. Bu bakımdan başarılı ve etkili liderlerin özelliklerini

belirlemek, nasıl çalıştıkları konusunda bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Başarılı ve etkili liderlerle ilgili yapılan çalışmalarda bu liderlerin liderlik tarzları, liderlik tarzlarının diğer liderlik tarzlarıyla karşılaştırılması ve öğrenci öğrenmesine etkileri, başarılı liderlik için nelere sahip olmaları gerektiği ve öğrenci öğrenmeleri için kullandıkları yöntemler konularında bilgi sahibi olmaya çalışılmıştır. Literatürde yer alan liderlik özelliklerine göre farklı liderlik tanımlarının ortak noktası örgüt üyelerinin belirlenen amaçlar için çalışmalarını sağlamak ve örgüt etkililiğini artırmaktır. Liderlik kavramı bu yönüyle hem karmaşık hem de basit bir kavramdır (Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004, s. 4-6).

Eğitim liderliği araştırmaları daha çok öğretim liderliği, işlemsel ve dönüşümcü liderlik, öğretmen liderliği ve dağıtımcı liderlik konularında yapılmıştır (Cansoy, Polatcan, Kılınç, 2018). Bu liderlik yaklaşımları okul liderliğine farklı açılardan bakmışlardır. Ortak noktaları, okulun yönetici, öğretmen ve öğrenci için uygun bir iklime ve kültüre sahip olmasına ve öğrencilerin öğrenmelerinin artmasına hizmet etmektir (Kılınç, 2016, s. 70). Öğretim liderliği, eğitim liderliği alanında üzerinde çalışılan konuların başında yer almıştır (Şişman, 2014a, s. 40). Öğretim liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci başarısında etken olduğu düşüncesinde araştırmacılar hemfikir olmuşlardır (Lai ve Cheung, 2013).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği rolü, yönetimle ilgili rollerine ek olarak zaman içinde ortaya çıkmıştır. Sovyetler Birliği tarafından 1957 yılında dünyanın ilk yapay uydusu Sputnik uzaya fırlatılmıştır. Bu durum Amerika Birleşik Devletleri'nin bilim, teknik alanındaki gücünün tartışılmasına sebep olmuştur. Amerikan eğitim sistemi tartışmaların ana hedefi hâline gelmiştir (Bellibaş, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimle ilgili yaşanan kriz sonucunda bu durumun okul liderliği ile ilgili olduğu ileri sürülmüştür. Krizden kurtulma yolu olarak eğitim liderliği davranışlarının değiştirilmesi üzerinde durulmuştur (Şişman, 2014a, s. 26).

Etkili okul araştırmaları, Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere gelişmiş ülkelerin gündemi hâline gelmiştir (Urena, 1988, akt. Şişman, 2013, s. 79). Bu araştırmaların büyük çoğunluğu etkili okullarda görev yapan müdürlerin özellikleri üzerinde durmuştur. Öğretimsel liderliğin tartışılmasına, ABD'de 1950'den sonra araştırmacıların okul müdürlerinin etkili olma ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlama

yollarının araştırılması ile başlanmıştır (Akın, 2020, s. 524). Okul müdürlerinin okul verimliliğinde etkin olduğu, etkili okul müdürlerinin özellikleri arasında sayılmış ancak öğretim liderliğinden açıkça bahsedilmemiştir (Bellibaş, 2014). Profesör Bridges 1967 yılında yazdığı bir makalede öğretim liderliği kavramına alanyazında ilk defa vurgu yapmıştır (Akın, 2020).

Profesör Bridges (1967), yaptığı çalışmada öğretim liderliğini, değerlendirici, entegratör, yardımcı ve tasarımcı boyutlarında incelemiştir. Okul müdürlerinin değerlendirici rolünün, okulun politika ve amaçlarına göre öğretmenleri izlemek ve değerlendirmek olduğunu belirtmiştir. Entegratör rolünün, müdürlerin öğretmenlerin uygulamaları vasıtasıyla okulun hedeflerine varmak için çalışmaları olduğunu ifade etmiştir. Bridges müdürlerin yardımcı rollerinin, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını izlemek ve değerlendirerek geri bildirimlerde bulunmak olduğu üzerinde durmuştur. Tasarımcı rollerinin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri için gelişimlerini sağlamak olduğundan bahsetmiştir. Bridges daha sonra bu rollerin kapsamlarının müdürlerin sahip olması gereken beceriler açısından yetersiz olduğunu öne sürerek öğretim liderliğine alternatif bir bakış açısı ileri sürmüştür. Burada müdürlerin deneyici rolünden bahsetmiş, öğretimin verimli olabilmesi için müdürlerin farklı öğretim programları ve yöntemlerini geliştirip öğretmenlerle sınıfta uygulayıp en etkilisini seçerek uygulamanın faydalı olacağını belirtmiştir.

Brive (1972) okul müdürlerinin idari, koordinasyon, destekleyici ve başlatıcı rollerinden oluşan bir öğretim liderliği sınırları çizmiştir. Brive müdürlerin idari rolünü öğretim programlarının planlanması, görevlendirmelerin yapılması, okul bütçesinin yönetilmesi gibi büro işleri olarak açıklamıştır. Müdürlerin koordinasyon rolünün, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirecek ortam hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Müdürlerin destekleyici rolünü, öğretimi ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını kolaylaştıracak materyal ve motivasyon desteği olarak açıklamıştır. Müdürlerin başlatıcı rolünün, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için gerekli kaynaklara ulaşmalarını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Toplumsal ve bireysel değişimler okul ve okul yönetimine ilgiyi artırmıştır. Okul müdürlerinin toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal ve örgütsel alanda mimarlık görevini üstlenecek, iletişime açık, öğretim ve öğrenimi

kolaylaştıracak, hizmet odaklı, okulda pozitif iklim oluşturacak öğretim liderliği davranışlarına sahip olmasını gerekli hâle getirmiştir (Murphy, 1988, s. 120-127).

Müdürlerin öğretim liderliği rolü 1980’li yıllara kadar diğer yönetsel rollerin geri planında kalmıştır. 1980’li yıllardan sonra belirginleşmeye başlamış ve diğer rollerin arasında ön plana çıkmıştır (Gümüşeli, 2014, s. 9). 1980’li yıllarda öğrenci başarısı yüksek bazı okulların gelir seviyesi düşük şehirlerde olması, yöneticilerinin öğrenci başarıları ile dikkat çekmesini sağlamıştır. Bu durum okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olmasının önemini ortaya çıkarmıştır (Hällinger, 2003, s. 330). Politika ve eğitim çevreleri, okul müdürlerinin önceki rolleriyle birlikte birer öğretim lideri olarak çalışmalarını gerektiği konusunda ortak bir fikir benimsemişlerdir (Ada ve Gümüş, 2012). 1980’li yıllarda öğretim liderliğinin ayrıntılı modellerinin geliştirilmesiyle birlikte artık öğretim liderliğinin ayrıntılı tanımı, boyutları ve alt boyutlarının tespit edilmesiyle yapılmıştır. Hallinger’in geliştirdiği öğretim liderliği modeli, kavramın tanımlanmasına ve öğretim liderliği alanındaki araştırmalara büyük katkı sunmuştur. Hallinger, 1983 yılında geliştirmiş olduğu modelini 2000 yılında düzenleyerek son hâlini vermiştir. Hallinger öğretim liderliği boyutlarını ölçmek için bir ölçme aracı oluşturmuştur. Ölçme aracı oluşturması sebebiyle alanyazında en çok onun belirttiği boyutlar ve tanımlar yer almıştır (Bellibaş ve Gedik, 2014). Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliği davranışlarını, okulun misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutlarıyla açıklamıştır.

Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee (1982) çalışmalarında öğretim liderliğini, müdürlerin yönetim davranışları, okul iklimi ve hedeflere göre öğrenci öğrenmesini sağlama organizasyonları çerçevesinde tanımlamışlardır. Bossert ve diğerleri müdürlerin öğretim süresini kontrol ederek, öğretime uygun sınıf şartları oluşturarak ve öğrenci öğrenmelerini takip ederek öğretim faaliyetlerini düzenleyebileceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte müdürlerin okulda olumlu iklim oluşturarak eğitimi etkileyebileceklerini ifade etmişlerdir. Devamında müdürlerin, öğrenci ve öğretmenlerin hedeflere odaklandığı, yeterlilik duygusuna sahip olduğu, disiplinli ve güvenli bir okul ortamı sağlayarak öğretimi destekleyebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Sonuç olarak müdürlerin liderlik davranışlarının öğrenci öğrenmesine yukarıda açıklandığı gibi okul iklimini ve öğretim organizasyonlarını düzenleyerek dolaylı

şekilde etkisi olduğunu belirtmişlerdir (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982, akt. Bellibaş, 2014).

De Bevoise (1984) yaptığı çalışmada öğretim liderliğini, okul hedeflerini belirleme, etkili öğretim için kaynak sağlama, öğretim uygulamalarını izleme ve değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama olarak açıklamıştır. Bu çalışmada vurgulanan öğretim liderliği modeli günümüzde yapılan çalışmalarda vurgulanan öğretim liderliği modeli ile aynı çerçevededir (Bellibaş, 2014).

Blase (1987) çalışmasında etkili okulların öğretim liderliği becerilerine sahip müdürlerinin özelliklerini anlatmıştır. Etkili liderlerin öğretim ve müfredat konusunda bilgili, alanlarında uzman, makul ve net beklentileri olan, okul hedefleri belirleyen bireyler olduğunu ifade etmiştir.

1980'li yıllarda okul müdürlerinin rolleri hakkında yapılan tanımlamaların genel özelliği öğretim liderliği davranışları çerçevesinde yapılmış olmalarıdır. Bu tanımlamalarda farklı davranış ve rol beklentilerinden bahsedilmesi okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri ile ilgili davranış, görev ve rollerinin standartlarının oluşturulmasını zorlaştırmıştır. Yapılan farklı tanımlamaların ortak noktasında, öğretim liderliği davranışlarının en önemli rolünün öğretme ve öğrenme sürecini yönetmek olduğu görülmüştür (Gümüşeli, 2014).

Öğretim liderliği modeli geliştirme çalışmaları 1990'lı yıllarda da yapılmıştır. Öğretim liderliğinin öğrenci öğrenmesindeki öneminin yapılan araştırmalarla desteklenmesi ve kavramın boyutlarının gelişmiş ülke müdürlerinin standardı olarak benimsenmesi kavramın uluslararası olmasını sağlamıştır. OECD, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme derecesini PISA, TIMMS gibi uluslararası yapılan sınavlarla belirlemeye çalışmıştır (Bellibaş ve Gedik, 2014).

Türkiye'de literatür, öğretim liderliği kavramıyla Avrupa ve Amerika'dan çok sonra yeni yeni tanışmıştır. Türkiye'de Eğitim Bilimleri Fakültesinin 1964 yılında kurulmasından sonra eğitim yönetimi öğretmenlikten ayrı bir meslek ve araştırma alanı olarak kabul edilmiştir. Öğretim liderliği kavramı da 1990'dan sonra alanyazında yer almıştır. Türkiye'de öğretim liderliği alanında ilk uygulamalı çalışma Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmayı Şişman (1997) tarafından yapılan çalışma

izlemiştir. Bunları Gümüşeli tarafından yazılan makaleler takip etmektedir. 1996 yılından günümüze kadar bu alanla ilgi yapılan araştırmalarda önemli oranda artış olmuştur (Gümüşeli, 2014, s. 10).

Öğretim liderlerinin rollerini belirlemek ve öğretim liderliğini tanımlamak için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmacılar öğretim liderliğinin okul etkililiğinde önemli bir role sahip olduğu konusunda fikir birliği sağlamışken, tanımı konusunda tam bir fikir birliği sağlayamamışlardır (Gümüşeli, 2014, s. 23). Yapılan öğretim liderliği tanımlarından bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- De Bevoise (1984, 18) öğretim liderliğini, okul müdürünün öğrenci öğrenmesini artırmak için sergilediği ve öğretmenlerden beklediği davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır.
- Hallinger ve Murphy (1985, s.221) öğretim liderini, okulun vizyon ve misyonunu açıklayan, merkezine öğrenci öğrenmesini alan, öğrenme sürecini yöneten, okul iklimini olumlu şekilde oluşturan liderdir şeklinde tanımlamıştır.
- Smith ve Andrews (1989, s. 2) öğretim liderliğini, okul müdürünün öğretim programlarını ve öğretmenleri geliştirmesi, öğretimi denetlemesi olarak tanımlamıştır.
- Blase ve Blase (2000, s. 38) öğretim liderliğini, okul müdürünün farklı öğretim teknikleri kullanması, yeniliklere uyum sağlaması, risk alması olarak tanımlamıştır.
- Gümüşeli (2001, s. 539) öğretim liderliğini, diğer liderlik şekillerinden ayıran en önemli unsurun öğrenme-öğretme sürecine odaklanması olduğunu ifade etmiş öğretim liderinin okulla ilgili paydaşları etkilemek için kullandığı davranışları ve gücü ifade ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretim liderliğinin okulda öğretim programlarıyla, öğrenci, öğretmen ve öğrenme süreciyle yakından ilgilenmeyi zorunlu hâle getirdiğini ifade etmiştir.
- Hallinger (2003, s. 330) öğretim liderliğini, merkezi eğitim ve öğretim sürecini olan yönlendirici ve güçlü liderlik olarak tanımlamıştır.
- Şişman, (2014, s. 54-55) öğretim liderliğini, okul müdürünün okulun hedeflerine ulaşabilmek amacıyla kendisinin gerçekleştirmesi gereken

davranışlar ve başkalarını etkileyerek onlar vasıtası ile gerçekleştirdiği davranışların bütünüdür şeklinde tanımlamıştır.

- Çalık ve Kılınç (2018, s. 2-3) öğretim liderliğini, okul müdürlerinden okulun hedeflerine ulaşmak amacıyla beklenen davranışlar ya da yönetimde göstermeleri gereken davranışlar olarak tanımlamıştır.
- Akın (2019, s. 148) öğretim liderliğini okulun gayesini gerçekleştirme, bilhassa öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini sağlama süreci olarak tanımlamıştır.

Tarihsel süreç içerisinde okul müdürünün rolü okulun çevresinden, politik, sosyal ve teknolojik değişimlerden etkilenmiştir. Bu kapsamda okul müdürünün rolü sürece bağlı olarak değişim göstermektedir. Okulun esas vazifesi öğretimi sağlamak olduğu için okul müdürünün öğretim liderliği rolünün uygulanış biçimi değişse de eğitim öğretimi yönetme görevi ve sorumluluğu değişmeyecektir (Gümüşeli, 2014, s. 9-179).

Öğretim liderliğini diğer liderlik modellerinden ayıran temel özelliklerden biri odak noktasının okul, eğitim öğretim ve öğrenci başarısı olmasıdır (Akın, 2019, s. 149). Okul ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarında; okul müdürünün eğitim öğretimde başarıyı yakalayabilmek için okul paydaşlarıyla iş birliği sağlayarak yaptığı davranışların tümüne öğretim liderliği davranışları denilebileceği görülmüştür (Cansoy ve Polatcan, 2018; De Bevoise, 1984; Gümüşeli, 2001; Hallinger, 2003; Hallinger ve Murphy, 1985; Smith ve Andrews, 1989; Şişman, 2014a).

2.2.2. Öğretim Liderliğinin Özellikleri

Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalarda öğretim lideri olarak okul müdürünün neler yapması gerektiğine değinilmiş ancak nasıl, hangi özelliklere sahip olarak yapabileceğine çok fazla değinilmemiştir. Öğretim lideri okulun paydaşlarını ortak bir hedef konusunda birleştirecek ve onları bu hedefi gerçekleştirmek için harekete geçirecekse ikna kabiliyeti, iletişim becerileri ve grup sürecini yönetebilme özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Öğretim liderleri öğretim müfredatı geliştirebilmek için değişim ve karar verme becerisine sahip olmalıdır (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 5).

Smith ve Andrews (1989, s. 13-17) öğretim liderinin güven vermesi, gözlem yapması, zaman yönetimi, sağduyu ve sezgi kabiliyetleri olması gerektiğini belirtmiş ve öğretim liderinin göstermesi gereken davranışlar arasında iletişim uzmanlığı, kaynak sağlama ve okulda görünür olmaktan da bahsederek şu şekilde sıralamıştır:

1. Kendini okulun hedeflerine adanır.
2. Önceliği eğitim öğretim konuları olur.
3. Okulun amaçlarına ulaşmak için kaynak toplayabilir ve bu kaynakları gerekli yere aktarır.
4. Olumlu bir okul iklimi oluşturur.
5. Öğretmenlerle iletişim hâlinde olur, personelin gelişimi için faaliyetler düzenler ve katılır, öğretim tekniklerinde yenilikleri kullanmaları için personeli teşvik eder, eğitim öğretim için gerekli materyalleri temin eder.
6. Öğretmen performansını, öğrenci başarısını izler, değerlendirir, destek olur ve sınıfları ziyaret eder.
7. Okulun ve bölgenin hedeflerine yönelik vizyon oluşturur, öğrenci başarısına yönelik hedeflere bağlı kalır.
8. Karar alma süreçlerine üniversite ve diğer grupları dahil eder, onlara danışır, öğretmenlerin fikrini alır.
9. Araştırma yapmayı ve yenilikleri teşvik eder.

Jenkins (1991, s. 87-95) öğretim liderliğinin, öğretimle ilgili işlerin yerine getirilmesi gereken, sağlam bir eğitim felsefesi ve hedefleri olan, hedeflerine ulaşabilmek için vazgeçmeden çalışılan bir liderlik olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretim liderliğinin, yönetimle ilgili işlerin uzmanca, etkili bir şekilde yapıldığı, okulda disiplinli ve düzenli öğretim ortamı oluşturulduğu, okulda etkili iklim ve kültür oluşturulduğu bir liderlik olduğunu vurgulamıştır. Jenkins öğretim liderinin sürekli yenilikleri öğrenen, değişime uyum sağlayabilen, özverili bir lider olması gerektiğini ifade etmiştir. Jenkins öğretim liderinin işlevlerinin, problem çözme, koordine etme, öğretimi takip etme ve denetleme, kaynak sağlama, öğretmenlerin gelişimine öncülük etme ve yönetme, öğretim işleyişini ve başarısını kontrol etme olduğunu belirtmiştir.

Öğretim liderlerinin elde etmek istediği sonuç, okuldaki paydaşları uygun şekilde yönlendirerek öğrencilerin akademik başarılarını sağlamaktır. Okul paydaşları olarak öğretmenler, okul çalışanları, veliler, öğrenciler ve çevreyi sıralayabiliriz. Bir öğretim liderinin bu gruplarla ortak çalışarak başarıyı elde edebilmesi için iletişim kabiliyetinin iyi olması gerektiğini, gruplar arasındaki sorunları çözebilmek için tarafsız bir bakış açısına, çatışma yönetimi, ara buluculuk ve problem çözme yeteneklerine sahip olması gerekir Öğretim liderinin, öğrenci öğrenmesini takip ve öğretmenleri denetleyebilmesi için eğitim öğretim müfredatına hakim olması, öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi ve çağın getirdiği yenilikleri takip ederek uygun olanları öğretmenlerin uygulamasını sağlaması gerekmektedir. Öğretim liderinin bilgi teknolojilerini kullanabilen, çağın gereksinimlerinin farkında olan, yeniliklere ayak uydurabilen, değişimden korkmayan, ikna kabiliyeti olan, adil, feraset sahibi ve fedakâr bir insan olduğu varsayılmaktadır.

2.2.3. Öğretim Liderliği Boyutları

Öğretim liderliğini araştırmacıların farklı şekillerde boyutlandığına görmekteyiz. Araştırmacılardan bazılarının boyutlarına bu bölümde yer vereceğiz.

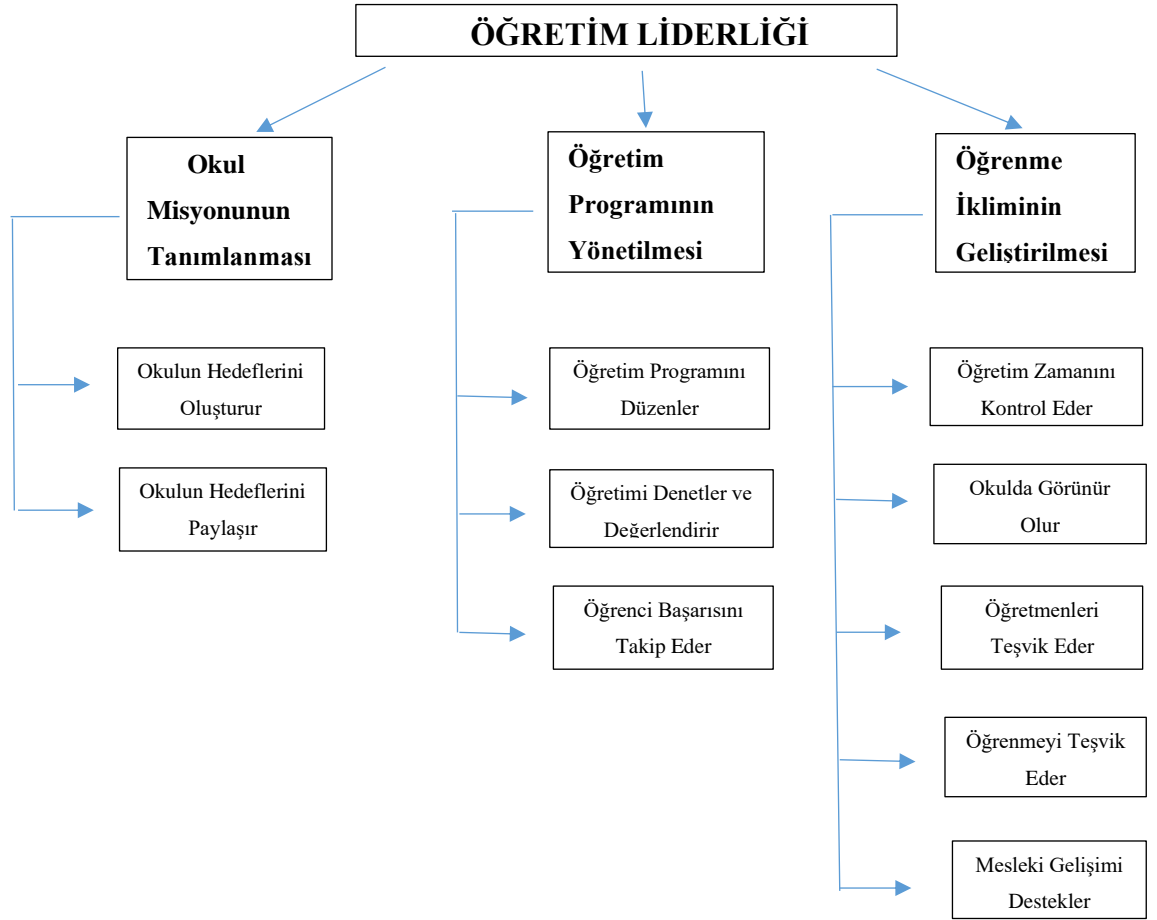
Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin davranışları ile ilgili benzer ve farklı boyutlandırmalardan bahsedilmiştir. Okul müdürlerinin etkili öğretim lideri davranışları gösterebilmeleri için bazı bilgi beceri ve görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Öğretim liderlerinin davranışlarını insani beceriler ve teknik beceriler şeklinde boyutlandırabiliriz (Şişman, 2014a, s. 68). Öğretim liderliğinin boyutları ve etkili öğretim liderinin davranışlarını tanımlayan çeşitli modeller oluşturulmuştur. Bu modellerden bazıları aşağıda anlatılmıştır (Akın, 2020, s. 525).

Krüger, Witziers ve Slegers (2007, s. 2) öğretim liderliğini beş boyut olarak belirlemişlerdir. Bu boyutlar, eğitim öğretim amaçlarını belirleme ve okul müfredatını açıklama, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirme, bu konudaki yenilikleri okula taşıma, okulda olumlu öğrenme iklimi oluşturmaktır.

Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili ilk veri toplama aracı Şişman (1997) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ve yalnızca güvenilirlik testi yapılan “Okul

Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” Türkiye’de yapılan yüzlerce araştırmada ölçek olarak kullanılmıştır. Öğretim liderliği davranışları bu ölçekte beş boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar; okul amaçlarının belirlenip paylaşılması, öğretim süreci ve eğitim programının yönetilmesi, öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi, düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaktır (Şişman, 2016, s. 378).

Hallinger ve Murphy (1985), öğretim liderliği davranışlarını üç ana boyut, on altı boyutla açıklamışlardır. Araştırmacıların ortaya koydukları model Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Hallinger ve Murphy Öğretim Liderliği Modeli (1985).

Hallinger ve Murphy (1985) geliştirmiş oldukları öğretim liderliği modeline uygun bir ölçek oluşturmuşlardır. Ölçek PIMRS Şekil 1’de gösterilen boyutlara göre analiz edilebilmektedir. Ölçek Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang (2016) tarafından

Türk kültürüne uyarlanmıştır. Araştırmacılar ölçeğin uyarlamasını yaparken Türk eğitim sisteminin merkeze bağlı olması sebebiyle, ölçeğin orijinalinde yer alan *öğretim programını düzenleme* alt boyutunu ölçek dışında tutmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçları ayrıntılı olarak ileride verilecektir. Yapılan bu araştırmada Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang'ın (2016) Türk kültürüne uyarladığı ölçek kullanıldığı için bu ölçeğin boyutları, aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.3.1. Okul Misyonunun Tanımlanması

Bir örgütün misyonu, o örgütün varoluş nedeni ve üzerine aldığı önemli görevi anlatır. Misyon örgütün felsefesini canlı tutar, örgütün değişime ayak uydurmasını kolaylaştırır ve üretim kimliğini gösterir. Eğitim örgütlerinde paylaşılan ortak inanç ve değerleri örgütsel misyon ifade eder (Çelik, 1995, s. 50-51).

Okul misyonunun tanımlanması boyutu müdürlerin öğretim yılı içinde kullanacağı kaynakları ve kaynakları yönlendireceği hedefleri belirlemesini kapsar. Müdürlerin belirlediği hedefler eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili olmalıdır. Okul misyonunun tanımlanması boyutu okulun hedeflerinin belirlenmesi ve paylaşılması ile ilgilidir. Bu boyut okul müdürünün, öğrencilerin başarılarını sağlamak amacıyla personelle iş birliği sağlayarak açık, ölçülebilen, zamanı belirlenmiş okul hedeflerini ortaya çıkarabilme rolünü içine almaktadır. Personel ile ortak hazırlanan hedefleri okul paydaşlarıyla paylaşmak ve benimsemelerini sağlamak okul müdürünün görevidir. Böylece okulda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin hepsinin aynı hedefe hizmet etmesi sağlanmış olur. Misyonun açıklanması öğretimsel gelişmeyi ve hesap verebilirliği teşvik eder (Hallinger ve Murphy, 1985; Hallinger, 2003; Hallinger, 2005).

Okul müdürlerinin okul misyonunu tanımlarken öğretmen, öğrenci, veli ve okul toplumundan girdi almaları, misyonu okul paydaşlarına duyurmaları ve misyonun önündeki engelleri ortadan kaldırmaları gerekir (Hallinger, Murphy, 1985). Bu boyutta yer alan okul hedeflerinin belirlenmesi ve okul hedeflerinin paylaşılması aşağıda açıklanmıştır.

Okul Hedeflerinin Belirlenmesi

Okulların neleri öğretmek istedikleri ve öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiğini açıklayan hedefleri olması gerekmektedir. Okullarda yapılacak olan etkinliklere hedefler yol tayin eder, okul başarısını değerlendirmeyi kolaylaştırır. Hedeflerin belirlenmesinde okul toplumunun beklenti ve ihtiyaçları, eğitim felsefesi, sahip olunan kaynaklar kültürel yapı dikkate alınmalıdır. Hedefler değişen koşul ve şartlara göre güncellenmelidir. Belirlenen hedeflerde öğrencilerin öğrenmesi için yüksek standartlar olmalı ve bunun gerçekleşmesi için çaba sarf edilmelidir (Şişman, 2014a). Etkili okulların öğrenci öğrenmesi ve başarısına yönelik iyi belirlenmiş hedefleri vardır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Okul Hedeflerinin Paylaşılması

Okul yöneticileri okul hedeflerini okul paydaşlarına duyurmaktan sorumludur. Okul hedeflerinin paylaşılması ve okul paydaşlarının hedeflerle ilgili bilgi sahibi olması, okul paydaşlarının hedefleri benimsemesini, gerçekleşmesi için çaba sarf etmesini, desteklemesini ve desteğin devamlı olmasını sağlayabilir (Açıkalm, 1994, s. 139). Okul yöneticisi okul amaçlarını okul paydaşlarıyla paylaşmalı; öğrenci, öğretmen ve velilerle yaptığı görüşmelerde vurgulamalı, öğretim programıyla ilgili kararlar verileceği zaman okul kadrosu ile gözden geçirmeli ve anlaşılmasını sağlamalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985).

2.2.3.2. Öğretim Programının Yönetilmesi

Öğretim programının yönetilmesi okulda öğretim programının ve müfredatın düzenlenmesi ve kontrol edilmesine odaklanmaktadır. Bu boyut liderliğin öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretim programını düzenleme, öğrencilerin akademik başarısını takip etme işlevlerini içine almaktadır. Okul müdürünün okulda öğrenme ve öğretmeyi teşvik etme denetleme ve değerlendirme rolünü bu boyut aktarmaktadır (Hallinger, Murphy, 1985; Hallinger, 2003). Okul müdürleri öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve öğretimin değerlendirilmesiyle ilgili konularda okul personeliyle birlikte çalışır (Hallinger ve Murphy, 1987). Okul müdürleri okulun hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmenlere, öğrenme süreçlerine ve eğitim programına liderlik etmelidir (Cemaloğlu, 2013, s. 146). Öğretim programının etkili

bir şekilde yönetilmesi okul misyonunun gerçekleşmesini kolaylaştırır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Geleneksel anlamda okul müdürlerinin eğitim programını yönetmesi, öğretimle ilgili her türlü materyal ve kaynakları sağlamak ile seçme olarak anlaşılmaktadır. Bunlar öğretim programının bir kısmını oluştursa da yeterli değildir. Müdürün okulda olmasını gerektiren asıl nedenlerden biri programın uygulanmasına liderlik yapmasıdır. İyi bir program hazırlanması öğrenci başarısını beraberinde getirmez. Programın uygulanması için okulda uygun koşullar ve öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Program oluşturulurken ve uygulanırken bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunulmalıdır. Programın asıl hedefi, her öğrencinin öğrenebileceği ve öğrenme uygulamalarına katılabileceği olmalıdır (Şişman, 2014a, s. 79-80).

Bu boyutta yer alan öğretim programının düzenlenmesi, öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi ve öğrenci başarısının takip edilmesi aşağıda açıklanmıştır.

Öğretim Programının Düzenlenmesi

Okul müdürleri öğrencilerin uygun eğitim alabilmeleri için öğretim programını düzenler. Uyumlu olarak düzenlenen öğretim programında okulun hedeflerine ulaşma oranı yüksek olur. Öğretim programı belirlenen misyon, hedefler, bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak kaynaklar ve öğretim yöntemleriyle uyumlu olmalıdır. Uyumlu bir öğretim programına sahip okullarda öğretmenler arasındaki etkileşim de yüksek olmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Türkiye’de öğretim programları önceden belirlenerek okullara hazır olarak sunulur. Ancak okullar programın oluşturulması, planlanıp düzenlenmesi konusunda belirli özerkliğe sahiptirler. Kaliteli eğitim, öğretim faaliyetlerinin önceden programlanması neticesinde uygulanan etkinliklerin sonucudur. Bu sebeple okul müdürleri öğretim yılının başında ayrıntılı bir faaliyet planı hazırlamalıdır (Şişman, 2014a, s.80).

Eğitim programı oluşturulurken öncelikle programın hedefleri, amaçları ve kapsamı belirlenir. Bu hedefler ve amaçlar ışığında öğretilecek dersler, konular ve

etkinlikler düşünülerek programın içeriği oluşturulur. Ardından oluşturulan içeriğin toplumun beklentilerini mi yoksa bireyin ihtiyaçlarını mı esas aldığı, topluma mı, bireye mi ya da her ikisine mi hizmet ettiği araştırılarak uygulanacak programın etkililiği belirlenmeye çalışılır. Eğitim öğretim faaliyetleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak tasarlanır. Öğrenme süreci basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru planlanmalıdır. Eğitim programının içeriğini belirlemek kadar bu programın nasıl uygulanacağı, öğrencilere nasıl aktarılacağını belirlemek de büyük önem taşımaktadır. İçeriğin öğrencilere aktarılması öğrenmeyi sağlamada temel noktalardandır. Bu sebeple program geliştirilirken içeriğin öğrencilere aktarılacağı yöntem ve teknikler önem verilerek belirlenmelidir (Gümüşeli, 2014).

Öğretimin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi

Öğretim programının denetlenmesinin temel amacı programın uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunların ve aksaklıkların belirlenerek bunlara çözüm üretilmesini sağlamaktır. Denetleme değerlendirme yapabilmek için de önemlidir. Eğitim programını denetlemenin ve değerlendirmenin amacı öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Bu süreci okul müdürleri iş birliğiyle yürütmelidir. Denetlemenin başarılı olabilmesi için eğitimcilerin, öğretmenlerin bu konuda müdüre yardımcı olma ve iş birliğiyle çalışma konusunda istekli olmaları gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek içinde okulda güvene dayalı bir okul iklimi olmalıdır (Gümüşeli, 2014).

Okul hedeflerinin sınıf hedefleriyle bağlantılı olabilmesi için müdürlerin sınıflardaki öğretim uygulamalarını denetlemeleri önemlidir. Müdürler denetlemede ders planları, öğrenci çalışmalarını gözden geçirir, öğretmenlere öğretim uygulamalarını geliştirmelerinde yardımcı olacak somut, yapıcı öneriler sunar (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğrenci Başarısını Takip Edilmesi

Etkili okul müdürlerinin yürüttüğü öğretim liderliği işlevlerinden biri de öğrenci ilerlemesini takip etmektir. Öğrenci ilerlemesi yapılan sınavlarla, testlerle, çalışma ürünleriyle takip edilerek belirlenen okul hedefleri doğrultusunda gösterdikleri gelişim ve gelişim hızı belirlenir. Öğrenci gelişimi izlenerek öğretim

personelinin hesap verebilirliği ve okul başarısı güçlendirilir (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretim programının en somut göstergesi öğrenci başarısındaki artıştır. Öğrenci başarısı, okul müdürleri ve öğretmenlerin başarısının da göstergesidir. Öğrenci başarısını takip etme okul, öğretmen ve öğrencinin geliştirilmesi bakımından önemli öğretim liderliği işlevlerindedir. Öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini izlemek, sınıftaki eksiklikleri gidermek ve sınıflarındaki öğretim sorunlarını çözmekle sorumludur. Müdürler ise sınıflardan elde edilen öğrenci takip verilerini analiz ederek, yorumlama ve öğrenci başarısının yükseltilmesi ve öğretim sorunlarının çözümlenmesine yönelik prosedür ve plan oluşturulmasında liderlik yapmakla ve veriye dayalı bir öğrenci takip sistemi oluşturmakla sorumludur (Gümüşeli, 2014, s. 176).

Okul müdürleri öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak şekilde sınıfları ziyaret edebilir, öğretim sürecini izleyebilir. Denetimsiz bir sistem olması mümkün değildir. Okul müdürü okulda öğretmenler, çalışanlar ve öğrenciler için içsel denetim mekanizmaları geliştirmeye yönelik etkinlikler yapabilir. Okul müdürü odasına kapanmamalı, okul içinde gezerek olanları izleyebilir ve uygun olmayan bir davranış gördüğünde bir bakışla da olsa müdahale edebilir. Öğrenci gelişimleri uygun ölçme araçlarıyla takip edilir ve değerlendirilir. Değerlendirmeler neticesinde öğretimin ve programın güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarılır, eksiklikler giderilmeye çalışılır. Öğretmenlerin ortak yöntemler belirlemeleri sağlanır. Elde edilen veriler ışığında geleceğe dönük okul politikaları geliştirilir. Elde edilen veriler, öğretmen veli ve öğrencilerle paylaşılır. Başarılı öğrencilerin okulda ve sınıfta tanınması sağlanarak rol model oluşturulur. Başarılı öğrencilere dengeli bir biçimde ödül verilebilir (Şişman, 2014a, s. 87-90).

2.2.3.3. Okul Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi

Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutu okulda görünür olma, öğretim zamanının kontrol edilmesi, mesleki gelişimin desteklenmesi, öğretmenlerin ve öğretimin teşvik edilmesini içine alır (Hallinger, 2003).

Okullarda öğrenme iklimi öğrencilerin ve öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve normları belirtir. Öğrenme iklimi öğrenmeye etki eder. Okul müdürü öğretmen ve öğrencilere okulla ilgili beklentilerini ayrıntılı olarak iletir ve bu beklentileri gerçekleştirmeleri için çeşitli yollarla onları teşvik eder. Öğretmenlerin bu beklentileri

gerçekleştirebilmeleri için kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bütün bunlar okuldaki öğrenmeye etki eder (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223).

Okul ikliminin özellikleri, öğrenme fırsatlarını geliştirmede fark meydana getirir. Okullardaki iş ilişkilerinin özellikleri, okulların gelişme özellikleriyle yakından ilgilidir. Okulun niteliği öğretmenlerin paylaştıkları güven, iletişim destek ve açıklık derecesidir. Bu etkenler öğrenmeyle birlikte daha düzeyli performansı ve iş doyumunu da özendirir. Böyle okullar öğrenmeyi zenginleştirici ve özendirici özellikleriyle diğer okullardan farklı hâle gelmektedir (Rosenholtz, 1989, akt. Aydın, 2014, s. 236).

Öğretim Zamanının Kontrol Edilmesi

Okul müdürleri eğitim öğretim zamanını kesintilerden koruyarak, öğretmenleri ve öğretim uygulamalarını daha etkili hâle getirir ve öğrenci öğrenmesinin artmasına katkı sağlar. Ders sırasında geciken öğrenciler ve duyurular sebebiyle, öğretmenlerin öğretim becerileri ve sınıf yönetimlerinin bölünmemesiyle öğretim zamanı uygun şekilde kontrol edilmiş olur. Bunu sağlamak için okul müdürleri, öğretim uygulamalarını kesintiye uğratabilecek faaliyetleri sınırlandırıcı politikalar üretmeli ve uygulamalıdır. Böylelikle öğrenme süresi verimli kullanılmış olur ve öğrenci başarısı artabilir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Yapılan araştırmalar öğretim zamanının kullanım şeklinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Etkili okul araştırmalarında, okullarda öğretim zamanının verimli şekilde kullanıldığı, zamanın büyük çoğunluğunun öğretim etkinlikleriyle geçtiği görülmektedir. Öğrenci başarısını elde etmek için zamanı etkili kullanmalı, öğretime hazırlık, öğrencilerin geç gelmesi, anonslar, sınıftan öğrenci çağırma, duyurular gibi çeşitli yollarla öğretim zamanının kesintiye uğramamasını sağlamak gerekir. Okul müdürleri bu konuda politikalar oluşturarak zamanın etkili kullanılması konusunda liderlik yapabilir. Etkili okullarda okul programının içeriğinin özenle belirlenmesi, öğrencilerin öğrenmeleri için öğretim zamanının kontrolü ve bütün öğrencilerin öğrenmeleri esastır (Şişman, 2014a, s. 86).

Okulda Görünür Olunması

Okul müdürleri zamanlarının büyük çoğunluğunu toplantılar ve okulla ilgili işlerle geçirmektedir. Müdürler zamanlarının bir bölümünü okulda ve sınıflarda görünür olmaya ayırarak okul müdürü, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi artırır. Böylelikle onların ihtiyaçları konusunda daha fazla bilgi sahibi olur. Bunun dışında okulun hedeflerini, önceliklerini aktarmak için fırsat oluşturmuş olur. Müdürlerin görünür olması öğretmen ve öğrencilerin davranış ve tutumlarında olumlu etkilere sebep olabilir (Hallinger ve Murphy, 1985). Okul müdürleri

Mesleki Gelişimin Desteklenmesi

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesinin çeşitli yolları vardır. Müdürler öğretmenleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirebilir, kendilerini geliştirecekleri fırsatlar hakkında onları bilgilendirebilir. Bu faaliyetlere katılım imkânı öğretmenlere eşit olarak sunulmalı ve faaliyetlerin okul hedeflerine uygun olduğu kontrol edilmelidir. Bu faaliyetlere katılımı öğretmenler öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamına aktarır ve öğrenci öğrenmesini artırabilir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Okulu geliştirmek, amaçlarına ulaşılmasını sağlamak için öncelikle okul yöneticilerinin uygulamaları ve insan kaynağı ile ilgili faaliyetlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler okula atanarak gelmektedir. Müdürlerin öğretmen seçme gibi bir imkânı yoktur. Bu sebeple müdürler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak okulu verimli hâle getirebilir (Şişman, 2014a, s. 91-96). Şişman, mesleki gelişimin desteklenmesi için müdürlerin yapması gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Müdürler eğitim öğretim araştırmalarını, yenilikleri, takip ederek öğretmenlere aktarmalıdır.
- Okul amaçlarının yeniliklerle bütünleştirilmesinde öğretmenlere model olmalıdır.
- Öğretmenlerin, öğretimlerini etkili hâle getirebilecekleri araç, gereç, materyal, mekân, teknoloji gibi unsurları sağlamalıdır.
- Öğretmenlerle sürekli iletişim hâlinde olmalı, performanslarını geliştirici değerlendirmeler yapmalıdır.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak konferans, seminer, hizmet içi eğitim gibi etkinlikleri takip ederek öğretmenlere bilgi vermeli gönüllü öğretmenlerin katılımını teşvik etmelidir. Yüksek lisans yapmak isteyen öğretmenlere gerekli koşullar sağlanmalıdır.
- Öğretmenleri yenilik ve değişme konusunda teşvik etmelidir.
- Eğitimle ilgili konularda öğretmenlerin edindikleri bilgileri paylaşımlarını sağlamalıdır.
- Çalışanların başarılarını ödüllendirmelidir.

Öğretmenlerin Teşvik Edilmesi

Okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi oluşturma rolünün büyük bölümü, öğretmenlerin çabalarını, başarılarını gören ve ödüllendiren bir çalışma sistemi oluşturmaktır. Okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirmek için kullanabilecekleri kaynaklar kısıtlıdır. Ödülden yalnızca maddi ödül anlaşılmamalıdır. İnsanlar başarılarının görülmesi ve takdir edilmesinden hoşlanırlar. Başarılı öğretmenlerin sözlü ya da yazılı olarak takdir edilmesi yöneticiler için maliyet gerektiren bir iş değildir. Öğretmenlerin grup hâlindeki ya da bireysel başarılarının takdir edilmesi onların motivasyonlarını artırır, okulla bütünleşmelerini sağlar (Hallinger ve Murphy, 1985; Şişman, 2014a).

Öğretimin Teşvik Edilmesi

Etkili okul ve sınıflarda öğrencilerin öğrenmeleri için açıkla tanımlanmış yüksek standartlar belirlenir. Bu standartlar öğrenci öğrenmesinde müdür, öğretmen ve çalışanlar için yüksek beklentiler oluşturur ve çalışanların, öğretmenlerin davranışlarına yansıtılarak teşvik oluşturur. Bu okullarda öğrencilerin başarılarının ödüllendirilmesi sadece öğretmenlere bırakılmaz. Müdürler okul çapında öğrenmeyi ödüllendirecek bir teşvik sistemi oluşturur. Bu ödüller, sertifika, resminin asılması, gazete haberlerinde bahsetme, onur belgesi vb. olabilir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğrencilerin öğretim amaçlarına ne ölçüde ulaştıkları konusunda sık sık bilgilendirilmesi öğrenmelerini teşvik edebilir. Bu bilgilendirmeden sonra başarılı olanların ödüllendirilmesi, başarılı olmayan öğrencilerin motivasyonlarını artırarak onlara destek olunması okul etkililiği açısından önemlidir (Akın, 2020).

2.3. Örgüt Kültürü

Her insan, insanlar arası ilişkilerini ve davranışlarını etkileyen kendine özgü kişiliğe sahiptir. Birini girişken, samimi, saldırgan, dost canlısı ya da utangaç diye anlattığımızda onun kişilik özelliklerini anlatmış oluruz. Örgütler de insanlar gibi kişilik özelliklerine sahiptir. Örgütlerin kişilik özellikleri örgüt kültürü diye isimlendirilmiştir (Robbins, Decenzo, Coulter, 2013, s. 38).

2.3.1. Örgüt Kültürünün Tanımı

Alanyazında örgüt kültürüne ait farklı tanımlar mevcuttur. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin dışa uyum sağlama ve iç bütünleşme problemlerini çözmek için keşfedilen ve geliştirilen belirli bir düzen içinde oluşturulan ortak varsayımlar örüntüsüdür. Bu sebeple örgütün varsayımları, örgüt içi karşılaşılan problemlerin çözümü için yeni üyelere öğretilmelidir (Schein, 2004, s. 17).
- Kültür, insanların davranışlarını ve yapacakları işleri bu konularda duygu ve sezgi kazandırma yoluyla etkiler. Örgüt üyelerinin davranışlarını ve düşüncelerini şekillendirir (Güçlü, 2003, s. 148).
- İnsanlara has olan yönetim ve kültür kavramı evrensel bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Her toplumda farklı olan kültür, toplumun yaşam biçimini göstermektedir. Toplum kendine has değer ve inançlarını oluşturmakta bununla birlikte sosyal bir sistem olan örgütler de toplum içinde sürekliliğini sağlamaya çalışmaktadır. Örgütler kendilerine has kültürleriyle toplumdan girdiler alıp topluma çıktılar aktararak topluma hizmet eden açık sistemlerdir (Çelik, 2012, s. 37).
- Örgüt kültürünü, çalışma gruplarını bir arada tutan, onlara diğer örgütlerden ayırt edilebilen bir kimlik kazandıran ve örgüt içerisinde paylaşılan yönelimler bütünü olarak tanımlayabiliriz (Hoy ve Miskel, 2012, s. 165).
- Meslekleri ve görevleri gereği bir araya gelip grup oluşturmuş bireyler, onları diğer örgütlerden ayıran kendilerine ait kısmi ortak değer ve inanç sistemi oluşturmaktadırlar. Bu sistem örgüt içerisindeki değişik ahlak anlayışı, düşünce

tarzı, norm, değer ve inançların bir arada uyum içinde olmasına destek olur. Oluşan bu sisteme örgüt kültürü denilmektedir (Eren, 2012, s. 135).

- Örgüt kültürü; bir örgütün diğer örgütlerden ayırt edilmesini sağlayan, örgüt üyelerinin paylaştıkları değerler bütünüdür (Robbins, 1998, s. 595).

İnsanların bilgi, beceri ve yeterlilikleri ne olursa olsun örgüt içerisindeki başarılarının örgüt kültürüne uyum sağlamalarına bağlı olduğu ifade edilebilir. Örgüt içindeki işleyişi düzenleyen, örgütün örgüt içi ve dışı iletişim yolunu belirleyen örgüt kültürüdür. Kişiler bu kültüre uygun davranışlar sergilediği sürece örgüt kültürüne uyum sağlamış olurlar. Örgütlerin uzun soluklu ve başarılı olmaları için örgüt kültürlerini paydaşlarına açık ve anlaşılır bir şekilde aktarması gerekir.

2.3.2. Örgüt Kültürünün Öğeleri

Şişman (2014b, s. 84) örgüt kültürü ile ilgili araştırmacıların üzerinde durdukları başlıca konu ve kavramları aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Örgüt kültürü;

- Örgütte yapılan bütün işlerin yapılış şeklidir.
- Örgüt üyelerinin paylaştığı normlar ve değerlerdir.
- Örgüt üyelerinin algı ve bilişsel yapı dayanağıdır.
- Örgüt üyelerinin paylaştığı örüntüler ve davranış kurallarıdır.
- Örgüt üyelerinin paylaştığı varsayımlar ve temel inançlar bütünüdür.
- Örgüt üyelerinin paylaştığı semboller sistemidir.
- Örgüt üyelerinin paylaştığı duygu, anlam, anlayış, ideoloji, felsefe, tutum ve beklentilerdir.

Örgüt kültürünü oluşturan öğeleri kısaca aşağıdaki gibi açıklayabiliriz.

İnançlar: İnsanların kendi iç dünyalarına göre çevresindeki olayları tanımlamalarıyla ve algılamalarıyla ortaya çıkan duygularıdır. İnançlar, iman, bilgi ve kanaati içine alan psikolojik bir olaydır (Eren, 2012, s. 173).

İnançlar, insanların varoluş ve varoluş şekliyle ilgili ön kabulleridir. İnançlar sorgulanmadan kabul edilir. Örgütsel amaç ve hedeflere inanan üyeler örgüt kültürüne uygun şekilde örgütsel davranış sergiler (Tutar, 2018, s. 372).

Değerler: Örgüt üyelerinin ulaşmak istediği sonuçlar ve uyulmasını uygun gördüğü davranış şekilleridir (Yıldırım, 2014, s. 79).

Normlar: Örgüt içindeki bireylerin davranışlarına yön veren ilişkilerini düzenleyen standartlardır. Normlar çoğunlukla değerlerin yansımasıdır. Karşı çıktığında yaptırım uygulanan normlar bireyler tarafından daha fazla dikkate alınır (Aydın, 2014, s. 17)

Varsayımlar: Örgüt üyelerinin koşulsuz kabul ettikleri, tartışmaya kapalı olan varsayımlar, örgütün karşılaşılabilecek sorunlar, kişiler arası iletişim, davranışlar ve bunlarda nelerin doğru ve gerçek olduğuna ilişkin görüşlerini içine almaktadır (Vural ve Coşkun, 2007, s. 12),

Semboller: Tek başına anlamı olmayan içinde bulunduğu örgütün kültürünü yansıtarak anlam kazanan şeylerdir. Sembollere örgüt logolarını örnek olarak gösterebiliriz (Zencirkıran ve Keser, 1028, s. 33).

Törenler: Örgütsel açıdan anlamlı olan olaylara örgütün yüklediği anlamı üyelerine aktaran bir araçtır. Tören, merasim, protokol, seremoni ve marka, simge, sembol gibi unsurlar örgüt üyelerinin paylaşılan değerleri benimsemelerine, birbirlerine bağlanmalarına olanak sağlar. Üyeler arasında biz duygusu oluşturarak üyelerin bireysel davranışlarını kurumsal davranışlara dönüştürür (Tutar, 2018, s. 372).

Örgüt yönetimlerinin kültürel değerleri üyelerine iletmek, onları teşvik etmek için kullandığı araçlardan biridir (Vural ve Coşkun, 2007, s. 12-13).

Hikâyeler: Örgüt için gurur verici bir tarih oluşturmak amacıyla, örgüt gelişimine katkı sağlamış, örgütte iz bırakmış yönetici ve çalışanların yaptıkları hikâyeleştirilmekte ve diğer örgüt üyelerine aktarılmaktadır (Zencirkıran ve Keser, s. 37).

Kahramanlar: Örgütlerin çoğunun doğan ya da sonradan oluşturulmuş kahramanları vardır. Örgütün kahraman şahsiyetleri örgüt üyelerine örnek olurlar, örgütün gizli değerlerini temsil ederler ve üyelerin ulaşabilecekleri başarı için standart oluştururlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 58).

Dil: İnsan davranışlarının bir parçası olan dil, canlı bir varlık gibi toplum tarafından oluşturulmakta ve yaşatılmaktadır. Örgüt içerisinde kullanılan yazılı ve sözlü dil örgütsel davranışın bir parçası olmakta ve örgüt kültürünü yansıtmaktadır (Şişman, 2014, s. 97-98).

2.3.3. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Eren (2012, s. 138-139) çeşitli bilim insanlarının üzerinde hemfikir olduğu örgüt kültürü özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Sonradan kazanılmış ya da öğrenilmiş olgudur.
2. Grup üyeleri tarafından paylaşılabilir.
3. Grup üyelerinin belleklerinde, değerlerinde, düşüncelerinde, inançlarında yer alır. Yazılı değildir.
4. Düzenli tekrarlanan davranış kalıplarıdır. Geçmişten bugüne ve geleceğe aktarılır.

2.3.4. Örgüt Kültürü Modelleri

Örgüt kültürü modelleri, modeli geliştiren kişilerin isimlerini almıştır. Bu bölümde örgüt kültürü modellerinden Parsons Modeli, Schein Modeli, Quin ve Cameron Modeli, Deal ve Kennedy Modeli tartışılmıştır.

2.3.4.1. Parsons Modeli

Parsons, örgüt kültürünün oluşmasında sosyal değerlerin katkılarını içine alan dört fonksiyondan oluşan bir model geliştirmiştir. Model bu fonksiyonların İngilizce isimlerinin baş harflerinin okunuşu olan “AGİL” ismiyle de anılmaktadır. Bu fonksiyonlar; uyum (adaptation), hedefe ulaşma (goal attainment), bütünleşme (integration), meşruluk (legitimacy) isimlerini taşımaktadırlar (Eren, 2012, s. 142).

Parsons, örgüt kültüründe değerlere önem veren ilk sosyologlardandır. Parsons'a göre bir örgüt varlığını devam ettirebilmek için ortama uyum sağlamalı, hedeflere ulaşmalı, alt sistemleri bütünleşmeli ve toplumda meşru kabul edilmelidir (Erkmen, 2010, s. 75).

2.3.4.2. Schein Modeli

Edgar Schein, sosyal psikoloji bakış açısıyla bakarak örgüt kültürü modelinde kültürü, örgütün üyeleri için ortak olan varsayım ve inançların bir seviyesi olarak tanımlamıştır. Paylaşılan bu varsayım ve inançlar istemsizce çalışır. Üstü kapalı olarak örgütün kendisini ve çevresini yorumlamasını tanımlar. Örgütsel felsefe, beklenti, varsayım, normlar, inançlar, tutumlar, değerler, örgütün kimliğini oluşturur ve örgütsel kültür için temel olur (Kozo, 2017, s. 41).

Eren (2012, s. 144) Edgar Schein'in örgüt kültürünün üç ana işlevi olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Örgütün varlığını devam ettirmekte ve çevresine uyum sağlamakta yaşadığı sorunları çözme
2. Örgütün dış çevreyle olan bütünleşme (entegrasyon) sorunlarını çözme
3. Grup üyelerinin endişelerini, korkularını ve çevresel belirsizlikleri azaltma

2.3.4.3. Quin ve Cameron Modeli

Cameron ve Quin (1999, s. 37) örgütü şekillendiren varsayımlar, değerler, yaklaşımlar ve yorumları kültürün belirlediği üzerinde durmuşlar ve dört baskın kültür tipi olduğunu belirtmişlerdir. Bu kültür tipleri; Hiyerarşi kültürü, Pazar kültürü, Klan kültürü ve Adhokrasi kültürüdür.

Hiyerarşi kültüründe kurallar, düzen, düzenlemeler tekdüzedir. Tüm etkinlikler kontrol ve yönlendirme gerektirir. İşlerin verimliliği, belirtilmiş hedeflere ulaşılma oranına göre ölçülerek belirlenir (Eren, 2012, s. 150). Pazar kültürü piyasaya odaklanmıştır. Temel değeri rekabet ve verimlilik (Cameron ve Quin, 1999, s. 37). Klan kültüründe, örgüt, personeline bağlıdır. Ekip çalışması ve personele yatırım programlarına önem verilir (Cameron ve Quin, 1999, s.36). Adhokrasi kültüründe

bilgisizlik ve belirsizlik gibi durumlarda esneklik, yaratıcılık ve uyum teşvik edilir (Cameron ve Quin,1999, s. 38).

2.3.4.4. Deal ve Kennedy Modeli

İşletme kültürü üzerine danışmanlık yapan Deal ve Kennedy örgüt kültürünü dört farklı kültür türünde aşağıda belirtildiği gibi açıklamışlardır (Eren, 2012, s. 153-155).

- Sert erkek, Maço kültürü: Belirsiz ve riskli durumlarda cesur kararlar veren, başarısızlıktan korkmayan ve hızlı inişlerde ani çözümler üretebilen kişilerin ortaya çıkardıkları kültür modelidir. Bu model kısa sürede başarıyı yakalamayı hedef edinir. Gruptan çok, kişi ön plandadır. Reklam, film ve kozmetik sektöründe çalışan şirketler bu kültürün başlıca temsilcileridir.
- Çok çalış / Sert oyna kültürü: Bu kültürde risk derecesi düşüktür. Alınan kararlarla ilgili çevreden çabuk dönüş alınır. Başarı ve gelişebilmek ekip olarak birlikte sıkı çalışmaya bağlıdır. Pazarlama ve satış organizasyonu gerekli şirketlerde görülür. Hizmet sektörü, marketler ve moda sektörü bu kültürün temsilcilerindendir.
- Şirketin üzerine iddiaya gir kültürü: Yüksek riskli, çevreden geri dönüşü yavaş olan işletmelerde görülen kültür modelidir. Başarıyı elde etmek için sabırlı, tek başına ve ekip hâlinde çalışabilen, keşif yapmayı seven, yenilikçi ve teknik düşünebilen iddialı çalışanlar ve yöneticiler olmalıdır. Madencilik, hayvancılık ve uzay alanında çalışan şirketler bu kültürün temsilcilerindendir.
- Süreç kültürü: Düşük riskli ve çevreden geri dönüşümün yavaş olduğu işletmelerde görülen kültür modelidir. Bu kültürde bütün işler belirlenen yönergelere ve yönetmeliğe uygun yapılır. Devlet daireleri, sigorta şirketleri, bankalar bu kültürün temsilcilerindendir.

2.3.5. Örgüt Kültürünün Önemi ve İşlevleri

Kuh ve With'e (2000) göre örgüt kültürünün örgüt üyeleri arasında bir sistem oluşturma, üyelere rehberlik etme ve davranışlarında yön verme, birlikte hareket

edebilme bilinci kazandırma işlevleri vardır. Bunlarla birlikte örgüt üyelerine kimlik kazandırma ve örgüt içinde bağımsız hareket edebilme işlevleri de bulunmaktadır.

Örgüt kültürü örgüt üyelerinin davranış ve tutumlarını şekillendirir, onlara yön verir, anlam kazandırır ve denetleme hizmeti sunar. Bir örgütün kültürü onu diğer örgütlerden ayırır, üyelerine kimlik kazandırır, aidiyet duygusu oluşturarak üyelerin birbirlerine ve örgüte bağlılıklarını güçlendirir (Robbins, 1994, s. 307).

Eren (2012, s. 168-169) örgüt kültürünün işlevlerini personel ve yöneticiler açısından ele almış ve aşağıdaki gibi açıklamıştır.

- Örgüt kültürü personelden beklenen davranışlar konusunda standartlar oluşturur böylece yöneticileriyle uyumlu çalışarak başarılı olmalarına yardımcı olur.
- Yöneticilerin gelişimine katkı sağlar.
- Personele aidiyet duygusu ve takım ruhu kazandırır, birbirleriyle iş birliği hâlinde çalışmalarına katkı sağlar.
- Örgüt içindeki uygulamalara ve işleyişe standartlar kazandırarak işleyişle ilgili çatışmaları azaltır.
- Örgüt kültürü, kültür öğeleri vasıtasıyla nesilden nesile aktarılır.
- Örgütün kültürü, örgütü tanıtan kimlik vazifesi görür.

Örgütlerde kültür; örgüt işleyişi, kişiler arası ilişkiler ve çevreyle iletişim konularında standartlar ortaya koyarak örgüt içi karmaşa ve çatışmaları engellediği böylece verimliliği sağlar. Bununla birlikte kültür, örgütün kişilere bağlı kalmadan uzun yıllar devam etmesine katkı sağlar. Kültür, örgüte yeni katılan çalışan ve yöneticilerin kısa sürede uyum sağlayarak örgüt başarısına katkı sağlamalarını kolaylaştırır.

2.4. Okulda İş Birliği Kültürü

Eğitim sisteminin işleyişinin önemli unsurlarından olan okulların kültürü okul paydaşlarını etkilediği gibi bulunduğu toplumu da etkileyip şekil verir. Okul örgütünün en önemli ve açık özelliği şekil verdiği hammaddesinin toplumdan gelen ve yine topluma giden insan olmasıdır. Bu bakımdan okulun birey boyutu kurum boyutundan daha hassas, informal tarafı formal tarafından daha ağır, etkilediği alan

yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 2015, s. 33). Okul, çevreden aldığı kaynağı alt sistemler yardımı ile işleyerek yine çevreye sunan, okulun işleyişini kontrol ederek bu kapsamda süreçleri ve programları düzenleyerek varlığını sürdürmeye çalışan açık bir sistemdir (Şişman ve Turan, 2004, s. 109).

Okul toplumsal istikrarın korunmasında ve kültürel ve teknolojik değişimlerin meydana gelmesinde etkilidir. Toplum kültürünü ve yapısını yeni nesile aktarmak okulun vazifesidir (Alıcıgüzel, 1999, s. 17).

Okul kültürü, okulun tarihi, gelenekleri, personel birikimleri ve etkileşimleri sonucunda zamanla oluşur ve okula özgün bir hâl alır. Oluşan bu kültür inanç, norm, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşur. Okulda nelerin değerli nelerin değersiz karşılandığı, nasıl davranılacağı konusunda personel arasında ortak fikir doğar. Okulun asıl vazifesi eğitim öğretimde öğretmen ve öğrencilerden beklentileri, vurgulanması gereken hususları belirleyen bir okul kültürü oluşturmaktır. Etkili okullarda oluşan kültür eğitim öğretime destek olur, bireysel gelişimi ve öğrenme çabalarını özendirir (Balcı, 2014, s. 191).

Okulların kendilerine has olan inançları, değer yargıları ve normlarının birleşiminden oluşan kültürleri vardır. Bu kültür zamanla şekillenir ve bulunduğu okula özgü bir hâl alır. Okul kültürü, okulun verimliliğini ve etkililiğini belirleyen unsurlardandır. Öğretime değer veren olumlu öğrenme kültürüne sahip okullarda öğrenci başarısı yükselir (Özdemir, 2013, s. 170-171). Başarılı ve etkili okulların güçlü ve fonksiyonel bir okul kültürü vardır. Bu okul kültürü okulda nasıl davranılması ve neler yapılması gerektiğini belirtir (Sergiovanni, 1995, s. 959). Okulda olup biten her şey okul kültürünü yansıtır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 175).

Okulun çalışanlarının hepsi, öğrenci, öğretmen ve idareci okul kültürünün birer parçası olduğu gibi bu kültürün oluşmasında, tanıtılmasında ve yeni nesile aktarılmasında önemli bir göreve sahiptir. Bu şekilde oluşturulan etkili ve güçlü okul kültürü okul çalışanlarının motivasyonunu artıracak, öğrencilerin okul ilgisi ve sevgisini çoğaltacaktır. Böylece eğitim öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı yükselecektir (Parlar, 2014, s. 176).

Olumlu okul kültürü olan okullar açık, net, motive edici vizyona sahiptir. Bu okullarda liderler okul paydaşlarının değişime uyum göstermelerini sağlayan,

cesaretlendiren, katılımcı bir anlayışa sahiptir. Kültür güvene dayalıdır, bilgiler açık ve net olarak paylaşılır. Olumlu katkılar ödüllendirilir (Kaplan ve Qwins, 2013, s. 12-13).

Okul müdürü bilinçli ya da bilinçsiz olarak okul kültürünü oluşturmakta ve yönetmektedir. Okul müdürlerinin başlıca görevi güçlü okul kültürü oluşturmaktır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ortak norm, saygı ve değerler etrafında birleşmeleriyle güçlü okul kültürü oluşturulur (Çelik, 2002, s. 67). Okul yöneticileri okula yeni gelenlerin okul kültürüne uyumlu hâle gelmelerine yardımcı olurken gelenlerin getirdiği ve okul kültürünü zenginleştirecek kültür unsurlarını saklamalarını ve okul içinde geliştirmelerini sağlamalıdır. Bununla birlikte okuldaki farklı kültürler arasında bir uyum oluşturmalı ve okulun paydaşlarını ortak örgüt kültürü etrafında toplamalıdır (Açıkalm, 1998, s. 23). Okul kültürleri çoğunlukla okul yöneticileri tarafından planlanır, oluşturulur ve yönlendirilir. Bunun sonucunda okul kültürü öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin benimsemiş oldukları değerler yerine yönetimin değerlerini vurgular (Aydın, 2014, s. 239).

Okul kültürü; okul yöneticilerinin önderliği ile çalışanların önlerine çıkan sorunları çözerken edindikleri doğru yolların birikimiyle oluşur ve bunların yeni gelenlere aktarılmasıyla gelişir, yerleşir (Yavuz ve Yılmaz, 2012, s. 77).

Okul kültürü yönetici ve öğretmenin iş birliğiyle çalışmasında önemli bir konuma sahiptir. Okul kültürünü oluşturan değerler ve normlar okul çalışanlarının iş birliği hâlinde hareket etmesini sağlar. Okul kültürünün güçlü olduğu oranda çalışanların iş birliği de güçlü olur (Çelik, 2000, s. 58).

Özetle şunları söyleyebiliriz; Toplum oluşturulan unsurların hepsinde bulunan insanları yetiştiren okullardır. Komutanlar, mühendisler, doktorlar, öğretmenler, din adamları, işçiler, hemşireler, millet vekilleri, belediye başkanları vb. hepsi mutlaka eğitim görür. Okul kültürü kısa vadede okulu ve okul paydaşlarını etkiliyor gibi gözükse de aslında toplumun bütün fertlerini yakından ilgilendirir. Okul kültürünün güçlü olması toplumu güçlendirir. Bu sebeple toplumun değerleriyle barışık, gelişime, teknolojik yeniliklere ve öğrenmeye önem veren güçlü okul kültürü oluşturmak önemlidir. Bu konuda başta okul müdürlerine, öğretmen, öğrenci ve bütün okul paydaşlarına önemli görevler düşer. Okul örgütünün devamı ve sürdürülebilmesi ve toplum düzeninin sağlamlığı için olumlu okul kültürü oluşturmak önemlidir.

Okulda iş birlikçi okul liderleri, çalışanların karara katılımını, takım çalışmasını, ortak değerlerin paylaşılmasını, birlik duygusunu, kendilerini geliştirmesini, aidiyet duygusunu teşvik etmektedir. Liderler yol göstericidir, öğretmenleri ödüllendirir, cesaretlendirir, yenilikçidir ve risk almaktan korkmazlar. İş birlikli okullarda arkadaşlık ilişkileri kuvvetlidir. Çalışanlar arasında sadakat, bütünleşme ve bağlılık duygusu yüksektir (Demirtaş, 2010, s. 5-6; Şahin, 2003, s. 58).

Yapılan araştırmalarda İş birlikçi okul kültürünün verimliliği ve iş doyumunu artırdığı tespit edilmiştir. İş birlikçi okul kültürü okul gelişimine ve etkililiğine önemli katkı sağlamaktadır (Akdoğan, 2014, s. 85).

Okulda çalışanlar üzerlerine düşen vazifeleri yaparken takımlar hâlinde çalışırlar. Okul bu takımların verimliliği doğrultusunda amaçlarına ulaşır. İş birliği ve takım ruhu gelişen okullarda başarı sağlanır (Topçu, 2019, s. 229).

İş birliği kültürü, okullarda öğrenci başarısının artmasına sebep olur. İş birlikçi eğitimciler okulun ve öğrencilerin başarısını artırmanın yollarını araştırır. Okul kültürü güçlü, başarıya odaklı, İş birlikçi olan okullarda öğrenci başarısı görülürken bunların olmadığı okullarda başarı görülmemektedir (Demirtaş, 2010, s. 6).

Balcı (2014, s. 194), okulu geliştirmek için okulda iş birliği kültürünün oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Bu kültürün oluşması için olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmenlerin öğrenciler ve kendilerine değer vermesinin ürünü olarak gönüllü çalışmalarda bulunmaları.
- Öğretmenler arasında birbirleri için çalışmaların olması.
- Okulun amaç, vizyon, gelişme önceliklerine okul paydaşlarının bağlılık göstermesi
- Öğretmenlikten daha çok uygun liderlik rollerinin görülmesi.

Gruenert ve Valentine (1998), beş temel unsura dikkat çekerek okul kültürünü açıklamıştır. Bunlar; iş birlikçi liderlik, profesyonel gelişim, öğretmen iş birliği, amaç bütünlüğü, öğrenme partnerliği ve meslektaş desteğidir (akt. Yurtseven ve Altun, 2019).

İş birlikli liderlik: Okul müdürlerinin okul çalışanlarıyla birlikte iş birlikçi ilişkiler kurma ve sürdürebilme oranlarını gösterir. İş birlikçi liderliğin geliştiği okullarda, okul müdürleri çalışanlarının düşüncelerine önem verir, karar verme sürecine onları dahil eder, mesleki yargılarına güvenir. Düşüncelerin paylaşımını, yenilikleri ve risk almayı destekler (Demirtaş, 2010; Gruenert ve Valentine, 1998, akt. Yurtseven ve Altun, 2019).

Amaç bütünlüğü: Öğretmenlerin okulun ortak amaçları için iş birliği içinde çalışma derecelerini gösterir. Amaç bütünlüğü gelişmiş okullarda okul çalışanları okulun misyonunu anlar, destekler, benimser ve misyonun gerçekleşmesi için öğretim uygulamalarını misyona göre düzenler (Akdoğan, 2014).

Profesyonel gelişim, öğretmenlerin okul gelişimi ve bireysel gelişimlerine verdikleri önemi gösterir. Profesyonel gelişimin önemli görüldüğü okullarda öğretmenler mesleki gelişimlerini sürdürebilmek için seminerleri, eğitimleri, atölye çalışmalarını ve gelişimlerini sağlayacak organizasyonları takip eder, katılır (Akdoğan, 2014; Gruenert ve Valentine, 1998, akt. Yurtseven ve Altun, 2019).

Öğrenme partnerliği, okulda öğrenci öğrenmelerini sağlamak için idare, veli, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmalarını gösterir. Öğrenme partnerliği gelişmiş olan bir okulda öğrenciler öğrenme sorumluluklarını üzerine alır, veliler öğretmenlere güven duyar. Veliler ve öğretmenler okulun hedeflerine yönelik ortak beklentileri paylaşır, öğrenci gelişimi için iletişim hâlinde olurlar (Yurtseven ve Altun, 2019).

Meslektaş desteği: Öğretmenlerin birbirleriyle verimli şekilde çalışmalarını gösterir. Meslektaş desteği gelişmiş olan okullarda öğretmenler birbirlerinin düşüncesine önem verir, birbirlerine güvenir, yapılan organizasyonlarda birbirlerine yardımcı olur (Yurtseven ve Altun, 2019).

Bu çalışmada okulun tüm çalışanları öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine dönük amaçlar için çalışırlar, kendilerini geliştirir ve eğitim, öğretim konusunda birbirlerine destek verirler.

2.5. Öğretim Liderliği ile Okulda İş Birliği Kültürü Arasındaki İlişki

Okul kültürünün oluşturulmasında, sürdürülebilmesinde ve gelişmesinde okul müdürlerinin kültürel ve öğretimsel liderlik rolleri ön plana çıkmaktadır. Müdürlerin kültürel ve öğretimsel liderlik dereceleri okul kültürünün oluşturulma, sürdürülebilme ve geliştirilebilmesindeki başarı düzeylerini etkiler. Kültürel liderler içsel bütünleşmeyi sağlayabilmek için iş birliği kültürüne ihtiyaç duyarlar. (Güçlü, 2014, s. 220).

Okul programlarının planlanması, kaynakların hazırlanması, öğretim birliği, çalışanların birbirlerinin öğretim şekillerini gözlemlemeleri ve mentörlük gibi etkinlikler iş birlikçi çalışmayı gerekli kılar (Halsall, 1998, akt. Balcı, 2014, s.194). Öğretim liderliği ile okul kültürü arasındaki olumlu ilişki arttığında öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükselten öğretmen iş birliği ortaya çıkmaktadır (Grunert, 1998, akt. Gümüşeli ve Eryılmaz, 2011).

Etkili okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak görülmektedir (Balcı, 2014, s. 128). Etkili okullarla ilgili yapılan araştırmalarda öğretim liderliği ile iş birlikçi kültür etkili okul özellikleri arasında yer almaktadır. Öğretim liderliğinin boyutlarından okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme, okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi için iş birlikçi okul kültürünün gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretim lideri okulun misyonunu tanımlarken okul toplumundan girdiler alır ve belirlenen misyonu bütün okul çevresine duyurur (Hallinger, Murphy, 1985). Okul paydaşları kendi fikirlerinin de dikkate alındığı bir misyonu içselleştirir ve gerçekleştirmek için iş birliği hâlinde çalışır.

Quiambao (2004, s. 23) okullarda iş birliği kültürü arttığında liderlik kapasitesinin de arttığını belirtmektedir. Öğretim liderliği ile okul kültürü arasındaki olumlu ilişki arttığında öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükselten öğretmen iş birliği ortaya çıkmaktadır (Grunert, 1998, akt. Gümüşeli ve Eryılmaz, 2011).

Ali'nin (2017) araştırmasında öğretim liderliği ile okul kültürü arasında yüksek bir korelasyon olduğunu tespit etmiş, öğretim liderliğinin okul kültürünü geliştirerek okulun verimliliğine katkıda bulunacağı belirtmiştir.

Şahin (2003) araştırmasında dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin okul kültürü üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Şahin (2011) çalışmasında öğretim liderliği ile okul kültürü arasında pozitif bir ilişki tespit etmiş, müdürlerin iş birlikçi ve pozitif bir okul kültürü inşa etmek için yöneticiliği paylaşımları, mesleki gelişimi desteklemeleri ve öğretmen iş birliğini sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını uygun bir şekilde göstermelerinin sonunda okulda öğrenci başarısını ve okul etkililiğini sağlayan olumlu okul kültürü oluşacağını ifade etmiştir.

Blase ve Blase (1999) çalışmasında etkili öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasında yüksek düzeyde ilişki tespit etmiş ve etkili öğretimsel liderliğin, okul kültürünün içine gömülü bir şekilde olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte etkili öğretim liderliğinin eğitimciler arasında profesyonel diyalogu teşvik etmek amacıyla, akran koçluğunu, araştırmayı, iş birliğini, yansıtıcı tartışmayı ve çalışma gruplarını bütünleştirdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda eğitimle ilgili gelişmeleri takip eden öğretmenlerin düşüncelerini ve yenilikleri öğretim programına yansıtan, okulda görünür olan, sınıflara giren öğretim programının uygulanması konusunda mentörlük vazifesi yapan, öğretmenlere ve öğrencilere geri dönütte bulunan, uygun materyallerin teminini sağlayan müdürlerin okullarında iş birliği kültürü oluştuğunu, öğretmenlerin güven duyduğunu belirtmiştir.

Budhal (2000), öğretim liderliğinin okulda öğretme ve öğrenme kültürü üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okul öğrenme ve öğretme kültürü üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Buna göre yeniliklerden haberdar olan ve bunları okula yansıtan, öğretmenlerini programın oluşması aşamasına katan, okulda görünür olup ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerle konuşan, derse katılıp öğrencilerin öğrenmelerini ve öğretmenlerin performansını kontrol edip uygun geri dönüşlerde bulunan, okulun problemlerini öğrenci ve öğretmenlerle paylaşıp çözüm önerilerini dikkate alan, öğretmenlerin birbiri ile bilgi paylaşımına ortam sağlayan müdürlerin bulunduğu okullarda iş birliği kültürünün yüksek olduğu belirtmiştir. Bununla birlikte bu okullarda öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu, kendilerine güven duydukları, okul müdürlerini eğitim lideri olarak görüp ondan gelecek geri dönüşleri kendilerini geliştirme olanağı olarak gördüklerini söylemiştir. Böyle bir

ortamda idareci, öğretmen ve öğrencilerin akademik olarak yüksek seviyeye çıkmak için iş birliği hâlinde severek çalıştıkları böylece yüksek düzeyde iş birliği kültürü oluştuğunu vurgulamıştır.

Recepoglu (2004, s. 219) okul paydaşlarıyla ortak hazırlanmış vizyon, açık ve net belirtilen misyonun, güçlü okulda iş birliği kültürü olan okullarda görülmekte olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte karara katılan bireylerin verilen görevleri istekle yapacaklarını, okula bağlılıklarının, iş doyumlarının ve motivasyonlarının artacağını ifade etmiştir. Buna göre okul paydaşlarının ortak hazırladıkları vizyon, hedefler ve anlaşılır bir şekilde açıklanan misyon için istekle birlikte çalıştıklarını, kendi fikirlerinin de olduğu misyon ve kararlar için okulda aidiyet duygusu, yüksek motivasyon, iş doyum ve bağlılıkla iş birliği içinde çalıştıkları bunun da okulda iş birliği kültürü oluşturduğunu belirtmiştir.

Öğretim liderliği, diğer liderlik modellerinden farklıdır. Liderlik modellerinde liderin örgüt üyelerine etkisi vardır, öğretim liderliğinde ise etkiden çok yönlendirmeye odaklanma vardır. Öğretim lideri öğrenmeye ve öğrenme uygulamalarında öğretmen davranışlarına odaklanır. Öğretim liderinin etkisi, öğretmenler vasıtasıyla öğrenci öğrenmesini hedef alır. Burada vurgu etkinin kendisine değil yönüdedir (Bush, 2018, s. 16-17). Öğretim liderliğinde öğrenci öğrenmesini en üst seviyeye çıkarabilmek için öğrenci ve öğretmenlerin takip ve yönlendirilmeleri vardır. Takip edilen öğrenci ve öğretmenler benimsedikleri okul beklentilerinin gerçekleşmesi için iş birliği hâlinde çalışır (Blase ve Blase 1999; Şişman, 2014a).

2.6. İlgili Araştırmalar

Öğretim liderliği kavramı bütün dünyada önemli hâle gelmiş, kavramla ilgi çok fazla araştırma yapılmıştır. İlk yapılan araştırmalar etkili okulların özelliklerini araştırırken daha sonra öğretim liderliği davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaların büyük çoğunluğunda öğretim liderliğinin okul başarısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Gümüşeli, 2014). Türkiye’de öğretim liderliği alanında yapılan araştırmalar 2000’li yıllardan sonra artış göstermiştir. Öğretim liderliği araştırmalarında Şişman’ın (2014a) geliştirdiği öğretim liderliği ölçeği ve Hallinger ve

Murphy'nin (1985) geliştirdiği PIRMS ölçeği kullanılmıştır (Cansoy ve Polatcan, 2018).

şahin (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretimsel liderlik ve okul kùltürü arasındaki ilişki incelenmiş, öğretimsel liderliğin okul kùltürünü yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin tüm boyutları ile okul kùltürünü yordadığı görùlmüřtür.

Ali (2017) Pakistan'daki müdürlerin öğretim liderliği, okul kùltürü ve okul verimliliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonunda Pakistan eğitim koşullarının geliştirilmesi ve verimliliğin artması için model önerilmiştir. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Pakistan'daki okullarda öğretim liderliği ile okul kùltürü düşük, okul verimliliği ise orta düzeyde çıkmıştır. Öğretim liderliği, okul kùltürü ve okul verimliliği arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul müdürleri tarafından geliştirilen okul kùltürünün hiçbir maliyeti olmadan okul verimliliği ve etkililiğini arttırdığını saptamıştır.

Öğretim liderliği ile farklı örgütsel ve bireysel değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bazı tezler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim liderliği ile farklı örgütsel ve bireysel değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bazı tezler.

Yazar	Tezin Konusu	Bulgu
Ahmet (2020)	Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetimlerinin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.
Ebcim (2019)	Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi.	Okul yöneticilerinin çoğu zaman öğretim liderliği davranışları sergilediği belirlenmiştir.
Uzlar (2019)	İstanbul'daki lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirmelerinde olumlu düşündüklerini belirlemiştir.
Özgün (2018)	Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki.	Öğretim liderliği ve öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif ilişki saptanmıştır.
Erdoğan (2017)	Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir.
Cengiz (2015)	Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi.	Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi olduğu belirlenmiştir.
Kurt (2013)	İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi.	İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi olduğu belirlenmiştir.
Yüce (2010)	İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Öğretim liderliğinin <i>okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması</i> boyutunun örgütsel bağlılığın <i>içselleştirme</i> ve <i>özdeşleşme</i> boyutlarını yordadığı tespit edilmiştir.

Okul kültürü ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bazı tezler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul kültürü ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bazı tezler.

Yazar	Tezin Konusu	Bulgu
Aktaş (2019)	İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi.	Devlet okulu öğretmenlerinin okul kültürü algısının özel okul öğretmenlerinden fazla olduğu saptanmıştır.
Şahin (2015)	İlkokul eğitim yöneticilerinin okul kültürünün oluşması ve geliştirilmesi konusunda liderlik özelliklerinin incelenmesi.	Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okul kültürü seviyesini etkilediği saptanmıştır.
Çoban (2015)	Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi.	Okul kültürünün öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını artırdığı saptanmıştır.
Dalgıç (2015)	Okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi.	Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
Süzük (2015)	Okul yöneticilerinin liderlik biçimlerinin okul kültürü üzerine etkisi.	Destek kültürünün ve dönüşümcü liderlikten; Başarı kültürünün dönüşümcü ve işlemci liderlikten; bürokratik kültür ve görev kültürünün işlemci ve dönüşümcü liderlikten etkilendiği saptanmıştır.
Dur (2014)	Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki.	Motivasyon düzeyi ve okul kültürü arasında ilişki bulunmuştur.
Yılmaz (2009)	Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkisi.	Okul kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonunun anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.
Kaya (2009)	Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkisi (Batman ili örneği).	Okul kültürünün, karara katılım ve mesleksel destek boyutlarıyla öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin saptanmaya çalışıldığı bu araştırma ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Çalışmanın modeli, veri toplama aracı, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.1. Model

Bu araştırma nicel desende tasarlanmış ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Birtakım değişkenlerin bir örneklem içinde ölçülmesi nicel araştırmadır. Örneklemin değişkenleri ve üyeleri değişik sayısal değerlerle ifade edilir (Punch, 2016, s. 109). Değişkenlerin kesin ölçümünü amaçlayan nicel araştırmalarda nedensel açıklamalara bağlı olan hipotezler test edilir (Neuman, 2016, s. 224).

Geçmişte var olmuş ya da günümüzde var olan bir durumu içinde bulunduğu şekliyle tasvir etmeyi amaç edinen araştırma modeli, tarama modelidir. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay olduğu gibi, içinde bulunduğu koşullar ile tanımlanmaya çalışılır. Dışarıdan müdahale etmeden uygun biçimde değerlendirilir (Karasar, 2016, s. 109). Tarama modellerinden İlişkisel tarama modeli; iki ya da iki den fazla değişken arasında birlikte var olan değişimin derecesini ve varlığını tayin etmeyi amaçlar (Karasar, 2016, s. 114). Bu araştırmada Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okul Kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretim liderliği bağımsız değişken, okulda iş birliği kültürü bağımlı değişkendir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Karabük ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 52 ilkokulda, 48 ortaokulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 1292 ilkokulda görev yapan, 1005 ortaokulda görev yapan 2297 öğretmen oluşturmaktadır (Karabük il Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Şubesi).

Araştırmanın örneklemini Karabük il merkezinde ve Safranbolu ilçesinde 167 ilkokulda görev yapan, 234 ortaokulda görev yapan 401 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenler *basit seçkisiz örnekleme* metodu ile örneklem içine alınmışlardır. Evrende bulunan birimlerin tümüne örnekleme katılmada eşit seçilme hakkı tanıyan metoda, *basit seçkisiz örnekleme* metodu denir (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016, s. 85).

Sosyal araştırmalarda örneklem büyüklüğünün hesaplanması için çeşitli formüller kullanılır. Nicel desendeki araştırmalarda örneklem büyüklüğü hesaplamak için aşağıda belirtilen formül kullanılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

$$n = \frac{n_0}{1 + n_0/N} \quad n_0 = \frac{t^2 \times s^2}{d^2}$$

N: Evrenin büyüklüğü

n: Örneklemin büyüklüğü

t: Güven düzeyine karşılık gelen tablo z değeri (0.001 için 3.28, 0.01 için 2.58, 0.05 için 1.96)

s: Evren için tahmini standart sapma

d: Kabul edilebilir sapma toleransı

Araştırmanın örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde güven düzeyini %95 olarak aldığımızda t değeri 0.05 için 1.96 olur. Standart sapma değeri 0,5 olarak ele alınmıştır. Beşli Likert ölçek kullanıldığı için sapma toleransı kabul edilebilir değeri 0.05 olarak alınmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu araştırmanın evreni 2297 öğretmenden oluşmaktadır. Değerlerin tümü formüldeki yerlerine yerleştirildiğinde bu araştırmanın kabul edilebilir örnekleminin 329 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre araştırmada ulaşılan 401 öğretmen bu araştırmanın örneklem sayısı için kabul edilebilirdir. 401 öğretmen, evrendeki öğretmen sayısının yaklaşık olarak %17'sine karşılık gelmektedir.

Örnekleme bulunan öğretmenlerin 266'sı erkek, 135'i kadındır. Millî Eğitim Bakanlığı Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesiyle okul müdürleriyle görüşülüp öğretmenlere anket uygulamak için izin alınmıştır. Okul müdürlerinden bazılarının anket sorularının onların yeterlilikleriyle ilgili olduğunu

düşündükleri için anket uygulanması konusunda çekimser kaldıkları görülmüştür. Çekimser kalan müdürlere detaylı açıklama yapılarak izinleri alınmıştır. Müdürlerle görüşüldüğünde onlara öğretim liderliği ile okul kültürü hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürleri idareci olarak yaşadıkları sorunlardan bahsetmişlerdir. Müdürlerden alınan izin sonrasında okullardaki öğretmenlerle görüşülüp gönüllü olanlara anket uygulanmıştır. Öğretmenlere anketler dağıtılmış, anketleri doldurmaları beklenmiş ve doldurulan anketler teşekkür edilerek toplanmıştır.

Tablo 3. Araştırma katılımcısı öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı.

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	1. Erkek	266	33.7
	2. Kadın	135	66.3
	Toplam	401	100
2. Görev yapmakta olduğu okul türü	1. İlkokul	167	41.6
	2. Ortaokul	234	58.4
	Toplam	401	100
3. Görev yapmakta olduğu okulda çalışma süresi	1. 0-1 yıl	40	10.0
	2. 2-4 yıl	136	33.9
	3. 5-9 yıl	120	29.9
	4. 10-15 yıl	55	13.7
	5. 15- yıl	50	12.5
	Toplam	401	100
4. Meslekte çalışma süresi	1. 0-1 yıl	5	1.2
	2. 2-4 yıl	23	5.7
	3. 5-9 yıl	62	15.5
	4. 10-15 yıl	91	22.7
	5. 15- yıl	220	54.9
	Toplam	401	100
5. Görev yapmakta olduğu müdürle çalışma süresi	1. 0-1 yıl	55	13.7
	2. 1-4 yıl	206	51.4
	3. 5-9 yıl	115	28.7
	4. 10-15 yıl	11	2.7
	5. 15- yıl	14	3.5
	Toplam	401	100
6. Branş	1. Uygulamalı ders öğretmeni	35	8.7
	2. Sözel ders öğretmeni	93	23.2
	3. Sayısal ders öğretmeni	67	16.7
	4. Sınıf öğretmeni	142	16.0
	5. Diğer	64	35.4
	Toplam	401	100

3.3. Ölçme Araçları

Veri toplama amacıyla hazırlanmış olduğumuz ölçme aracımız 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde öğretim liderliği ölçeği, üçüncü bölümde okul kültürü ölçeği bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçme aracının ilk bölümünde yer alan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, okul türü, görev yapmakta oldukları okulda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi, şu anki müdürünüzle çalışma süresi ve branş değişkenlerinden oluşmaktadır.

3.3.2. Öğretim Liderliği Ölçeği

Öğretim liderliği ölçeği PIMRS Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang (2016) tarafından yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır, bu boyutlar; *okul misyonun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi* olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin orijinalinde 10 alt boyut bulunmuştur. Araştırmacılar, Türk kültürüne uyarlama yaparken Türk eğitim sisteminin merkeze bağlı olması sebebiyle *öğretim programını düzenleme* alt boyutunu ölçeğe dahil etmemiştir. Uyarlanan ölçek 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; *okul için hedef koyma, okul hedefini paylaşma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, okulda görünür olma, öğretmenleri teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme ve öğrenmeyi teşvik etme* olarak sıralanmaktadır. Güvenirlilik değerleri şunlardır; ölçeğin tamamının Cronbach' Alpha değeri .99 ve alt boyutlarının Cronbach' Alpha değerleri .95 ve .99 arasındadır. Ayrıca uyarlamayı yapan araştırmacılar, uyarlama yaparken *okul hedeflerini paylaşma* alt boyutundan bir madde çıkarmışlardır. Böylece *okul hedeflerini paylaşma* alt boyutu 4 maddeden, diğer alt boyutlar ise 5 maddeden olmak üzere ölçek 44 maddeden oluşmuştur. Likert tipinde beşli derecelendirme ile oluşturulan ölçekte her bir madde (5) kesinlikle katılıyorum, (4) kabul ediyorum, (3) tarafsız, (2) katılmıyorum veya (1) kesinlikle katılmıyorum biçimindedir. Ölçek ile ilgili örnek maddeler şunlardır: “Okul müdürü, okul çalışanlarının görüşlerini hedef geliştirme sürecine dahil eder”, “Okul müdürü, ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder”, “Okul müdürü, başarılı öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir” şeklindedir.

Öğretim liderliği ölçeği ile ilgili uyarlamayı yapan Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang (2016) ölçeğin gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaptıkları için

yeniden geçerlilik analizi yapmaya ihtiyaç duyulmamış sadece güvenilirlik testleri yapılmıştır. Nitekim benzer çalışma gruplarında (Uzlar, 2019), öğretim liderliği ölçeğinin yapısı doğrulanmıştır.

Öğretim liderliği ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılırken ölçeğin üç boyutunun, dokuz alt boyutunun ve ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha katsayıları ile maddelerin toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4. Okul müdürlerinin öğretim liderliği güvenilirlik analizi.

Değişkenler	Cronbach's Alpha	Item-Total Correlation
<i>Okul misyonunun tanımlanması</i>	.96	.72 - .87
1.Okul için hedef koyma	.94	.82 - .85
2.Okul hedefini paylaşma	.90	.74 - .83
<i>Öğretim programının yönetilmesi</i>	.95	.72 - .80
3.Öğretimi denetleme ve değerlendirme	.92	.69 - .84
4.Öğrenci başarısını takip etme	.92	.71 - .83
<i>Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi</i>	.97	.55 - .83
5.Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	.86	.54 - .78
6.Okulda görünür olma	.87	.61 - .75
7.Öğretmenleri teşvik etme	.92	.76 - .84
8.Mesleki gelişimi destekleme	.94	.78 - .88
9.Öğrenmeyi teşvik etme	.95	.84 - .88
<i>10.Öğretim liderliği (Tüm ölçek)</i>	.98	.52 - .83

Cronbach's Alpha katsayısı okul misyonunun tanımlanması boyutunun .96, öğretim programının yönetilmesi boyutunun .95, okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutunun .97, okul için hedef koyma alt boyutunun .94, okul hedefini paylaşma alt boyutunun .90, öğretimi denetleme ve değerlendirme alt boyutunun .92, öğrenci başarısını takip etme alt boyutunun .92, öğretime harcanan zamanı kontrol etme alt boyutunun .86, okulda görünür olma alt boyutunun .87, öğretmenleri teşvik etme alt boyutunun .92, mesleki gelişimi destekleme alt boyutunun .94, öğrenmeyi teşvik etme alt boyutunun .95, ölçeğin tüm maddelerinin .98 olduğu saptanmıştır. Maddelerin total korelasyon değerleri okul misyonunun tanımlanması boyutunun .72-.87, öğretim programının yönetilmesi boyutunun .72-.80, okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutunun .55-.83, okul için hedef koyma alt boyutunun .82-.85, okul hedefini paylaşma alt boyutunun .74-.83, öğretimi denetleme ve değerlendirme alt boyutunun .69-.84, öğrenci başarısını takip etme alt boyutunun .71-.83, öğretime harcanan zamanı kontrol etme alt boyutunun .54-.78, okulda görünür olma alt boyutunun .61-.75,

öğretmenleri teşvik etme alt boyutunun .76-.84, mesleki gelişimi destekleme alt boyutunun .78-.88, öğrenmeyi teşvik etme alt boyutunun .84-.88, ölçeğin tüm maddelerinin .52-.83 olduğu saptanmıştır.

Bu bilgiler ışığında öğretim liderliği ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.

3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği

Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilen Altun ve Yurtseven (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Likert tipinde beşli derecelendirme ile oluşturulan ölçekte her bir madde (5) kesinlikle katılıyorum, (4) kabul ediyorum, (3) tarafsız, (2) katılmıyorum veya (1) kesinlikle katılmıyorum biçimindedir. Altı boyuttan oluşan ölçekte İş birlikçi liderlik, öğretmen iş birliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği ve öğrenme partnerliği olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinde ölçeğin tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. (Altun ve Yurtseven, 2019). Ölçekle ilgili örnek maddeler şunlardır: “Meslektaşlarımızla derslerimizi karşılıklı gözlemleriz”, “Birbirimize güveniriz”, “Okuldaki karar alma süreçlerine katılımımız önemsenir”, “Yöneticiler planlamayı ve öğretime harcanan zamanı denetler”, “Öğretmenler olarak birbirimizin fikirlerine önem veririz”, “Okulun misyonu toplumun değerlerini yansıtır” şeklindedir. Altun ve Yurtseven tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 35 maddeden oluşmaktadır.

Bu çalışmada okul kültürü ölçeğinin yapı geçerliği yeniden incelenmiştir. Yeniden faktör analizi yapmamızın sebebi ölçekle ilgili yapılan farklı çalışmaların bazılarında tek faktörlü olabileceğine yönelik işaretlerin olmasıdır (örn., Altun ve Yurtseven, 2019). Bu bakımdan örneklem üzerinde AFA yapılarak yapı geçerliğini yeniden analiz edilmiştir.

Tablo 5. Okul kültürü ölçeği faktör analizi.

<i>Maddeler</i>	<i>Faktörler</i>
	<i>Okul Kültürü</i>
OK (34)	.74
OK (12)	.74
OK (14)	.72
OK (29)	.72
OK (22)	.70
OK (18)	.69
OK (20)	.69
OK (11)	.69
OK (23)	.69
OK (32)	.68
OK (4)	.67
OK (33)	.67
OK (19)	.66
OK (28)	.66
OK (5)	.65
OK (25)	.65
OK (8)	.64
OK (31)	.64
OK (21)	.63
OK (7)	.63
OK (27)	.62
OK (30)	.61
OK (9)	.61
OK (3)	.61
OK (2)	.59
OK (17)	.59
OK (13)	.58
OK (16)	.58
OK (10)	.55
OK (15)	.55
OK (26)	.53
OK (6)	.51
OK (35)	.48
OK (1)	.39
Özdeğerler	21.78
Cronbach's Alpha	.98

*Açıklanan varyans: %62.25

Okul kültürü ölçeğinin güvenirlik analizi yapılırken ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha katsayıları ile maddelerin total korelasyon değerlerine bakılmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı .98 olduğu görülmüştür. Maddelerin total korelasyon puanları ölçeğin tamamının .61-.85 olduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında okul kültürü ölçeğinin güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçek tek boyutlu bulunmuştur. Ölçek bir bütün olarak ele alınmış ve ölçek maddelerinin okulda iş birliğini tespit eden maddelerden oluştuğuna uzman görüşü alınarak karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma veri toplama aracı olarak kullanılan anketler, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Karabük ili ve ilçeleri sınırları içinde bulunan ilkokul ve ortaokullara MEB'den alınan araştırma izniyle birlikte bizzat gidilip, okul müdürleriyle görüşülüp izin alınarak öğretmenlere uygulanmıştır. Dağıtılan toplam anket sayısı 650 olup, 401 adet anket doldurulmuş şekilde teslim alınmıştır. Geri dönüş oranı yaklaşık olarak % 62'dir.

3.5. Verilerin Analizi

Anketler toplandıktan sonra SPSS programına işlenmeden önce tek tek kontrolleri yapıldı. Eksik ve hatalı veri tespit edilmedi. 401 adet ankette bulunan veriler SPSS programına işlenerek istatistiki analizleri yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce normallik testi yapılmıştır.

Değişkenlerin, VIF değerleri ve hata toleransı değerleri tablo 6'da verilmiştir. Değişkenlerin VIF değerleri 3.251-5.431 arasında değişmektedir.

Tablo 6. Değişkenlerin Tolerans ve Varyans Şişme (VIF) değerleri.

Model	Standart dışı	Standart	<i>t</i>	Sig.	
	Katsayılar	Katsayılar		<i>Tolerance</i>	<i>VIF</i>
	B	SE B	<i>Beta</i>		
Sabit	1.074	.108	-		
Okul için hedef koyma	.110	.053	.127	.189	5.304
Okul hedefini paylaşma	.046	.053	.054	.184	5.431
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	.029	.049	.033	.220	4.550
Öğrenci başarısını takip etme	.014	.040	.018	.269	3.724
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	.115	.041	.135	.306	3.265
Okulda görünür olma	.097	.045	.115	.243	4.110
Öğretmenleri teşvik etme	.044	.038	.061	.254	3.937
Mesleki gelişimi destekleme	.254	.046	.322	.208	4.810
Öğrenmeyi teşvik etme	.065	.036	.087	.308	3.251

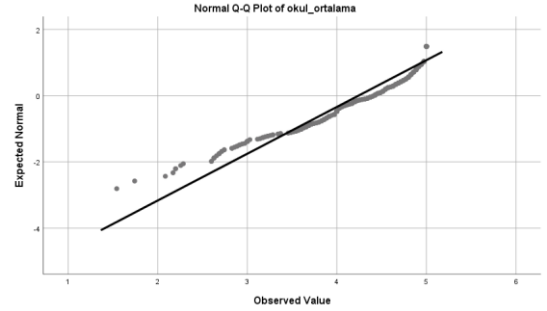
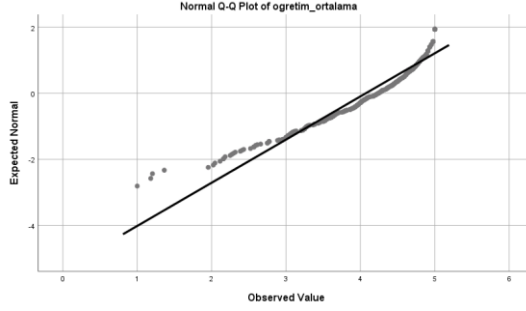
Yapılan analiz sonucunda VIF değerleri 10'un altında tespit edilmiş, Tolerans değerlerinde sıfıra yaklaşan bir değer olmadığı görülmüştür.

Analiz sonucu değişkenlerin koşul indeks değerlerinin 1.00-47.50 arasında olduğu görülmüştür. Durbin-Watson değeri ise 1.67 olarak tespit edilmiştir. Değişkenlerin, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri şu şekildedir: öğretim liderliği tüm ölçek için -1.135 ile +1.315; okul misyonunun tanımlanması boyutu -1.221 ile 1.752; okul için hedef koyma alt boyutu -1.239 ile 1.672; okul hedefini paylaşma alt boyutu -1.104 ile 1.451; öğretim programının yönetilmesi boyutu -.989 ile .791; öğretimi denetleme ve değerlendirme alt boyutu -.968 ile .791; öğrenci başarısını takip etme alt boyutu -1.081 ile .892; okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutu -1.113 ile 1.060; öğretime harcanan zamanı kontrol etme alt boyutu -1.170 ile 1.610; okulda görünür olma alt boyutu -1.061 ile .933; öğretmenleri teşvik etme alt boyutu -1.057 ile .700; mesleki gelişimi destekleme alt boyutu -1.086 ile .849; öğrenmeyi teşvik etme alt boyutu -1.444 ile 1.808; okulda iş birliği kültürü için -1.067, .772 olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olduğu tespit edilmiştir. George ve Mallery'e (2003) göre çarpıklık ve basıklık değerleri -2, +2 aralığında olduğu için verilerin normal dağılıma sahip olduğu varsayılmıştır.

Tablo 7’de öğretim liderliği ölçeğinin, Tablo 8’de ve okulda iş birliği kültürü ölçeğinin Q-Q Plot grafikleri verilmiştir.

Tablo 7. Ö. L. Değerleri Q-Q Plot grafik dağılımı Tablo 8. O. İ.B. K. değerleri Q-Q Plot grafik dağılımı.



Öğretim liderliği ölçeğinin ve okulda iş birliği kültürü ölçeğinin Q-Q Plot grafiğinde eğrinin etrafında toplandığı görülmüştür. Bu durumda verilerin grafiğe göre normal dağıldığı varsayılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programına girilmiş ve analize tabi tutulmuştur. Araştırma katılımcısı olan öğretmenlerin demografik özellikleri yüzde ve frekans olarak gösterilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü ortalama, t testi ve ANOVA testi ile farklılık gösterip göstermedikleri cinsiyet, okul türü, kıdem, branş gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okulda iş birliği kültürüne etkisini tespit etmek için korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon katsayısı 1.00 olursa ilişkinin pozitif ve mükemmel olduğunu; -1.00 olursa ilişkinin negatif mükemmel olduğunu; 0.00 olursa ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon yorumlamada kullanılan sınırlar şunlardır: Mutlak değer olarak, 0.70-1.00 aralığı yüksek, 0.70-0.30 aralığı orta, 0.30-0.00 aralığı ilişkinin düşük düzeyde olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2017, s. 32). Çoklu regresyon analizi; bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ve ilişkinin yönünü belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2017, s. 98-99). Kullandığımız ölçekler beşli Likert tipinde oluşturulmuştur. Her bir öge; (1) Hiç katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum arasında derecelendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma alt problemleri ile ilgili saptanan bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Katılımcı olan 401 öğretmenden alınan veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Böylece öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişki düzeyleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleriyle saptanmıştır. Öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algılarına yönelik görüşleri demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

4.1. Öğretmenlere Göre Öğretim Liderliği İle Okulda İş Birliği Kültürüne Yönelik Algılar

Katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları ve okulda iş birliği kültürü düzeylerini gösteren dağılım Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü ortalama ve standart sapma değerleri.

Değişkenler		\bar{X}	S
Öğretim Liderliği	<i>Okul misyonunun tanımlanması</i>	4.13	.79
	1.Okul için hedef koyma	4.14	.81
	2.Okul hedefini paylaşma	4.12	.82
	<i>Öğretim programının yönetilmesi</i>	4.02	.80
	3.Öğretimi denetleme ve değerlendirme	4.05	.81
	4.Öğrenci başarısını takip etme	4.00	.89
	<i>Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi</i>	4.06	.80
	5.Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	4.03	.83
	6.Okulda görünür olma	4.07	.84
	7.Öğretmenleri teşvik etme	3.93	.97
İş Birliği Kültürü	8.Mesleki gelişimi destekleme	4.09	.89
	9.Öğrenmeyi teşvik etme	4.18	.94
	<i>10.Öğretim liderliği (Tüm ölçek)</i>	4.07	.76
	<i>11.Okulda iş birliği kültürü (Tüm ölçek)</i>	4.24	.70

Tablo 9'u incelediğimizde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında okul misyonunun tanımlanmasına ilişkin algılarının ($\bar{X} = 4.13$) olduğu görülmektedir. Okul için hedef koyma algısının ($\bar{X} = 4.14$), Okul hedefini paylaşma algısından ($\bar{X} = 4.12$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretim programının yönetilmesi algısının ($\bar{X} = 4.02$) olduğunu, alt faktörlerinden öğretimi denetleme ve değerlendirme algısının ($\bar{X} = 4.05$), öğrenci başarısını takip etme algısından ($\bar{X} = 4.00$) yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi algısının ($\bar{X} = 4.06$) olduğu, alt faktörlerinden en yüksek düzeyde algının öğrenmeyi teşvik etme ($\bar{X} = 4.18$) olduğu bunu mesleki gelişimi destekleme ($\bar{X} = 4.09$), okulda görünür olma ($\bar{X} = 4.07$) ve öğretime harcanan zamanı kontrol etme ($\bar{X} = 4.03$) algılarının takip ettiğini en düşük algının öğretmenleri teşvik etme ($\bar{X} = 3.93$) olduğu görülmektedir.

Öğretim liderliği algısının ($\bar{X} = 4.07$) olduğu, okulda iş birliği kültürü algısının ($\bar{X}=4.24$) olduğu tespit edilmiştir. Standart sapma değerlerine bakıldığında öğretim

liderliği ölçeğinin .76, okulda iş birliği kültürü ölçeğinin .70 ile homojen dağılım gösterdikleri görölmüştür.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları bakımından en yüksek düzeyde algıladıkları boyutun okul misyonunun tanımlanması olduğu görölmüştür. Bunu okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutunun izlediği ve en az düzeyde algılananın ise öğretim programının yönetilmesi boyutunun olduğu görölmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları ve okulda iş birliği kültürü algıları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla korelasyon katsayıları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiler.

Değişkenler	1	2	3	4
1.Okul misyonunun tanımlanması	1			
2. Öğretim programının yönetilmesi	.83**	1		
3.Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi	.82**	.83**	1	
4.Okulda iş birliği kültürü	.76**	.75**	.83**	1

** $p < .01$

Öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 10'a bakıldığında okul misyonunun tanımlanması ile öğretim programının yönetilmesi arasında ($r = .83, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu görölmektedir. Okul misyonunun tanımlanması ile okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi arasında ($r = .82, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki, öğretim programının yönetilmesi ile okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi arasında ($r = .83, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okulda iş birliği kültürü ile okul misyonunun tanımlanması arasında ($r = .76, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki, okulda iş birliği kültürü ile öğretim programının yönetilmesi arasında ($r = .75, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki, okulda iş birliği kültürü ile okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi arasında ($r = .83, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretim liderliği davranışları arttıkça okulda iş birliği kültürünün arttığını, okulda iş birliği kültürü yükseldikçe öğretim liderliğinin de yükseldiğini söyleyebiliriz. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının tümünün okulda iş birliği kültürü ile yüksek düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Okulda iş birliği kültürünün, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının tamamı ile yüksek düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Okul müdürleri ne kadar öğretim liderliği davranışları gösterirse okulda iş birliği kültürü algısı da o kadar artmaktadır. Okulda iş birliği kültürü yükseldikçe okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları da yükselmektedir.

Öğretim liderliği boyutlarının okulda iş birliği kültürünü yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 11’de aktarılmıştır.

Tablo 11. Öğretim liderliği boyutlarının okulda iş birliği kültürünü yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Değişkenler	B	SE B	β	T	p	İkili r	Kısmi Tolerance	VIF
Sabit	1.07	.10	-	10.35	.00			
Okul misyonunun tanımlanması	.18	.04	.20	3.82	.00	.76	.18	.25
Öğretim programının yönetilmesi	.05	.04	.06	1.16	.24	.75	.05	.22
Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi	.53	.04	.61	11.52	.00	.73	.50	.25
R=.84, R ² =.71, F(3,39)=	336.05, p <.01							

Öğretim liderliği boyutları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul misyonunun tanımlanması ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r=.76$) vardır. Öğretim programının yönetilmesi ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r=.75$) vardır. Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r=.74$) vardır.

Öğretim liderliği boyutları birlikte, okulda iş birliği kültürü değerleri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=.84$, $R^2=.71$, $p <.01$). Öğretim liderliğinin tüm boyutları birlikte, okulda iş birliği kültüründeki toplam varyansın yaklaşık olarak %71’ini açıklamaktadır.

Regresyon standardize edilmiş katsayısına (β) göre, öğretim liderliği boyutlarının okulda iş birliği kültürüne göre önem sırasına göre dağılımı; okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi ($\beta=.61$), okul misyonunun tanımlanması ($\beta=.20$), öğretim programının yönetilmesi ($\beta=.06$) olarak saptanmıştır.

Anlamli yordayıcılık bakımından okul misyonunun tanımlanması ve okul öğrenme ikliminin geliştirilmesinin anlamli yordayıcılar olduğu görülmüştür. Okul misyonunun tanımlanması ve okul öğrenme ikliminin geliştirilmesinin okulda iş birliği kültürünü güçlendirmektedir. Anlamli yordayıcı olan öğretim liderliği boyutları sırasıyla okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi ($\beta=.61$) ve okul misyonunun tanımlanmasıdır ($\beta=.20$). Okul müdürlerinin okul misyonunu tanımlama, okul öğrenme iklimini geliştirme davranışları arttıkça okulda iş birliği kültürü güçlenmektedir.

Tablo 12. Öğretim liderliğinin tüm ölçek puanının okulda iş birliği kültürünü yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Değişkenler	B	SE B	β	T	p	İkili r	Kısmi r	Tolerance	VIF
Sabit	1.061	.103	-	10.312	.000				
Öğretim Liderliği	.781	.025	.844	31.445	.000	.844	.844	1.00	1.00

R=.84, R²=.712, F(1,39)=988.76, p <.01

Öğretim liderliği tüm ölçek ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişki korelasyonlar incelendiğinde öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=.84$) olduğu görülmüştür. Öğretim liderliği, okulda iş birliği kültürü değerleri ile yüksek düzeyde ve anlamli bir ilişki göstermektedir (R=.84, R²=.71, p <.01). Öğretim liderliği, okulda iş birliği kültüründeki toplam varyansın yaklaşık olarak %71'ini açıklamaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arttıkça okulda iş birliği kültürü güçleniyor.

4.2. Öğretmenlerin, Öğretim Liderliği ile Okulda İş Birliği Kültürü Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Analize ilişkin t testi sonuçları tablo 13 'de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü t testi sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Öğretim Liderliği	Kadın	266	4.02	.75	399	-1.84	.403
	Erkek	135	4.17	.77			
Okulda İş Birliği Kültürü	Kadın	266	4.20	.74	399	-1.36	.028
	Erkek	135	4.30	.63			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıladıkları, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(399) = -1.84, p > .05$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıladıkları, okulda iş birliği kültürü anlamlı bir fark göstermektedir ($t(399) = -1.36, p < 0.05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.30$), kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 4.20$) göre okulda iş birliği kültürünü daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.

4.3. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü Algıları Çalıştıkları Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Öğretmenlerin müdürlerinin öğretim liderliği ile okul kültürü algıları çalıştıkları okul türüne göre t testi sonuçları tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Okul türüne göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü t testi sonuçları.

<i>Değişken</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretim Liderliği	İlkokul	167	4.15	.66	399	1.91	.005
	Ortaokul	234	4.01	.82			
Okulda İş Birliği Kültürü	İlkokul	167	4.37	.62	399	3.26	.031
	Ortaokul	234	4.14	.74			

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(399) = 1.91, p < 0.05$). İlkokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{x}=4.15$) okul müdürlerinin, ortaokullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{x}=4.01$) göre öğretim liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde görmektedirler.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, okulda iş birliği kültürü algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(399)=3.26, p < 0.05$). İlkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.37$), ortaokul öğretmenlerine ($\bar{x}=4.14$) göre okulda iş birliği kültürünü daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir

4.4. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Algıları ve Okulda İş Birliği Kültürü Algıları ANOVA Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerine göre öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürünün farklılıklarını tespit etmek için yapılan analiz sonuçları tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Okulda çalışma sürelerine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algıları ANOVA testi sonuçları.

Boyut	Kategori	N	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	P	A.Fark
Öğretim Liderliği	0-1 yıl	40	3.92	.892	G.Arası	1.761	4	440	.750	.55	yok
	2-4 yıl	136	4.10	.699	G.İçi	232.322	396	587			
	5-9 yıl	120	4.03	.729	Toplam	234.082	400				
	10-15yıl	55	4.17	.895							
	15- yıl	50	4.06	.764							
Okulda İş Birliği Kültürü	0-1 yıl	40	4.02	.865	G.Arası	3.081	4	770	1.546	.18	yok
	2-4 yıl	136	4.30	.670	G.İçi	197.343	396	498			
	5-9 yıl	120	4.21	.691	Toplam	200.424	400				
	10-15yıl	55	4.33	.646							
	15- yıl	50	4.24	.755							

Tablo 15'te göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin öğretim liderliği algıları buldukları okulda çalışma sürelerine göre en yüksek ortalama 10-15 yıl arasında ($\bar{x} = 4.17$) çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bunu 2-4 yıl arasında ($\bar{x} = 4.10$) çalışanlar, 15 yıl ve üzeri ($\bar{x} = 4.06$) çalışanlar ve 5-9 yıl arasında ($\bar{x} = 4.03$) çalışanlar takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arasında ($\bar{x} = 3.92$) çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bulgulara göre öğretim liderliğinin öğretmenlerin çalıştıkları okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4, 396) = .750, p > 0.05$]. Öğretim liderliği algısı öğretmenlerin kendi okullarında çalışma sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 15'e göre öğretmenlerin algıladıkları, okulda iş birliği kültürü buldukları okulda çalışma sürelerine en yüksek ortalama 10-15 yıl arasında ($\bar{x} = 4.33$) çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bunu 2-4 yıl arasında ($\bar{x} = 4.30$) çalışanlar, 15 yıl ve üzeri ($\bar{x} = 4.24$) çalışanlar ve 5-9 yıl arasında ($\bar{x} = 4.21$) çalışanlar takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arasında ($\bar{x} = 4.02$) çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bulgulara göre okulda iş birliği kültürünün öğretmenlerin çalıştıkları okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4, 396) = 1.546, p > 0.05$]. Okulda iş birliği kültürü algısı, öğretmenlerin kendi okullarında çalışma sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulda İş Birliği Kültürü Algıları ANOVA Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürünün farklılıklarını tespit etmek için yapılan analiz sonuçları tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algıları ANOVA testi sonuçları.

Boyut	Kategori	N	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	P	A.Fark
Öğretim Liderliği	0-1yıl	5	4.17	.502	G.Arası	.788	4	.197			
	2-4yıl	23	3.98	.749	G.İçi	233.295	396	.589			
	5-9yıl	62	4.03	.928	Toplam	234.082	400		.334	.85	yok
	10-15yıl	91	4.03	.727							
	15-yıl	220	4.10	.739							
Okulda İş Birliği Kültürü	0-1yıl	5	4.10	.559	G.Arası	.684	4	.171			
	2-4yıl	23	4.13	.753	G.İçi	199.741	396	.504			
	5-9yıl	62	4.21	.831	Toplam	200.424	400		.339	.85	Yok
	10-15yıl	91	4.21	.671							
	15-yıl	220	4.27	.686							

Tablo 16’ya göre öğretim liderliği mesleki kıdeme göre en yüksek ortalama 0-1 yıl arası çalışan öğretmenlerde ($\bar{x} = 4.17$) olarak görülmektedir. Bunu 15 yıl üzeri çalışan ($\bar{x} = 4.10$), 5-9 yıl arası çalışan ($\bar{x} = 4.03$), 10-15 yıl arası çalışan ($\bar{x} = 4.030$) öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. En düşük ortalama 2-4 yıl arası çalışan ($\bar{x} = 3.98$) öğretmenlerde görülmektedir. Bulgulara göre öğretim liderliğinin kıdeme göre farklılaşmadığı görülmektedir. [$F(4, 396) = .334, p > 0.05$]. Öğretim liderliği algısı mesleki kıdeme göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 16’ya göre okulda iş birliği kültürü mesleki kıdeme göre en yüksek ortalama 15 yıl üzeri çalışan öğretmenlerde ($\bar{x} = 4.27$) görülmektedir. Bunu 10-15 yıl arası çalışan ($\bar{x} = 4.21$), 5-9 yıl arası çalışan ($\bar{x} = 4.21$), 2-4 yıl arası çalışan ($\bar{x} = 4.13$) öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arası çalışan ($\bar{x} = 4.10$) öğretmenlerde görülmektedir. Edinilen bulgulara göre okulda iş birliği

kültürünün kıdeme göre farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4, 396) = .339, p>0.05$]. Okulda iş birliği kültürü algısı mesleki kıdeme göre farklılık göstermemektedir.

4.6. Öğretmenlerin Görev Yapmakta Oldukları Müdürle Çalışma Sürelerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü Algılarının ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları müdürle çalışma sürelerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları ve okulda iş birliği kültürü algıları ANOVA testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları müdürle çalışma sürelerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algıları ANOVA testi sonuçları.

Boyut	Kategori	N	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	P	A.Fark
Öğretim Liderliği	0-1yıl	55	3.90	.851	G.Arası	3.873	4	.968	1.666	.15	yok
	2-4yıl	206	4.04	.782	G.İçi	230.209	396	.581			
	5-9yıl	115	4.17	.718	Toplam	234.082	400				
	10-15yıl	11	4.10	.605							
	15-yıl	14	4.33	.473							
Okulda İş Birliği Kültürü	0-1yıl	55	4.08	.825	G.Arası	3.548	4	.887	1.784	.13	yok
	2-4yıl	206	4.22	.694	G.İçi	196.876	396	.497			
	5-9yıl	115	4.33	.671	Toplam	200.424	400				
	10-15yıl	11	4.11	.859							
	15-yıl	14	4.50	.431							

Tablo 17’ye göre öğretim liderliği görev yapmakta oldukları müdürle çalışma sürelerine göre en yüksek ortalama 15 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde ($\bar{X} = 4.33$) olarak görülmektedir. Bunu 5-9 yıl arası çalışan ($\bar{X} = 4.17$), 10-15 yıl arası çalışan ($\bar{X} = 4.10$), 2-4 yıl arası çalışan ($\bar{X} = 4.04$) öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arası çalışan ($\bar{X} = 3.90$) öğretmenlerde görülmektedir. Bulgulara göre görev yapmakta oldukları müdürle çalışma sürelerinin öğretim liderliği algısını farklılaştırmadığı görülmüştür [$F(4, 396) = 1.666, p>0.05$].

Tablo 17’ye göre okulda iş birliği kültürü görev yapmakta oldukları müdürle çalışma sürelerine göre en yüksek ortalama 15 yıl üzeri çalışan öğretmenlerde (\bar{X}

=4.50) görülmektedir. Bunu 5-9 yıl arası çalışan ($\bar{X} = 4.33$), 2-4 yıl arası çalışan ($\bar{X} = 4.22$), 10-15 yıl arası çalışan ($\bar{X} = 4.11$) öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arası çalışan ($\bar{X} = 4.08$) öğretmenlerde görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin görev yapmakta olduğu müdürle çalışma sürelerinin hissettikleri okulda iş birliği kültürünü farklılaştırmadığı görülmüştür [$F(4, 396) = 1.784$, $p > 0.05$].

4.7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algılanan Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü ANOVA Testi Sonuçları

Öğretmenlerin branşlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algıları ANOVA testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Branşa göre öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü ANOVA testi sonuçları.

Boyut	Kategori	N	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	P	A.Fark
Öğretim Liderliği	Uygulamalı	35	3.81	.735	G.Arası	4.592	4	1.148			
	Sözel	93	4.02	.897	G.İçi	229.490	396	.580			
	Sayısal	67	4.04	.725	Toplam	234.082	400		1.981	.09	yok
	Diğer	64	4.04	.836							
	Sınıf öğ.	142	4.19	.642							
Okulda İş Birliği Kültürü	Uygulamalı	35	3.89	.748	G.Arası	8.364	4	2.091			
	Sözel	93	4.20	.790	G.İçi	192.060	396	.485			
	Sayısal	67	4.17	.625	Toplam	200.424	400		4.312	.002	Sınıf öğ.>
	Diğer	64	4.20	.769							Uygulamalı
	Sınıf öğ.	142	4.40	.609							

Tablo 18’e göre öğretim liderliğinin branşa göre farklılık göstermediği görülmektedir [$F(4, 396) = 1.981$, $p > 0.05$].

Yapılan analize göre okulda iş birliği kültürü algısının branşa göre farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(4, 396) = 4.312$, $p < 0.05$].

Öğretmenlerin okulda iş birliği kültürü algılarının branşa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Varyans analizi neticesinde [$F(4,396) = 4.312$, $p < 0.05$] istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın

kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Branşa göre öğretmenlerin okulda iş birliği kültürü algıları Tukey Testi sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Branşa göre okul kültürü Tukey testi sonuçları.

	Kategori	N	Ortalamalar Farkı	P
Uygulamalı Ders	Sözel	93	-.31287	.158
	Sayısal	67	-.28171	.298
	Diğer	64	-.31795	.193
	Sınıf öğ.	142	-.50857*	.001
Sözel Ders	Uygulamalı	35	.31287	.158
	Sayısal	67	.03117	.999
	Diğer	64	-.00507	1.000
	Sınıf öğ.	142	-.19570	.219
Sayısal Ders	Uygulamalı	35	.28171	.298
	Sözel	93	-.03117	.999
	Diğer	64	-.03624	.998
	Sınıf öğ.	142	-.22687	.183
Diğer Dersler	Uygulamalı	35	.31795	.193
	Sözel	93	.00507	1.000
	Sayısal	67	.03624	.998
	Sınıf öğ.	142	-.19063	.365
Sınıf Öğretmeni	Uygulamalı	35	.50857*	.001
	Sözel	93	.19570	.219
	Sayısal	67	.22687	.183
	Diğer	64	.19063	.365

Tablo 19’da yer alan Tukey testi sonuçları incelendiğinde farklılığın yönünün sınıf öğretmenlerinden uygulamalı ders öğretmenlerine doğru olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okulda iş birliği kültürünü uygulamalı ders öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü araştırılmıştır. Ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile okulda iş birliği kültürü düzeylerine ilişkin inceleme ve sonuçlarına ait tespitler şöyledir:

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları bakımından en yüksek düzeyde algıladıkları boyutun okul misyonunun tanımlanması olduğu bunu okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutunun izlediği ve en az düzeyde algılananın ise öğretim programının yönetilmesi boyutunun olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde benzer ve farklı sonuçların tespit edildiği çalışmalar görülmüştür. Bu araştırmaya benzer olarak Ergen (2013) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve genel olarak öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla gösterdiklerini belirtmiştir. Gümüşeli (1996), şişman (2014a), şahin (2011), Aksoy ve Işık (2008) araştırmalarında müdürlerin hedefleri belirleme ve paylaşma konusunda yeterli düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Cansoy ve Polatcan'ın (2018) araştırmalarında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını en çok okulun amaç ve vizyonunun paylaşılmasında gösterdikleri, müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini yeterince desteklemediklerini saptamışlardır. Tatlıoğlu ve Okyay'ın (2012) çalışmasında özel eğitim kurumu müdürleri öğretmen görüşlerine göre okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi boyutlarındaki davranışları çoğu zaman sergilerken öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki davranışları ara sıra sergilediklerini tespit ettikleri görülmüştür. Cansoy ve arkadaşları (2018) okul müdürlerinin okulun amaçlarını iletme, ulaşılabilir olma, müfredatı izleme, öğretmen başarısını takip etme, ders zamanını etkili kullanma ve öğrenciyi öğrenmeye teşvik etme boyutlarında güçlü davranışlar sergilediklerini belirlemişlerdir. Ayrıca müdürlerin okulun amacını belirleme, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma, müfredatı geliştirme ve öğrencilerin öğrenmelerini

izleme boyutlarında zayıf davranışlar gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Farklı olarak İnandı ve Özkan'ın (2006) araştırmasında öğretmenlerin, müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını nadiren gösterdiklerini algıladıkları görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenler müdürlerinin okul misyonunun tanımladıkları, okul için hedef belirleyip bu okul hedefini paylaştıkları belirlenmiştir. Müdürler öğretim programının yönetilmesinde öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etmede etkili bulunmuşlardır. Okul müdürlerinin, okul öğrenme ikliminin geliştirilmesinde öğrenmeyi teşvik ettikleri, mesleki gelişimi destekledikleri, okulda görünür oldukları, öğretime harcanan zamanı kontrol ettikleri, mesleki gelişimi destekledikleri görülmektedir. Ancak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen öğretmenlerin müdürlerinin, öğretmenleri teşvik etme davranışını diğerlerine göre daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler, müdürlerin öğrenci başarılarını daha çok ödüllendirdiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin, başarılarının karşılığında müdürleri tarafından maddi ya da manevi şekilde ödüllendirilmeyi bekledikleri bazı araştırmalarda yapılan öğretmen görüşmelerinde de görülmüştür (Cansoy, Polatcan ve Kılınc, 2019). Okul Müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri ancak öğretmenleri teşvik etme ortalamalarının biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi okul müdürlerinin ellerinde öğretmenleri teşvik etmek için kullanabilecekleri maddi kaynak ve yazılı olarak takdir edecekleri yetkileri olmaması olabilir (Şişman, 2014; Budhal, 2000).

Öğretmenlerin çalıştıkları okulda iş birliği kültürünü yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Şahin'in (2003) araştırmasında okul müdürü ve öğretmenlerin okulda iş birliği kültürüne ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Okul kültürünü öğretmenlerin olumlu değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar Şahin'in (2004), Koçman'ın (2005), Celep'in (2002), Fırat'ın (2007) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Okulda iş birliği kültürünün yüksek düzeyde algılanmasının sebebi olarak Türk Milletinin yardımsever, iş birliğine açık bir toplum kültürünün olması düşünülebilir. Şahin (2003) okullarda iş birliği kültürünün yüksek düzeyde algılanmasının Türkiye'nin toplumsal kültürü ile ilişkili olduğunu, Türkiye'de batılı ülkelere göre ortaklaşa davranışçı kültürün etkisinin daha fazla görüldüğünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları ile okulda iş birliği kültürü algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve sonuçlarına ait tespitler şöyledir:

Araştırma sonuçlarına göre öğretim liderliği davranışları boyutları arasında okul misyonunun tanımlanması ile öğretim programının yönetilmesi boyutunda pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki vardır. Okul misyonunun tanımlanması ile okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutunda pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki, öğretim programının yönetilmesi ile okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki vardır. Bunun öğretim liderliği davranışlarının birbirini destekler nitelikte olmasından ötürü olduğu düşünülmektedir.

Okulda iş birliği kültürü ile okul misyonunun tanımlanması arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki, okul kültürü ile öğretim programının yönetilmesi arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki, okulda iş birliği kültürü ile okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak iş birlikçi liderlik, öğretmen iş birliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği, öğrenme partnerliği gibi iş birliği kültürünü yansıtan boyutların aslında öğretim liderliği davranışları özelliklerini de içinde barındırması olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretim liderliği davranışları arttıkça okulda iş birliği kültürü artmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının tümü, okulda iş birliği kültürü ile yüksek düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler göstermektedir. Okulda iş birliği kültürü, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının tamamı ile yüksek düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arttıkça okulda iş birliği kültürü yükseliyor. Okulda iş birliği kültürü ne kadar yüksekse okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları o kadar artmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Öğretimsel liderlik ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiyi destekleyen araştırmalar görülmüştür. Ali'nin (2017) araştırmasında öğretim liderliği ile okul kültürü arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiş, öğretim liderliğinin okul kültürünü geliştirerek okulun verimliliğine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Şahin (2003) araştırmasında dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin okul kültürü üzerinde olumlu etkisi olduğunu

tespit etmiştir. Şahin (2011) çalışmasında öğretimsel liderliğin tüm boyutları ve okul kültürü arasında pozitif bir ilişki tespit etmiş, müdürlerin iş birlikçi ve pozitif bir okul kültürü inşa etmek için yöneticiliği paylaşımları, mesleki gelişimi desteklemeleri ve öğretmen iş birliğini sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını uygun bir şekilde göstermelerinin sonunda okulda öğrenci başarısını ve okul etkililiğini sağlayan olumlu okul kültürü oluşacağını ifade etmiştir. Blase ve Blase (1999) etkili öğretimsel liderlik, öğretmen görüşlerine göre nasıl müdürlerin okulda öğrenme ve öğretmeyi teşvik ettiklerini araştırdığı çalışmasında etkili öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasında yüksek düzeyde ilişki belirlemiştir. Bununla birlikte etkili öğretimsel liderliğin, okul kültürünün içine gömülü bir şekilde olduğunu, etkili öğretim liderliğinin eğitimciler arasında profesyonel diyalogu teşvik etmek amacıyla, akran koçluğunu, araştırmayı, iş birliğini, yansıtıcı tartışmayı, çalışma gruplarını bütünleştirdiğini belirtmiştir. Budhal (2000), öğretim liderliğinin okulda öğretme ve öğrenme kültürü üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okul öğrenme ve öğretme kültürü üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Quiambao (2004) belirli öğrenme güçlüğü olan okul öğrencilerinin okul eğitiminin analizini ve karşılaştırmasını yaptığı çalışmasında okullarda iş birlikçi okul kültürü arttığında liderlik kapasitesinin de arttığını belirtmektedir. Öğretim liderliği ile okul kültürü arasındaki olumlu ilişki arttığında öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükselten öğretmen iş birliği ortaya çıkmaktadır (Grunert, 1998, akt. Gümüşeli ve Eryılmaz, 2011). Buna göre müdürlerin öğretim liderliği davranışları gösterdiği okullarda iş birliği kültürünün de yüksek olduğu iş birliği kültürünün yüksek olduğu okullarda da müdürün öğretim liderliği davranışları sergilediği belirtilebilir. Bunun sebebinin öğretim liderliği davranışlarının okulda iş birliği kültürü özelliklerini, okulda iş birliği kültürü boyutlarının da öğretim liderliği davranışları özelliklerini içinde barındırması olduğu söylenebilir.

Öğretim liderliği boyutları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde okul misyonunun tanımlanması ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Recepoğlu (2004, s. 219) okul paydaşlarıyla ortak hazırlanmış vizyon, açık ve net belirtilen misyonun güçlü okulda iş birliği kültürü olan okullarda görülmekte olduğunu

belirtmiştir. Bununla birlikte karara katılan bireylerin verilen görevleri istekle yapacaklarını, okula bağlılıklarının, iş doyumlarının ve motivasyonlarının artacağını ifade etmiştir. Buna göre okul paydaşlarının ortak hazırladıkları vizyon, hedefler ve anlaşılır bir şekilde açıklanan misyon için istekle birlikte çalıştıklarını, kendi fikirlerinin de olduğu misyon ve kararlar için okulda aidiyet duygusu ve bağlılıkla iş birliği içinde çalıştıkları bunun da okulda iş birliği kültürünü oluşturduğu düşünülmektedir.

Öğretim programının yönetilmesi ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Blase ve Blase'in (1999) araştırmalarında benzer olarak öğretim programının yönetilmesi ve okulda iş birliği kültürü arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte eğitimle ilgili gelişmeleri takip eden öğretmenlerin düşüncelerini ve yenilikleri öğretim programına yansıtan, okulda görünür olan, sınıflara giren öğretim programının uygulanması konusunda mentörlük vazifesi yapan, öğretmenlere ve öğrencilere geri dönüşte bulunan, uygun materyallerin teminini sağlayan müdürlerin okullarında iş birliği kültürü oluştuğunu, öğretmenlerin güven duyduğunu belirtmiştir. Benzer sonuçlar Budhal'ın (2000) araştırmasında da görülmüştür. Buna göre yeniliklerden haberdar olan ve bunları okula yansıtan, öğretmenlerin programın oluşması aşamasına katan, okulda görünür olup ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerle konuşan, derse katılıp öğrencilerin öğrenmelerini ve öğretmenlerin performansını kontrol edip uygun geri dönüşlerde bulunan, okulun problemlerini öğrenci ve öğretmenlerle paylaşıp çözüm önerilerini dikkate alan, öğretmenlerin birbiri ile bilgi paylaşımına ortam sağlayan müdürlerin bulunduğu okullarda iş birliği kültürünün yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bu okullarda öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu, kendilerine güven duydukları, okul müdürlerini eğitim lideri olarak görüp ondan gelecek geri dönüşleri kendilerini geliştirme olanağı olarak gördükleri söylenebilir. Böyle bir ortamda idareci, öğretmen ve öğrencilerin akademik olarak yüksek seviyeye çıkmak için iş birliği hâlinde severek çalıştıkları böylece yüksek düzeyde iş birliği kültürü oluştuğu ifade edilebilir.

Okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Şişman (2014a) okul iklimi konusunda ilk önce okul çalışma koşullarının ve bu koşulların bireylere yansımalarının

akla geldiğini belirtmiştir. Bununla birlikte okuldaki çalışma ikliminin bireylerin motivasyonu, aidiyet duygusu, psikolojisi ve performansları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğretim lideri olarak okul müdürünün personelinin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu, başarılı öğretmen ve öğrencileri ödüllendirdiği, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine destek olduğu okullarda iş birlikçi liderlik, öğretmen iş birliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği, öğrenme partnerliğinin arttığı ortaya çıkmaktadır.

Öğretim liderliğinin tüm boyutları birlikte, okulda iş birliği kültüründeki toplam varyansın yaklaşık olarak %71'ini açıklamaktadır.

Öğretim liderliği boyutlarının okulda iş birliği kültürüne göre önem sırasına göre dağılımı; okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi, okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi olarak saptanmıştır.

Anlamli yordayıcılık bakımından okul misyonunun tanımlanması ve okul öğrenme ikliminin geliştirilmesinin anlamli yordayıcılar olduğu görülmüştür. Okul misyonunun tanımlanması ve okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi okulda iş birliği kültürünü güçlendirmektedir. Anlamli yordayıcı olan öğretim liderliği boyutları sırasıyla okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi ve okul misyonunun tanımlanmasıdır. Okul müdürlerinin okul misyonunu tanımlama, okul öğrenme iklimini geliştirme davranışları arttıkça okulda iş birliği kültürü güçlenmektedir. Öğretim liderliği tüm ölçek ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ne kadar fazla olursa okulda iş birliği kültürü o kadar güçleniyor. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arttıkça okulda İş birlikçi liderlik, öğretmen iş birliği, profesyonel gelişim, amaç bütünlüğü, meslektaş desteği, öğrenme partnerliği artmaktadır. Bunların tamamının öğretmenlerin okulda iş birliği kültürü algılarını yükselttiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul müdürleri okul misyonunu tanımlarken, okulun hedeflerini belirlemede toplantılarla öğretmenlerin fikrini alıp, uygulanabilir hedefler belirleyip okulun vizyon, misyon ve hedeflerini öğretmen, öğrenci ve velilerle açık bir

şekilde açık bir şekilde paylaşıyor ve hedeflerin uygulanıp uygulanmadığını denetliyorsa okulda öğrenci öğrenmelerini destekleyen iş birliği uygulamalarını da yürütüyorlardır. Aynı zamanda müdürler öğretim programını yönetirken sınıflara girerek öğretmen ve öğrenci başarı düzeylerini kontrol edip, uygun geri dönüşlerde bulunduğu, öğretmen ve öğrenci başarısını ödüllendirdiği, öğretmen ve öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklediği ve bunlar için fırsatlar oluşturduğu zaman okulda iş birliği kültürü boyutları olan profesyonel gelişim, öğrenme partnerliği, öğretmen iş birliği, meslektaş desteğini de sağlamış olurlar. Bunlarla birlikte okul öğrenme ikliminin geliştirilmesinde öğrenci ve velilerle ders dışında zaman geçirip sohbet ettiğinde, başarıyı ödüllendirip öğrenci ve öğretmenleri teşvik ettiğinde, özel gayret gösteren öğretmenleri fırsatlar oluşturarak ödüllendirdiğinde okulda iş birliği kültürü boyutları olan öğretmen iş birliği, profesyonel gelişimi, amaç bütünlüğünü, meslektaş desteğini, iş birlikçi liderliği, öğrenme partnerliğini, öğretmen iş birliğini de sağlamış olurlar. Araştırmamızın sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları göstermelerinin önemi anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları güçlendirildiğinde okulda iş birliği kültürü yükseltilmiş olur. Böylece okullar daha başarılı, etkili hâle getirilerek öğrenci öğrenmeleri artırılır, topluma nitelikli insan gücü yetiştirilir ve ülke kalkınmasına katkı sağlanır.

Öğretmenlerin öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü algılarının cinsiyetlerine göre incelenmesi ve sonuçlarına ait tespitler şöyledir:

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algılarında farklılık olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgularıyla Ebcim (2019), Derbedek (2008), Kaya (2008) ve Gökyer (2004) araştırma bulgularının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okulda iş birliği kültürü algıları incelendiğinde anlamlı bir fark görülmüştür. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okulda iş birliğini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu bulgu Arslan (2020), Kahveci ve Aypay (2013), Kaya'nın (2015), araştırmalarıyla benzerdir. Akdoğan'ın (2014), Şahin'in (2004) araştırmaları ile farklılık göstermektedir. Oğuz ve Yılmaz'ın

(2006) araştırmasında farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçlarında cinsiyete göre farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bu durum araştırmanın yapıldığı zaman ve yerin etkisinden kaynaklanabilir (Kahveci ve Aypay, 2013). Bu araştırmaya göre erkek öğretmenlerin iş birliği kültürünü daha fazla algılamalarının sebebi okulda karşılaştıkları problemleri önemsemeden müdürleri ve meslektaşlarıyla daha rahat iletişim kurarak iş birliği hâlinde çalışmalarını olabilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algılarının çalıştıkları okul türüne göre incelenmesi ve sonuçlarına ilişkin tespitler şu şekildedir:

Öğretim liderliği davranışları okul türüne göre incelenmiştir. İlkokullarda çalışan öğretmenler, ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre kendi müdürlerini öğretim liderliği davranışları bakımından daha yüksek düzeyde görmüşlerdir. Aydın'ın (2017) çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme derecesinin okul türüne göre farklılık gösterdiğini belirlenmiştir. Bununla birlikte Önder'in (2010) araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeylerinin ortaöğretim okulu yöneticilerinden yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu araştırmaya göre ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıftan sorumlu olması sebebiyle öğrencilerini sahiplenerek onların akademik ve sosyal gelişimi konusunda kendilerini sorumlu hissetmeleri sebebiyle okulu ve sınıfı sahiplenerek okul müdürleriyle iş birliğine açık olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bunun sebebinin ilkokul öğretmenlerinin müdürleriyle daha fazla zaman geçirmesi, sınıflarının akademik ve sosyal sorumluluğunu üzerlerine alıp, okul müdürleriyle iş birliği içinde çalışmaya açık olmaları olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda ilkokulda ilgilenilen yaş seviyesi daha küçük olduğu için veliler okul müdürüne ve öğretmene diğer kademelere göre daha fazla destek olmaktadır. İlkokulda öğrencilerin disiplin sorunları daha az görülmektedir. Öğrenciler okulda öğretmenlerinin, evde ailelerinin yönergelerine diğer kademelere göre daha fazla uymaktadır. Bütün bunlar ilkokulda öğretim liderliği davranışlarının daha fazla hissedilmesinin sebepleri olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin okulda iş birliği kültürü algıları çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin,

ortaokul öğretmenlerine göre okulda iş birliği kültürünü daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Bağdatlı'nın (2015) araştırmasında benzer bir netice elde edilmiş, okulda başarı kültürü, güç kültürü ve destek kültürünü ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. İpek'in (2012) araştırmasında meslek lisesi öğretmenlerinin okul kültürünü diğer liselerin öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde hissettikleri saptanmıştır. Önsal'ın (2012) çalışmasında okul türüne göre okul kültürünün farklılaştığı, özel okul öğretmenlerinin kültürü güçlü hissederken devlet okulu öğretmenlerinin zayıf hissettiği belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre ilkokul öğretmenlerinin örgütlerinde aidiyet, dostluk, sadakat ve bağlılık duygularını, okul amaçlarının açık ve paylaşılr olmasını, okul paydaşlarının sorumluluklarının farkında olmasını, yöneticilerin destek ve yol göstericiliğini, takım çalışmasını, karara katılımı, kendilerine ve öğrencilere verilen değeri diğer okul türlerine göre daha fazla hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi ilkokul öğretmenlerinin okulda daha fazla zaman geçirmesi, ilkokullarda sınıf etkinliklerinin ve gösterilerinin ortaokullara göre daha fazla olması, sınıf öğretmenlerinin bu etkinliklerin hazırlıklarında, sunumlarında koordinatör gibi branş öğretmenleri ve diğer sınıf öğretmenlerinden destek isteyerek iş birliği içinde programlarını gerçekleştirmeleri olabilir. Aynı zamanda öğretmen sayısının ilkokullarda daha az olmasının öğretmenler arasındaki samimiyeti artırması, ortaokullarda öğretmenlerin atanma vb. gibi sebeplerle yer değişikliğinin daha fazla olması da ilkokul öğretmenlerinin okul kültürünü daha fazla hissetmelerinin sebepleri arasında sayılabilir.

Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları ile okulda iş birliği kültürü algılarının buldukları okulda çalışma sürelerine göre incelenmesi ve sonuçlarına ilişkin tespitler şu şekildedir:

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının buldukları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Okulda çalışma değişkenine göre en yüksek ortalama 10-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bunu 2-4 yıl arasında çalışanlar, 15 yıl ve üzeri çalışanlar ve 5-9 yıl arasında çalışanlar takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arasında çalışan öğretmenlerdedir. Edinilen bulgulara göre öğretim liderliğinin bulunduğu okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Bu bulgular Kurt'un (2013) araştırması ile örtüşmektedir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerinin öğretim liderliği algıları üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerine göre okulda iş birliği kültürü algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları okulda iş birliği kültüründe en yüksek ortalama 10-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerde saptanmıştır. Bunu 2-4 yıl arasında çalışanlar, 15 yıl ve üzeri çalışanlar ve 5-9 yıl arasında çalışanlar takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arasında çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bulgulara göre okulda iş birliği kültürü bulunduğu okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde destekleyen bulgular bulunduğu gibi desteklemeyen bulgular da bulunmamaktadır. Korkut ve Hacıfazlıoğlu'nun (2011) araştırmasında benzer, Önsal (2012) ve İpek'in (2010) araştırmasında farklı sonuçlar vardır. Bu araştırmaya göre bulunduğu okulda çalışma süresinin öğretmenlerin iş birliği kültürü algılarını etkilenmediği belirlenmiştir. Çalışmamızda bulunduğu okulda çalışma süresine göre iş birliği kültürünün daha fazla çıkacağı düşünülmekteydi. Aynı okulda daha uzun süre çalışan öğretmenlerin aidiyet hissiyle meslektaşları ve yöneticileriyle iş birliğine açık bir şekilde çalışmalarını beklenmekteydi.

Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü algılarının mesleki kıdemlerine göre incelenmesi ve sonuçlarına ilişkin tespitler şöyledir:

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öğretim liderliği algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin, öğretim liderliği algıları kıdemlerine göre en yüksek ortalama 0-1 yıl arası çalışan öğretmenlerdedir. Bunu 15 yıl üzeri çalışan, 5-9 yıl arası çalışan, 10-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. En düşük ortalama 2-4 yıl arası çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretim liderliği mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Ancak ortalamalar incelendiğinde göreve yeni başlayan ve mesleki kıdemi 15 yıl üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler, mesleki hayatlarına yeni adım attıkları zaman müdürlerini

öğretim liderliği davranışları olarak daha yüksek düzeyde görmektedir. Bunun sebebi göreve yeni başlayan öğretmenleri okul müdürlerinin, diğer öğretmenlere göre daha fazla destekleme ihtiyacı hissetmeleri olabilir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda kıdem değişkenine göre öğretim liderliği algılarında anlamlı farklılık olduğu (Aksoy, 2006), bazılarında ise anlamlı farklılık olmadığı (Cantu, 1995; Aydın, 2017; Kurt, 2013; İnceler, 2005; Gökyer, 2004) görülmüştür. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin öğretim liderliği algılarını etkilemediği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin hissettikleri okulda iş birliği kültürü mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Okulda iş birliği kültürünün mesleki kıdeme göre en yüksek ortalaması 15 yıl üzeri çalışan öğretmenlerdedir. Bunu 10-15 yıl arası çalışan, 5-9 yıl arası çalışan, 2-4 yıl arası çalışan öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arası çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Edinilen bulgulara göre okulda iş birliği kültürü mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Ancak ortalamalara bakıldığında mesleki kıdem arttıkça hissedilen iş birliği kültürünün de arttığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Akdoğan'ın (2014) çalışmasında, Yalınkılıç'ın (2012) araştırmasında benzer sonuçlar görülmüştür. Şahin'in (2004) ve Sönmez'in (2006) araştırmalarında kıdemin, algılanan okul kültürünü etkilediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algılarının görev yaptıkları müdürle çalışma sürelerine göre incelenmesi ve sonuçlarına ilişkin tespitler şöyledir:

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin, müdürlerinin öğretim liderliği algıları görev yaptıkları müdürle çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır. Öğretim liderliğinin öğretmenlerin çalıştıkları müdürle çalışma süresine göre en yüksek ortalaması 15 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bunu 5-9 yıl arası çalışan, 10-15 yıl arası çalışan, 2-4 yıl arası çalışan öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arası çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bulgulara göre öğretim liderliğinin öğretmenlerin çalıştıkları müdürle çalışma süresine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde farklılaşmanın gözlemlenmediği araştırmalar (Erçetin ve diğerleri, 2018; Yardibi, 2017) görüldüğü

gibi farklılaşmanın gözlemlendiği araştırmalar da (Ayhan, 2012) bulunmaktadır. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin çalıştıkları müdürle çalışma süreleri, okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okul öğrenme ikliminin geliştirilmesine yönelik algılarını etkilemediği ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hissettikleri okulda iş birliği kültürünün görev yapmakta olduğu müdürle çalışma süresine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okulda iş birliği kültürünün görev yaptıkları müdürle çalışma süresine göre en yüksek ortalaması 15 yıl üzeri çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Bunu 5-9 yıl arası çalışan, 2-4 yıl arası çalışan, 10-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin ortalamaları takip etmektedir. En düşük ortalama 0-1 yıl arası çalışan öğretmenlerdedir. Elde edilen bulgulara göre okul kültürünün görev yapmakta olduğu müdürle çalışma süresine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde benzer olarak Özer ve Akbaş'ın (2016) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süresine göre güven ve kültür profiline ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma sürelerinin okulda iş birliği kültürü üzerinde etkisi olmadığı ifade edilebilir. Aslında aynı müdürle daha fazla çalışan öğretmenlerin okulda iş birliği kültürünü daha yüksek düzeyde hissetmeleri beklenirken böyle bir sonuçla karşılaşmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algıları ile okulda iş birliği kültürü algılarının branşa göre incelenmesi ve sonuçlarına ilişkin tespitler şöyledir:

Araştırma sonuçlarına göre öğretim liderliği branşa göre farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre öğretim liderliği algılarının farklılaşmadığı araştırmalar (Kurt, 2013; İnceler, 2005; Gökyer, 2004) görüldüğü gibi farklılaşmanın olduğu araştırmalar da görülmektedir. Aksoy'un (2006) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği algısının branş öğretmenlerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmen branşının öğretim liderliği algısına etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okulda iş birliği kültürü algısı branşa göre farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin okulda iş birliği kültürünü uygulamalı ders

öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde benzer ve farklı sonuçlar görülmüştür. Aksu ve arkadaşlarının (2003), Leman'ın (2001), Arslan ve arkadaşlarının (2005), Yalınkılıç'ın (2012) araştırmasında benzer sonuçlar bulunmaktadır. Oğuz ve Yılmaz'ın (2006) ve Fırat'ın (2007) araştırmalarında branşa göre farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin okulda uygulamalı ders öğretmenlerinden daha fazla zaman geçirmesi, meslektaşları, öğrenci ve müdürleriyle daha fazla ortak noktalarının olmasına sebep olmaktadır. Bunlar uygulamalı ders öğretmenlerinin iş birliği kültürünü daha az hissetmelerinin sebebi olarak görülebilir. Ada ve Ayık (2008) bu farklılığın sebebinin sınıf öğretmenlerinin ders programlarından dolayı okulda toplu olarak ve daha uzun bulunmaları bu yüzden birbirleriyle iletişimlerinin ve iş birliğinin daha yakın ve informal olması, branş öğretmenlerinin genelde ders programlarının dağınık olması bu yüzden farklı zamanlarda okulda bulunmaları sebebiyle iletişimlerinin ve iş birliğinin daha formal kalması olabileceğini belirtmiştir.

Uygulayıcı ve Araştırmacılara Öneriler

Uygulayıcılara Öneriler: Çalışmada öğretmenlerin müdürlerin onları teşvik etme konusunda yetersiz olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından okul müdürlerine, öğretmenlerin hangi yollarla teşvik edilebileceğine dair eğitimler verilmelidir. Müdürlerin öğretmenleri yazılı olarak teşvik edebilecekleri bir sistem geliştirilmeli ve maddi olarak kaynak sağlanmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin motivasyonları ve okul hedeflerine bağlılığı yükseltilecek okul iş birliği kültürü etkili hâle getirilebilir.

Araştırmada ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerini artırmak için; İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından, Ortaokul müdürlerine ve öğretmenlerine öğretim liderliği davranışlarının detaylı bir şekilde anlatıldığı seminerler düzenlenmelidir.

Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin iş birliği kültürü algıları düşük tespit edilmiştir. Ortaokul müdürleri tarafından, ortaokul öğretmenlerinin iş birliği kültürü algılarını güçlendirmek amacıyla etkinlikler ve hizmetçi eğitimler düzenlenmelidir.

Araştırmada uygulamalı ders öğretmenlerinin iş birliği kültürü algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. İl Millî Eğitim, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından; uygulamalı ders öğretmenlerinin de fikirlerini alarak onların okulda iş birliği kültürü algılarını güçlendirmek amacıyla, okulda meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle daha fazla zaman geçirebilecekleri sosyal ve kültürel etkinlikler, sosyal sorumluluk projeleri ve hizmetçi eğitimler düzenlenmelidir.

Araştırmada müdürlerin öğretim liderliği davranışları göstermelerinin önemi görülmüştür. İl Millî Eğitim, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından; okul müdürleri öğretim liderliği davranışları bakımından okumalarla, eğitimlerle, atölye çalışmalarlarıyla bilinçli hâle getirilerek güçlendirilmelidir. Okul müdürlerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaları teşvik edilmelidir. Böylece okullar daha başarılı, etkili hâle getirilerek öğrenci öğrenmeleri artırılır, topluma nitelikli insan gücü yetiştirilir ve ülke kalkınmasına katkı sağlanmış olur.

Araştırmacılara öneriler: Öğretim liderliği ülkeler arasındaki başarı farkının kapatılmasında çözüm olabilir. Ancak öğretim liderliği ulusal bağlamda araştırılmaktadır. Ülkelerin bağlamları öğretim liderliği uygulamalarının gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Ülkelerin kültürleri bağlamlarını belirleyici olabilir. Bu kapsamda kültürel norm ve değerlerin etkisiyle öğretim liderliği uygulamaları farklılık gösterebilir. Öğretim liderliği Amerika kültürüne uygun olarak geliştirilmiştir ve ülkeler bağlamında araştırılmalıdır (Shaked, Benoliel ve Hallinger, 2020). Bu sebeple Türkiye’de öğretim liderliği araştırmalarının farklı şehirlerde farklı okullarda yapılması öğretim liderliğinin Türkiye bağlamında uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada müdürlerin öğretmenleri teşvik etme ortalamalarının biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bu konuda müdürlerle ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak, örnek olay incelemeleri yaparak sebepleri araştırılmalı, araştırma sonuçlarına göre müdürlerin öğretmenleri teşvik etme davranışlarını artırmak için çözüm önerileri sunulmalıdır.

Araştırmaya göre ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği sergileme düzeyleri ilkokul öğretmenlerinden daha düşüktür. Bu durumun nedenleri araştırılmalıdır.

Araştırmaya göre ortaokul öğretmenleri iş birliği kültürünü ilkokul öğretmenlerinden daha düşük hissetmektedir. Bu durumun nedenleri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal ve kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ada, S. & Gümüş, S. (2012).The reflection of instructional leadership concept on educational administration master's programs: A comparison of Turkeyand the United States of America. *International Online Journal of Educational Sciences* 4(2), 467-474.
- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2008). İlkokullarda okul kültürü. *The Journal of SAU Education Faculty*, 16, 26-39.
- Akdoğan, A. (1014). *Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, U. (2020). *Öğretimsel liderlik*. K. Yılmaz (Ed.), Liderlik kuram ve uygulama içinde (s. 523-546). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U.(2019). *Liderlik*. N. Cemaloğlu ve M.Özdemir (Ed.), Eğitim yönetimi içinde (s.131-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aksu, A., Şahin-Fırat, N. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (3), 490-507.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alıcıgüzel, İ. (1999). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Ali, N. (2017). Pakistan'da öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin öğretimsel liderliği, okul kültürü ve okul verimliliği arasındaki ilişkiye yönelik öğretmenlerin algısı. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Arslan, H. (2020). Öğretmen algılarına göre okul kültürü ve okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 227-289.

- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2014). *Yönetişel mesleki ve örgütsel etik* (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (10.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayhan, Ö. (2012). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin, etkili liderlik özelliklerinin araştırılması (Kocaeli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek lisan tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7.Baskı). Ankara: Pegem
- Bellibaş, M. Ş & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482.
- Bellibaş, M. Ş. (2014). *A mixed-method approach to the exploration of principals' instructional leadership in lower secondary schools in Turkey: The principal and teacher perspectives*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Michigan State University.
- Bellibaş, M. Ş., Bulut, O., Hallinger, P. & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.
- Beycioğlu, K. (2016). Liderlik psikolojisi. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik içinde* (s.17-40). Ankara: Pegem
- Blase, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: Theteacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.
- Blase, J.& Blase, J. (1999). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration* , 38(2), 130-141
- Bridges, E. (1967). Instructional leadership: Aconcept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.

- Brieve, F. J. (1972). Secondary principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 56(368), 11-15.
- Budhal, R. S. (2000). *The impact of the principal's instructional leadership on the culture of teaching and learning in the school*. Unpublished master' thesis, University of South of Africa, South Africa.
- Buluç, B. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik içinde* (41-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2018). *Eğitimde liderlik ve yönetimi kuramları. Çeviri Ed. Ruhi Sarpkaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values Framework*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Cansoy, R. & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 276-191.
- Cansoy, R., Polatcan, M. & Kılınc A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 579-622. doi: 10.14527/kuey.2018.015
- Cantu, M. M. (1995). A study of principal instructional leadership behaviors manifested in succesfull and nonsuccesfull urban elementary school. *Dissertation Abstracts International*, 55(7), 1754-A
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(1), 49-59.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s.131-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2020). *Türkiye'nin okul yöneticiliği politikası yok*. İ. H. Karataş, B. Aydın ve M. Kara (Ed.). Türkiye'de Okul Yöneticileri Raporu 2020 - TOYR2020 içinde (72-74). İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları. 27 Ağustos 2010 tarihinde <http://www.oncuyöneticiler.com/wp-content/uploads/2020/07/oncuRapor2020> adresinden erişildi.
- Cengiz, F. (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çalık, T. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelebi, N., Güner, H., Kaya, G. T. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-52.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). Lider Kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 111-132.
- Çoban, T. (2015). *Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dalgıç, E. (2015). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demir, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158).
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Erçetin, Ş. Ş., Çelik, M. ve Çevik, M. S. (2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 109-124
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (13.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü* (1. Baskı), İstanbul: Beta
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. (Yayınlanmamış doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- George, D. & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: answers to selected exercises. *A simple guide and reference*, 63, 1461-1470.
- Gökçer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etmenler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 147-159.
- Güçlü, N. (2014). Okul kültürü, Ankara: Pegem.
- Güçlü, N. (2016). Eğitim yönetiminde liderlik. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik* içinde (1-16). Ankara: Pegem.
- Gümüşeli, A. İ. & Eryılmaz, A. (2011). The measurement of collaborative school culture (CSC) on Turkish schools. *New Horizons in Education*, 59(2) , 13-26.
- Gümüşeli, A. İ. (1996a). Öğretim liderliği ve etkili okul. *Yaşadıkça Eğitim*, 46, 10-15.

- Gümüşeli, A. İ. (1996b). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. (Yayımlanmış Araştırma). Retrieved from February, 3, 2010.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28,531-548.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 217-247.
- Hallinger, P. & Murphy, J.(1986). Instructional leadership in effective schools. *Educational Resources Information Centre (ERIC)*, 1-32.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P. (2007). Instructional leadership and school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership And Policy Schools*, 4(3), 221-239. DOI: 10.1080/15700760500244793.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama. Çeviri Ed. Selahattin Turan*. Ankara: Nobel
- İnandı, Y. Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,2(2), 123-149.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-434.
- İpek, P. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Jenkins, H.O. (1991). *Getting it right: A Handbook for successful school leadership*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Kahveci, H. ve Aypay, A. (2013). Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkinin ilköğretim okullarında incelenmesi. *Eğitim Politika Analizi Dergisi*, 2(1), 43-59.
- Kaplan, L. S. ve Qwings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinvigorating school culture to improve student outcomes*. Corwin Press.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. H., Aydın, B. ve Kara, M. (2020). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2020-TOYR2020*. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. (2009). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkisi (Batman ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Kaya, Y. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık ilişkileri (Balıkesir ili merkez ilçe örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü (Ed.) *Eğitim yönetiminde liderlik* (s.69-96) içinde. Ankara: Pegem Akademi
- Koçman, E. A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta ve N., Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri (Büyükçekmece örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 135-152
- Kozo, A. (2017). *Influence of organizational culture on work engagement among generation x and y in Bosnia and Herzegovina and Turkey*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Krüger, M. L., Witziers, B. Ve Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school effectiveness: Validation of a causal model. *School Effectiveness And School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kuh, G. D. & Witt, E. J. (2000). Culture in American colleges and universities, in Brown II, M. C. (ed.). *Organization and governance in higher education*, ASHE Reader Series. Boston: Pearson.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lai, E. & Cheung, D. (2013). Implementing a new senior secondary curriculum in Hong Kong: instructional leadership practices and qualities of school principals. *School Leadership & Management*, 33(4), 322-353. doi: 10.1080/13632434.2013.813459
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leman, E. J. (2001). An exploratory study of cultural leadership behaviors of principals that build effective school cultures: Perceptions of principals, special-education teachers and regular-education teachers. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University.
- Lunenberg, F. C., ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Çev. G. Arastaman. 6. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2019). PISA 2018 Ön Raporu. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. 10 Erişim adresi http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2020). 2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. 12. Erişim adresi http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf adresinden erişilmiştir.
- Murphy, J. (1988). Methodological Measurement and Conceptual Problems In The Study Of Instructional Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (2), 117-139.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-Cilt* (8. Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi

- Oğuz, E. ve Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 89-98.
- Ohlson, M. (2009). Examining instructional leadership: A study of school culture and teacher quality characteristics influencing student outcomes, *Florida Journal of Educational Administration Policy*, 2(2), 102-114.
- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri Ve Bunu Sınırlayan Etkenler*. (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/> Ulusal Tez Merkezi adresinden edinilmiştir
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. 7. Baskı. Ankara: Pegem
- Özer, N. ve Akbaş, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve örgütsel güvene ilişkin algıları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim* 45(211), 63-86.
- Özgün, V. (2018). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Parlar, H.(2014). *Tüm yönleriyle okul geliştirme kuram yaklaşım ve uygulama*. 1. Baskı. Ankara: Nobel
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak; H. B. Arslan; Z. Akyüz). 4. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Quiambao, J. E. (2004). *An analysis and comparison of school culture with academic achievement of middle school students with specific learning disabilities* (Doctoral dissertation, University of Central Florida).
- Recepoğlu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. N. Güçlü (Der), *Okul kültürü içinde* (205-240), Ankara: Pedem Akademi.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*, (çev. A. Öztürk), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ETAM Vakfı Yayınları.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.

- Robbins, S. P. Decenzo, D. A. & Coulter, M.K.(2013). *Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 5-13.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacan.
- Shaked, H., Benoliel, P. & Hallinger, P. (2020). How National Context Indirectly Influences Instructional Leadership Implementation: The Case of Israel. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X20944217.
- Smith, F. W. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference* (ED 314826). Retrieved 15 May, 2020 from <http://eric.ed.gov/>.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 85-108.
- Süzük, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin liderlik biçimlerinin okul kültürü üzerine etkisi: İzmir ili Bornova ilçesine dönük bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. ve Temizel, H. (2007). Bilgi toplumunun örgütsel ve yönetsel yapılar üzerine Türk kamu yönetiminde liderlik anlayışı: Bir anket çalışması. *Maliye Dergisi*, 153, 179-1947.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenleri ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(3), 458-474.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü arasındaki İlişki, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4).
- Şahin, Y. (2015). *İlkokul eğitim yöneticilerinin okul kültürünün oluşması ve geliştirilmesi konusunda liderlik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı(etkili okullar)*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014a). *Öğretim liderliği*. (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014b). *Örgütler ve kültürler*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Şişman, M. (2016). Şişman öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Şişman, M.& Turan, S. (2004), Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (99-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlıoğlu, K. & Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim kurumu müdürlerinin ve öğretmenlerinin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(12), 1045-1061.
- Topçu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tutar, H. (2018). *Davranış bilimleri*. (4.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uzlar, B. (2019). *İstanbul'daki lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları (Kadıköy ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vural, Z. B. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yardibi, N. (2017). Güncellenen hoy ve rees anketi ile okul müdürlerinin yönetsel davranışlar ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6).
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sanat, Spor ve Bilim Eğitiminde Yeni Trendler Dergisi (IJTASE) ISSN: 2146-9466*, 1 (3), 76-90.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 158-180
- Yıldırım, K. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. N. Güçlü (Der.). *Okul kültürü* içinde (71-96). Ankara: Pegem
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yukl, G. (2013). *Leadership In Organization*. (8. Ed.). ISBN: 978-0-13-277186-3.
- Yurtseven, N. ve Altun, S. (2019). Okul Kültürü Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Bir dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 506-520.

Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zencirkıran, M. ve Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: DORA Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretim liderliği ile farklı örgütsel ve bireysel değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bazı tezler	63
Tablo 2. Okul kültürü ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen bazı tezler	64
Tablo 3. Araştırma katılımcısı öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı....	67
Tablo 4. Okul müdürlerinin öğretim liderliği güvenilirlik analizi	69
Tablo 5. Okul kültürü ölçeği faktör analizi.....	71
Tablo 6. Değişkenlerin Tolerans ve Varyans Şişme (VIF) değerleri.....	73
Tablo 7. Ö. L. Değerleri Q-Q Plot grafik dağılımı	Tablo 8. O. İ.B. K. değerleri Q-Q Plot grafik dağılımı.....
Q-Q Plot grafik dağılımı.....	
Tablo 9. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü ortalama ve standart sapma değerleri.....	76
Tablo 10. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkiler	77
Tablo 11. Öğretim liderliği boyutlarının okulda iş birliği kültürünü yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	78
Tablo 12. Öğretim liderliğinin tüm ölçek puanının okulda iş birliği kültürünü yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	79
Tablo 13. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü t testi sonuçları	80
Tablo 14. Okul türüne göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü t testi sonuçları	81
Tablo 15. Okulda çalışma sürelerine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algıları ANOVA testi sonuçları	82
Tablo 16. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algıları ANOVA testi sonuçları	83
Tablo 17. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları müdürle çalışma sürelerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü algıları ANOVA testi sonuçları	84

Tablo 18. Branşa göre ğretim liderliği ile okulda iş birliği kültürü ANOVA testi sonuçları	85
Tablo 19. Branşa göre okul kültürü Tukey testi sonuçları	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hallinger ve Murphy Öğretim Liderliği Modeli (1985).....	39
---	----

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Yazıları

Ek 1.1 İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-605.01-E.2381460
Konu : Araştırma İzni

04/02/2019

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi: a)27.12.2018 tarihli ve25150586 sayılı yazınız.
b)23.01.2019 tarihli ve 119373430 tarihli Valilik Onayı.
c)04.01.2019 tarihli ve 524990 sayılı yazınız.
d)30.01.2019 tarihli ve 2053547 sayılı Valilik Onayı.

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurmelek DANIŞMAN AKGÜN "**Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulamak istemektedir. Araştırma çalışmaları ilgi (b) Valilik Makamının onayı ile uygun görülmüştür. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gülsüm KOCAKAPLAN AÇIKYER "**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akademik Becerileri ile Anne Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları**" konulu anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı resmi anaokullarında uygulama isteği ilgi (d) Valilik Makamının onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, ilgililere tebliğini, araştırma çalışmalarının, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla okul müdürlüklerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesinin sağlanmasını rica ederim.

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Yazı (28 sayfa)
2-Yazı (19 sayfa)

Adres: Ergenekon mah. Atatürk Blv.No:6/A.Kat:3.4.5-KARABÜK
Telefon No: (0 370) 412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
e-Posta: İstatistik78@meb.gov.tr İnternet Adresi:

Bilgi için:Nuray BUDUR
Unvan :Memur
Telefon No: (0 370) 412 22 80-5132

bu belge dijital olarak imzaya ile imzalanmıştır. İmza: /@ergenekon.meb.gov.tr adresinden 37f0-37aa-362d-aeae-b193 kodu ile teyit edilebilir.

EK 1.2 Rektörlük Makamı İzin Yazısı



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sistem e-Kayıtlık
Sayı 251505.86
Tarih 27.12.2018

Sayı : 32469041-399-E.8974
Konu : Anket Çalışma İzni Hk. (Nurmelek
DANIŞMAZ AKGÜN)

24/12/2018

KARABÜK VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans programı öğrencisi Nurmelek DANIŞMAZ AKGÜN'ün Üniversitemiz öğretim elemanlarından Dr.Öğr.Üyesi Ramazan CANSOY'un danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Karabük ili ve ilçelerindeki Müdürlüğünüze bağlı tüm resmi ilkokul,ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılması planlanmaktadır.

Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğünüze bağlı Karabük ili ve ilçelerindeki okullarda yapılabilmesinin Müdürlüğünüze uygun görülmesi halinde gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;(Ayrıntılı bilgi için:Tevfik İLHAN Tel:0 370 418 7680 Dahili:2924)

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
26/12/2018
Vali

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Refik POLAT
Rektör

35630

Ek:
1- 20181224122750 (2 sayfa)
2- Etik Kurul Kararı,Anket Formu,Öğrenci Dilekçesi. (11 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Karabük Valiliğine

Bilgi:
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.karabuk.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELM46RAS

Adres:Demir Çelik Kampüsü Rektörlük Binası Merkez/Karabük
Telefon:(370) 418-7900 Faks(370) 418-7902
e-Posta:genelsekreterlik@karabuk.edu.tr Elektronik Ağ:http://gensek.karabuk.edu.tr

Bilgi için: Oktay ÇATMA
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



EK 2. Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

Ek-1

TOPLANTI TARİHİ :19.11.2018
TOPLANTI NO : 2018/12

Karar 13:

16/11/2018 tarihli ve 26864 sayılı Dr.Öğr.Üyesi Ramazan CANSOY 'a ait dilekçe ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Dr.Öğr. Ramazan CANSOY'un danışmanlığında yürütülen " Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Danışları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi " konulu çalışma kapsamında anket çalışması uygulanmak üzere ekte sunulan anket çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

ASLİ GİBİDİR

Prof. Dr. Zeki TEKİN

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı



EK 3. Araştırma Anket Formu

EK3.A Anket Formu Ön Yüzü

Ek-1

EK 2:

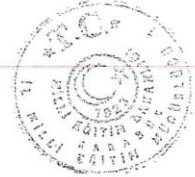
Değerli Meslektaşım; Bu anket, eğitim ile ilgili bir araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Anketi doldururken göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Nurmelek DANİŞMAZ A KGÜN

BÖLÜM I- Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek Okul türü: İlkokul () Ortaokul ()
Bu okulda çalışma süreniz: () 1 yıldan az () 2-4 yıl () 5-9 yıl () 10-15 yıl () 15 yıl ve üzeri
Meslekte çalışma süreniz: () 1 yıldan az () 2-4 yıl () 5-9 yıl () 10-15 yıl () 15 yıl ve üzeri
Şu anki müdürlüğünüzle çalışma süreniz: () 1 yıldan az () 2-4 yıl () 5-9 yıl () 10-15 yıl () 15 yıl ve üzeri
Branşınız: Uygulamalı () Sözel () Sayısal () Diğer () Sınıf Öğretmeni ()

BÖLÜM II OKUL MÜDÜRÜNÜZLE İLGİLİ NE SIKLIKLA YAPAR Lütfen cevaplayınız.	Hiç YAPMAZ Kesinlikle YAPAR				
	1	2	3	4	5
1 Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar.	1	2	3	4	5
2 Okulun hedeflerini, öğretmenlerin ve diğer personelin bu hedefleri gerçekleştirebilme yetilerine göre şekillendirir.	1	2	3	4	5
3 Okul çalışanlarının görüşlerini hedef geliştirme sürecine dahil eder.	1	2	3	4	5
4 Yıllık akademik hedefleri belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verileri de dikkate alır.	1	2	3	4	5
5 Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir.	1	2	3	4	5
6 Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır.	1	2	3	4	5
7 Öğretmenler Kurulu toplantılarında okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle tartışır.	1	2	3	4	5
8 Okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını (afiş-pano kullanarak) sağlar.	1	2	3	4	5
9 Öğrencilerle yapılan çeşitli toplantılarda okulun misyon ve hedeflerine vurgu yapar.	1	2	3	4	5
10 Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının okulun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar	1	2	3	4	5
11 Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını inceler.	1	2	3	4	5
12 Sınıflarda eğitim-öğretim sırasında düzenli bir şekilde informal gözlemler yapar.	1	2	3	4	5
13 Öğretmenlere sınıftaki becerilerine ilişkin güçlü yönlerini vurgulayarak dönütler verir.	1	2	3	4	5
14 Öğretmenlere sınıftaki becerilerine ilişkin zayıf yönlerini vurgulayarak dönütler verir.	1	2	3	4	5
15 Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.	1	2	3	4	5
16 Öğrencilerin sınav sonuçlarına göre güçlü ya da zayıf olunan alanları öğretmenlerle tartışır.	1	2	3	4	5
17 Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölççeklerini kullanır.	1	2	3	4	5
18 Okulun akademik performansı konusunda öğretmenleri yazılı olarak bilgilendirir.	1	2	3	4	5
19 Okulun akademik performansı konusunda öğrencileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5
20 Gerekli duyuruları topluca yaparak, eğitim-öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller.	1	2	3	4	5
21 Ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder.	1	2	3	4	5
22 Derse geç kalan veya dersten kaçan öğrencilere belirli cezalar verilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
23 Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder.	1	2	3	4	5
24 Ders dışı aktiviteleri, ders saatlerine denk getirmemeye dikkat eder.	1	2	3	4	5
25 Zaman zaman tenffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır.	1	2	3	4	5
26 Okul ile ilgili problemleri öğretmen ve öğrenciler ile tartışmak için sınıfları ziyaret eder.	1	2	3	4	5
27 Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır.	1	2	3	4	5
28 Öğretmen geç kaldığında veya gelemediğinde bir şekilde derslerin boş geçmesini önler.	1	2	3	4	5
29 Öğrencilere anlamadıkları konularda yardımcı olur ve gerektiğinde sınıflara girip ders anlatır.	1	2	3	4	5
30 Üst düzey performans sergileyen öğretmenlerden bahsederek onları desteklediğini gösterir.	1	2	3	4	5
31 Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder.	1	2	3	4	5
32 Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler.	1	2	3	4	5
33 Özel gayret gösteren öğretmenleri fırsatlar oluşturarak ödüllendirir.	1	2	3	4	5
34 Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar.	1	2	3	4	5
35 Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin okulun hedefleriyle tutarlı olmasına dikkat eder.	1	2	3	4	5
36 Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle edindikleri becerileri sınıflarında uygulamaları konusunda onları destekler.	1	2	3	4	5
37 Okuldaki tüm öğretmenlerin ve diğer personelin önemli hizmet içi eğitimlere katılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
38 Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır.	1	2	3	4	5
39 Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır.	1	2	3	4	5



EK3.b Anket Formu Arka Yüzü

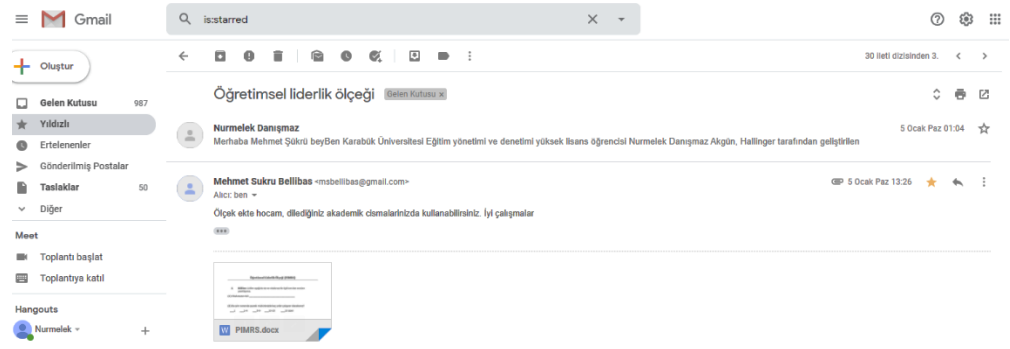
40	Başarılı öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir (Okul gazetesinde bahsetmek veya kurdele, madalya vermek gibi).	1	2	3	4	5
41	Olumlu davranışlar sergileyen veya akademik başarı gösteren öğrencileri onurlandırmak için toplantı ve törenlerde onlardan bahseder.	1	2	3	4	5
42	Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir.	1	2	3	4	5
43	Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder.	1	2	3	4	5
44	Öğretmenleri, başarılı öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmeye aktif bir şekilde teşvik eder	1	2	3	4	5

BÖLÜM III: Lütfen OKULUNUZLA ilgili cevaplayınız.

		←-----→				
		Hiç Katılmıyorum			Tamamen Katılıyorum	
1	Bilgi ve materyal elde etmek amacıyla alanıyla ilgili kaynakları (İnternet, dershane, yayınevi vb.) kullanırız.	1	2	3	4	5
2	Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verirler.	1	2	3	4	5
3	Derslerle ilgili görüş alış-verişinde bulunma ve planlama yapma fırsatlarımız var.	1	2	3	4	5
4	Birbirimize güveniyoruz.	1	2	3	4	5
5	Okulun misyonu için çalışırız.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenler ve veliler öğrenci başarısına ilişkin ortak beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
7	Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleki karar ve değerlendirmelerine güvenirliler.	1	2	3	4	5
8	Meslektaşlarımızla birlikte plan yapmaya önemli ölçüde zaman ayırırız.	1	2	3	4	5
9	Seminerlerden, meslektaşlarımızdan ve düzenli katıldığımız konferanslardan fikirler edinmeye çalışırız.	1	2	3	4	5
10	Bir problem olduğunda öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
11	Yöneticiler iyi performans gösteren öğretmenleri takdir ederler.	1	2	3	4	5
12	Okulun misyonu, öğretmenler için yol gösterici niteliktedir.	1	2	3	4	5
13	Veliler öğretmenlerin mesleki karar ve değerlendirmelerine güvenirliler.	1	2	3	4	5
14	Karar alma sürecine aktif olarak katılırız.	1	2	3	4	5
15	Meslektaşlarımızla derslerimizi karşılıklı gözlemliyoruz.	1	2	3	4	5
16	Çalışanlar olarak mesleki gelişime önem veririz.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenler olarak birbirimizin fikirlerine önem veririz.	1	2	3	4	5
18	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
19	Okulun üstlendiği misyonun farkındayız.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirler.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenler ve veliler öğrencilerin başarıları hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.	1	2	3	4	5
22	Okuldaki karar alma süreçlerine katılımımız önemlidir.	1	2	3	4	5
23	Birbirimizin ne öğrettiğinin farkındayız.	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında güncel raporlar tutarız.	1	2	3	4	5
25	Gruplar halinde işbirliği içinde çalışırız.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenler yeni fikirleri ve teknikleri denedikleri için ödüllendirilirler.	1	2	3	4	5
27	Okulun misyonu toplumun değerlerini yansıtır.	1	2	3	4	5
28	Yöneticiler, öğretim sürecinde risk almayı ve yeniliği desteklerler.	1	2	3	4	5
29	Meslektaşlarımızla program ve projeleri geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışırız.	1	2	3	4	5
30	Okulun iyileştirilmesini önemseriz.	1	2	3	4	5
31	Öğretimin niteliği okulun misyonunu yansıtır.	1	2	3	4	5
32	Yöneticiler planlamayı ve öğretime ayrılan zamanı denetlerler.	1	2	3	4	5
33	Öğretim uygulamalarına ilişkin uyuşmazlıkları açıkça tartışırız.	1	2	3	4	5
34	Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	1	2	3	4	5
35	Öğrenciler okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirirler.	1	2	3	4	5



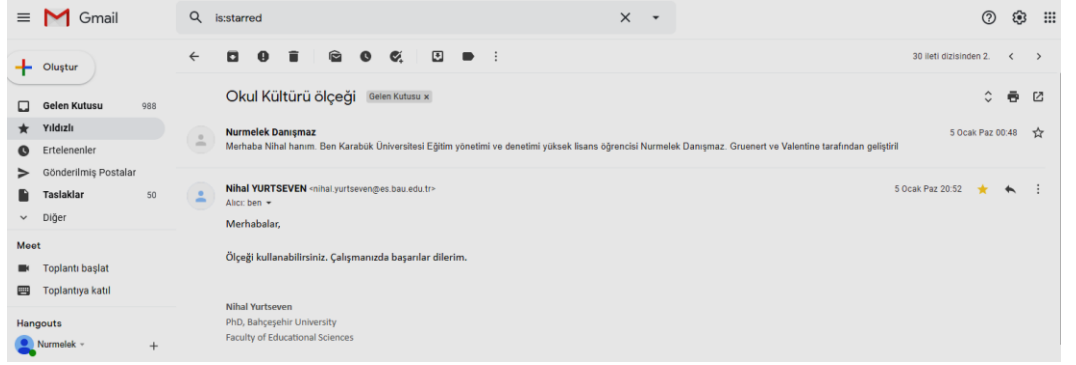
EK 4. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Mehmet Şükrü Bellibaş İzin Maili



The screenshot shows a Gmail interface with the following details:

- Search:** is:starred
- Left Sidebar:**
 - Oluştur
 - Gelen Kutusu (987)
 - Yıldızlı
 - Ertelenenler
 - Gönderilmiş Postalar
 - Tasaklar (50)
 - Diğer
 - Meet
 - Toplantı başlat
 - Toplantıya katıl
 - Hangouts
 - Nurmelek
- Selected Email:**
 - Subject:** Öğretimsel liderlik ölçeği
 - From:** Nurmelek Danışmaz
 - Text:** Merhaba Mehmet Şükrü bey Ben Karabük Üniversitesi Eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans öğrencisi Nurmelek Danışmaz Akgün, Hallinger tarafından geliştirilen
 - Date:** 5 Ocak Paz 01:04
 - Reply:** Mehmet Sukru Bellibas <msbellibas@gmail.com>
 - Text:** Alıc: ben - Ölçek ekte hocam, dilediğiniz akademik çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar
 - Attachment:** PIMRS.docx

EK 5. Okul Kültürü Ölçeği İzin Maili



EK 6. Anket Onam Yazısı

Katılımcı öğretmenlerin anketi gönüllü olarak doldurduklarına dair sözlü onamları alınmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Nurmelek DANIŞMAZ AKGÜN, 1979'da Karadeniz Ereğli'de doğdu; aslen Trabzonludur; ortaöğrenimini Kdz. Ereğli İmam Hatip Lisesi'nde tamamladı. 2010 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu.

2010-2014 yılları arasında Konya Gençlik Okullarında ve 2014-2018 yılları arasında Özel Asfa Ankara Ferda Koleji'nde sınıf öğretmeni olarak çalıştı. 2017 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji bölümünü bitirdi. 2017 yılında Karabük Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda başladığı Yüksek Lisans Programına devam etmektedir. Nurmelek Danışmaz AKGÜN, Öncü Okul Yöneticileri Derneği kurucu üyesi, Alanyazın Dergisi danışma kurulu üyesidir. Evli ve dört çocuk annesidir.

ADRES BİLGİLERİ

E-mail: danismaznurmelek@gmail.com