



**KIRSAL BÖLGELERDEKİ OKULLARDA GÖREV
YAPAN OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM
LİDERLİĞİNİ ENGELLEYEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

**2023
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ**

Esra ŞERBETCİ YAŞA

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

**KIRSAL BÖLGELERDEKİ OKULLARDA GÖREV YAPAN OKUL
MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİ ENGELLEYEN
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

Esra ŞERBETCİ YAŞA

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

**T.C.
Karabük Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında
Yüksek Lisans Tezi
Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK
Eylül 2023**

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	8
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	9
ARCHIVE RECORD INFORMATION	10
KISALTMALAR	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU	12
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	12
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	12
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM	12
EVREN VE ÖRNEKLEM /ÇALIŞMA GRUBU.....	12
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER	13
1. GİRİŞ.....	14
1.1. Problem Durumu	14
1.2. Türk Eğitim Sisteminde Okul Müdürünün Rol ve Sorumlulukları	18
1.3. Araştırmanın Amacı.....	20
1.4. Araştırmanın Önemi	20
1.5. Varsayımlar.....	21
1.6. Sınırlılıklar	21
1.7. Tanımlar	22
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	23
2.1. Liderlik	23

2.1.1. Liderlik Tanımı.....	23
2.1.2. Liderlik Kuramları.....	25
2.1.2.1. Özellikler Kuramı.....	25
2.1.2.2. Davranışsal Kuram	26
2.1.2.3. Durumsal Kuram.....	26
2.1.3. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	27
2.1.3.1. Öğretim Liderliği.....	29
2.1.4. Okul Müdürlerinin Öğretime Olan Dolaylı ve Doğrudan Etkisi.....	33
2.1.5. Öğretim Liderliği Boyutları.....	35
2.1.5.1. Araştırmanın Kavramsal Arka Planını Oluşturan Yaklaşım ve Boyutları.....	37
2.1.5.2. Hallinger ve Murphy (1985) Öğretim Liderliği Modeli.....	38
2.1.6. Öğretim Liderliğini Engelleyen Faktörler	42
3. YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Araştırmanın Evreni	60
3.3. Katılımcıların Belirlenmesi.....	60
3.4. Veri Toplama Araçları.....	62
3.4.1. Görüşme	62
3.4.2. Gözlem	63
3.5. Verilerin Toplanması	64
3.6. Verilerin Analizi	65
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	67
3.7.1. Geçerlik	67
3.7.2. İnanırcılık.....	68
3.7.3. Genelleme	69
3.7.4. Onay.....	69
3.7.5. Güvenirlik	70
4. BULGULAR	73
4.1. Toplumsal Bağlam Temasına Ait Bulgular	74
4.1.1. Düşük Gelir Düzeyi ve Düşük Eğitim seviyesi	74
4.1.2. İlgisiz Aile Profili	76
4.2. Kaynak Yetersizliği Temasına Ait Bulgular	78

4.2.1. Okul Binasının Fiziki Yetersizliği	79
4.2.2. Mali Yetersizlikler	81
4.2.3. İnsan Kaynakları Eksikliği (Öğretmen, Memur, Yardımcı Personel Vb.).....	83
4.3. İş Yüğü Temasına Ait Bulgular	85
4.3.1. İş Yüğü	85
5. TARTIŞMA	89
5.1. Toplumsal Bağlam Temasına Ait Bulguların Tartışılması.....	89
5.2. Kaynak Yetersizliği Temasına Ait Bulguların Tartışılması	92
5.3. İş Yüğü Temasına Ait Bulguların Tartışılması	97
SONUÇ	100
5.3.1. Öneriler	104
5.3.1.1. Uygulayıcılara Öneriler	104
5.3.1.2. Araştırmacılara Öneriler	104
5.3.1.3. Politika Yapıcılara Öneriler	105
KAYNAKÇA	106
TABLolar LİSTESİ	121
ŞEKİLLER LİSTESİ	122
EKLER	122
ÖZGEÇMİŞ	133

TEZ ONAY SAYFASI

Esra ŞERBETCİ YAŞA tarafından hazırlanan “KIRSAL BÖLGELERDEKİ OKULLARDA GÖREV YAPAN OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİ ENGELLEYEN FAKTÖRLERİN 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/Oy Çokluğu Seçiniz ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 22/09/2023

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Erkan GÖKTAŞ (SÜ)

Online

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

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

.....

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 alıntılarım 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: Esra şERBETCİ YAşA

İmza :

ÖNSÖZ

Bir öğretmen olarak; öğretmek için öğrenmeye, daha çok kendimi geliştirmeye adanmış bu ömrümdede eğitim camiasına katkı da bulunabilmek şahsım adına oldukça onore edicidir.

Bu süreç içerisinde tez çalışmamın her aşamasına bilgi ve deneyimleri ile ışık tutan, sabır ve hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım ve hocam Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a desteklerinden dolayı şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca Yüksek Lisans ders sürecimde bilgi ve tecrübelerinden faydalanma imkânı bulduğum, kapılarını çekinmeden çalabildiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a ve Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a da teşekkürü borç bilirim.

Bugün bulunduğum noktaya gelebilmem de maddi-manevi hiçbir desteğini eksik etmeyen canım ailem; babam Mehmet ŞERBETCİ, en yakın arkadaşım annem Emine ŞERBETCİ, kardeşlerim Barış ŞERBETCİ ve Başar Efe ŞERBETCİ'ye çok teşekkür ediyorum. Son olarak bu süreç içerisinde gücümü kaybettiğim her anımda beni yeniden güçlendiren, hayallerimi destekleyen, motivasyon kaynağım, değerlim Hayat YAŞA'ya çok teşekkür ediyorum.

ÖZ

Bu araştırmada, kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını engelleyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin uygulamada karşılaştıkları engellerin neler olduğunun tespit edilmesiyle bu çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünölmüş ve araştırmacılara ve politika yapıcılara çözüm önerilerinde bulunmak hedeflenmiştir. Kırsal bölge bağlamında okul müdürlerinin karşılaşmış oldukları güçlüklerin ve engellerin derinlemesine ve gerçekçi bir yaklaşımla incelenmesi için araştırmanın yöntemi temel nitel araştırma olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle kırsal bölge bağlamında öğretim liderliğini engelleyen bir dizi faktör hakkında kapsamlı verilerden yararlanılabilmemiştir. Karabük ili içerisindeki kırsal bölgelerde bulunan on resmi ilkokul ve ortaokul müdürleri çalışmaya dahil edilmiştir. Veri toplama süresince araştırmacı saha çalışmaları yapmış, gözlem tekniği kullanmış ve öğretim liderliği uygulamalarını engelleyen faktörleri bütöncöl bir şekilde ele alıp değerlendirmeye özen göstermiştir. Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliği çerçevesi baz alınarak elde edilen bulgular ışığında karşılaştırmalar yapılmış ve böylece bir sonuca varılmıştır. Buradan hareketle kırsal okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörler üç tema ve beş kategori altında toplanmıştır. Bu engeller arasında; *düşük gelir ve eğitim seviyesi, ilgisiz aile profili, okul binasından kaynaklanan fiziki yetersizlikler, mali yetersizlikler, insan kaynakları eksikliği ve iş yükü* faktörleri olduğu görölmüşür. Bu araştırmanın bulguları, kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliğine neden yeterince dahil olamadıklarının ve etkili öğretim liderliği uygulamalarını yerine getiremediklerinin kanıtlarını sunmaktadır. Sonuç olarak, uygulamada kırsal okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının önünde bir dizi engelle karşı karşıya kaldıkları görölmüşür.

Anahtar Kelimeler: Liderlik; Öğretim Liderliği; Kırsal Bağlam; Okul Müdürü

ABSTRACT

In this research, the aim was to investigate the factors that impede the instructional leadership behaviors of school principals who are working in rural areas. It was anticipated that by identifying the obstacles encountered by school principals in their practical work, this study would address a gap in the existing literature and provide recommendations for researchers and policymakers. The research methodology chosen for this study was qualitative research, employed to comprehensively examine the difficulties and hindrances experienced by school principals in rural settings. Extensive data were collected using qualitative research methods to shed light on various factors that hinder instructional leadership within the rural context. Ten school principals from official elementary and middle schools situated in rural areas within the Karabük province were included in the study. Throughout the data collection process, the researcher conducted fieldwork, utilized observation techniques, and systematically assessed the factors inhibiting instructional leadership practices, taking a holistic approach. Drawing upon the instructional leadership framework proposed by Hallinger and Murphy (1985), findings were compared, leading to conclusive insights. Consequently, the factors obstructing instructional leadership for rural school principals were categorized into three overarching themes and five specific categories. These impediments encompassed issues such as low income and educational levels, disengaged family profiles, physical limitations arising from school facilities, financial constraints, lack of human resources, and workload-related challenges. The findings of this study provide empirical evidence supporting the contention that school principals operating in rural regions may encounter difficulties in sufficiently engaging with instructional leadership and struggle to effectively implement instructional leadership practices. In summary, this research revealed that school principals in rural areas face a multitude of obstacles when attempting to enact instructional leadership behaviors.

Keywords: Leadership; Instructional Leadership; Rural Context; School Principal

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Kırsal Bölgelerdeki Okullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi
Tezin Yazarı	Esra ŞERBETCİ YAŞA
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	22/09/2023
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	133
Anahtar Kelimeler	Liderlik; Öğretim Liderliği; Kırsal Bağlam; Okul Müdürü;

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Examination of The Factors Inhibiting Instructional Leadership of School Principals Working in Rural Schools
Author of the Thesis	Esra ŞERBETCİ YAŞA
Advisor of the Thesis	Assoc. Prof. Dr. Ramazan CANSOY
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	22/09/2023
Field of the Thesis	Educational Administration
Place of the Thesis	UNIKA/IGP
Total Page Number	133
Keywords	Leadership; Instructional Leadership; Rural Context; School Principal

KISALTMALAR

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

DYK : Destekleme ve Yetiştirme Kursları

TDK : Türk Dil Kurumu

İŞKUR : İş ve İşçi Bulma Kurumu

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu araştırmanın konusu kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin incelenmesidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmada, kırsal bölgelerdeki okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarının nasıl olduğu ve hangi engellerle karşılaştıkları tespit edilmeye çalışılmış ve böylece çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın, üretildiği bağlam ve hedeflenen kitleyi dikkate alarak gerçek öğretim liderleri üzerinde ve katılımcıların kendi doğasında yapılmış olmanın araştırmaya özgün bir değer kattığı düşünülmektedir. Öğretim liderliğine engel teşkil eden faktörlerin tespit edilmesiyle politika yapıcılara önerilerde bulunmak hedeflenmiştir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını engelleyen faktörler *temel nitel araştırma* yöntemiyle incelenmiştir.

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM

Bu çalışmada kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin incelenmesi amacıyla aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

Kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamaları nasıldır, farklılıklar, sınırlılıklar ve karşılaşılan engeller nelerdir?

EVREN VE ÖRNEKLEM /ÇALIŞMA GRUBU

Karabük iline bağlı, kırsal bölge tanımına giren ilçeler, mahalleler ve köylerde bulunan okullardan on okul müdürü çalışma grubunu oluşturmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma, konu ile ilgili araştırmacının çeşitli kaynaklardan edindiği bilgiler dahilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde kırsal bölgelerde görev yapmakta olan on resmi ilkokul-ortaokul müdürünün yarı yapılandırılmış görüşme sorularına vermiş oldukları cevapları ve araştırmacının gözlemleri neticesinde elde edilen verileri kapsamaktadır. Küçük örneklem grubu ve Karabük ili içerisinde bulunan kırsal on okul müdürünün görüşleri mevcut çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

1. GİRİŞ

Kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan davranışlarını şekillendirmeye yönelik çabalar en geniş tanımıyla eğitim kavramını oluşturur. Eğitim, geleneksel bakış açısıyla toplumsal güçlerin bireyi şekillendirmesi olarak ifade edilirken çağdaş bakış açısıyla bireyin içerisinde yaşadığı topluma kendisini uyarlamasını sağlayacak bazı etkinlikler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinlikler dizisi amaca uygun ortamlarda yani okullarda gerçekleştirilir (Özdemir, 2018, s. 147). Eğitim, bireyin hedeflerine ulaşmasında, kendi yaşamsal sorumluluğunu yerine getirmesinde, yetenek ve yaratıcılık potansiyelinin ortaya çıkmasında etkili bir rol oynar. Ayrıca eğitim, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da öncü bir gücünü oluşturur. Bu bağlamda; eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişimin sağlanması gerekli görülmektedir (Alkan, 2001). Yirmi birinci yüzyılda teknolojik, ekonomik ve sosyal alanlarda yaşanan yeniliklerin sağladığı imkanlar Toffler tarafından “üçüncü dalga” olarak betimlenen aşama “bilgi çağı” ve bu dönemin toplumu da “bilgi toplumu” olarak adlandırılmaktadır (Özden, 2002, s.15; Mercan vd., 2013, s. 115).

Bilgi çağında, toplumsal yaşamda meydana gelen değişiklikler eğitim anlayışındaki değişimleri de zorunlu kılmakta, insanların eğitimden beklentilerini de farklılaştırmaktadır. Geleneksel eğitim tabularının yıkıldığı bu dönemde *eğitim politikalarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk halini almıştır* (Arslan ve Erarslan, 2003). Dolayısıyla *eğitim, insan ve toplum için yeniden inşa aracıdır* (Balay, 2004, s.78). Her ülke kendi eğitim sistemini çağın gereklerine göre güncellemeyi ve geliştirmeyi öncelikli hale getirmiştir. Eğitimin en alt sistemi olan okullarda, okulların gelişebilmesi ve çağın ihtiyaçlarına yetebilmesi, okullarda verilen eğitimin yeterli ve etkili olabilmesi açısından okul yöneticilerinin liderlik vasıfları da oldukça önem kazanarak üzerinde durulan bir konu olmuştur. Özellikle liderlik üzerine

yapılan çalışmalar öğretim liderliğinin bu süreç içerisinde oldukça önemli etkisinin olduğunu gösterir niteliktedir (Aktepe ve Buluç, 2014, s.228).

Bilim insanları günümüz okullarında müdürlerin öğretim liderliği davranışları göstermelerinin gerekliliğini öne sürmüşler (Louis vd., 2010; Murphy ve Torre, 2014; Neumerski, 2012). Öğretim liderliği davranışlarının tüm okul müdürleri tarafından sergilenmesi gerekliliği birçok ulusun eğitim sistemlerine dahil edilmiştir (Kaparou ve Bush, 2016; Park ve Ham, 2016). Yüksek kaliteli öğretim, okulun eğitim lideri tarafından sürekli beslenmeyi ve rehberlik etmeyi gerektirir (Blase & Kirby, 2009; Stein & Coburn, 2008). Kısaca öğretim liderliği kavramı okul müdürünün öğretime doğrudan katılımı, öğrenci başarısını etkileyen müfredat ve öğretim konularına yoğun bir şekilde dahil olması demektir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde müdürün öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif etkiler görülmüştür (Glickman vd., 2014). Özellikle öğretim liderliğinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisinin, liderlerin öğretmenlere ilham verdiği, öğretmenleri güçlendirdiği ve teşvik ettiği dönüşümsel liderliğin üç ila dört katı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır (Robinson vd., 2008).

Okullara dair beklentilerinin her geçen gün artması eğitimde liderliğin önemini daha çok gündeme getirmekte (Hoy ve Miskel, 2020, s.375; Özden, 2020, s.115) nitelikli eğitim ve akademik başarının sağlanabilmesinin yolu okul yöneticilerinin gerekli donanım ve formasyona sahip olmalarıyla mümkün görülmektedir (Gedikoğlu, 2015, s.102). İlköğretim ve ortaöğretim okulları, *nitelikli yurttaş* yetiştirmede büyük öneme sahiptirler. Okullarda verilen eğitimin üst seviyeye çıkartılmasında okul müdürünün davranışları etkilidir. Dolayısıyla okul yöneticisi, okulun nasıl işlediğinden ve eğitimde hedeflere ne düzeyde ulaşıldığından sorumlu kişidir (Aksoyalp, 2010, s.141).

Okul müdürü hem bağımlı hem bağımsız bir değişken olarak ele alındığında okul çevresindeki iç ve dış faktörlerin liderlik davranışlarını şekillendiren önemli bir etkidir. Müdür davranışları bağımlı bir değişken olarak değerlendirildiğinde okul çevresindeki değişkenlerden etkilenmekte, bağımsız bir değişken olarak değerlendirildiğinde ise öğrenci başarısı gibi okul çıktılarını etkilemektedir (Şişman, 2018, s.32). Okul müdürlerinin davranışları okulların başarılı olabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Ancak Bossert vd.'nin (1982, s.38) de belirttiği gibi her davranış örüntüsü her bağlamda başarılı sonuçlar vermemektedir. Müdürler buldukları okulların yerel bağlamına uygun stiller geliştirebilmelidirler. Bu açıdan okul ve bölge örgütlenmesi eğitim

örgütlerinin yönetimi ve etkili liderliğin uygulanması açısından önem arz eden bir husus olmaktadır. Bölgesel bağlamda ele alındığında hem okulları hem de buldukları bölgeleri karakterize eden değişkenler okul müdürlerinin liderlik stillerini de etkilemekte ve günümüzde beklenen öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirmelerine engel olabilmektedir.

Okul liderliği pratiklerinin başarılı olmasının yolu okulun koşullarının ve içerisinde bulunduğu bağlamın göz önünde bulundurularak uygulanmasıyla mümkündür. Eğitim örgütleri birçok zorlukla karşı karşıya kalabilmektedirler. Okul müdürünün güçlüklerle baş edebilmesi için bu güçlüklerin öğrenci öğrenmelerine olan olumsuz etkilerini en aza indirmesi gerekmektedir. *Öğrencilerin sosyal kimlikleri, okulun bulunduğu toplumun sosyo-ekonomik yapısı; okulun örgüt yapısı ve kültürü; öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve kapasiteleri; okul bütçesi; öğrenci sayısı* okulun içerisinde bulunduğu bağlamı oluşturan faktörlerdir. Okul liderinin başarılı olabilmesi için okul başarısına ve öğrenci öğrenmelerine etki eden bu faktörlerin olumlu yanlarını üst seviyeye çıkarması (Gedikoğlu, 2015, s.68), olumsuz yanlarının da etkisini en aza indirgeyecek çalışmalar yapması gerekmektedir.

Hallinger ve Heck'in (1996, s.21) vurguladığı gibi bağlamı hesaba katmadan bulguların gerçek ortamlara uygulanabilirliği ile ilgili doğru sonuçlara varmak zordur. Öncüllü çalışmalar, hem bağlam ve liderlik arasındaki ilişkiyi hem de müdürlük ve liderlik arasındaki ilişkilere ışık tutmaya yardımcı olmuştur ancak çevresel ve örgütsel kısıtlamaların yöneticilerin liderlik davranışları üzerindeki etkilerini hafife almışlardır. Topluluk türü, okul büyüklüğü, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü ve okul seviyesi gibi özellikler okul müdürlerinin işlerine yaklaşımlarını belirlemektedir (Bridges, 1982; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Murphy, 1986a,1986b; Leithwood vd., 1990). Diğer yandan bazı çalışmalarda müdürün cinsiyeti, mesleki tecrübesi, değerleri ve inançlarının müdürlük rolünü etkilediği iddia edilmiştir (Hallinger ve Murphy, 1986a,1986b; Leithwood vd., 1990).

Day vd. (2016, s.2) başarılı müdürlerin okul etkinliğini iyileştirme ve sürdürme becerilerinin sadece liderlik tarzıyla ilgili olmadığına dair ampirik kanıtlar sunmuşlardır. Müdürlerin okul etkinliğini iyileştirme sürdürme yeteneklerinin okul ihtiyaçlarını teşhis etmeleri anlamaları, örgütsel olarak paylaşılan okulun kültürüne başarılarına aşamalı olarak gömülü olan stratejileri zaman ve bağlama dayalı olarak kombine etmelerinin ve

birikimlerinin sonucu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim liderliği eğitimin yeniden yapılandırılması için kilit öneme sahiptir. Ancak okul müdürünün liderlik davranışları kadar okulun akademik başarısı da örgütsel yapı, norm ve etkinliklerden etkilenmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde bu özelliklerin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğunu kanıtlanmaktadır (Özden, 2020, s.115). Buradan da anlaşılacağı gibi öğretim liderliği uygulamalarını sınırlayan ya da engelleyen faktörlerin kendi bağlamları içerisinde incelenmesi önemli bir hususu oluşturmaktadır.

Cansoy ve Polatcan (2018) *Türkiye’de 2005- 2017 yılları arasında yazılan öğretim liderliği araştırmalarının tematik içerik analizini* yapmışlar ve otuz beş makaleden elde ettikleri sonuca göre yapılan çalışmalarda; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının örgütsel ve bireysel değişkenler ile ilişkilerinin pozitif yönlü olduğu, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim lideri olarak okulun amaçlarının ve vizyonunun paylaşılması davranışını yoğun biçimde gösterdikleri ancak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterince destek vermedikleri ve öğretim liderliğini engelleyen etmenlerin yeterli düzeyde çalışmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca incelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir (Cansoy ve Polatcan, 2018, s.278).

Açıkalm vd. (2018, s.90) de belirttiği gibi okullarda karşılaşılan problemler çöp kutusuna benzetilmektedir. Her gün ne kadar temizlenirse temizlensin bir sonraki gün çöp kutusu yeniden dolacaktır. Bu bakımdan eğitim ve okul iç içe geçmiş sorunlar yumağı olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan sorun olmayan bir okul yoktur. Ancak öğretim liderliğini yönetsel rollerin dışında kalan ve doğrudan okulun eğitim-öğretim programını iyileştirmeye yönelik sergilenen roller olarak ele aldığımızda (Gümüseli, 2014, s.30) okul müdürünün etkili bir öğretim lideri olabilmesi bağlamsal faktörlere bağlıdır. Çünkü okullarda karşılaşılan güçlüklerin hepsi aynı zorlayıcı etkiye sahip değildir. Bazı problemlerin çözümü okul müdürü açısından üstün bir çaba gerektirmez ancak bazıları oldukça karmaşıktır (Üstün ve Bozkurt, 2003, s. 14). Buradan hareketle Gedikoğlu’nun (2015, ss.-65-66) da belirttiği gibi öğretim liderliğinin örgütün içerisinde bulunduğu koşullar ve sahip olduğu imkanlar uygun olduğunda daha kolay uygulanabilir olduğu düşünülmektedir.

Topluluk bağlamları, okul liderlerine sundukları ihtiyaçlara, fırsatlara, kaynaklara ve kısıtlamalara göre büyük farklılıklar gösterir. Fırsatları yakalama, mevcut

kaynaklarla çalışma kaynakları genişletme ve engelleri aşmadaki başarı, liderlerin belirli bir topluluk tarafından öncelik verilen ihtiyaçları karşılama yeteneğiyle alakalıdır. Buradan hareketle ilgili literatür tarandığında kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarının nasıl olduğu ve hangi sınırlılıklarla karşılaştıkları üzerine yapılan detaylı araştırmaların literatürde yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çalışmada literatürdeki bu boşluğu doldurmak kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarındaki farklılıkları, sınırlılıkları ve engelleri saptamak, ayrıca öğretim liderliği uygulamalarını okulların kendi bağlamsal (kurumsal, ekonomik, toplumsal ve kültürel) doğasının özellikleri içerisinde tespit etmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın, kırsal bölgelerde öğretim liderliği uygulamaları için farkındalık yaratacağı, okulun teknik özü olan öğretime katkı sağlayacağı, böylece kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarının nasıl olduğu ve hangi sınırlılıklarla karşılaştıkları tespit edilerek literatürdeki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada, kırsal bölgelerde bulunan okulların kendi bağlamsal özellikleri içerisinde detaylı incelenmesiyle öğretim liderliğine engel teşkil eden faktörlerin tespit edilerek politika yapıcılara önerilerde bulunmak hedeflenmiştir.

1.2. Türk Eğitim Sisteminde Okul Müdürünün Rol ve Sorumlulukları

Eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden birini eğitim yöneticisinin yerine getirmesi gereken rol ve sorumluluklar oluşturur. Eğitim yöneticisinin temel rolü, görev yapmakta olduğu eğitim örgütünü amacına göre yaşatmaktır (Özdemir, 2018, s.173). Yani bu bakımdan genel tanımıyla okul müdürü okulda yürütülen tüm planlı eylemlerin okulun amaçlarına uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamaktan sorumludur (Cereci, 2018, s.122). Okul yönetimi, planlı eylemlerle eğitimsel hedeflere ulaşma çabasıdır. Bu bir süreçtir ve bu süreç eğitim programlarının yönetimi, insan kaynağının yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, okul işletmeciliği ve okul-toplum ilişkilerinin yönetimi gibi çeşitli boyutları içermektedir (Özdemir, 2018, s.166).

Türk eğitim sisteminde ‘‘Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları müdürlerinin görev, yetki ve sorumluk alanları’’ 2000 yılında yayınlanan 2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 39. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir:

Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Aynı madde altında okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu görev ve sorumlulukların bazıları özetle şu şekildedir: Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapmak, öğretmenlerin okutacakları derslere ilişkin görev dağılımını yapmak ve yazılı olarak öğretmenlere bunu bildirmek; öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlamak; okulun tüm alanlarının sağlık ve güvenlik şartlarına uygun bir şekilde eğitim ve öğretime hazır bulundurulmasını sağlamak; toplantılarda alınan kararları onaylamak uygulamaya koymak ve gerektiğinde üst makama bildirmek; öğretmenlerin performanslarını arttırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izlemek ve öğretmenlere rehberlikte bulunmak; bütçe imkanlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla ihtiyaçların karşılanması için gerekli işlemlerin yapılmasını sağlamak; okul düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri almak; personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri almak; adaylık ve hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütmek; personelin performans yönetimi ve disiplin işleriyle öğrenci ödül ve disiplin işlerini yürütmek.

Yukarıda açıklanan görev ve sorumluluklara ek olarak okul müdürlerinin yerine getirmeleri beklenen diğer faaliyetler şu şekildedir; rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini sağlamak; eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması ve bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlamak; görevini gereği gibi yapmayanları uyarmak, gerektiğinde haklarında disiplin işlemi yapılmasını sağlamak; eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat değişikliklerini takip etmek ve ilgililere duyurulmasını sağlamak; stratejik plan ve bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlamak, ilgili makama sunmak, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini takip etmek, giderlerle ilgili belgeleri zamanında düzenlemek, harcamalarla ilgili azami tasarrufun sağlanmasına özen göstermek; 9.2.2012 tarihli ve 28199 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliğindeki sorumluluklarını yerine getirmek (MEB, 2013, m. 78/4); öğrenci ve çalışanların sağlığının korunması, okulun fiziki yapısından ve çevreden kaynaklanan olumsuz sağlık şartlarının iyileştirilmesi amacıyla koruyucu tedbirlerin alınmasını sağlamak; okul

binası ve eklentilerinin sabotaj, yangın, hırsızlık ve diğer tehlikelere karşı korunması için gerekli koruyucu güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlamak (MEB, 2013, m. 78/4).

Türkiye gibi merkeziyetçi eğitim sistemi olan ülkelerde okulların yapısı dikey örgüt yapısına göre düzenlenmiştir. Dikey örgüt modelinde okul yapıları otoriterdir ve bu yapıların özerkliği gelişmemiştir. Bu yüzden okul müdürü yönetsel faaliyetlerini yerine getirirken gücünü makamdan alır. Merkeziyetçi sistemlerde yönetici ve öğretmenlerin rol ve sorumlulukları net bir biçimde yasalarca tanımlanmıştır. Dikey yapıya sahip okullarda son karar okul müdürü tarafından verilir. Bu okullar aynı zamanda bürokratik özellikler de sergiledikleri için okullarda kırtasiyecilik gibi evrak işleri yaygındır (Özdemir, 2018, s.157). Türkiye'deki okullar da bir bakıma bu özellikleri göstermektedir. Yönetmeliklerde açık bir şekilde belirtilen okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarına dair gerçekleştirmeleri gereken eylemler bakımından okul yöneticilerinin sorumluluk alanlarının oldukça geniş olduğu söylenebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

İlgili literatür tarandığında kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarının nasıl olduğu ve hangi sınırlılıklarla karşılaştıkları üzerine yapılan detaylı araştırmaların literatürde yetersiz olduğu görülmüştür. Kırsal okullarda öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin tespit edilmesi hem teorik hem de pratik sonuçlar doğurması açısından öğretim liderliği üzerine yapılmış olan ampirik temelli bilgi boşluğunu daraltabilir (Shaked, 2021, s. 1364). Buradan hareketle, müdürlerin öğretim liderliği uygulamalarını okulların kendi bağlamsal özellikleri içerisinde tespit ederek karşılaştıkları engelleri ortaya çıkarmak ve böylece literatürdeki boşluğu doldurmak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Hallinger ve Hosseingholizadeh (2019, s. 2) okul bağlamının okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarını şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Hallinger (2018, s. 13) da liderliğin bağlam içinde anlamını ortaya çıkarmak için nitel ve karma yöntemle yapılmış çalışmaların gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırma ile ğretim liderliği uygulamalarının kurumsal bağlam, sosyoekonomik düzey ve kültürel farklılıkları açısından kırsal okullardaki ğretim liderliği uygulamalarını belirlemeye ve engelleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın kırsal bölgelerde ğretim liderliği uygulamaları için farkındalık yaratacağı ve okulun teknik özü olan öğretime katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin ğretim liderliği uygulamalarının nasıl olduğu ve hangi sınırlılıklarla karşılaştıkları tespit edilerek çözüm nerileri getirilmeye çalışılmış ve araştırmanın literatürdeki boşluğu bir nebze dolduracağı düşünülmüştür. Ayrıca bu çalışmanın orijinal amacı, üretildiği bağlamı ve hedeflenen kitleyi dikkate alarak gerçek ğretim liderleri üzerinde ve katılımcıların kendi (okullarında) doğasında yapılmış olmasının araştırmaya özgün bir değer kattığı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada katılımcıların görüşme sorularına samimi ve geçerli cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını engelleyen faktörlerin olduğu ve bu faktörlerin tespit edilmesinin eğitim-ğretim faaliyetlerinin etkililiğinin arttırılacağına inanılmaktadır. Bu çalışmayla birlikte okul iyileştirme yolları açısından farklı bağlamlarda okulların örgütsel koşullarının ve sonuçlarının kalitesinde daha fazla fark yaratılacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu alışma Karabük ili içerisinde kırsal bölgelerde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar ve ortaokulları kapsamaktadır. Araştırma bulguları 2022-2023 eğitim ğretim yılına aittir. Çalışmada elde edilen bulgular araştırma kapsamına dahil edilen okulların müdürlerinin görüşleri ve araştırmacının gözlemleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kırsal Bölge: *Üretim etkinlikleri tarıma dayalı olan, hayvancılık yapılan, kırsal nüfusun yaşadığı veya çalıştığı alanlara kırsal bölge denilmektedir (TDK).*

Yoloğlu ve Zorlu'nun (2020, s.167) Türkiye'de kırsallığın ve kırsal alanların tanımlanması çalışmasında belirttiği üzere; 'Köylerin %0.4'ünün nüfusu 2.000 ile 20.000 arasındadır. Nüfusu 2.000 ile 20.000 arasında olan köylerde yaşayanlar toplam Türkiye nüfusunun %0.3'ünü oluşturmaktadır. Nüfusu 2000 ile 20.000 arasında olan mahalleler, toplam mahallelerin %20.6'sını oluşturmaktadır. Bu mahalleler aynı zamanda Türkiye nüfusunun %53.7'sini oluşturmaktadır. Tüm yerleşmelerin (köy+mahalle) %13.3'ünün nüfusu 2000 ile 20000 arasındadır ve nüfusu 2000 ile 20000 arasında olan yerleşimlerde yaşayanlar toplam Türkiye nüfusun %54.0'ünü oluşturmaktadır.' Bu bilgilere dayanarak bu çalışmanın evrenini nüfusu yirmi binin altında olan Karabük iline bağlı ilçelerde bulunan görel olarak kırsal tanımı içerisine dahil edilebilecek merkeze göre daha düşük ekonomik- toplumsal- kültürel gelişme süreci olan köyler, mahalleler ve beldelerde bulunan okulların müdürleri oluşturmuştur.

Öğretim Liderliği: *öğretim lideri, merkeze öğrenci öğrenmelerini alarak okulun vizyon ve misyonunu açıklayan ve öğrenme odaklı bir okul iklimi oluşturan liderdir (Hallinger ve Murphy, 1985, s.221). Aynı zaman da aileler, veliler, öğretmenler ve öğrencilerle etkileşim içerisinde her bir öğrencinin bireysel gelişimi hakkında bilgi sahibi olunan bir süreçtir (Reyes-Gonzalez, 2007, s.18).*

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde liderlik ve öğretim liderliği kavramına yönelik teorik çerçeve sunulmuştur.

2.1. Liderlik

Bir grup insanı önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için bireysel ihtiyaçları gözetererek onları cesaretlendirmek ve güçlerini bu amaç uğrunda harcamaya ikna etmek gerekmektedir. Bu bir örgütün varlığını sürdürmesi için hayati önem taşıyan bir faktördür. Bu bağlamda ‘’ liderlik’’ kavramı oldukça önemlidir. Liderlik, bir grup insanın önceden belirlenen hedefler etrafında toplanabilmeyi ve harekete geçmelerini sağlayan yetenek ve bilgilerin toplamıdır. Lider, diğerlerinden farklı olarak *örgütleme, planlama, ikna etme ve harekete geçirme* yeteneklerine sahip olan grup üyesidir (Eren, 2019, ss.435-436).

2.1.1. Liderlik Tanımı

Bennis ‘e (1989) göre liderlik güzellik gibi tanımlanması güç olsa da görüldüğünde tanınan, bilinen bir olgudur. Lider, bir bireyden ziyade bir örgüt ögesi olmakla birlikte sosyal bir süreç içerisinde bir grubun üyeleri arasında en fazla etki gücüne sahip olan, liderlik sorumluluğunu taşıyabilen ve diğerlerini peşinden sürükleyen kişidir (Hoy ve Miskel, 2020, ss.375-376).

Bass’a (1985) ve Gerto’ ya (1977) göre liderlik, grup üyelerinin hareketlerini örgütün hedefleri doğrultusunda etkilemektir (akt. Yavuz, 2015, s.57). Hoy ve Miskel’ e (2020, s.377) göre en genel tanımıyla liderlik, *bir grubun içsel ve dışsal olaylara yorumunu, amaç seçimini, aktivite düzenlemesini, kişisel motivasyonunu ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir.*

Liderlik, farklı bakış açılarından bakıldığında farklı biçimlerde tanımlanabilen bir kavramdır. Bunun sebebi; liderlik kavramının yönetim biliminde ve iş dünyasında önemli bir konu olduğu kadar psikolojik, sosyolojik, politik, askeri ve felsefi alanlarda da değerlendirilen ve üzerinde önemle durulan bir kavram olmasıdır. Böylece liderlik, sosyal yaşam içerisinde birçok farklı alanda söz konusu olabildiği gibi eğitim ve okul

yönetimi konularında da literatürde üzerinde önemle durulan bir kavram olmuştur (Şişman,2018, ss.1-2).

Bursalıoğlu'na (2019, s.205) göre liderlik tanımının güçlüğü hem niteleyici hem de değerlendirici öğeleri içermesinden kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan Liderlik çok yönlü ve multidisipliner bir kavramdır. Sosyal bilimler alanında birçok farklı disiplin içerisinde yapılan çalışmalarla liderliğin doğası keşfedilmeye çalışılmıştır. Eğitim bağlamında da liderliğin doğasının yeniden değerlendirilmesi eğitim yönetiminin son yıllarda önemle üzerinde durduğu bir konu olmuştur (Özdemir, 2018, s.199). Hoy ve Miskel (2020, s.375) bunun sebebini içsel ve dışsal olarak eğitim kurumlarına dair beklentilerin her geçen gün daha da artması olarak açıklamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde liderlik üzerine yapılan tanımların genel olarak şu esaslara dayandığı görülmektedir; i) grup süreçleri, ii) kişilikler, iii) davranış, iv) güç, v) amacı gerçekleştirme, vi) kişilerin birbirlerini etkilemesi ve viii) liderin izleyenleri etkileme biçimleri (Özdemir, 2018, s. 201; Yılmaz, 2020, s.2). Bu bağlamda liderliğin spesifik bir tanımını yapmak oldukça güç gözükmemektedir. "Liderlik" üzerine yapmış olduğu çalışmalarla alana damga vuran Stogdill'in (1974, s.7) ifadesine göre "liderlik üzerine çalışma yapan bilim insanı kadar liderlik tanımı vardır". Farklı tanımlamalarla birlikte liderlik kavramını başkalarını etkileme süreci olarak açıklayabiliriz. Bu bakımdan liderliğin temel bileşenleri lider, etki ve izleyendir. Lider olan kişi takipçilerinin duygularını ve davranışlarını etkileyerek onların davranışlarına istedik şekilde yön verir (Özdemir, 2018, ss.200-.20; Yavuz, 2015, s. 57).

Lider olan yönetici yetki ortadan kalktığında da insanları etkileyebilme gücüne sahip olan kişidir. Bu bağlamda yetki-etki = liderlik olarak formüle edilebilir (Yavuz, 2015, s.58). Yukl' a (2013, s. 7-8) göre lider, mevcut ve gelecek çalışmaları kapsayacak şekilde ortak grup düşüncesini etkileyerek hedefler doğrultusunda örgütte bireysel ve toplu çabaları kolaylaştıran bir süreç oluşturur. Liderin etki alanları özetle aşağıdaki gibidir;

- Takip edilecek strateji ve hedeflerin belirlenmesi
- Üye motivasyonunu sağlama
- Üyeler arasında iş birliği oluşturma
- Koordinasyonun sağlanması
- Örgüt gelirinin hedefler doğrultusunda kullanılması

- Üye güvenini kazanma
- Üyelerin güncel bilgiler kazanması ve paylaşmasını sağlama
- Dışarıdakilerle iş birliği kurma
- Örgüt program akışının tasarlanması
- Ortak inanç ve değer oluşturma

Okul bağlamında liderlik kavramını ele aldığımızda Kılınç ve Özdemir'in (2018, s.11) de belirttiği gibi lider yöneticiler yol gösterici ve esin kaynağı olma özellikleriyle örgüt üyelerinin kendilerini geliştirmelerine imkân tanır ve böylece örgüt ortamını olumlu açıdan etkilerler. Ancak okul örgütünde liderlik, problemleri gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmeyi ve etkili çözüm üretebilmeyi sağlayacak beceriler gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2019, s. 209).

2.1.2. Liderlik Kuramları

Literatür incelendiğinde yönetim biliminde kuramsal dönem olarak adlandırılan dönemde ‘‘liderlik’’ üzerine yapılan çalışmaların üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu başlıklar; 1940’lı yıllarda ortaya çıkan Özellikler Kuramı, 1940-1960’lı yıllarda Davranışsal Kuram ve 1960-1980 yılları arasında ortaya çıkan Durumsal Kuram olarak görülmektedir. Araştırmacıların liderlik kavramı üzerine yaptıkları çalışmalar neticesinde ortaya çıkan yeni yaklaşım ve teoriler neticesinde liderlik davranış örüntüleri anlamlandırılmaya çalışılmıştır. 1980 yılına gelindiğinde dönüşüm süreci başlamış ve günümüze kadar olan süreç içerisinde de araştırmacılar çağdaş yaklaşımlar ve teorileri tartışmaya başlamışlardır (Güçlü, 2016, s. 13).

Bu bölümde özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsal kuram ve çağdaş liderlik yaklaşımları hakkında bilgiler verilecektir.

2.1.2.1. Özellikler Kuramı

Aristo mantığıyla kimi insanlar yönetmek için yaratılırken kimileri de yönetilmek için yaratılırlar. Bireyleri ‘‘lider’’ yapan özellikler doğuştan gelir ve içseldir (Hoy ve Miskel, 2020, s. 378). Dolayısıyla liderliği belirleyen faktörlerin içsel olduğuna inanılmasıyla ‘‘Lider olunmaz ancak lider doğulur’’ düşüncesinden hareket edilmiş ve ortaya ‘‘ Özellikler Kuramı’’ çıkmıştır. Lider konumunda olan insanların ortak

özelliklerini araştıran araştırmacılar belli başlı özellikleri toplayarak genel bir lider profili çizmeye çalışmışlardır. Bu özellikler; ‘‘Fiziksel’’ (boy, ağırlık, yaş vb.) ve ‘‘Kişisel Özellikler’’ (zekâ, eğitim, sosyal iletişim vb.) olarak iki başlık altında toplanmıştır. Ancak liderlikle ilgili ortak özelliklerin neler olduğu konusunda fikir birliğine varılamamıştır (Şişman, 2018, s.5; Özdemir, 2018, s. 206).

2.1.2.2. Davranışsal Kuram

Liderlerin sahip olduğu kişisel özelliklerin liderlik kavramını açıklamaya yetmemesi üzerine araştırmacılar liderlerin özelliklerinin değil liderlerin davranışlarının incelenmesi gerektiği fikrini öne sürmüşlerdir (Güçlü, 2016, s. 23; Şişman, 2018, s.5). Bu bağlamda davranış odaklı çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar yapıldıkları üniversitelerin adlarını almıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi 1939 yılında Kurt Lewin tarafından yapılan Lowa çalışmasıdır. Bu çalışma neticesinde otoriter liderlik, serbestlik tanıyıcı liderlik ve demokratik liderlik türlerinin hangi durumlarda daha uygun olduğu açıklanmıştır. 1945 yılında Stogdill öncülüğünde yapılan Ohio çalışmasında liderlerin yapı kurma ve ilgi göstermek olarak adlandırılan iki tür davranış benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. 1950 yılında Likert öncülüğünde Michigan çalışması yürütölmüş ve lider etkililiği incelenmiştir. Bu bağlamda liderlerin görev odaklı ve ilişki odaklı iki tür davranış örüntüsü sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2018, ss. 207-208-209).

2.1.2.3. Durumsal Kuram

Davranışsal kuramla lider etkililiğini açıklamakta yetersiz kalınması üzerine araştırmacılar, lider davranışı ve lider etkililiği arasındaki aracı değişkeni keşfetmeye odaklanmışlardır (Özdemir, 2018, s. 210). Bu sebeple ‘ *‘her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir ‘‘* anlayışı benimsenmiş ve buradan hareketle farklı yer ve farklı zamanda liderlerin farklı davranış örüntüleri sergiledikleri fikri öne sürölmüştür (Şişman, 2018, s.5). Bu dönemde öne çıkan kuramlar; Fiedler’in Koşula Bağlı Liderlik Modeli ile liderin davranışlarını etkileyen durumsal faktörler; görev yapısı, makam gücü ve durumlar olarak üç başlıkta toplanmış, Hersey ve Blanchard’ın

Durumsal Liderlik Modeli ile de liderlik tarzının astların düzeylerine göre belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.3. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramı farklı paradigmalarda farklı biçimlerde tanımlanmış ancak tüm liderlerin ortak özelliklerini yansıtacak bir tanım yapılamamıştır. Bu nedenle geçmişten günümüze kadar geçen süreç içerisinde birçok farklı kuram ve yaklaşımla liderlik kavramı ele alınmış ve farklı özelliklere sahip liderlik türleri ortaya çıkmıştır (Gedikoğlu, 2015, s.60). Alanyazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde kullanılan liderlik yaklaşımlarının bazıları şunlardır: Karizmatik Liderlik, Dönüşümcü liderlik, Vizyoner Liderlik, Eğitim liderliği, İşlemci Liderlik, Sosyal Adalet Liderliği, Öğretim Liderliği.

Karizmatik Liderlik; kavramsal temelde karizma sözcüğünün yer almasından da anlaşılacağı gibi karizmatik liderler üstün yeteneklerle donatılmış, beden dillerini iyi kullanabilen, iletişim becerileri yüksek olan liderlerdir. Bu özellikleri onların kitleleri ikna etme özelliklerini arttırmaktadır (Gedikoğlu, 2015, ss48-49). Conger ve Kanungo tarafından temellendirilen karizmatik liderlik üç aşamadan oluşan bir süreçtir. Birinci aşamada lider mevcut durumu sorgulayarak durum tespiti yapar. İkinci aşamada tespit ettiği problemlerin çözümüne ilişkin hedefler belirler ve bunları astlarıyla paylaşır. Üçüncü aşamada ise lider harekete geçerek vizyona ulaşmaya çalışır. Bu aşamada karizmatik lider risk alır, izlenim yönetimi pratikleri uygular, amaca yönelik çaba gösterir, amaç için kullanılacak araçları belirler, izleyenlerin güvenini kazanır (Özdemir, 2018, ss. 214-215).

Dönüşümcü liderlik; Örgütte değişim ajanı olarak görülen bu liderler değişen şartlara göre örgütte belli başlı dönüşümler gerçekleştirerek örgütün başarısını ve devamlılığını en üst seviyeye çıkaran liderler olarak tanımlanırlar (Güçlü, 2021, s. 102).

Vizyoner Liderlik; Vizyon sahibi olmak bir liderin sahip olması gereken önemli bir yeterlik olarak kabul edilmektedir. Geleceğe dair belirsizlikler karşısında liderin doğru bir vizyona sahip olması örgüt için hayati önem taşımaktadır. Vizyoner lider, örgütün geleceği için bir resim çizen ve üyeleri de bu doğrultuda harekete geçirmeyi başaran liderdir (Şişman, 2018, s7). Vizyona sahip olan liderler ortaya çıkabilecek olan

problemleri bilir, analizini yapar ve örgüt üyeleriyle iş birliği içerisinde doğru çözüm stratejileri geliştirerek uygulamaya koyarlar (Ersan, 2020, s.60).

Eğitim Liderliği; Eğitim liderlerinin eğitim yöneticileri oldukları varsayılmakta ve kişileri etkileyerek eğitsel amaçlara ulaşmaları kendilerinden beklenmektedir. Eğitim yöneticileri yasal, zorlayıcı ve ödül gücü kullanarak var olan kaynakları ve insan gücünü işe koşar ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırlar. Eğitim lideri statükoyu sorgular, yeniliklere açıktır ve bu bağlamda risk almaktan kaçınmaz (Özdemir, 2018, s. 218).

İşlemci Liderlik; Bu liderler örgütün sahip olduğu gelenek ve göreneklere sıkı sıkıya bağlılık duyan ve bu durumu sürdürmek için çaba gösteren liderlerdir. Risk almaktan kaçınan ve değişimden uzak duran liderler ödül-ceza yöntemiyle örgütü amaçlarına ulaştırmaya çalışırlar (Güçlü,2021, s. 115).

Sosyal Adalet Liderliği; Eğitim yönetimi alanında son yıllarda gündeme gelmiş ve eğitim liderliğine alternatif olan bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda toplumda var olan dezavantajlı birey ve grupların nitelikli eğitim imkanına ulaşması için yöneticilerin rol ve sorumluluklarına odaklanmaktadır (Özdemir, 2018, s. 221).

Liderlerin davranışları içerisinde buldukları bağlama göre şekil alır. Bu sebeple alanyazın ışığında her durum ve her bağlamda geçerli olabilecek bir liderlik yaklaşımını belirlemek güç gözükmektedir. Günümüzde liderlerin grup üyelerinin sahip olduğu duygu, düşünce, beklenti ve değerlerine saygı göstermesi beklenmektedir. Bunlara ek olarak değişen koşullar karşısında liderlerin grup üyelerine yol gösterici olmaları gerekir. Bu bağlamda, okul örgütleri değerlendirildiğinde okul müdürlerinin lider olarak okul içerisinde öğrenme için kaliteli bir ortam oluşmasını sağlamaları ve bu anlamda okula, eğitim ve öğretim ortamına hizmet etmeleri önem arz etmektedir (Şişman, 2018, s. 9).

Çağdaş liderlik yaklaşımlarından olan öğretim liderliği hem öğretimin geliştirilmesine olan etkisi hem de öğrenci öğrenmelerinin artırılması açısından alanyazında en çok üzerinde durulan yaklaşımlardan bir tanesidir. Bu sebeple; günümüzde tüm okul müdürleri öğretim lideri olarak kabul edilmiş ve son yıllarda müdürlerin eğitim çıktıklarına olan etkisi popüler araştırma konusu haline gelmiştir.

2.1.3.1. Öğretim Liderliği

Öğretim lideri, okulun müdürüdür. Günümüz okul müdürlerinden beklenen; çağdaş bir yaklaşımla yönetsel rollerin ötesine geçerek okulun teknik özü eğitim-öğretimi arttırıcı ve güçlendirici faaliyetler sergilemeleridir (Özdemir, 2018, s. 218). Okulda her öğrenciye uygun öğrenme ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin motivasyonlarının yükseltilmesi etkili okul yöneticilerinin ayırt edici davranışlarıdır. Okul müdürü yönetici değil öğretime gerçek manada liderlik edendir. Okulun esas işlevinin ne olduğunun farkına varma, örgütsel amaçlardan örgüt üyelerini haberdar etme, ders denetimleri gerçekleştirme, gerekli rehberlik desteği sağlama, eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğramamasını sağlama etkili okul yöneticisi davranışıdır (Balcı, 2014, s.127-128).

Okullarda eğitimin niteliğini etkileyen birçok değişken söz konusu olabilmektedir. Bu değişkenlerin bir kısmı okul müdürünün kontrol alanındayken önemli bir kısmı da okul müdürünün etkisinin ve müdahale alanının dışında kalmaktadır. Okul müdürü okulun sahip olduğu maddi kaynağı ve insan kaynağını doğru harekete geçirmekten sorumludur. Kontrol alanı içerisinde eğitimin niteliğini ve kalitesini etkileyecek eylemlere sahiptir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde genel anlamda liderlik dar anlamda öğretim liderliği okul örgütünün etkili yönetilebilmesinde önemli görülmektedir (Sağır ve Memişoğlu, 2012, s.2). Murphyz' e (1998) göre *öğretim liderliği öğrenciler, öğretmenler öğretim programı ve öğretme-öğrenme sürecine yapılan doğrudan etkidir*. Hallinger'a (2005) göre öğretim liderliği okullardan beklenen akademik çıktılarının arttırılması ve okulların hesap verebilirliğinin sağlanması açısından önemli görülmektedir. Bu sebeple; öğretim liderliği doğrudan okulun teknik özüne odaklanmasıyla diğer liderlik yaklaşımlarından farklılaşmaktadır (akt. Özdemir vd., 2020, s. 149).

Smith ve Andrews'ın da (1989, ss. 9-10) çalışmasında belirttiği üzere okul müdürünün davranışları yüzlerce araştırmaya konu olmuş, müdürün merkezi rolü incelenmiş ve çeşitli şekillerde tanımlamalar yapılmıştır. Sonuç olarak etkili okul bağlamında yapılan araştırmalar neticesinde eğitimi iyileştirme sorumluluğu okul müdürüne atfedilmiş ve bir öğretim lideri olarak okul müdürü öğrenmenin en güçlü belirleyicisi olarak tanımlanmıştır. Ancak çalışmalar neticesinde elde edilen bir diğer bulgu ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını her gün gösteremedikleri

olmuştur. Bu yüzden okulların eğitim kalitelerinin artırılması için okul müdürlerinin profesyonelliğinin ve okul müdürlüğü pratiklerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bunun için önerilen adımlar aşağıda belirtilmiştir;

- Öğretim liderliği kavramının iyi anlaşılması oldukça önemlidir.
- Bu rolleri yerine getirebilecek müdürleri seçmek ve eğitmek için tasarlanmış okul yönetimi programı geliştirmek gerekmektedir.
- Okul bölgesinde bu yeteneklere sahip yeni müdürleri belirleyecek seçim süreçleri geliştirilmelidir.
- Okul bölgesi yetkilileri tarafından mevcut müdürlerin performansıyla ilgili kaliteli kararlar alınmasını sağlayacak denetim, değerlendirme ve personel geliştirme modelleri uygulanmalıdır (Smith ve Andrews, 1989, ss.9-10).

Buradan hareketle; öğretim liderliği yaklaşımının iyi kavranması, yönetici yetiştirme programlarının geliştirilmesi, hesap verebilirlik üzerine inşa edilmiş bir denetim mekanizmasının oluşturulması ve her şeyden önce okul müdürünün birincil rolünün öğrenci öğrenmelerini artırmak olduğu bilinciyle okul müdürlerinin eğitsel rollerini desteklemek okulların akademik başarısını arttıracak önemli bir olgudur.

Öğretim Liderliğinin Tarihsel Gelişimi

İlk kez 1967 yılında Bridge tarafından kullanılan ‘‘öğretim liderliği’’ kavramı 1980’li yıllarda üzerinde önemle durulan bir yaklaşım olmuştur. Temele inildiğinde 1970’li yıllarda gündeme gelen etkili okul hareketinin ivme kazanması etkili olmuştur. Öğretim liderliği yaklaşımı etkili okulların karakteristik özelliği olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla Eğitim Yönetimi Bilimine münhasır bir liderlik yaklaşımı olarak görülmektedir (Özdemir, 2018, s. 218).

Batılı ülkelerde 1970’li yılların sonlarına doğru ortaya çıkan etkili okul akımı okullarda köklü değişikliklere gidilmesini ve okulların yeniden yapılandırılması gerekliliğini ön plana çıkartmıştır. Bu bağlamda öğretim liderliği, aile ve okul ilişkileri, ödül sistemi, okulu etkili kılacak dinamikler üzerinde durulmuş ve eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Murphy, 1992, ss.1-4). Cohen vd. (1981, s.10) etkili okul araştırmalarının klasik bürokratik örgütlenme modeline bağlı bir okul yönetimi önerdiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda okul yönetimini hiyerarşik otorite

yapısı olan, örgüt bireylerinin davranışlarını takip eden ve örgütü belirlenen hedeflere ulaştıracak açık hedeflerle düzenlenmiş organizasyonlar olarak tanımlamışlardır.

1980'li yıllara kadar geçen süreç içerisinde araştırmacılar tarafından okul müdürünün öğretime olan etkisi ve dolaylı olarak öğretim liderliği rolü vurgulanmıştır. Ancak okul müdürlerinden beklenen işletmelerde kullanılan başarılı yöntemleri okullarında kullanmaları ve okulları bürokratik kurallar çerçevesinde yönetmeleriydi. Bu sebeple, bu zamana kadar geçen süreçte okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri yönetsel rollerinin gölgesinde kalmıştır. Okulların etkililiğinin okul müdürlerinin öğretim liderliği göstermesine bağlı olduğu düşüncesinin ortaya çıkışıyla birlikte okul müdürlerinden beklenen öğrenme-öğretme faaliyetlerine daha fazla odaklanmak ve okulun eğitim-öğretim programını etkili bir şekilde yönetmek olmuştur. Böylece 1980'li yıllardan itibaren okul müdürleri eğitsel konularda daha aktif rol almaya başlamışlardır. Mesleki açıdan öğretim liderliğinin okulun akademik başarısı üzerindeki etkisinin ortaya çıkmasıyla yönetici yetiştirme ve değerlendirmede yeni kriterler düzenlenmeye başlanmıştır. Tarihi süreç incelendiğinde okul müdürlerinin rol tanımlarının öğretim liderliği ekseninde yeniden şekillendiği görülmektedir. Ancak yapılan tanımlamaların neticesinde öğretim liderliğinin farklı roller ve davranışlarla ifade edilmesinden dolayı okul müdürünün görev, rol ve davranışları standardize edilememiştir (Gümüşeli, 2014, ss.15-17). Alanyazın incelendiğinde öğretim liderliği üzerine yapılan tanımlamaların bazıları şu şekildedir:

- De Beovise (1984, s.5) öğretim liderliğini okul müdürünün öğrenci öğrenmelerini arttıracak davranış örüntüleri sergilemesi ya da okulda diğerlerinin davranışlarını etkileyerek öğrenci öğrenmelerini artırmayı sağlamak olarak tanımlamıştır.
- Hallinger ve Murphy (1985, s.221) öğretim liderliğini merkeze öğrenci öğrenmelerini alarak okulun vizyon ve misyonunu açıklayan ve öğrenme odaklı bir okul iklimi oluşturan lider olarak açıklamışlardır.
- Greenfield (1987, s.60) öğretim liderliğini okul müdürünün öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları öğrenci öğrenmelerini arttıracak uygun koşulları hazırlaması ve öğrenci öğrenmelerini arttırmak için bizzat kendisinin yaptığı her türlü davranış olarak belirtmiştir.

- Blase ve Blase (2000, s.38) öğretim liderliğini yeniliklere açık, risk almaktan kaçınmayan farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmayı bilen lider olarak tanımlamışlardır.

Gedikoğlu'na (2015, s. 67) göre öğretim lideri, okulun eğitim kalitesinin her şeyden önemli olduğu düşüncesiyle tüm enerjisini okulun akademik gelişimine, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasına ve okul çevresinin okulun öğretim faaliyetlerini kolaylaştıran ve destekleyen bir çevre olmasına harcayan liderdir. Buradan hareketle öğretim lideri okulun vizyonunu ve misyonunu belirleme, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olma, iletişim ve empatik yaklaşım gibi insan ilişkilerinde yeterliliğe sahip olma, paylaşımcı okul kültürü oluşturma ve hesap vermeye hazırlıklı olmalıdır.

Şişman (2018, s. 50) öğretim liderliğini okul müdürünün okulun hedeflenen akademik çıktılara ulaşabilmesi için hem kendisinin hem de diğer insanları etkileyerek gerçekleştirmesi gereken davranış örüntüleri olduğunu vurgulamıştır.

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde öğretim liderliği çerçevesinde okul müdüründen beklenen okulun öğrenci başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yapılması için öğretmenleri destekleyici bir ortam oluşturmaları ve kendisinin de bizzat öğrenci öğrenmelerini arttıracak çalışmaların içerisinde aktif rol almasıdır.

Öğretim Liderlerinin Özellikleri

Öğretim lideri, okulun eğitim-öğretim programını geliştirmek ve var olan problemleri çözmek için zamanının çoğunu okulun akademik işlerine harcamaya adanmış bu yüzden yönetsel görevlerinin bir kısmını yardımcılarına devreder. Tüm enerjisini ve zamanını okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmeye odaklar. Öğretim liderliğinin temel özellikleri olarak; farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını teşvik etmek, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek, öğretmenlerle iş birliği içerisinde olmak, ders içi gözlemler yapmak, okulun akademik başarısını arttırabilmek için okul ve çevre kaynaklarını harekete geçirebilmek, net bir vizyon oluşturmak, ulaşılabilir ve görünür olmak gibi maddeler sayılabilir (Özden, 2020, ss. 117-118).

Smith ve Andrew (1989, s.17) etkili öğretim liderliği sergileyen okul müdürlerinin başarılarının belirleyicisi olan dört strateji olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu

stratejiler; i. Okul müdürünün kaynak sağlayıcı olması, ii. Okul müdürünün kendisinin öğretim kaynağı olması, iii. Okul müdürünün iletişimci olması ve iv. Okul müdürünün görünür olması olarak belirtilmiştir.

Southworth (2002, s. 85) öğretim liderlerinin bir dizi bilgi ve beceri alanında oldukça yetkin olması gerekliliğini belirterek enerji seviyelerinin, esneklik, kararlılık, empati ve iyimserlik gibi bazı kişisel özelliklerinin de öğretim liderliklerini etkilediği görüşündedirler.

Okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarını açıklayan Smith ve Andrews' a (1989, ss.22-23) göre;

- Öğretim lideri, uygun ve etkili öğretim stratejilerini değerlendirme ve güçlendirme becerisini gösterir. Öğretme ve öğrenme ile ilgili en son araştırma bulgularını bilir ve personelle paylaşır, böylece yeni fikirler denenir.
- Öğretim lideri, öğretimin geliştirilmesine odaklanan stratejiler kullanarak personeli denetler ve öğretmenlerin öğretim performansını belgeler.
- Eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde, öğretim lideri, öğretim konularıyla doğrudan ilişkili olan öğrenci sonuç bilgilerini kullanır.
- Öğretim lideri, ilçenin personel değerlendirme politikalarının başarılı bir şekilde uygulandığının göstergesidir.
- Öğretim lideri, öğretim programının uygulanmasında öğrenci öğrenme hedeflerinin önemini bilir.

Öğretim liderliği becerileri sonradan kazanılabilir yeterliliklerdir ancak bu yaklaşımla okul müdürlerinin uzmanlıklarına yapılan vurgu onların okullarda önemli bir güç ve otorite figürü olarak gözükmeye yol açmaktadır. Diğer yandan okul liderlerinin her konuda bilgisinin olması ve her sorunu çözecek yeterliliğe sahip olması kahramansı özellikler gibi düşünülebilmekte ve bu yüzden alanyazında tartışma konusu olmaktadır (Gedikoğlu, 2015, s. 66; Hallinger, 2003, s. 330)

2.1.4. Okul Müdürlerinin Öğretime Olan Dolaylı ve Doğrudan Etkisi

Öğretim liderliği, öğretmen performansını geliştirici ve okulun akademik başarısını arttırmaya odaklı olduğundan okul müdürünün okulun öğretme ve öğrenme

etkinlikleriyle ilgili yeterli bilgi ve anlayışa sahip olması oldukça önemlidir. Okulun öğrenen örgüt haline gelmesi, idareci- öğretmen iş birliğinin sağlandığı okul kültürünün oluşması öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttıracak ve okulun akademik başarısına etki edecektir (Gedikoğlu,2015, ss.65-66).

Okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkisinin olduğu yapılan birçok akademik çalışmayla belgelenmiştir. Örneğin; Hallinger ve Heck (1998) 1980-1995 yılları arasında liderlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları derlemişler ve okul müdürlerinin öğrenci öğrenmesi üzerinde dolaylı da olsa ölçülebilir bir etkiye sahip olduğu inancını doğrulamışlardır. Krug (1992) tarafından gerçekleştirilen öğretimsel liderlik, okulun öğretimsel iklimi ve öğrenci öğrenme çıktılarının incelendiği araştırmada öğretim liderliği ile öğrenci öğrenme çıktıları arasındaki bağlantıya dair ampirik kanıtlar sunulmuş ve özellikle erken okul yıllarında bu etkinin daha güçlü olduğu sonucuna varılmıştır.

Hallinger ve Murphy (1985, s.220) okul müdürlerinin okul politikasının belirlenmesinin yanı sıra izleme ve uygulamaya dönük etkinliklerinin dolaylı faaliyetler olduğunu belirtmişlerdir. Okul çapında belirlenen politikaların öğretmenler tarafından sınıflarda kullanılması, geliştirilmesi ve iletilmesini sağlaması sınıf içi öğretimin geliştirilmesinde okul müdürünün dolaylı etkisidir. Böylece okul müdürü, personelin performans gösterdiği işin yapısını etkileyerek doğrudan denetimin yokluğunda öğretmen ve öğrenci davranışlarını şekillendirebilir ve okul çalışma yapısını kontrol edebilir. Okul müdürünün doğrudan yaptığı etkinlikler ise müdürün öğretmenlerle bireysel olarak yaptığı sistematik ve odaklanmış klinik denetimler olarak tanımlanmıştır. Müdürün doğrudan gerçekleştirdiği faaliyetler dolaylı etkinliklerinden daha etkili olarak belirtilmiştir. Böylece öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik yöntemler uyarlanabilir ve öğretmen davranışlarında değişiklik yaratmada etkili olabilir. Ancak bu özelliğin zaman alıcı ve yönetici tarafından önemli ölçüde teknik beceri gerektirmekte olduğu belirtilmiştir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221).

Leithwood vd., (2008, ss. 27-28) okul müdürünün okulun öğretim programına etkisini maddeler halinde açıklamışlardır. Bu maddeler özetle şu şekildedir:

- Okul liderliğinin, öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisi sınıf öğretiminden sonra ikinci sıradadır.

- Neredeyse tüm başarılı liderler, temel liderlik uygulamalarının aynı repertuarından yararlanır.
- Okul liderleri, çalışanların motivasyonu, bağlılığı ve koşullar üzerindeki etkileri sayesinde öğretme ve öğrenmeyi dolaylı ve en güçlü şekilde geliştirebilirler.
- Okul liderliği, dağıtıldığında okul ve öğrenciler üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir (Leithwood vd., 2008, ss. 27-28)

Şişman'a (2018, ss.31-32) göre okul müdürünün bazı davranışları okul çıktıları üzerinde doğrudan etkiye sahip olabilmektedir. Okul liderinin öğretim kaynağı/ öğretmen olması; ders ziyaretlerinde bulunması, okulun öğretim faaliyetlerini yakından takip etmesi, denetlemesi ve değerlendirmesi; okul öğrencileriyle etkileşim içerisinde bulunması okulun çıktılarını doğrudan etkileyebilmektedir. Diğer yandan okul lideri okul ve sınıf ortamını pozitif yönde etkileyecek kararlarla gerçekleştireceği yenilikler sonucunda öğretimi ve okulun çıktılarına dolaylı etkilerde de bulunabilmektedir.

Okulun eğitim kalitesi öğretim liderinin sürekli beslemesi ve rehberlik etmesi ile mümkündür. (Blase & Kirby, 2009; Stein & Coburn, 2008). Kısaca öğretim liderliği kavramı okul müdürünün okulun teknik özü öğretime doğrudan katılımı, öğrenci başarısını etkileyen müfredat ve öğretim konularına yoğun bir şekilde dahil olması demektir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde müdürün öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif etkiler görülmüştür (Alig-Mielcarek, 2003; Glickman vd., 2014; Hearn, 2010; Krug, 1992). Özellikle, öğretim liderliğinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisinin, liderlerin öğretmenlere ilham verdiği, onları güçlendirdiği ve teşvik ettiği dönüşümsel liderliğin üç ila dört katı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır (Robinson vd., 2008).

2.1.5. Öğretim Liderliği Boyutları

Öğretim liderliği kavramının ve okul müdürlerinin görevlerinin net olarak anlaşılabilmesi açısından yapılan boyutlandırma çalışmalarını incelemek karmaşıklığın giderilmesi için önemli görülmektedir (Güçlü, 2021, s.69). Bu bakımdan bu bölümde alanyazında en çok üzerinde durulan boyutlandırmalar aşağıda özetlenmiştir:

Bossert vd.'nin (1982, s.40) Öğretim Yönetimi Çerçevesi: Okulun örgütsel ortamının okul içerisindeki süreçleri nasıl etkilediğini göstermek amacıyla

geliştirilmiştir. Bu çerçeveye öğretim yönetimi üç bileşenin etkileşimi olarak tanımlanmıştır. Bu bileşenler; temel yönetim davranışı, okul iklimi ve öğretim organizasyonudur. Bu çerçeve bağlamında, müdürlerin sınıf içindeki öğretimi arttıracak doğrudan bir etkisi olmamasına rağmen öğretmen ve öğrencilerin hedeflere odaklanması, güvenli ve disiplinli bir ortam, destekleyici ilişkiler ve örgütsel bağlılık gibi faktörlerin sağlanmasıyla sınıf içi öğretimin etkinliğini arttıracak çalışmalar yapabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca kişisel faktörlerin, topluluk özelliklerinin ve okul bağlamının okul müdürünün yönetim davranışlarını etkilediği noktasına vurgu yapılmıştır.

Hallinger (1983, s. 85) Öğretim Liderliği Modeli: Öğretim liderliğini üç boyutta açıklamıştır; okul misyonunu belirlemek, müfredatı ve öğretim programını yönetmek, olumlu okul iklimi oluşturmak. Bu boyutlar kendi içerisinde altı boyutu daha kapsamaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için okul müdürüne yüklenen çeşitli görevlerle birlikte okulun etkililiğinin artırılması ve hedeflere ulaşılabilmesi için tüm personelinin ortak hedef uğruna çalışmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Böylece tüm personeli okulun hedeflerine dahil etmek, müfredatı koordine etmek ve öğretmenleri gözlemleyerek onlara geri dönüt vermek okul müdürünün sorumluluğudur. Bu çerçeve ile öğretim liderliğinin kavramsallaştırılmasına büyük katkı sağlanmıştır. Ayrıca 30 farklı ülkeye uyarlanan PIMRS Öğretim Liderliği ölçeğinin geliştirilmesinde kullanılan bu model 2000 yılında yeniden ele alınarak üç ana boyut ve on altı boyuttan oluşacak şekilde geliştirilmiştir (Bellibaş ve Gedik, 2014, s.458).

Weber (1987) Sentetik öğretim liderliği modeli: Bu model araştırmaların ve okul yöneticilerinin deneyimlerinin okullarda liderlik için çok önemli olarak tanımladığı altı alanı sunmuştur; (i.) akademik hedefler belirleme, (ii.) öğretim organizasyonunun etkilerini en üst düzeye çıkarma, (iii.) öğretmenleri işe alma ve denetleme, (iv.) öğretim zamanını denetleme ve koruma, (v.) başarı için standartlar belirleme, (vi.) başarı düzeylerini izleme ve değerlendirme. Bu alanlardan öğretim hedeflerinin belirlenmesinin en önemlisi olduğu çünkü potansiyel olarak diğer alanları da kapsadığı ve geçmiş tecrübelerden yola çıkılarak gelecekte karşılaşılabilecekler göre planlama yapılmasını sağladığı belirtilmiştir. Liderler sadece fikir insanları ya da bölgenin isteklerini yerine getirenler değil, aynı zamanda hem araştıran hem de pratikte yenilikler yaratan, diğer profesyonellerle iş birliği yapan profesyonellerdir (Weber, 1987, s.63).

Heck (1992, s. 21) Modeli: Önceki araştırmacıların da çalışmalarında belirttiği gibi (Bossert ve ark., 1982; Hallinger ve Murphy, 1987; Heck ve ark., 1990) müdürün ğretim liderliği rolünün, okulun sosyal ve çevresel ortamının ğrenci başarısını belirlemede kilit unsur olduğu belirtilmiş ve üç ana boyuttan bahsedilmiştir; (i) akademik hedeflerin belirlenmesi, (ii) ğretim sorunlarının ele alınması, (iii) akademik iklimin teşvik edilmesi. Etkili okul araştırmalarının ortaya koyduğu güçlü müdür liderliğinin okulun akademik başarısına olan dolaylı etkisinin düşünülenden daha karmaşık olduğu belirtilerek okul iyileştirme çalışmaları açısından strateji geliştirme önerilerinde bulunulmuştur. Bu modele göre okul bağlamındaki karmaşık ilişkiler ve okul çevresi gibi değişkenler temel bir hesap verebilirlik sisteminin kurulmasını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, günlük gözlemleri sayesinde öğretmenlerin, müdürün öğretimsel liderlik faaliyetlerini uygulamasına ilişkin algıları hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirme açısından müdürün rolünü ne derece yerine getirdiğini belirlemedeki önemine değinilmiştir (Heck, 1992, s.31).

Bunlara ek olarak; Petterson (1993) ğretim liderliğini, okul vizyonu, sınıf ğretimi, ders ziyaretleri ve okul iklimi olarak dört boyutta ele almıştır. Leithwood vd. (2017) ğretim liderliğini, rasyonel, duygusal, örgütsel ve ailesel olarak sınıflandırmışlardır.

şişman (2002) daha geniş açıdan ele almış ve ğretim liderliğini beş boyutta incelemiştir; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetilmesi, ğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimin oluşturulması.

2.1.5.1. Araştırmanın Kavramsal Arka Planını Oluşturan Yaklaşım ve Boyutları

İlgili literatür incelendiğinde okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları incelenerek yapılan boyutlandırma çalışmalarının genel hatlarıyla birbiriyle ilişkili kavramlar içerdikleri görülmektedir. Araştırmacılar, okul müdürlerinin ğretim liderliğini sergiledikleri bağlamların birbirinden farklı olmasına rağmen bazı temel boyutlar geliştirmeye çalışmışlardır.

Gedikoğlu'nun (2015, s.66) da belirttiği gibi eğitim örgütlerinde çoğunlukla kullanılan ve bu çalışmanın da kavramsal arka planını oluşturan öğretim liderliği modeli Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiştir. Bu model program ve öğretim konularının incelenmesi, etkili okul araştırmalarının bulguları ve diğer araştırmacılar tarafından da yararlanılan ve araç olarak kullanılan davranışlar neticesinde üç temel boyutta toplanmıştır (Şişman, 2018, s.58).

Okul liderlerinin her gün okul içerisinde karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında yerine getirmesi beklenen görevleri vardır. Okul müdürlerine atfedilen görevler oldukça çeşitlidir ve bu görevlerin hepsini tanımlanmış bir şekilde resmi evraklarda görmek mümkün değildir. Her ülkenin kendisine has ekonomik, politik, sosyal durumlarına bağlı olarak müdürlerden beklenen görevler değişebilmektedir. Okulun yapısı ve imkanları okul müdürlerine yeni rol ve sorumluluklar yükleyebilir (Şişman, 2018, s.18).

Bu sebeplerle; merkezi eğitim sistemine sahip Türkiye'de kırsal bölge okullarında okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin okulların buldukları bağlam içerisinde keşfedilmesi amacıyla hazırlanan araştırma sorularına Hallinger ve Hosseingholizadeh'ın (2019, ss.19-22) "İran'da öğretim liderliğinin araştırılması: yüksek ve düşük performans gösteren müdürlerin karma yöntemler çalışması" "kaynak oluşturmuş ve çalışma Hallinger ve Murpy'nin (1985) Öğretim Liderliği Modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

2.1.5.2. Hallinger ve Murphy (1985) Öğretim Liderliği Modeli

Bir okul bölgesinde on ilkokul müdürünün öğretim yönetimi davranışlarını inceleyen çalışmanın sonucunda müdürlerin uyguladıkları öğretim yönetimi davranışlarını belirli iş davranışları açısından tanımlayan bir çerçeve sunmuşlardır. Bu çerçeve neticesinde temel öğretim yönetimi davranışlarına ilişkin kişisel ve örgütsel faaliyetlere değinilmiştir. Hallinger ve Murphy'nin (1985, s.221) çalışmasında belirttiği üzere müfredatı ve öğretimi sınırlı kaynakların ve birçok amacın olduğu ortamda yönetmek için doğrudan ve dolaylı olan faaliyetler arasında denge kurmak önemlidir. Bu denge sağlanırken personelin sahip olduğu uzmanlık derecesi, öğrenci mevcudiyeti, okulun büyüklüğu, idari personel sayısı, okul topluluğu ve üst düzey beklentiler öğretimsel liderliği kısıtlayan bağlamsal faktörleri oluşturacaktır.

Okulun Amaçlarını Tanımlama	Öğretim Programını Yönetme	Okul İklimini Teşvik Etme
<ul style="list-style-type: none"> Okulun Amaçlarını Belirleme Okul Amaçlarının Paylaşılmasını Sağlama 	<ul style="list-style-type: none"> Müfredatı Koordine Etme Öğretimi Kontrol Etme ve Değerlendirme Öğrenci İlerlemesini İzleme 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim Zamanını Koruma Mesleki Gelişimi Sağlama Yüksek Görünürlük Öğretmenlere Teşvik Sağlama Yüksek Akademik Standartlar Oluşturma ve Güçlendirme Öğrencilere Teşvik Sağlama

Şekil 1: Hallinger ve Murphy (1985, s.221) Öğretim Yönetiminin Boyutları

Bu yaklaşımda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları üç boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar; okulun amaçlarının tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okul ikliminin teşvik edilmesi davranışlarıdır. Bu boyutlar altında okul müdürlerinin öğretim liderliği işlevleri belirtilmiştir.

Okul Misyonunun Tanımlanması: Misyon tanımlama veya amaç koyma okul müdürün yönetici rolünün önemli bir boyutu olarak tanımlanmaktadır. Böylece öğretim lideri, okul genelinde hedefleri çerçeveleyerek okul topluluğunu bu hedefler etrafında birleştirebilecektir (Hallinger ve Murphy, 1985, s.221).

- Okul hedeflerini çerçevelemek ve iletmek:* öğretimsel olarak etkili okullar üzerine yapılan çalışmalar başarılı okulların bir misyona sahip olduğunu göstermektedir. Bu misyon öğrenci başarısını arttırmaya odaklıdır. Burada vurgulanan tüm enerjisiyle okul personelinin ve okul kaynaklarının doğru harekete geçirilebilmesidir. Burada okul müdürünün etkili iletişim kurma becerisi önemli görülmektedir. Hedeflerin koordine edilebilmesi ve tüm personel tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Okul müdürü, okulun var olan hedeflerini kavramsallaştırma ve yeni hedefler geliştirme noktasında kilit faktördür. Bu sebeple müdür, tutarlı davranmalı ve yıl boyunca çeşitli bağlamlardan okul hedeflerine atıflarda bulunmalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985; Hallinger ve Murphy, 1986, s. 6).

Öğretim Programının Yönetilmesi: Bu boyut öğretim liderinin dört ayrı liderlik işlevini içermektedir. Bu işlevler; müfredat bilgisi ve etkili öğretim, öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, müfredat koordinasyonu ve öğrenci performansının izlenmesi. Öğretim programının yönetilmesi ile müdürün öğrenci başarısını sistematik olarak izlemesinin mümkün olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin performanslarının takip edilmesi hem okul müdürü hem de öğretmenler açısından öğrenci başarısını arttırmada etkilidir. Okul müdürü sahip olduğu bilgilerini okulun öğretim programını değerlendirmek ve okulu hedeflerine ulaştırmak için kullanmalıdır. Böylece hem bireysel hem de toplantılar yoluyla öğretmenlerinde ihtiyaç duydukları bilgileri verebilir ve öğrenci başarıları hakkında değerlendirmelerde bulunabilirler (Hallinger ve Murphy, 1985, s.222).

- *Müfredatı koordine etme:* okulun başarılı olabilmesi öğretim hedefleri, müfredat materyalleri ve test araçları arasında yüksek uyum olması ile ilişkilendirilmektedir. Öğretim liderleri, okullarda kullanılan müfredat materyallerinin okulun öğretim hedefleriyle, öğretim hedeflerinin de öğrenci akademik ilerlemesini izlemek için geliştirilen araçlarla tutarlı olmasına özen göstermelidirler (Hallinger ve Murphy, 1986, s.7).
- *Öğretimi kontrol etme ve değerlendirme:* Etkili okullarda müdürler, sınıf içi eğitimi gözlemler ve değerlendirmelerde bulunurlar. Sınıf içi eğitimin hedeflerinin okulun hedefleriyle doğrudan bağlantılı olmasının yolu bu bağlamda öğretmenlerle kurulacak iş birliğine bağlıdır. Öğretim lideri, sınıf içi eğitimi değerlendirirken resmi ve resmi olmayan gözlemleri, ders planlarını ve öğrenci çalışma ürünlerini kullanarak öğretmenlere öğretim uygulamalarını geliştirecek tavsiyelerde bulunur. Böylece sınıf öğretimi hakkında hesap verebilirliği de sağlamış olurlar (Hallinger ve Murphy, 1986, ss.6-7).
- *Öğrenci ilerlemesini izleme:* Öğretim liderinin önemli bir işlevi olan öğrenci ilerlemesinin takip edilmesi ve geri bildirim, personelin öğrenci öğrenimi için hesap verebilirliğini ve okulların fark yaratabileceği inancını arttıracaktır. Müdür, öğretim programını değerlendirmek ve okul hedeflerine ulaşmak için öğrenci öğrenimi hakkında çeşitli araçlar kullanacaktır. Öğretmenler de öğretim stratejilerine öğrenci ilerlemesine göre ayarlayacaklardır (Hallinger ve Murphy, 1986, s.7).

Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi: Hallinger ve Murpy'nin (1985, ss.223-224) belirttiği üzere; örgütsel normlar, beklentiler ve inançlar okulun öğrenme iklimini oluşturmakta ve okul müdürü bu noktada etkili bir iklimin oluşturulabilmesi için kilit öneme sahip olmaktadır. Bu boyut okul müdürünün davranışlarına odaklanarak diğerlerini nasıl etkileyebileceğine, öğrenci başarısına dair inanç ve tutumları nasıl değiştirebileceğine değinmektedir. Bu bakımdan öğretim lideri olarak okul müdürünün, öğretim süresini korumak, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek, okulun her yerinde görünür olmak, öğrenme için teşvikler sağlamak gibi atacağı adımlarla öğrenci başarısına etki edebileceği vurgulanmaktadır. Bu boyutta öğrenciler için yüksek akademik hedefler belirlemenin önemi üzerinde durularak okulda tüm personelin bütün öğrencilerin öğrenebileceğine dair inancının artırılması gerekliliği öne sürülmüştür. Bunlara ek olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere öncülük etmesi, okul içinde ulaşılabilir ve görünür olması gerekmektedir. Olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulmasının bir diğer yolu olarak da öğretmenlerin ve öğrencilerin ödüllendirilmesi veya motive olmalarının sağlanması gerekliliği belirtilmiştir.

- *Öğretim zamanını koruma:* Müdürler sınıf içerisinde öğrenme süresini kısıtlayacak ders dışı okul etkinlikleri ve halk anonsları gibi dışsal faktörlerin önüne geçerler (Hallinger ve Murphy, 1986, ss.7-8).
- *Mesleki ve öğretimsel gelişimi teşvik etmek:* Müdürler, hizmet içi çalışmalarla, eğitim programlarından haberdar ederek ve bilgi paylaşımı yapılacak toplantılar düzenleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı olarak fayda sağlayabilirler (Hallinger ve Murphy, 1986, s.8).
- *Yüksek standartlar ve beklentiler geliştirmek:* Etkili sınıflarda ve okullarda tüm öğrenciler için yüksek beklentiler vardır. Müdürler bu beklentiler ile okul genelinde personelin de yüksek beklentilere sahip olması için dolaylı etkilerde bulunur (Hallinger ve Murphy, 1986, s.8).
- *Öğrenci ve öğretmenler için teşvikler sağlama:* Okul öğrenme ikliminin önemli bir yönü okul ödül sistemidir. Okul genelinde öğrenme için teşvikler sağlanır. Bu teşvikler öğrencileri onurlandırma, onlara sertifika verme, pano veya okul gazetesinin kullanılması yollarıyla yapılabilir. Benzer şekilde öğretim liderleri öğretmenleri de çabaları için ödüllendirecek yollar bulurlar. Bu ödüllendirme

resmi veya gayri resmi sözle övgü gibi davranışları içerir (Hallinger ve Murphy, 1986, s.9).

2.1.6. Öğretim Liderliğini Engelleyen Faktörler

Günümüzde bütün okul müdürleri öğretim lideri olarak kabul edilmektedir. Öğretim liderliğini okula özgü bir kavram yapan da beklentilerin yalnızca okul örgütlerinde sergilenebilecek türden davranışlar olmasıdır. Bu davranışların yerine getirilebilmesi için de okul müdürünün diğer yöneticiler ve öğretmenlerden farklı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Okul müdürünün etkili öğretim liderliği sergileyebilmesi daha özgür bir ortamda çalışabilmesi, yeterli finansal kaynağa sahip olması ve zamanının çoğunu eğitim ve öğretimle ilgili mevzulara harcayabilmesi gerekmektedir. Öğretim liderliğinin sergilenebilmesi için gerekli olan bu koşulların sağlanamaması öğretim liderliğini engelleyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde tüm okul müdürleri öğretim liderliği uygulamaları için gerekli görülen imkanlara sahip değillerdir. Türkiye'deki gibi okul yöneticilerinin yetişme eksikliği, karmaşıklaşan bürokrasi, değişen ihtiyaçlar ve zaman kısıtlılığı gibi faktörler öğretim liderliğinin sergilenmesini gittikçe güçleştirmektedir (Gümüşeli, 1996, s.202).

Griffin (1993, s.29) öğretim liderliğini engelleyen en önemli faktörlerin *zaman yetersizliği, yasal ve bürokratik sınırlamalar ve çatışan rol beklentileri* olduğunu vurgulamıştır. Hallinger ve Murphy (1987, s.55) öğretim liderliğini sınırlayan faktörlerin müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. McEwan (1994, s.13) öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğinden kaynaklandığını öne sürmüştür. Öğretim liderliği davranış boyutlarından olan öğretim programının yönetilmesi ve uygulanmasını sağlama sorumluluğunun yanı sıra okul müdürlerinin uygulama esnasında karşılaşılan problemleri çözmeleri de beklenmektedir.

Çınkır (2010, s.1028) *ilköğretim okulu müdürlerinin okullarını yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunları, sorun kaynaklarını ve destek stratejilerini belirlemek* amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında *eğitim programının yönetimi, personel işlerinin yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, genel ve idari hizmetlerin yönetimi bütçe yönetimi ve dış kaynaklı sorunlar* olmak üzere okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunları altı kategori altında toplamıştır. Gümüşeli (2014, ss.96-97) öğretim

programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri altı başlık altında toplamıştır; *zaman, fiziki koşullar, politik ve yasal durum, örgütsel yapı, bireysel özellikler, ekonomik koşullar, kültürel koşullar*. Hallinger (2016, ss.4-11) bağlam ve liderlik ilişkisini incelediği çalışmasında farklı bağlamların liderlerin davranışlarını nasıl şekillendirdiğini açıklamış ve bağlamı örgütsel, toplumsal, ulusal, ekonomik, politik ve okul geliştirme olarak altı kategoride incelemiştir.

Leithwood ve Montgomery (1982, ss.331-333) program iyileştirmede ilkökul müdürünün rolünü inceledikleri çalışmalarında okul müdürlerinin okul iyileştirme girişimlerinde karşılaştıkları engelleri de gözden geçirmiştir. Önemli veriler şu varsayımı desteklemektedir:

- Müdürün rolü doğası gereği belirsiz ve karmaşıktır.
- Bu belirsizlik, rol ve sorumluluklarla ilgili çatışma için net beklentilerin eksikliği olarak kendini gösterir. Genellikle role verilen görevler için geçerli bir gerekçe yoktur.
- Müdürün performansını değerlendirmek için savunulabilir bir kriter mevcut değildir.
- Müdürün rolündeki karmaşıklık, müdürün etkileşime girdiği, her biri potansiyel olarak sorunların taşıyıcısı olan farklı insanların bir işlevidir.
- Okul müdürünün neye tahammül edeceği, sistem üzerindeki kendi etkisinin derecesi, değişim süreci hakkında özel bilgi eksikliği ve öğrenci ihtiyaçlarının nasıl değerlendirileceği konularında sınırlı ve bazen yanlış bir görüşü vardır.

Wanzare ve Da costa (2001) *okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerini yeniden düşünmek: zorluklar ve beklentiler* isimli çalışmalarında yapılan çalışmaları derleyerek öğretim liderliğini engelleyen dokuz faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler:

- Rol karmaşıklığı ve belirsizliği
- Zaman parçalanması
- Müdürlerin öğretim liderliğine zayıf hazırlanması
- Öğretim liderliği için yetersiz teşvikler olması
- Müdürün rol çeşitliliği
- Müdürün kişisel faktörleri

- Öğretmenlerin öğretim programlarına ve müdürlerin öğretimsel liderlik rollerine bakış açıları
- Örgüt içinden kaynaklanan problemler: finansal yetersizlikler, okul binasının tesislerinin ve insan kaynaklarının yetersizliği, öğretmenlerin ders planları ve çalışma şemaları gibi öğretim ürünlerine hazırlanmada eksikliği, öğretim liderliğine ayıracak zaman sıkıntısı, iletişim kalıplarının doğası, öğrencilerin doğası, okulun değişen rolü, müfredatın doğası, müdürlerin öğretmenlerin değerlendirici ve denetçisi olmasından kaynaklanan gerginlik
- Örgüt dışından kaynaklanan problemler: politika, yasa, ekonomi ve kültürden kaynaklanan problemler

Cansoy ve Türkoğlu'nun (2018) çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre okul müdürlerinin *ofis işleri, okulun teknik sorunları ve mali işleriyle* ilgilenmek için aşırı zaman ve enerji kaybı yaşadıkları ama eğitim-öğretim işlerine daha fazla vakit ayırmak istedikleri belirtilmiştir.

Cansoy vd. (2018) Türkiye'de yürüttükleri çalışmalarıyla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirmişler ve neticede öğretim liderlerinin okulun amaçlarını aktarmada, müfredatı düzenlemede, ulaşılabilir olmada, öğretime ayrılan zamanı korumada, öğretmenlerin başarısını takdir etmede ve öğrenci gelişimini izlemede güçlü davranışlar sergiledikleri ancak okul hedeflerinin belirlenmesinde, müfredatın iyileştirilmesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmada ve öğrenci öğrenimini takip etmede zayıf bir performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan Tamadoni vd. (2021, s.1) 2001-2020 yılları arasında yapılmış 169 ilgili çalışmayı derlemişler ve neticede öğretim liderlerinin karşılaştıkları güçlükleri 734 bağlamsal zorluk içerisinde tanımlamışlardır. Bu çalışmanın verilerine göre, kurumsal bağlamlardan (%24), sosyo-kültürel bağlamlardan (%11), paydaşlardan (%3.4), ebeveynlerden (%5.2), ve müdürlük rolünün getirdiklerinden (%31) kaynaklanan güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Ek bağlamsal zorlukların ise personel (%6) ve öğretmenlerle (%7.9) ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Karşılaşılan güçlüklerin sadece %11.2'lik kısmının öğrenci performansı ile ilgili endişelerden oluştuğu bulgusuna ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Türkoğlu (2022) *ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları* isimli yüksek lisans tez çalışmasında '*yetersiz bütçe,*

okul paydaşlarının duyarsızlığı, öğrenci hazır bulunuşlukları, okul büyüklüğü, okul paydaşlarından gelen dönütler, yasa ve yönetmelikler, milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçeve, okul müdürlerinin yer değişikliği uygulaması, sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre, ilgisiz veli tutumu, öğretmenlerin duyarsızlığı, azınlık öğrenciler, okul müdürlerinin iletişim becerileri'' gibi 42 farklı faktörün okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlandırdığı sonucuna ulaşmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde öğretim liderliği uygulamalarını sınırlandıran ve engelleyen faktörlerin genellikle aşağıdaki başlıklar etrafında şekillendiği görülmektedir:

Öğretme ve Öğrenmeye Öncülük Edecek Bilgi Eksikliği

Öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiriyle ilişkili fakat birbirinden farklı davranış örüntüleri gerektiren kavramlardır. Okul yöneticilerinin daha önceden öğretmen oluşundan dolayı öğretim liderliği konusunda yeterliliğe sahip oldukları varsayılmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin öğretmenlik yıllarında sahip oldukları deneyimleri öğretimi analiz etme, öğretmenlere rehberlik etme, program geliştirme gibi öğretim liderliği faaliyetlerini yeterli düzeyde yerine getirebileceklerini garanti etmemektedir (Gümüşeli, 1996, s.205).

Yapılan bazı çalışmalarda elde edilen bulgular okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını yerine getirmekte istekli olduğunu ancak karşılaşılan problemler ve yaşadıkları bilgi eksikliklerinden dolayı öğretime liderlik etme noktasında zayıf kalabildiklerini göstermektedir (Cuban, 1988; Goldring ve ark., 2015; Hallinger ve Murphy, 2013). Spillane ve Louis (2002, s.97) öncelikle okul müdürlerinin öğretmenlerin etkili öğretim gerçekleştirebilmek için neye ihtiyaç duyduklarını anlayabilmeleri gerektiğini, bunu anlamadan öğretmen gelişiminin desteklenemeyeceğini ve okul geliştirme uygulamalarının yerine getirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Hallinger ve Murphy (2013, ss.9-10) başarılı öğretim denetimi ve müfredat liderliği yapabilmenin tipik olarak okuldaki diğer bireylerin sahip olduklarının ötesine geçecek beceriler seti gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bursalıoğlu (2019, s.209) okul yönetiminde lider olmanın öncelikle problemleri gerçekçi bir gözle görmeyi gerektirdiğini belirterek karşılaşılan problemleri çözecek yeterliklere sahip olunması gerektiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak bazı çalışmalarda okul müdürlerinin

birçoğunun sınıf içi eğitimi öğretmenin sorumluluğuna bıraktıkları görülmüştür (Shaked, 2018; Shaked, 2019; Shaked, 2021). Ancak Cuban (1988, s.37) öğretimi sadece öğretmenin sorumluluğuna bırakmanın yanlış bir algı olduğunu belirterek *müdürlüğün DNA'sına gömülü olan yönetimsel bir zorunluluk* olduğunu vurgulamıştır.

Rahman vd. (2020) tarafından Malezya'da yürütülen öğretim liderliği uygulamalarındaki zorlukları keşfetmeyi amaçlayan çalışmalarında okul müdürlerinin iç ve dış faktörler olarak kategorize edilen iki temel zorlukla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dışsal faktör olarak okul müdürlerinin aileler ve öğretmenlerin olumsuz tutumlarından kaynaklanan zorluklarla yüzleştikleri, içsel faktör olarak da okul müdürlerinin öğretmenlere kaynak sağlayacak ve öğretim liderliğini yerine getirecek yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Üstün ve Bozkurt (2003) *ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler* adlı çalışma, okullarda yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün artmakta ve gittikçe daha karmaşık bir hal almakta olduğunu belirterek sorun çözme işlevinin çağdaş yönetimin en önemli konularından olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular; ülkemizde ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğunu göstermiştir. Müdürler, uygulanan envanterden alınabilecek en yüksek puan olan 192'nin %50'sinden daha düşük ortalama puan almışlardır. Bu durum yöneticilik eğitiminde önemli bir eksik olduğunun göstergesi olarak belirtilmiştir (Üstün ve Bozkurt, 2003, s.13).

Yasal ve Bürokratik Sınırlamalar

Çağdaş kamu yönetimi anlayışıyla birlikte okul müdürlerinden beklenen "hesap verebilirlik" algısı beraberinde yeni rol ve sorumlulukları da getirmiştir. Okul liderlerinin sorumluluğu hedefler koyma, öğrenmeye dair standartlar belirleme ve okulun akademik başarısını ileriye taşıyacak çalışmalara öncülük etmek iken yeni anlayışla *dış çerçevede de yerel beklentiler ve hesap verme anlayışı oluşturmakla yükümlüdürler* (Balcı, 2011, s.198). Ancak yönetim sistemlerinden biri olan bürokrasi kavramının okul liderlerinin gündelik yaşamında yarattığı etki olumsuz olabilmektedir.

Gümüşeli (1996, s.3) merkezi yönü ağır basan ülkelerdeki eğitim sistemlerinde okul müdürlerinin *eğitim-öğretim, yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme* gibi yetkilerinin olmamasının öğretim liderliğini önemli ölçüde engellediğini belirtmiştir. Çınkır (2010, s.1035) okul yöneticilerinin karşılaştığı problemlerin merkez yönetiminin planlama ve uygulamalarından kaynaklanabildiğini belirtmiştir. Bursalıoğlu (2021, ss.71-72) merkez örgütünün alınan politika kararları, iletişim aksaklıkları, aşırı merkeziyetçilik, yetki-sorumluluk dengesizliği gibi birçok açıdan okul yönetimi ve okul yöneticilerini etkilediğini ve uygulamada zorluklar çıkardığını belirtmiştir. Buna ek olarak günümüz okul yöneticilerinin en büyük sorunlarından bir tanesinin aşırı merkeziyetçiliğin sonuçlarından olan yetki-sorumluluk dengesizliği olduğunu vurgulayarak yetkinin az ama sorumluluğun çok oluşunun öğretim liderlerinin davranışlarını sınırlandırdığını vurgulamıştır. Bu bağlamda çağın ihtiyaçları karşısında büyüyen ve daha da karmaşıklaşan bürokrasi, değişen okul ihtiyaçları ve zaman kısıtlılığı gibi faktörler okul müdürlerinin öğretim liderliği pratiklerini sınırlandıran faktörler olmaktadır (Gümüşeli, 1996, s.203).

Balıkçı ve Aypay (2018) *bürokratik uygulamaların gündelik hayatla etkileşimini okul müdürleri açısından ortaya koymayı* amaçladıkları çalışmalarında bürokrasinin hem kendi hem de rutin işler içerisinde müdürler tarafından engel olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca elde ettikleri bulgulara göre okul müdürlerinin bazen planlı bazen de plansız olarak “*temizlik, bakım, ısıtma, aydınlatma, çalışanların ve öğrencilerin kontrolü, velilerle ilgilenme, yazışmaların takibi*” gibi rutin işlere çok fazla zaman harcamakta olduklarını belirtmişlerdir.

Yalçın vd. (2020, s.203) okul müdürlerinin bürokrasi algılarını incelemişler ve bürokrasi kavramını “*bürokrasi bir tahakküm aracıdır, bürokrasi kişiler ve kurumlar arası ilişkileri bozar, bürokrasi kırtasiyeciliktir, bürokrasi işleyişi yavaşlatır, bürokrasi kamunun rutinidir ve bürokrasi iletişimi engeller*” şeklinde tanımladıklarını dolayısıyla okul müdürlerinin bürokrasi karşısındaki olumsuz tutumlarını belirtmişlerdir.

Aslanargun ve Bozkurt’un (2012, s.49) *okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar* adlı çalışmasında belirttiği üzere okul müdürleri öğretmeye ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi yaratmaya çalışmaktan ziyade yapısal ve donanımsal sorunlara odaklanmaktadırlar. Bunun sebebi de okul müdürlerinin görev ve sorumluluk

temelinde yapıyı önemsemeleri ve mesleki- ahlaki sorumluluklardan daha çok yasal sorumluluklara öncelik tanımları olduğunu belirtmişlerdir.

Sertkaya (2015) *Ortaöğretim eğitim yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenler* adlı yüksek lisans tez çalışmasında; ‘‘bürokratik ve yasal sınırlılıklar’’ ile ‘‘ortaöğretim müdürlerinin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman kıtlığı, mesleğe hazırlık eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik, kaynak yetersizliği’’ gibi etkenlerin öğretim liderliği davranışlarını engellediği bulgularına ulaşmıştır.

Finansal Kaynak Yetersizliği

Uzun yıllardır okul yöneticilerin karşılaştığı kaynak yetersizliği problemi Türk eğitim sisteminin temel problemlerinden bir tanesi haline gelmiştir. Eğitime ayrılan bütçe eğitimde karşılaşılan problemleri çözmeye yeterli gelmemektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin karşılaştığı problemlerin başında da kaynak yetersizliği yer almaktadır (Çınkır, 2010, s.1034). Özellikle ilköğretim okullarının belirli bir bütçelerinin olmayışı ve ayrılan bütçenin yetersiz gelmesi program uygulamalarının önünde en sınırlayıcı faktör olmaktadır (Gümüseli, 2014, s.99).

Artan eğitim talebi ve eğitim hizmetlerinin eksiksiz yerine getirilebilmesi eğitime ayrılan bütçenin yeterli olmasıyla mümkündür. Eğitime yeterli bütçenin aktarılmaması ya da ayrılan bütçenin yeterli gelmemesi önceden belirlenen eğitsel hedeflere ulaşmakta aksaklıklar yaratabilmektedir. Her ülkenin kendi ekonomisi içerisinde eğitime ayırdığı bütçe eğitime verilen önemin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde eğitime ayrılan bütçe yeterli görülmemekte ve dolayısıyla yaşanan finansal problemler eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Hoşgörür ve Arslan, 2014, s.91). Böylece okullarda yaşanan kaynak yetersizlikleri öğretim liderlerini çaresiz bırakabilmekte ve okula kaynak sağlayacak arayışlar içerisine girmelerine neden olabilmektedir. Diğer yandan günümüzde nitelikli eğitim sağlanabilmesi için daha fazla teknolojiye ihtiyaç duyulmakta bu da birçok gelişmiş ülkede dahi ailelerin okulun eğitim giderlerine destek olmalarına dair beklentiler oluşturmaktadır (Gümüseli, 2014, s.99).

Okullarda nitelikli eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlanabilmesi için nitelikli öğretmen yetiştirme ve geliştirme de gerekli araç-gereç ve materyali sağlama ve eğitim

teknolojisi girdisi sağlamak önemlidir. Okul liderinin yeterli bütçeye sahip olmadan gerçekleştirmeye çalıştığı eğitimde niteliği arttıracak çalışmaların istendik sonuç vermesi olası değildir. Öğrencileri öğrenmeye güdüleyici çalışmaların yapılması, öğretmenlerin ödüllendirilmesi gibi çalışmalar büyük oranda mali kaynak gerektirmektedir. Bu sebeple yeterli kaynak olmaması okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sınırlayan faktörlerden bir tanesidir (Gümüseli, 1996, s. 207).

Lingam vd. (2014) gelişmekte olan bir bağlamda kırsal okul liderleri için zorlukların neler olduğunu keşfetmeye çalışarak Solomon Adaları'ndaki otuz sekiz kırsal okul lideriyle anket gerçekleştirmişler ve bu anket sonucunda okul liderlerinin iş zorluklarına ilişkin algılarını incelemiştir. Liderlerin, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki tecrübesinin az olması, finansal problemler yaşanması, sınırlı öğretim kaynaklarına sahip olma gibi zorluklar da dahil olmak üzere çalışma ortamlarında çok yönlü problemler yaşadıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Yaşanılan bu bağlamsal zorlukların okulun eğitim kalitesini etkilediği ve okul liderlerinin karşılaştıkları problemler karşısında çözüm üretmekte güçlük yaşadıkları elde edilen bulgular olmuştur.

Çetin (2019, s.1637) Okul müdürlerinin karşılaştıkları problemleri incelediği çalışmasında okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerden ötürü öğretim lideri ol(a)madıklarını vurgulamıştır. Yapılan çalışma da en yaygın problemlerin başında *mali kaynakların yönetimi* geldiğini ve bu sorunu *velilerle ilişkiler, öğretmenlerle ilişkiler, fiziksel koşullar ve yönetsel sorunların* takip ettiğini belirtmiştir.

Deniz (2015) *ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler üzerine nitel bir araştırma* gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında özel okullar ve devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerini karşılaştırmış ve sonuç olarak; özel okullardaki yöneticilerin problem yaşamadığını ancak devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin parasal kaynaklı sorunlar yaşadığını, mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerde istek olmadığını ve zaman konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirttikleri bulgularına ulaşmıştır.

Sosyo-Kültürel Faktörler

Gümüşeli'ne (2014, ss.97-98) göre okulun bulunduğu çevre eğitim programına etki eden önemli faktörlerden bir tanesidir. Özellikle hızlı göç alan bölgelerde yaşanan fiziki mekanların yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazla oluşu gibi faktörler öğretim programının uygulanışı esnasında güçlükler doğurabilmektedir. Ayrıca okul mekanlarının kullanımına dair üst yönetimlerin hazırladığı yönetmelikler de bazen sınırlayıcı faktör oluşturabilmektedir. Bu tarz problemler okul müdürlerinin kontrollerin dışında gerçekleştiği için üretebilecekleri pek çözüm de bulunmamaktadır. Bu sebeple okul liderinin yapabileceği mevcut şartların eğitim-öğretime olan etkisini bilip mevcut kaynakları eğitim programlarını destekleyecek bir şekilde yönetmeye çalışmaktır.

Hallinger vd. (1996, s.542) yaptıkları çalışmayla sosyo-ekonomik statünün yüksek olduğu topluluklarda okul müdürlerinin daha etkili öğretim liderliği gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalar ışığında okulun içerisinde bulunduğu topluluk değişkenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliğini etkilediği görülmektedir. İhtiyaçlar, fırsatlar, kaynaklar ve kısıtlamalar topluluk bağlamlarının okul liderlerine sunduğu değişkenlerdir (Hallinger, 2016, s.7).

Hallinger ve Murphy (1986, s.340) tarafından yapılan okul bağlamının etkilerini gösteren ilk ampirik çalışmada yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzeyine sahip ilkokulların müdürleri karşılaştırılmış ve sosyo-ekonomik statünün müdürlerin öğretim liderliği uygulamalarında farklılıklar yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılıklar; müdürlerin sınıf içi öğretimi kontrol ediş şekilleri, personellerle kurulan ilişkinin yönelimi ve okul-toplum bağını sağlama biçimi olarak belirtilmiştir. Bunlara ek olarak *hedef koyma, öğretimi denetleme ve ailelerle iletişim kurma ve desteğini sağlama* gibi müdürlerin liderlik uygulamalarını yerine getirirken okul topluluğunun ihtiyaçları, karşılaşılan sınırlamalar ve imkanlara göre şekillendikleri vurgulanmıştır.

Kırsal bölge bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde bağlamsal farklılıkların okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına şekil verdiği ve önceliklerin bağlamsal faktörlere göre belirlendiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda kırsal bölge bağlamında okul yöneticilerinin birçok zaman akademik başarıdan daha önce öğrencilerin sosyal ve psikolojik açıdan iyi oluşlarına önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca kırsal bir okulda müdürün rolünün, okulda ve toplumun geniş kesiminde merkezi olarak öne çıkan bir durum olduğu görülmektedir.

Örneğin; Shaked (2019) kırsal bölgelerde öğretim liderliğinin müdür-öğretmen ilişkilerine zarar verebileceği endişesi olduğunu ve okulda ‘’aile’’ ortamı yaratmanın iyi işleyen bir okul için gerekli olduğuna inanıldığını belirtmiştir. Çalışma bulgularına göre; köprü görevi görmek, iç ve dış paydaşların beklentilerine göre örgütsel faaliyetlerle ilgilenmek ve okul binası, bütçe işleri, disiplinle ilgili kısımlar gibi faaliyetler okul müdürlerinin rol algılarını oluşturmaktadır. Büyük ölçüde, bu algılar öğretim liderliğinin altında yer alan kavramsal çerçeve ile derin anlaşmazlıkları yansıtmaktadır.

Shaked (2021) İsrail’de yürüttüğü çalışmasında kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliğinin ilk engelleyici faktörü olarak öğretim liderliğinin nispeten küçük topluluklarının arkadaş canlısı doğasıyla bağdaşmayan bir müdür öğretmen ilişkisi gerektirdiğine inanılması olduğu sonucuna ulaşmıştır. İkinci elde edilen bulgu; toplum içindeki ilişkilerin denetim ve kontrolünü içeren bir liderlik yaklaşımını uygulamayı zorlaştırmakta olduğudur. Son olarak öğretim liderliği öğrencilerin öğrenmesine ve sonuçlarına son derece önem verirken, kırsal bölgelerde bulunan velilerin bu konuları daha az önemli gördüğüne ulaşılmıştır. Shaked (2018; 2019) müdürlerin neden öğretim liderliğinden kaçtığına dair yaptığı çalışmasına göre engelleyici faktörler; sınıf sadece öğretmenin sorumluluğundadır gibi var olan köklü örgütsel normlar, müdürlerin yeterli zamanlarının olmaması ve liderlik içerik bilgilerinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Akademik başarıdan ziyade öğrencinin iyi oluşuna önem veren okul müdürleri okullarının öğretim alanlarındaki iyileştirmelerine çok öncelik vermemektedirler. Öğrencilerin duygusal iyi oluşları, aidiyet ve güvenlik duyguları, ahlaki değerlerin aktarılması, topluma entegrasyonun sağlanması, mutluluk ve refahları gibi okulun sosyal yönü daha önemli görülmektedir. Bu çalışmaların bulgularına göre okul bağlamının ve özelliklerinin beklentiler ile öğretim liderliğinin gerçekliği arasında boşluklar yarattığını göstermektedir.

Shaked vd.’nin (2021) ulusal bağlamın öğretim liderliğini nasıl engellediğine dair yaptıkları çalışma da okuldan beklentinin öğrencilerin duygusal refahı, toplum içinde ihtiyaç duydukları sosyal araçları geliştireceği, hümanist ve uyarlanabilir karakter özellikleri gibi daha çok sosyal açıdan gelişmesine önem verilen toplumlarda ve düşük güç mesafesi (müdür-öğretmen ilişkilerine ve samimiyete verilen önem) bulunan toplumlarda öğretim liderliğinin uygun bir yaklaşım olmayabileceğini belirtmişlerdir.

Starr ve White (2008) *Küçük kırsal okul müdürlüğü: Temel zorluklar ve Okullar arası yanıtlar* isimli çalışmalarıyla Avustralya'daki küçük kırsal okul liderlerinin buldukları bölgenin karakteristik güçlüklerine karşı nasıl tepki verdiklerini araştırmışlardır. Okul liderlerinin *iş yoğunluğu, rol çokluğu, okul sürdürülebilirliği, finansal ihtiyaçlar ve eşitlik politikalarının terk edilmesi* gibi bağlamsal zorluklarla karşı karşıya kaldıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Budge (2006) *Kırsal liderler, kırsal yerler: sorun, ayrıcalık ve olasılık* adlı Amerika' da yürüttüğü kırsallığı ve yer duygusunu, liderlerin yerel eğitimin amaçları hakkındaki inançlarını ve kırsal okul bölgesine eşlik eden eylem teorilerini açıklamayı amaçladığı vaka çalışmasında okul müdürlerinin buldukları yerleri direkt "sorun" olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kırsal yaşam tarzında aile ve arkadaşlarla kurulan sıkı bağların takdir edilesi olduğu belirtilirken liderlerin buldukları yerle kişisel olarak özdeşleştikleri ve yer duygusundan etkilendiklerine dair kanıtlar sunulmuştur. Öğrencilerde buldukları bölgeye dair duydukları bağlılık lise eğitimi için başka bölgelere gitmelerini engellemekte, gidenlerin de bir kısmının yeniden bulunduğu bölgeye geri dönmesini sağladığı belirtilmiştir (s.6). Bu bağlamda insanların yaşadıkları yer bağlılığından kaynaklanan izolasyon faktörlerinin okul müdürlerinin öğrencilerin güvenini inşa etmek ve kırsal bölge dışındaki fırsatlardan onları haberdar etmekte karşılaştığı güçlük durumu olduğu belirtilmiştir (s.4).

Du Plessis (2017) *Gelişmekte olan bir bağlamda kırsal okul liderleri için zorluklar* adlı Güney Afrika'da gerçekleştirdiği vaka çalışmasında; kırsal okulların coğrafi izolasyon, öğretmenlerin kötü çalışma koşulları, kaynak eksikliği ve toplumun katılımının zayıf olması gibi kentsel alanlarda var olmayan birçok zorlukla karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Müdürlerin liderliği artırma stratejisi olarak kırsal bir merkez edinmelerinin, ilk hazırlıkları ve devam eden profesyonel eğitimleri için önemli etkileri olduğunu belirtmiştir.

Wieczorek ve Manard (2018) Amerika'da kırsal bölgelerde bulunan acemi müdürlerin uygulamada karşılaştıkları zorlukları araştırdıkları çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre; i. müdürler mesleki ve özel hayatları arasında denge kurmakta ve toplumun görünür ve meşgul olma beklentilerini karşılamakta zorlanmaktadır ve ii. müdürler, öğretmenler-öğrenciler ve veliler arasında ilişkileri ve güveni geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, kırsal okul toplumu beklentilerine ilişkin

yeni liderlik anlayışını geliştirme ihtiyacını göstermektedir. Öğretim liderleri, kırsal okul topluluğu bağlamında görünür olma ihtiyacı hissetmektedirler. Okul iyileştirme çalışmalarında okulun içerisinde bulunduğu toplumla iyi ilişkiler kurmanın önemini vurgulamaktadırlar. Okullarının öğretim programlarını iyileştirmelerini engelleyen faktör ekonomik kısıtlılık ve kaynak kısıtlılığı olarak belirtilmiştir.

Hamad vd. (2021) *Sudan'daki devlet ortaokullarında öğretimsel liderlik zorlukları* adlı çalışmalarında betimsel anket yöntemi kullanarak 451 öğretmen ve 12 okul müdüründen elde ettikleri bulgular neticesinde; yaşamsal ve ekonomik zorlukların okulu bırakmaya sebep olduğu, bazı öğretmenlerin ulaşım problemi yaşadığından derslere geciktiği ve bu faktörlerin öğretim lideri açısından çeşitli zorluklar doğurduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak mali desteğin az olmasının, yetersiz derslik ve laboratuvarların bulunmasının okul ortamını kötü etkileyerek okul müdürlerinin öğretmenleri ve okulları güçlendirmeye odaklanan öğretim liderliği rollerini zorlaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Zaman Kısıtlılığı

Okul içerisinde bulunan birçok etken müdürlerin zamanlarının sınırlanmasında önemli rol oynamakta ve öğretim liderliğine ayıracak zamanlarının kalmamasına neden olabilmektedir. Örneğin resmi yazışmalar, resmî belgeleri inceleme gibi bürokratik görevler okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu almaktadır. Bu durumda eğitimi planlama ve değerlendirme, ders gözlemleri yapma, öğretmenlerle iş birliği geliştirecek toplantılar ayarlama gibi öğretime liderlik edecek etkinliklerin aksamasına sebebiyet vermektedir (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 57).

Şişman'ın (2018, s.77) belirttiği gibi tüm örgütlerin temel girdilerinden birisi zamandır ve zaman öğretim liderinin sahip olduğu en etkili kaynaktır. Zaman planlamasının önceliklere göre yapılması ve etkili bir şekilde yürütülmesi okul müdürünün zaman yönetim becerisiyle de ilişkilendirilmektedir. Ancak okulların içerisinde buldukları bağlamlara dayalı olarak öğretim liderlerinin karşılaştıkları farklı sorunlar zaman yönetim biçimlerini birbirlerinden farklılaştırmaktadır. Öğretim liderinin temel görevi okul içerisinde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak olmasına rağmen yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre öğretim liderleri zamanlarının çoğunu yönetsel işlere harcamak durumunda kalmaktadırlar. Örneğin;

Stronge (1988) ilkokul müdürlerinin zamanlarının %62'sini yönetsel konulara harcarken öğretimsel konulara sadece %6'luk bir zaman ayırdıklarını belirtmiştir (akt. Şişman, 2018, s.78).

Diğer yandan Griffin'in (1993, s.31) de çalışmasında belirttiği üzere müdürler zamanlarının büyük çoğunluğunu öğretimle ilgili olmayan, öğretmenlerin eğitim dışı ihtiyaçları ve okulun disiplin sorununa harcamak durumunda kalmakta ve bu sebeple öğretime liderlik edecek yeterli zamanı bulamamaktadırlar. Shaked (2019, s.524), planlanmamış ve kriz odaklı konulara önemli ölçüde zaman harcanması müdürlerin öğretim konularına ayıracakları zamanları kısıtladığını ve yapacakları çalışmalarında nadiren meyve vereceğini belirtmiştir. Gümüşeli (1996, s.204) zaman yetersizliği yaşanmasının bir diğer sebebi olarak okul müdürlerinin zamanı iyi yönetecek yeterliliğe sahip olmadıklarını belirtmiştir. Gerçekten öğretim lideri olmayı başarabilen okul müdürlerinin zaman yönetimini de iyi yaparak öğretimle ilgili meselelere de yeterli zaman ayırmayı başarabilmekte olduklarını vurgulamıştır.

Gümüşeli (2016, s.97) öğretim liderlerinin değişim yaratabilmeleri için en önemli faktörün zaman olduğunu ve zamanın etkili kullanılmaması durumunda istenilen değişimlerin gerçekleşme olasılığının düşük olduğunu belirtirken Adair ve Adair (1996) de etkili bir iş gücü ve verimlilik için zaman yönetiminin önemine dikkat çekmişlerdir.

Şahin ve Gümüş (2016) *ilkokul yöneticilerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerini* inceledikleri çalışmalarında en fazla karşılaşılan engelleyici davranışların "zaman yetersizliği algısı, özel ricaların çokluğu ve yapılacak işler arasında sürekli bir geçişkenliğin olduğu" sonucuna ulaşmışlardır. Dağlı'nın (2000) zaman yönetimi çalışmasında elde ettiği bulguya göre okul müdürlerinin gün içerisinde rahatsız edilmeden çalışabildikleri süre hemen hemen otuz dakikadır. Balyer (2014) Okul Müdürlerinin Rol Öncelikleri adlı çalışmasında okul yönetim sistemini "okulun geleceğini şekillendirmek, liderlik ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak, bireylere odaklanmak ve okul-çevre ilişkilerini yönetmek" olarak beş boyuta ayırarak müdürlerin hangi boyutu öncelikli olarak gerçekleştirdiklerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin *evrak işi, telefon görüşmeleri, toplantılar ve görüşmeler* gibi daha çok yönetsel görevlere odaklanma durumunda kaldıklarını diğer görevlerine çok az zaman ayırabildikleri belirtilmiştir.

Uluslararası alanda yapılan diğer ilgili çalışmalar incelendiğinde okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlandıran faktörlerin en başında öğretime liderlik edecek yeterli zaman bulamadıkları bulgusunun yer aldığı görülmektedir. Örneğin; May ve Supovitz (2010) müdürlerin öğretimi iyileştirmeye yönelik temel çabalarını araştırdıkları çalışmalarında elde ettikleri verilere göre müdürlerin zamanlarının sadece %8’lik bir kısmını öğretim liderliğine harcadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu da okul müdürlerinin bir hafta içerisinde öğretime ayırdıkları zamanın yaklaşık olarak 3 ile 5 saat arasında değiştiğini göstermektedir. Camburn vd. (2010) tarafından yürütülen müdürlerin temel liderlik uygulamalarını ölçmek için günlük kayıtlar tutulmasının faydalarını araştırdıkları çalışmalarında %19’luk bir zaman diliminin öğretim liderliğine ayrıldığı geri kalan kısmın yönetime, personel sorunlarına ve öğrenci işlerine harcadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Grissom vd. (2013) okul müdürlerinin etkili zaman kullanımını araştırdıkları çalışmalarında müdürlerin zamanlarının %12.7’lik kısmını öğretimle ilgili faaliyetlere harcadıklarını bunun da %5.4’lük kısmının sınıf gözlemlerine, %1.8’lik kısmın resmi olarak öğretmen performansını değerlendirmeye, %5’lik kısım da gayri resmi olarak öğretmenlere öğretimi iyileştirmeye yönelik koçluk yapmaya ve sadece %2.1’lik kısmın eğitim programını geliştirmeye ve okulun öğretim programını değerlendirmeye harcadıkları sonucuna ulaşmışlardır. May vd. (2012) müdürlerin faaliyetlerini ve öğrenci performanslarını inceledikleri çalışmalarında müdürlerin faaliyetlerinin zaman içinde oldukça değişken olduğunu, bazı liderlik faaliyetlerinin bazı okul bağlamlarında daha yaygın olduğunu ve zaman içerisinde liderlik faaliyetlerindeki değişimlerin okullar arası öğrenci performansındaki değişiklikleri tutarlı bir şekilde öngörmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kaynakacı (2003, s.137) *ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman* isimli 302 okul müdürüne uyguladığı anket çalışmasıyla elde ettiği bulgularında *binanın eğitime hazırlanması; yönetim işlerini planlama; derslerin amacına uygun olarak yürütülmesini sağlama; başarıyı değerlendirme; öğrenci kayıt kabul ve devam işleri; personele uygun çalışma ortamı hazırlama; iş bölümü yapma; büro işleri; okul-aile işbirliği; okulu çevreye tanıtmaya* görevlerinin önemli ve çok zaman alan işler olduğunu belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde ğretim liderliği üzerine yapılmış kapsamlı araştırmalar olmasına rağmen okul müdürlerinin ğretim liderliği uygulamalarını yerine getirirken karşılaştıkları sınırlayıcı ve engelleyici faktörleri araştıran çalışmaların özellikle ülkemiz bağlamında sayıca az olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını sınırlandıran ve engelleyen faktörlerin genellikle yönetsel işlerden eğitsel faaliyetlere zaman ayıramamaktan, mali yetersizliklerden, Türk eğitim sisteminin merkezietçi yapısından ve okulun yer aldığı evre gibi dışsal faktörlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, katılımcıların belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkileyecek olan inandırıcılık, genelleme, onay, araştırmacının rolü ve etik kurallar detaylıca açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde doğal bir ortamda birçok değişken hakkında kapsamlı verilerden yararlanabilmek esastır (Gay ve Airasian, 2000, s.627). Özellikle bir durumu etkileyen bir dizi faktörün keşfedilmesinde bu yöntem bağlamın derinlemesine araştırılmasına olanak sağlamaktadır (Ersoy ve Saban, 2019, s.7). Görüşme ve gözlem gibi yöntemlerle katılımcıların sahip oldukları inançları, değerleri ve deneyimleri hakkında araştırmacıların fikir sahibi olabilmesini sağlamaktadır. Bu ayrıntı sayesinde incelenen olgu daha nüanslı bir şekilde anlaşılabilir (Creswell, 2013, s. 22). Bu nedenlerle çalışma bağlamında kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin derinlemesine araştırılması hedeflenmiş ve görüşmelerle katılımcıların sahip oldukları inanç, değer ve deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışılmıştır. Bütüncül bir bakış açısının yakalanabilmesi amacıyla ek olarak gözlem tekniği de kullanılmış ve böylece katılımcı okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörler öznel olarak kırsal bölge bağlamında derinlemesine ele alınabilmiştir.

Creswell'e (2013, s. 45) göre nitel araştırma, varsayımlarla bireylerin veya grupların bir soruna atfettikleri anlamlara değinerek araştırma probleminin incelenmesini içeren *yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin* tanımıyla başlamaktadır. Araştırmacı, problemi araştırmak için çalışma kapsamındaki insanlara ve mekanlara duyarlı bir şekilde doğal ortamdaki veri koleksiyonlarının analizinde hem tümevarım hem de tümdengelimli örüntü ve temalar kuracak bir yaklaşım benimser. Böylece nitel araştırma, katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini içeren, problemin

karmaşıklığını açıklayan ve literatüre katkısını belirten bir yöntem olmaktadır (Creswell, 2013, s.45).

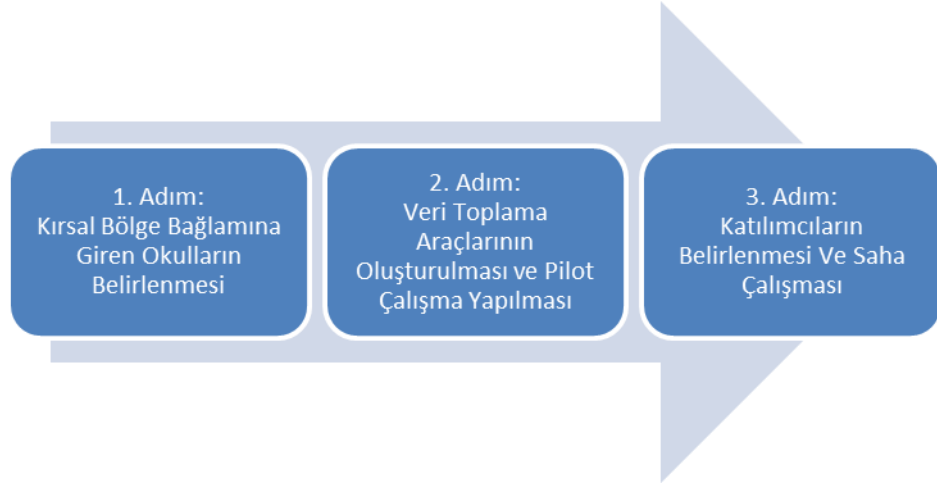
Merriam'a (2009, s.3) göre araştırma iki temel kategoriye ayrılmaktadır: Bunlar *temel araştırma* ve *uygulamalı araştırmadır*. Temel araştırmada amaç bir olgunun içerisindeki bilgiyi yaymak iken uygulamalı araştırmada amaç bir olgunun veya bir disiplinin uygulanma kalitesini artırmak amacıyla yapılır. Nitel araştırma bu iki kategoriye kapsayan şemsiye kavramdır. Nitel araştırma, yeni teori ve modellerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Araştırmacılar yaygın olarak çalışılmamış bir fenomen hakkında veri toplayarak, yeni içgörüler ve bakış açıları üretebilirler (Maxwell, 2013, s.12). Saha çalışmasıyla birlikte tümevarımsal bir yöntem kullanılarak araştırmacının doğal ortamda gerçekleştirdiği gözlem ve görüşme sonuçlarından yola çıkılarak kuram oluşturmada da oldukça etkili bir yöntem olabilmektedir (Patton, 2018, s.11).

Yine Merriam'a (2009, s.9) göre araştırmacılar tarafından en sık kullanılan araştırma türleri *temel nitel araştırma*, fenomenoloji, gömülü teori, etnografya, anlatı analizi, durum çalışması ve eleştirel nitel araştırmadır. Bu araştırma türleri araştırma soruları, örneklem grubunun seçimi, veri toplama ve analizi gibi bazı noktalarda birbirlerinden farklı olabilmektedirler. Temel nitel araştırmanın felsefi olarak diğer nitel araştırma türlerinden türetildiği, diğer nitel türlerin de bazı açılardan temel nitel araştırmadan farklı olduğu belirtilmiştir. Yine de *genel amaç, insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlayabilmektir*. Bu bakımdan temel nitel araştırma, büyük oranda diğer uygulama alanlarından daha çok eğitim alanında kullanılan nitel çalışma türüdür (Merriam, 2009, s.9). Ayrıca verilerin gözlemlenmesi, görüşülmesi ve analiz edilmesi nitel araştırma için gerekli olan ve insan yapısı buna en uygun olanıdır (Merriam, 2009, s.2).

Mevcut çalışmanın yöntemi belirlenirken kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin karşılaşmış oldukları güçlüklerin neler olduğu ve hangi faktörlerin öğretim liderliği davranışlarını engellediği üzerine nitelikli ve derinlemesine veri setine ulaşabilmek hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda mevcut çalışma için temel nitel araştırma yönteminin seçilmesi uygun görülmüştür. Katılımcıların kendi deneyimlerine yükledikleri anlamları şahsi ve kültürel bakış açılarından anlamlandırmaya çalışmak nitel araştırmanın başlıca alanıdır (Patton, 2018, s.147). Çünkü nitel araştırma

yöntemleri, katılımcıların seslerini ve bakış açılarını önceliklendirir. Katılımcılara deneyimlerini ve bakış açılarını paylaşmaları için bir platform verir ve böylece araştırmacılar incelenen fenomeni daha iyi anlayabilirler (Creswell, 2013, s. 24).

Bu gerekçelerle mevcut çalışma kapsamında kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürleri çalışmanın sınırlarını oluştururken bu bağlam içerisinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını engelleyen faktörler araştırılan olgu olmuştur. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını engelleyen faktörler bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular ışığında karşılaştırmalar yapılarak bir sonuca varılmıştır. Bu gerekçelerle; incelenen olgular doğal hayatın içinde bir değişime uğratılmadan incelenmeye çalışılmıştır. Kırsal bölge bağlamında öğretim liderliği davranışlarını engelleyen faktörlere ulaşmaya çalışılırken okul müdürlerinin görüşleri ve algıları derinlemesine anlamlandırılmaya çalışıldığı ve doğal ortamda kapsamlı bir sonuca varmak hedeflendiği için bu çalışmanın yönteminin temel nitel araştırma yöntemi olarak tasarlanması doğru bulunmuştur. Araştırmanın tasarımı şekil 2’de gösterilmektedir:



Şekil 2: Araştırmanın Tasarımı.

Araştırmanın birinci adımında kırsal bölge bağlamına giren okullar tespit edilmiştir. İkinci adımda görüşme ve gözlem formları oluşturularak pilot çalışma (n=1) yapılmış ve değerlendirilmiştir. Üçüncü adımda kartopu örnekleme katılımcılara (n=10) ulaşılmış ve saha çalışması yapılmıştır. Saha çalışması yapılırken okulun tüm bölümleri (Okul bahçesi, okul müdürü odası, koridorlar, panolar, çok amaçlı salon vb.) gözlemlenerek notlar alınmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Mevcut çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamına dahil edilecek okulların seçiminde okulların buldukları bölgelerin kırsal bölge tanımına girmesi ve görev yapmakta olan okul müdürlerinin mevcut okullarda en az iki yıllık çalışma tecrübesine sahip olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmanın veri kaynağı araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve deneyimleyen kırsal olarak tanımlanan bölgelerde görev yapan okul müdürleridir.

Kırsal bölge ‘çoğu zaman yeterli gelir seviyesine sahip bulunmayan, temel altyapı imkân ve olanaklarının kısıtlı olduğu, ekonomik faaliyet olarak genellikle tarım veya tarıma dayanan işlerin sürdürüldüğü, eğitim ve sağlık hizmetlerinin yetersiz, sosyal güvenlik imkânları açısından ise sınırlı imkânlarla sahip olan insanların yaşadığı bir nüfusu barındırmaktadır’ (Cirik, 2011, s.1). Yoloğlu ve Zorlu’nun (2020, s.167) Türkiye’de kırsallığın ve kırsal alanların tanımlanması çalışmasında belirttiği üzere; ‘Köylerin %0.4’ünün nüfusu 2.000 ile 20.000 arasındadır. Nüfusu 2.000 ile 20.000 arasında olan köylerde yaşayanlar toplam Türkiye nüfusunun %0.3’ünü oluşturmaktadır. Nüfusu 2000 ile 20.000 arasında olan mahalleler, toplam mahallelerin %20.6’sını oluşturmaktadır. Bu mahalleler aynı zamanda Türkiye nüfusunun %53.7’sini oluşturmaktadır.’

Böylece çalışma grubu belirlenirken nüfusu yirmi binin altında olan Karabük iline bağlı ilçelerde bulunan, göreceli olarak il merkezine uzak kırsal kavramına dahil edilebilecek, yine il merkezine kıyasla daha düşük ekonomik- toplumsal- kültürel gelişme sürecine sahip olan köyler, mahalleler ve beldelerde bulunan resmi ilkokul ve ortaokulların müdürleri seçilmiştir.

3.3. Katılımcıların Belirlenmesi

Çalışma evreninde hangi örneklem grubunun çalışmaya dahil edileceği belirlenirken evreni en çok temsil eden değil en derin bilgiye ulaşılabilecek olan durum ve kişiler titizlikle ele alınır. Amaçlı örneklem,’’ zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte’’ (Creswell, 2017, ss.206-211) olduğundan bu çalışmada katılımcıların belirlenmesi amaçlı örneklem yöntemlerinden

“kartopu örneklem” ile belirlenmiş ve çalışma konusuna en uygun olan bireyler ve durumlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1: Katılımcılar ve okul profillerine ilişkin demografik bilgiler tablosu.

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim düzeyi	Okul türü	Müdürlük süresi	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Bulunduğu bölge	Düşük sosyo-ekonomik seviye
K1	Kadın	38	Lisans	İlkokul-ortaokul	3	13	110	İlçe	%80
K2	Erkek	42	Lisans	İlkokul-ortaokul	2	15	150	Belde	%50
K3	Erkek	40	Lisans	Ortaokul	3	19	220	Köy	%25
K4	Erkek	54	Lisans	Ortaokul	7	8	65	İlçe	%90
K5	Erkek	31	Lisans	İmamhatip ortaokulu	2	7	57	İlçe	%70
K6	Erkek	38	Y. Lisans	İlkokul-ortaokul	3	37	350	İlçe	%50
K7	Erkek	33	Y. Lisans	İlkokul-Ortaokul	4	11	73	Köy	%50
K8	Erkek	38	Y. Lisans	İlkokul-ortaokul	5	16	150	İlçe	%30
K9	Erkek	62	Lisans	İlkokul-ortaokul	5	16	90	Köy	%50
K10	Erkek	41	Lisans	Ortaokul	5	14	130	İlçe	%70

Bu süreçte araştırma olgusu hakkında en çok bilgi sahibi olan kişilerin belirlenmesi, katılımcılardan gelen yönlendirmelerle diğer katılımcılara ulaşılması için kartopu tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. “Kartopu örneklemin mantığında zincirleme ulaşım prensibi hakimdir” (Güler ve ark., 2015, s.95). İlk olarak incelenen olguya uygun bir katılımcıya ulaşılmış ardından bu katılımcının yönlendirmesiyle benzer olguları deneyimleyen bir diğer katılımcıya ulaşılmıştır. Böylece kartopu örneklem ile kırsal bölgelerde görev yapmakta olan 10 okul müdürüyle görüşme sağlanmıştır. Bu teknik ile ulaşılması zor bir örneklem grubunda katılımcıların yönlendirmeleriyle bilgi ve deneyimlerini paylaşmaya istekli okul müdürleri belirlenip çalışmaya dahil edilebilmiştir. Yukarıdaki tabloda çalışma bağlamına dahil edilen katılımcılar ve okul profillerine ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci, araştırmacının araştırılan olgu ve olaylarla ilgili nitelikli bilgiye erişebilmesi için planlı yürüttüğü bir süreçtir. Araştırmacı, araştırılan olgunun doğal ortamında gerçeklikle yüz yüze gelerek incelenen olguyla ilgili spesifik verilere ulaşmaya çalışır. *Gözlem, görüşme ve içerik analizi gibi yöntemlerle güvenilir nitel bulgulara ulaşmak disiplin, bilgi, eğitim, uygulama, yaratıcılık ve sıkı çalışma gerektirmektedir* (Patton, 2018, s.5). İhtiyaç duyulan durumlarda araştırmacı birden fazla veri toplama tekniği kullanarak veri çeşitlemesi stratejisine yönelebilir (Bayyurt ve Seggie, 2021, s.32). Kullanılan veri toplama stratejisi, hangi veri kaynaklarının araştırma sorusuna en iyi bilgiyi sağlayacağına göre şekillenir (Merriam, 2009, s.12). Buradan yola çıkılarak kırsal bölge bağlamında okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarında engel teşkil eden faktörlerin incelenmesi için önceden hazırlanan açık uçlu sorularla görüşmeler yapılmış ve gözlem tekniği kullanılarak okul ortamı gözlemlenmiştir.

3.4.1. Görüşme

Görüşmenin temelinde katılımcıların bakış açılarını, duygu, düşünce ve inançlarını, deneyimlerinden edindiği tecrübelerini ortaya çıkarma başarısı yatmaktadır (Durdu ve Özden, 2016, s.103). Görüşme ile araştırmacı araştırılan olguyla ilgili katılımcıların sahip olduğu davranış örüntülerinin altında yatan nedenlere dair birincil kaynaktan etkili ve nitelikli veri toplayabilmektedir. Mevcut araştırmada da araştırmanın birincil kaynağı olan okul müdürlerinin öğretim liderliğini etkileyen bir dizi faktörün ortaya çıkartılması için görüşme tekniğine başvurulmuştur. Görüşmeler uygulanırken Hallinger ve Hosseingholizadeh'in (2019, ss.19-22) "İran'da öğretim liderliğinin araştırılması: yüksek ve düşük performans gösteren müdürlerin karma yöntemler çalışması" "kaynak oluşturmuş ve çalışma Hallinger ve Murpy'nin (1985) Öğretim Liderliği Modeli çerçevesinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini kendi kelimeleriyle ifade etmelerini sağlarken, aynı zamanda esnek bir yapıyı takip etmelerini sağlayan açık uçlu sorulardır (Bryman, 2012, s.216). Araştırmacı görüşme

sorularını hazırlarken söz konusu olan soruların kendisine sorulduğunu ve kendisinin bu sorulara nasıl cevap vereceğini ve ne hissedeceğini düşünerek soruları özenle ve emekle hazırlamalıdır (Maxwell, 2013, s.103). Nitel araştırmacının görevi katılımcıların araştırma problemine dair algılarını doğru ve detaylı bir şekilde ortaya koyacak cevaplar verebileceği soruların çerçevesini iyi belirlemektir. Açık uçlu sorular sayesinde araştırmacı önceden belirlenmiş bir sınırlandırma olmadan katılımcıların bakış açılarını yakalama ve anlama fırsatına sahip olur (Patton, 2018, s.21). Böylece zengin, detaylı veriler toplama imkânı sağlarken aynı zaman görüşme süreci üzerinde bir miktar kontrol yetkisi de verdiği için avantaj sağlayan bir yöntemdir.

Bu bilgilerden hareketle mevcut çalışmada karmaşık konular hakkında zengin, ayrıntılı veriler sağlamak için katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken amaca uygun açık uçlu görüşme soruları tasarlanmış ve danışman öğretim üyesi nezdinde gözden geçirilip pilot uygulaması yapıldıktan sonra veri toplama sürecinde sahada kullanılmıştır.

3.4.2. Gözlem

Gözlem, katılımcıların gözlemlenebilen davranışlarının, deneyimlerinin ve insanlarla etkileşimlerinin veri olarak kullanılması yöntemidir (Bayyurt ve Seggie, 2021, s.47). Görüşmeler sırasında katılımcılara rahat ve bildikleri bir ortamda açık uçlu sorular yöneltilirken bir yandan araştırmacı tarafından gözlemler yapılır. Durumun karmaşıklığının anlaşılabilmesi için araştırmacının doğrudan katılımı ve olguyu doğal ortamında gözlemlemesi en iyi araştırma yöntemidir (Patton, 2018, ss.21-39). Bu teknikle araştırmacı doğrudan araştırılan olguya ilgili keşif imkânı bularak fark edilmeyenleri fark edebilir ve verileri kendi bağlamı içerisinde görme avantajı yakalayabilir (Beycioğlu vd., 2018, s.125).

Mevcut çalışmada kullanılan gözlem tekniğiyle araştırmacı görüşme süresince sahada gözlemlediği her şeyi not olarak bir araştırmacı günlüğü tutmuştur. Sahada gözlemlenen veriler saha notları ve ses kayıtları yöntemleri kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşme soruları süresince katılımcıların sorular karşısındaki tutumları da cevapların yanına not olarak eklenmiş ve cevapların analizinde göz önünde bulundurulmuştur. Görüşmeye gidilen okulların tüm bölümleri ve fiziki imkanları gözlemlenmiş ve gerekli notlar alınmıştır. Bunlara ek olarak okul atmosferi ve okuldaki kişiler arası iletişim gibi

konularda da informal gözlemler yapılmış ve öznel olarak araştırmacı günlüğüne eklenmiştir. Böylece bu çalışmada gözlem ile doğal ortamdaki davranışlar hakkında veri toplanması ve bağlam içerisinde anlamlandırılmasında bir araç olarak kullanılmıştır. Araştırmacıya sosyal ve kültürel bağlamın daha iyi anlaşılacak şekilde veri analizinde bütüncül bir bakış açısı kazandırmasında etkili olmuştur. Kullanılan örnek gözlem formu Ek 6'da sunulmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Saha çalışmasından önce etik değerlerle çalışmamak adına ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulunun* değerlendirmesi sonucunda araştırmanın etik kurallara uygun olduğu 24.02.2022 tarihli 111081 sayılı yazıyla belirtilmiştir (Ek-1). Ardından 29.04.2022 tarihinde Karabük Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanabilmesi için izin talebinde bulunulmuş ve 20.05.2022 tarihinde uygulama izni alınmıştır (Ek-2).

Veri toplama sürecine geçmeden önce oluşturulan görüşme formu danışmanın düzeltme ve önerileriyle birçok kez yeniden ele alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve sonda sorular eklenerek incelenen olguya cevap olabilecek açık uçlu görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formunun ilk kısmında okul müdürlerinden yaş, kıdem, bulunduğu okul gibi spesifik bilgiler istenmiştir. İkinci kısımda ise 12 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular araştırmaya başlamadan önce seçilen pilot bir okulda denenmiş ve araştırma sorusuna yanıt olmayanlar yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından kırsal bölge saha çalışması yapılmaya başlanmıştır.

Yapılan görüşmenin katılımcıların yaşantılarına ve kişilik haklarına bir risk oluşturmaması için gerekli özen gösterilmiştir. Katılımcılara önceden ulaşılmış gönüllülük ilkesine göre kişiler belirlenmiştir. Kırsal bölgede görev yapmakta olan on okul müdürüne kartopu yöntemiyle ulaşım sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun gördükleri bir zaman diliminde sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde okula ve kendilerine ait bilgilerin gizli tutulacağı güvencesi verilerek cevaplamak istemedikleri soruların cevapsız kalabileceği ve istedikleri zaman görüşmenin sonlandırılabilmesi hatırlatılmasında bulunulmuştur. Görüşme süresince katılımcılardan "ses kaydı" için izin alınmış, aynı gün içerisinde bilgisayar ortamında görüşme kaydı yazılı metin haline getirilmiştir. Katılımcının (n=1)

ses kaydı alınmasına izin vermek istemediği durumlarda cevaplar araştırmacı tarafından olduğu gibi değiştirilmeden bir kâğıda yazılmıştır. Toplamda 101 sayfalık veri setine ulaşılmıştır. Katılımcı kimlikleri K1, K2 gibi kod isimlerle gizlenmiştir. Görüşmeler ortalama 60-90dk arası sürmüştür. Veri toplama amacıyla kullanılan görüşme formu EK-3 te gösterilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak gözlem yoluyla veri seti zenginleştirilmiş ve araştırılan olguya ilişkin daha somut verilerle bütüncül bir bakış açısı yakalanmaya çalışılmıştır. Bütün veriler araştırma izninin gelmesinin ardından 2022 yılı mayıs ve eylül ayları arasında toplanabilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, ham veri setinin hacminin azaltılarak gereklilerin gereksizlerden ayrıştırılması, önemli örüntülerin ortaya çıkartılması ve bir çerçeve oluşturulmasıdır. Nitel araştırma, araştırmacının sahip olduğu beceri, eğitim, iç görü ve araştırma yeteneklerine bağlı olduğundan nitel analizde araştırmacının analitik zekasına bağlıdır (Patton, 2018 ss.432-433). Bu sebeple nitel araştırmacı analiz süresince ‘‘nasıl’’, ‘‘niçin’’ ve ‘‘neden’’ gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak araştırma süresince ham veriden bir sonuca ulaşmaya çalışır. Nitel araştırmanın en temel özelliği araştırma kapsamında katılımcıların bakış açılarını kavrayarak olgu, norm ve değerlerin anlaşılmasına çalışılmasıdır. İnceleme esnasında anlamlar ve kavramlar üzerine yoğunlaşarak bunların katılımcılar için ne ifade ettiğini ortaya çıkartmak önemli bir çalışma stratejisidir (Ekiz, 2020, s.35).

Nitel araştırmanın veri analiz süreci veri toplama süreciyle birlikte başlar. Araştırmacılar veri toplama sürecinde verilerin doğasını keşfetmeye başlarlar. Bu nedenle ilk verilerin toplanmaya başladığı andan itibaren veri analizi süreç içerisinde gelişerek tümevarımsal bir yolla değerlendirilmeye çalışılır. Veri analiz süreci aktif katılım, analitik ve derinlemesine düşünmeyi kapsar. Verilerin analiz aşaması büyük çoğunlukla tüm veriler elde edildikten sonra başlasa da araştırmacı ilk aşamalardan itibaren verileri anlamlandırmaya çalışarak tuttuğu alan notlarıyla ilk andan itibaren analitik değerlendirme yapmaya başlayabilir (Given, 2021, s.161). Mevcut çalışmada görüşmelerin yapıldığı aynı gün içerisinde katılımcıların ses kayıtları bilgisayar

ortamında yazılı dokümanlara dönüştürülmüş, sahada gözlemlenenler araştırmacı günlüğüne eklenmiş ve ham veri seti oluşturulmuştur.

Araştırma sorusuna cevap bulmak doğrultusunda her veri dikkatlice incelenmiş ve incelemeler sonrasında her veriye kodlar atanarak veriler anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı her görüşmeyi ayrı ayrı kodlamış biri bitmeden diğerine geçiş yapmamıştır. Katılımcılardan gelen cevaplar ve araştırmacının gözlem notları harmanlanarak, öğretim liderliği alanyazını ışığında bütüncül bir bakış açısı yakalanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, kodlama süresince görüşme transkriptlerini defalarca kez yeniden okumuş, diğerleriyle kıyaslamalar yapmış, farklı bölümlerde bulunan aynı örüntüleri ortaya çıkartarak ortak tema altında birleştirmiştir. Oluşturulan ortak tema ve kategoriler danışman öğretim üyesi nezdinde son halini almış, literatüre uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Sonuç olarak tüm bulgular üç tema altında toplanarak yorumlanmıştır.

Nitel veri analizi yapılırken; veriler kodlanır, kodlar bir araya getirilerek temalara indirgenir ve böylece elde edilen veri tablo üzerinde veya şekillerle sunulur (Creswell, 2013, s. 182). Kodlama işlemi yapılırken *belirli kelimeler, ifadeler, davranış kalıpları, katılımcıların düşünme biçimleri ve olaylar tekrarlanarak diğerlerinden daha belirgin hale gelenler* (Bogdan ve Biklen, 2022, s.193) belirli başlıklar altında birleştirilir. Tümevarımcı analiz yaklaşımıyla verilerden elde edilen kodlamalardan yola çıkılarak altta yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılır. Amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Bu sebeple toplanan veriler önce kavramsallaştırılır ardından mantık çerçevesinde düzenlenir ve böylece elde edilen veriyi açıklayacak tema ve örüntülere ulaşılır (Çelebi, 2021, ss.249-250). Mevcut çalışmada tümevarımsal bir yöntemle içerik analizi gerçekleştirilmiş, kodlamalardan yola çıkılarak kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Veriler kodlanırken araştırmacının problem durumu ve kavramsal çerçeve göz önünde bulundurulmuştur. Toplumsal Bağlam teması kod ve kategori örneği Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Toplumsal Bağlam temasına ait kod, kategori ve tema örneği

TOPLUMSAL BAĞLAM	
Düşük Gelir ve Eğitim Seviyesi	İlgisiz Aile Profili
<ul style="list-style-type: none">Sosyal faaliyetler yetersizOkul çevresinin eğitime etkisi olumsuzHer velinin akıllı telefonu yok o yüzden whatsApp gruplarında iletişim kopukluğu olabiliyorBazı velilerin telefonları köyde çekmiyorÖğrenciler okul çıkışında aileleriyle çalışıyorEkonomik yetersizlikler çok fazlaTaşınmalı eğitim ve öğrencilerin yurtlarda kalması eğitimde kaliteyi etkiliyorEvde ders çalışma ortamı yokAile çocuğunu iş gücü görüyorOkul çıkışlarında tarım veya hayvancılıkla ilgilenmeVeliler akademik başarıyı önemsemiyorOkulda sosyal etkinlikler yapılamıyor	<ul style="list-style-type: none">Veli ile iletişim kurmak zorParçalanmış ailelerin rehberlik servisi işlemleri ya da oryantasyonu en büyük sorunAkademik anlamda çocuğuyla ilgisiz veli profiliAile maddi-manevi desteği sağlamıyorBazı veliler çocuklarının fizyolojik ihtiyaçlarını bile karşılayamıyorAileler okula ve çocuklarına karşı yeterli desteği vermiyorlarSorumluluğu tamamen okul müdürüne yüklenmeParçalanmış ailelere ulaşma konusunda sıkıntı varÖğrenci-öğretmen ve veli iş birliği yapılamıyorOkula destek olmayan velilerÇocuklar anne-baba hasreti çekiyorlarİlgisiz velilere muhtar aracılığıyla ulaşılmaya çalışılıyor

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln (1989) nitel çalışmalar için kullanılan geçerlik kavramlarını *inandırıcılık*, *transfer edilebilirlik(genelleme)*, *değişmezlik (güvenirlik)* ve *teyid edilebilirlik (onay)* olarak dört kategoriye ayırmışlardır (akt. Güler ve ark., 2015, s.373). Bu bağlamda mevcut araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla araştırmacı bu noktalara uymaya özen göstermiş ve bilimsel olarak geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmeye çalışmıştır.

3.7.1. Geçerlik

Creswell (2013, s.250) geçerlik kavramını araştırmacının araştırdığı olguyu iyi anlayıp başka kaynaklardan elde ettiği anlayışlarla bu süreci belgelendirmesi olarak betimlemiştir. Bu bağlamda öz-yansıtma araştırma bulgularının geçerliğine katkıda bulunarak elde edilen bulguların hedef kitlede *yankı bulması*, *zorlayıcı*, *güçlü ve ikna edici* olması beklenmektedir.

Geçerlik kavramı, varsayımların olabilirliği ve araştırmanın gerçekliği ne kadar yansıttığı ile ilgilidir. Yani araştırmanın şeffaflığı söz konusudur. Bu nedenle araştırma katılımcılarının yöneltilen sorulara içtenlikle samimi cevaplar verebilmeleri çalışmanın geçerliliği açısından önem arz etmektedir. Araştırmacı, araştırmanın gerçekliği açıklamak için yapıldığını ve olayların kabul edilebilir bir seviyede açıklanması gerektiğini unutmamalıdır. Diğer taraftan “yorumsal geçerlik” araştırmacının katılımcıların görüşlerini doğru yansıtabilmesiyle alakalı bir kavramdır (Durdu ve Özden, 2016, s.152).

Yorumsal geçerlik sağlanabilmesi adına bulgular yorumlanırken sık sık katılımcıların fikirleri ve görüşlerini ispatlamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme süresince de katılımcıları etkilememek adına araştırmacı herhangi bir yönlendirme yapmaktan kaçınmıştır. Verilerin analiz aşamasında da araştırmacı, verilerin doğru yorumlanıp yorumlanmadığı noktasında şüpheli yaklaşım benimsemiş ve birçok kez bulgularını yeniden gözden geçirmiştir.

3.7.2. İnandırıcılık

İnandırıcılık, araştırmada incelenen olgu için toplanan veri setinin doğru ve inandırıcı olması anlamına gelmektedir. Nitel araştırmada inandırıcılık kavramı, bütün araştırmalarda olması beklenen “iç geçerlik” ve “aslına uygunluk” kavramlarıyla eş anlamlı kullanılabilir. Veri analizinin bizzat katılımcıların vermiş oldukları cevaplara dayanılarak yapıldığının ispat edilebilmesi için araştırma bulgularının katılımcıların düşünce ve deneyimlerini iyi yansıtmaları gerekmektedir. Nitel çalışmalarda, aynı çalışmanın farklı zaman dilimlerinde farklı yöntem teknikler kullanılarak aynı grupta uygulanması araştırmanın inandırıcılığını arttıracak bir faktör değildir. Buna karşın yine de araştırmacının çalışmasının inandırıcılığını arttıracak yöntemler mevcuttur (Güler ve ark., 2015, s.377). Böylece “iç geçerlik” kavramı da nitel araştırmalarda araştırmacının topladığı veriler ve gözlemlendiği olgular karşısında yorumlarının gerçekliği ne kadar yansıttığı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 282).

Mevcut çalışmada, araştırmanın inandırıcılığının artırılması amacıyla kullanılan görüşme ve gözlem formları ile veri toplamada çeşitlik gösterilmiştir. Veri toplama süreci, ulaşılabilecek farklı ve yeni bilgilerin kalmadığı düşünülene kadar devam

ettirilmiştir. Araştırmacı tarafından aynı verilerin sürekli tekrarlandığı ve veri toplamada doyum noktasına ulaşıldığı düşünüldüğünde veri toplama sona erdirilmiştir.

3.7.3. Genelleme

Genelleme, ‘dış geçerlilik’ ya da ‘transfer edilebilirlik’ kavramlarıyla eş anlamlı kullanılmaktadır. Araştırma bulguları, benzer ortam ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliliğinin olduğu ifade edilmektedir. Ancak sosyal olgular kendi bulunduğu ortama göre şekil aldığından araştırma sonuçlarının doğrudan genellenebilmesi söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.283).

Nitel araştırmalarda amaç genelleme yapmak değildir. Araştırma problemini araştırmanın bağlamı içerisinde verilerin ışığında detaylandırarak sağlıklı çıkarımlarda bulunmak önemlidir. Bu nedenle eğer bir genelleme yapılacaksa da araştırılan koşullara ve çeşitli faktörlere bağlı kalınarak yapılmalıdır. Yani nitel çalışmalarda genelleme sadece bir bağlamın bir başka bağlama transfer edilebilme ölçütüne ve diğer bağlamlarla karşılaştırılabilecek düzeyine bağlıdır (Durdu ve Özden, 2016, s157). Bu bakımdan nitel bir araştırmanın temel aracı araştırmacı olduğundan, bulgular literatürde sunulan sonuçlarla karşılaştırılarak eleştirel olarak tartışılmıştır.

3.7.4. Onay

Görüşme sonrası yazılı dokümana dönüştürülen transkriptler okul müdürlerine gönderilerek son kez onaylarına sunulmuştur. Böylece katılımcıların hepsi (n=10) söylediklerini bir kez daha teyit etme şansı bulmuşlardır. Yüksek lisans yapmış katılımcılardan bir tanesine bulgular gösterilerek üye kontrolü yöntemi kullanılmış ve bulguların gerçekliği ne kadar yansıttığı üzerine genel bir görüş elde edilmek istenmiştir. Araştırmanın yanlılığının önlenmesi, katılımcıların etiksel olarak mağdur edilmemesi ve gerçeği yansıtması adına gerekli önlemler alınmış ve katılımcıların da onayına sunulmuştur.

3.7.5. Güvenirlik

Güvenirlik, bir araştırma sonucunun başkaları tarafından ya da farklı araçlarla yeniden yapıldığında aynı sonucu vermesidir. Ancak nitel araştırmada bu tarz bir güvenilirlik sağlamak mümkün değildir. Nitel araştırmada araştırmacı araştırma grubu tarafından tecrübe edilen özel bir durumu anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu sebeple, araştırmacının kendisinin ve katılımcıların dürüstlüğü, inandırıcılığı, uzmanlığı ön plana çıkmaktadır (Durdu ve Özden, 2016, s.151). Araştırmacının şüpheli yaklaşımını çalışma süresince koruması, verilerin gerçekten gözüktüğü gibi olup olmadığının, cevapların samimiyetinin ve varsayımların gerçek anlamda bir karşılık bulup bulmadığının ortaya konması araştırma açısından oldukça önemlidir (Durdu ve Özden, 2016, ss.153-154).

Araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amacıyla ses kaydı yapılmış, sahada mümkün olduğunca uzun vakit geçirilerek gözlemler yapılmış, araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bunlara ek olarak kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla Patton'un (2002, s.560) "nirengi" olarak adlandırdığı iki veya daha fazla bireyin verileri değerlendirdiği ve sonuçları kıyasladığı yöntem kullanılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda araştırmacı bir araçtır (Patton, 2018, s.566). Bu nedenle araştırmacının daha önceden nitel araştırma deneyimine sahip olması çok önemlidir. Veri toplama sürecine geçmeden önce araştırmacının nitel araştırma ve görüşme sürecinde yer alması araştırılan probleme ilişkin anlamları keşfetmesinde oldukça fayda sağlayacaktır. Veri analiz sürecini deneyimlemiş olan araştırmacı eksiklikleri daha net görerek görüşme sürecini buna göre yönlendirebilir.

Araştırmacı empatik tavır ve fenomenolojik yansıtma arasında dans eden biri gibidir. Bir taraftan katılımcıların olgulara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya çalışan empatik birey, diğer taraftan olgunun nasıl oluştuğunu ve deneyimlendiğini sorgulayan araştırmacı kimliği takınmış bir bireydir (Ersoy ve Saban, 2019, s. 128).

Bu çalışmada, araştırmacı yüksek lisans *Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri ve Akademik Yazma* dersi süresince yapmış olduğu nitel araştırmadan sahip olduğu görüşme, gözlem ve nitel veri analizi yapma deneyimine sahip olarak çalışmasına başlamış, sahaya inmeden önce de yapmış olduğu pilot görüşme neticesinde nitel veri toplama ve veri analizi sürecinde bir tecrübeye sahip olma imkânı bulmuştur. Bununla birlikte veri toplamaya başlamadan önce araştırmacı araştırma konusunu belirlediği ders

sürecinden itibaren alanyazın okumaları yapmış ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin ön bilgilere sahip olarak çalışmasına başlamıştır. Araştırmacı literatür incelemesiyle sahip olduğu ön bilgiler ve yedi yıllık mesleki tecrübesinden edindiklerini veri toplama ve verileri analiz etme sürecine yansıtılmaya, ‘‘empatik tarafsızlık’’ göstermeye gayret etmiş ve bu bağlamda kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını engelleyen faktörleri incelerken bilişsel ve duygusal duruşunu yansıtmadan araştırmacı kimliğiyle tarafsız kalmaya özen göstermiştir. Görüşme süresince herhangi bir yönlendirme yapmaktan kaçınan araştırmacı, araştırmasını nezaket ve etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirmiş ve verileri objektif bir bakış açısıyla ele almıştır.

Araştırmada Etik

Nitel çalışmalarda karakteristik özellikler nedeniyle ‘‘etik’’ prensipler üzerinde daha fazla durulur. Araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini ve düşüncelerini anlamlandırmaya çalışırken onlarla güvene dayalı bir ilişki kurar. Bunun neticesinde katılımcıların mahremiyetine ve özel bilgilerine vakıf olur. Bu sebeple katılımcıları tehlikeye sokabilecek bilgileri ve kimliklerini gizli tutmaya azami derecede hassasiyet göstermelidir (Güler ve ark., 2015, s.415). Araştırmacı etik kurallara uygun davranmaya özen göstererek aşağıdaki adımları izlemiştir;

Araştırmada hedeflenen olgunun incelenmesi için veri toplama araçları oluşturulduktan sonra etik kurallara riayet edilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulunun değerlendirmesi sonucunda araştırmacının etik kurallara uygun olduğu 24.02.2022 tarihli 111081 sayılı yazıyla belirtilmiştir (Ek-1). Ardından 29.04.2022 tarihinde Karabük Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmacının uygulanabilmesi için izin talebinde bulunulmuş ve 20.05.2022 tarihinde uygulama izni alınmıştır (Ek-2).

Veri toplamak amacıyla yapılan görüşmelerden önce katılımcılardan gönüllü rızaları alınmıştır. Katılımcılara araştırma konusu ve araştırmacının amacı detaylıca anlatılmış, görüşme verilerinin nerede ve ne şekilde kullanılacağı ve araştırmacının sağlayacağı olası faydalar açıkça belirtilmiştir. Katılımcılara potansiyel zarar verebilecek her türlü bilgi gizlenmiştir.

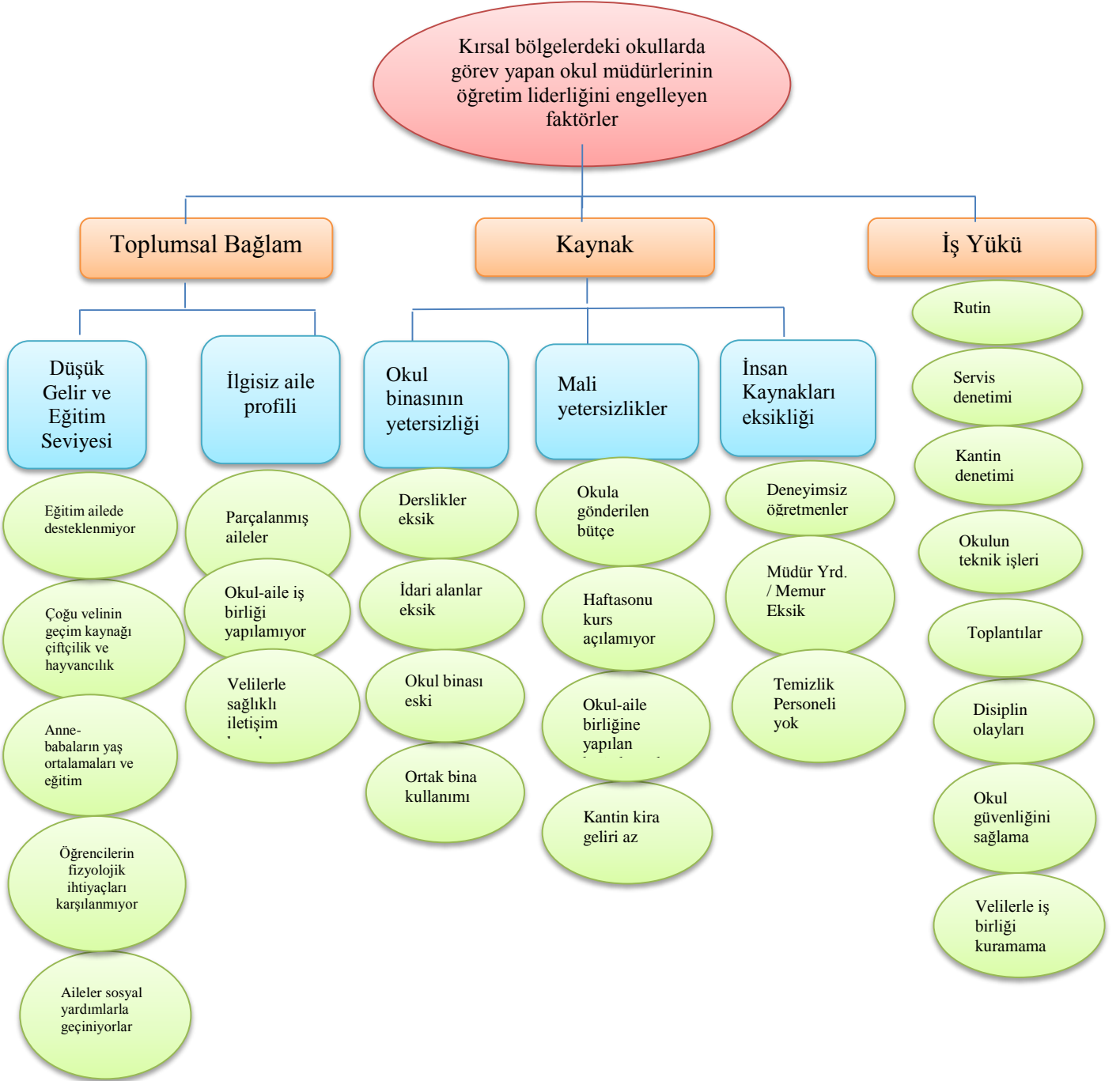
Görüşmeler esnasında okulların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamaya özen gösterilmiş ve bu konuda okul müdürlerinden de olası bir durumda görüşmeyi sonlandırma ya da görüşmeye ara verme ricasında bulunulmuştur.

Katılımcıların kimlik bilgileri, okul isimleri gizlenmiş ve her birisine kod isimler atanmıştır.

Araştırmacı veri analiz süresince tarafsızlığını korumaya ve objektif davranmaya özen göstermiştir.

4. BULGULAR

Araştırma bulguları, katılımcılardan elde edilen veri setinin analizi sonucunda üç ana ve beş alt temalar halinde sınıflandırılmıştır. Bu temalar başlıklar halinde aşağıdaki şekilde sunulmuştur:



Şekil 3: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Engelleyen Faktörler.

4.1. Toplumsal Bağlam Temasına Ait Bulgular

Tablo 3: “Toplumsal bağlam” temasına ait bulgular tablosu.

Tema	Kategori	Katılım
Toplumsal Bağlam	Düşük Gelir ve Eğitim Seviyesi	K1, K2, K3, K4 K5, K6, K7, K9, K10
	İlgisiz Aile Profili	K1, K2, K3 K4, K6, K7, K8, K9, K10

Çalışmanın bu bölümünde “*toplumsal bağlam*” teması altında okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını engelleyen üç kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler; *i.* Düşük Gelir ve Eğitim seviyesi ve *ii.* İlgisiz Aile Profili olarak sınıflandırılmıştır. Toplumsal bağlamda ulaşılan bu kategoriler birbiriyle iç içe ve birbirini doğrudan etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlam öğretim lideri okul müdürlerinin, okul ve okul çevresi arasında denge kurabilmeleri açısından önem teşkil etmektedir. Velilerin düşük ekonomik gelir ve eğitim seviyeleri ile okula dair ilgisizlikleri bir araya geldiğinde öğretim liderlerinin okul-aile iş birliği kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Böylece öğretim liderlerinin okul sınırları dışında öğrenci öğrenmelerini arttıracak işbirlikçi iletişim kurmaları ve ek akademik çalışmalar yapabilmeleri engellenmektedir.

4.1.1. Düşük Gelir Düzeyi ve Düşük Eğitim seviyesi

Mevcut çalışma süresince okul müdürlerinden dokuzunun bölgenin sahip olduğu düşük gelir düzeyi ve düşük eğitim seviyesinin okula ve eğitime olumsuz yansımaları olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin etkili öğretim liderliği uygulamalarını yerine getirebilmeleri için içerisinde buldukları ve hizmet ettikleri topluluğun sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş olması gerekmektedir. Ancak kırsal bölgelerde yaşanan ekonomik kaygılar velilerin, öğrencilerinin akademik başarısına odaklanmasını engellemekte ve bu da okul müdürünün öğretim lideri olarak okulun eğitim-öğretim niteliğini arttırmaya harcayacağı zamanı okul dışından okula taşınan

problemlere harcamasına sebep olmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin öğrencilere yeni imkanlar sunma gayelerini de engellemektedir.

Kırsal alanlarda kalan küçük yerleşim bölgelerinde sosyo-ekonomik açıdan öğrenci başarısını olumsuz etkileyen ve kontrol edilemeyen faktörler söz konusu olmaktadır. Merkezi bölgelerdeki okulların öğrenci profilleriyle aynı imkanlara ve kaynaklara sahip olmayan kırsal bölge okullarında okul müdürlerinin aynı oranda öğretime liderlik etmeleri ve öğrenci öğrenmelerini en üst seviyeye çıkartmaları okul müdürlerinden beklenmektedir. Ancak okulların buldukları bölgelerin sahip oldukları imkanlar okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını şekillendirmektedir. Örneğin; mevcut çalışma bağlamında kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği vasıflarıyla, öğrenci öğrenmelerini birincil plana almakta zorlandıkları görülmektedir. Yaşanan ekonomik kaygılar ve eğitim seviyesi düşük veli profilleriyle okul müdürleri öncelikle, öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak daha sonra da ihtiyaç duydukları akademik desteği sağlamak için mücadele etmektedirler. Eğitimin ailede yeterince desteklenmemesi, öğrencilerin akademik anlamda başarısını düşürmekte olup öğretim lideri olan okul müdürünün, öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisini de azaltmaktadır.

Sonuç olarak; elde edilen veriler, kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarının topluluğun sosyo-ekonomik faktörler ve kültürel faktörlerden doğrudan etkilendiğini göstermektedir. Öğretim liderlerinin öğretimi güçlendirme ve öğretimde sürekliliği sağlayabilmek için okul çevresiyle iş birliğini geliştirme ve veli desteğini sağlama konularında zorlandıkları görülmektedir. Velilerin sahip olduğu gelirin yetersiz olması, eğitim seviyesinin düşüklüğü ve okula göstermiş oldukları ilginin istenilen düzeyde olmayışı, öğrencileri öğrenmeye teşvik etme ve öğrencilerin bir üst eğitim kademesine devamını sağlama noktasında okul müdürlerinin çabalarının etkisini düşürmektedir. Aşağıda bu kategoriye örnek betimlemeler verilmiştir;

Ailelerimizin sosyoekonomik düzeyleri çok kötü yani çoğu sosyal yardımlarla geçiniyorlar. (K10)

Velilerin eğitim derecelerinin düşük olması problem. Velilerin çoğu çiftçilik ve hayvancılıkla uğraşan insanlar ve çocukları ile ilgilenmiyorlar, ekonomik açıdan kötü durumdadır. (K1)

Sosyo-ekonomik yapının düşük olması ve ailelerin öğrencilerinin eğitimine katkıda bulunamaması bize dezavantaj yaratmakta. (K4)

Çocuklar kahvaltı yapmadan geliyor. Büyük çoğunluğunu öğretmenlerle biz idare ediyoruz. Kendi aramızda para toplayarak çocukların karnını doyuruyoruz. Ayrıca çocuğun eğitime yönelik materyallerini alma konusunda, okul ihtiyaçlarını giderme konusunda velilerden bir destek görmüyoruz. Örneğin; ana sınıfına öğrenci geliyor. Belli boya kaleminden defterine ihtiyacını biz karşılıyoruz. Bu durum ilkökul ortaokulda da aynı. Bu desteği veli sağlamıyor. (K7)

Şöyle bir de örnek vereyim velilerin bakış açısına örnek olarak; bir öğrencim vardı sayısal zekası çok iyi olan. Velisiyle görüşüp bu çocuğu iyi bir liseye gönderelim dedik ama veli çocuğunu okutmayacağını hayvancılık yaptıracağını söyledi. İkna etme yolunda konuştuk ancak adam hayvancılıkla gelirinin çok daha iyi olduğunu ... okumaktansa bu işle uğraşmasının çocuğunun geleceği için de daha mantıklı olduğunu dile getirdi. (K5)

Velilerin büyük çoğunluğu evlatlarının okula gelip gitmesini yeterli görmekte-dirler. Bunun için hem akademik hem de milli-manevi değerleri çocuklar edinmekte zayıf kalmaktadırlar. (K3)

4.1.2. İlgisiz Aile Profili

İlgisiz aile profili vurgusunun dokuz okul müdürü tarafından sık sık parçalanmış ve bölünmüş aile kavramlarıyla dile getirildiği görülmüştür. Parçalanmış aile yapılarına sahip olan çocukların bazılarının anneanne ve dede gibi ikinci ve üçüncü derece yakınları tarafından bakılmakta olmasından kaynaklanan problemler yaşadıklarını belirten okul müdürleri yeterli anne-baba sevgisi görmeyen çocukların sosyal ve duygusal yönden eksiklik yaşadıklarını ve öğrencilerin öncelikle bu anlamda psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte bazı ailelerin de çocuklarının ihtiyaçlarıyla yeterince ilgilenmediklerini, akademik anlamda onlara yeterli desteği vermediklerini bu anlamda çok bilinçsiz olduklarını belirtmişlerdir.

Yaşanan ekonomik sıkıntılara ek olarak aile yapılarının parçalanmış olması okulun ve okul müdürünün akademik başarıdan önce enerjisini öğrencilerin iyi olması için ayırmasına, öğrencinin aidiyet ve güvenlikleri gibi mevzulara harcamalarına neden olmaktadır. Mevcut çalışma başarısının artırılabilmesi için velilerin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Buna ek olarak bazı okul müdürleri, parçalanmış aile yapılarının öğrenciler üzerindeki yıkıcı etkilerinin büyüklüğünü vurgulamıştır. Bu öğrencilerden bazılarının ikinci ve üçüncü derece yakınları tarafından bakılmakta olduğu, kendi annesi ve babasıyla doğrudan iletişim kurmadıkları ifade edilmiştir. Okul müdürünün iş birliği yapabileceği ilgili ve destekleyici velilerin olmayışı nedeniyle okul müdürlerinin öğretime liderlik etmeleri sadece okul sınırları içerisinde kalmaktadır.

Bu durum mikro düzeyde okul müdürünün öğretim liderliği pratiğini kısıtlayıcı bir faktördür. Okul müdürleri akademik anlamda öğrencilerin velileriyle sağlıklı iletişim içinde olmadıklarını ve velilerle iş birliği kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tema altında ortaya çıkan ebeveynlerin okula, öğretime, öğretim liderliğine karşı olumsuz tutumları ve okulla iş birliği kurmamaları, okul müdürlerinin takım ruhu kurma ve eğitimde biz anlayışı geliştirme çabalarının karşısında bir engel teşkil etmektedir. Okul müdürünün öğretim lideri olarak okulda olumlu bir öğrenme kültürünü oluşturması, velilerle sağlıklı iletişim kurması ve iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Diğer yandan öğrenci öğrenmelerinin artırılabilmesi okul-aile birliğinin sağlanabilmesi, ailelerin de kendi çocuklarının öğrenmelerinden kendilerini sorumlu tutması ile mümkün olmaktadır.

Okul müdürünün öğretim liderliği vasıflarından olan okul vizyonunu ve misyonunu yönetme görevinin gerçekleşmesi için öğrenci, öğretmen, veli ve okul topluluğunu bir araya getirebilmesi ve okul amaçları uğruna birlik olabilmeyi sağlaması gerekmektedir. Kırsalda görev yapan okul müdürleri, okul amaçlarını gerçekleştirme yolculuğunda tüm paydaşların desteğini almakta zorluk çekmektedir. Bu ortak vizyon üzerinde hemfikir olamama durumu, öğretim liderinin öğrenme sürecindeki etkisini azaltmaktadır.

Sonuç olarak; parçalanmış ya da ilgisiz aile yapısı, öğretim liderinin önceliğini akademik başarıdan ziyade öğrencinin duyuşsal yönüne vermesine neden olmaktadır. Bu öğrencilerin sayıca fazla olduğu bir okulda da okulun akademik başarısı düşük olmaktadır. Mevcut çalışmada kırsal bölgelerde öğretim liderlerinin, velileri eğitime dahil edemedikleri, ilgisiz velilere sahip oldukları ve veliler tarafından akademik başarının teşvik edilmediğini ifade eden betimleme örnekleri aşağıda sunulmuştur;

Ailelerimiz maalesef ilgisiz. Eğitim seviyeleri düşük. Eğer başarıyı arttırmak istiyorsak velileri de eğitmeliyiz. Bu açıdan mutlaka veliyi eğitimin içerisine dahil edebilmeliyiz. Ben artık şöyle yapıyorum atıyorum arabama kendi imkânlarımla köy köy mahalle mahalle geziyorum, çocuklara kitap dağıtıyorum velileri de evinde ziyaret ediyorum. (K4)

Çocuğu okumak noktasında ileriye teşvik yok. Veli diyor ki bende tarla var hayvan var bunları devam ettirsin. Okuma noktasında çocuğunu teşvik etmiyor. (K7)

Öğretmen-öğrenci ve veli ile elimizden geldiğince sağlıklı iletişim kurmaya gayret gösteriyoruz. Bu konuda sorun yaşarsak telefonla ulaşıp okula davet ediyoruz daha da olmadı çarşıda gördüğümüzde iletişim kurmaya çalışıyoruz. Eğer hiç ulaşamazsak ki olabiliyor o durumlarda da muhtarlara ulaşıyoruz. Bazı parçalanmış ailelerin çocuklarına dede-babaanne gibi büyük yakınları bakıyorlar. O durumlarda bizde 2.3. derece yakınlarıyla irtibata geçiyoruz. (K9)

Buradaki dezavantaj parçalanmış ailelerin sayıca fazla olmasıdır. Ailelerin bu durumu haliyle eğitimi de olumsuz etkiliyor. Öte yandan anne-babaların yaş ortalamaları da çok küçük. Yüksek köylerdeki ailelerin ekonomik durumları çok kötü. (K8)

Burada müdür olmak çok kolay bir iş değil. Bölge itibarıyla çok fazla parçalanmış bölünmüş aileler var. Ailelerimizin sosyoekonomik düzeyleri çok kötü yani çoğu sosyal yardımlarla geçiniyor. (K10)

Bizimkilerin çoğu zaten tarım ve hayvancılıkla geçiniyorlar. Çocuklar okuldan sonra tarlaya başa bahçeye hayvanlara gidiyor ailesine yardım ediyor. Veli geliyor izin istiyor çocuğu köye götürmesi gerektiğini hayvanlara bakması gerektiğini söylüyor Zaten taşınmalı geliyor eve varır varmaz da hayvanları otlatmaya gönderiyorlar çocuk ne kadar başarılı olsa da aile bunun farkında değil okula ve öğrencinin eğitimine önem vermiyorlar. Hayatın sadece köyden ibaret olmadığını, farklı yaşamların mevcut olduğunu biz ne kadar anlatmaya çalışsak da her şey ailede bitiyor. Aile destek olmuyor köstek oluyor. LGS 'de başarılı olan öğrencilerimizi bile Karabük'te bir okula yerleştirdiğimizde geri dönüyor çocuk. Gene aynı ilçede bir okula devam ediyor. Böyle olunca diğerleri de ben kazansam da nasılsa ailem göndermeyecek gene burada bir liseye devam edeceğim diyor. Bu yüzden çaba sarf etme gereği duymuyor öğrenciler de. (K1)

Eğitimin veli ayağını bulduğum bölge bağlamında değerlendirecek olursam velililerimizin birçoğunun öğrencilere yeterli ilgiyi göstermediğini söyleyebilirim. Okul yönetimi veya öğretmenler davet etmediği sürece veliler çocuklarının durumunu öğrenmek için okulu ziyaret etmemekteler. (K3)

4.2. Kaynak Yetersizliği Temasına Ait Bulgular

Tablo 4: “Kaynak Yetersizliği” temasına ait bulgular tablosu.

Tema	Kategori	Katılımcılar
Kaynak Yetersizliği	Okul binasının fiziki yetersizliği	K2, K3, K9, K10
	Mali yetersizlikler	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
	İnsan kaynakları eksikliği (Öğretmen, yardımcı personel vb.)	K1, K2, K4, K5, K6 K7, K10

Mevcut çalışma da kırsal bölge bağlamında okul müdürlerinin karşılaşmış olduğu güçlüklerden yola çıkılarak ‘ Kaynak Yetersizliği’ teması altında üç kategoriye ulaşılmıştır; *i.* Okulun fiziki yapısından kaynaklanan problemler, *ii.* Mali Yetersizlikler ve *iii.* İnsan kaynakları eksikliği (Öğretmen, yardımcı personel vb.). Öğretime liderlik etme noktasında kırsal bölge okul müdürlerinin öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri yaşatabilmek için imkân arayışı içerisine girse de okul binasından, mali yetersizliklerden ve insan kaynakları eksikliğinden kaynaklanan engellere çözüm üretemedikleri görüşmüştür.

4.2.1. Okul Binasının Fiziki Yetersizliği

Okulların fiziki açıdan eğitim-öğretime uygun olması, etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için gerekli donanıma sahip olması, mevcut öğrenci ve öğretmen kapasitesine yetebilmesi ve estetik açıdan öğrenmeye güdüleyici olması okul müdürlerinin etkili öğretim liderliği yapabilmeleri açısından önem teşkil etmektedir. Okul binalarının i ve dış mekanlarının, ortak kullanım alanlarının, eğitsel ve idari alanlarının yetersizliği okul içi karmaşıklığa neden olabileceği gibi öğretim liderliği motivasyonunu da düşürebilecek bir faktördür. Okul bina inşası MEB ve Maliye Bakanlığı tarafından yürütölen "*Yapım, Hizmet ve Taşıma İşlerine İlişkin Harcamalarda Uyulacak Esas ve Usuller*" doğrultusunda yapılmaktadır. Ancak günümüzde bazı okul binaları çok eski olmasına rağmen kullanılmaya devam edilmekte ya da yapılan yeni okul binalarında birkaç okul seviyesi birleştirilmiş bir şekilde eğitim-öğretim gerçekleştirilmektedir.

Okul binasının fiziki alanlarının yeterli olmaması öğrenci öğrenmelerini arttıracak zengin öğrenme ortamları yaratılabilmesini engellemektedir. Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin görevi sadece mevzuatı uygulayan birer yönetici olmak değildir. Öğretim liderlerinden beklenen öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirecekleri imkanları onlara sunarak her açıdan öğretimi destekleyici hem sosyal hem kültürel öğrenme deneyimleri yaşayacakları, akademik ve estetik öğrenme ortamlarını sunmaktır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında öğretim liderlerinin öğretime liderlik etme vasıflarının okulun var olan imkanlarını geliştirmeye odaklı olduğu görölmektedir.

Örneğin; okul binasının anaokulu, ilkokul ve ortaokul olarak ortak kullanılması, üstelik bu kademelerde öğrencilerin ders başlangıç ve bitiş saatlerinin farklı olması okul koridorlarında sürekli bir öğrenci sirkölasyonu yaratarak, okul müdürünün öğretim liderliği rolünü yerine getirecek zaman dilimini yönetsel olarak okulun ve okul öğrencilerinin güvenliğine harcamasına öğrenci sirkölasyonundan kaynaklanan sorunları çözmeye odaklanmasına neden olmaktadır. Ayrıca okul binası oldukça eski durumda olan; okul müdürü, müdür yardımcıları ve okul memurunun aynı odayı paylaşmak durumunda kaldıkları bir ortam öğretim lideri olarak okul müdürünün motivasyonunu etkileyen bir durumdur. Okulda öğrenme ortamını zenginleştirmek öğretim liderinin vasıflarından bir tanesidir ancak okul müdürlerinin yetkilerini ve

imkanlarını aşan durumların söz konusu olduğu görülmektedir. Çağa uygun yenilikçi öğrenme ortamlarının kurulması, okul binalarının çağın gerekliliği üzerine inşa edilmesi ile öğrencilerin öğrenme motivasyonları artacak ve böylece okul müdürleri de dikkat ve becerilerini öğretime doğrudan odaklayabileceklerdir.

Sonuç olarak; mevcut çalışma bağlamında, kırsal bölge okullarında okul müdürlerinin mevcut şartlardan ve sahip oldukları imkanlardan dolayı öğrenci öğrenmelerini arttıracak, okulda verilen eğitimin kalitesini arttıracak uygulamalar yapmakta zorlandıkları görülmektedir. Bu bulgu, okul müdürlerinin olumlu bir öğrenme iklimi yaratabilmesinin önünde bir engel olarak görülmektedir. Öğretim liderliği uygulamalarından ziyade okul müdürleri enerjilerini okul örgütünü fiziki ve maddi açıdan geliştirmeye harcamaktadırlar. Okul örgüt lideri olarak görev yapmak durumunda kalan okul müdürleri dolayısıyla yönetsel mevzulara daha fazla zaman harcamaktadırlar. Üstelik farklı öğretim seviyelerinde ortak bina kullanımı hem kontrolün sağlanması hem de ortak alanların kullanımı açısından okullarda kaosa neden olabilecek bir etken olmaktadır. Birçok okul müdürü bilişim teknolojileri, beden eğitimi, görsel sanatlar ve teknoloji tasarım gibi dersler için ortak alan ve materyal bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşmada eksik kalabildiklerini vurgulamıştır. Bu durum aşağıdaki betimleme örneklerinde de görüleceği gibi okulda eğitimin kalitesini düşürmekte ve öğrencilerin farklı öğrenme deneyimleri yaşamalarını engellemektedir;

Sıkıntı şöyle olabiliyor anasını ve ilkokul aynı katta, ikinci katta ortaokul öğrencileri var bahçe ortak, kantin ortak. Bu kontrol açısından bize zorluk sağlayabiliyor. İlkokul ve ortaokul öğle araları eşit değil çünkü ders saatleri farklı. Bu sebeple ilkokul öğrencilerinin öğle arası 90 dk, ortaokul öğrencilerinin ise 40 dk. Bu sebeple öğrenci giriş çıkışlarda kargaşa yaşanabiliyor. Bir grup öğrenci dersten çıkarken diğerleri hala derste olabiliyorlar gibi. Haliyle bu da gürültü yaratıyor. (K2)

Sınıfların fiziki koşulları, büyüklüğü yeterli durumda. Ortak kullanım alanlarında biraz sıkıntımız var. Bahçemiz alan olarak yeterli fakat çok amaçlı bir salonumuz yok. Sınıf eksikliğinden idarecilerin bir odası yok. Bu yüzden okul müdürü iki müdür yardımcısı ve memur gördüğümüz gibi aynı odayı paylaşıyoruz. Kütüphanemiz yok kendi çabalarımızla koridorlara raflar koyduk kitap yardımları topladık bu şekilde çocuklara kitap okuma sevgisi aşılamaya çalışıyoruz. (K9)

Bu bina ortaokul binası değil. Yani geçmişte burası ilkokul olarak yapılmış. 1976 yılında yapılmış ildeki en eski okullardan bir tanesiyiz. Burada konferans salonumuz yok. Çocuklara etkinlik yaptıracağız, drama yapmalarını, şiir okumalarını sağlayacak herhangi bir etkinlik konferans salonumuz yok. Sporla ilgili büyük bir bahçemiz var orada. Ama kışın bunda zorlanıyoruz. Yani spor salonumuz yok. Laboratuvar sayımız az toplam on derslik var. Bunun bir tanesi bilgisayar laboratuvarı ama kütüphane olarak kullanılıyor. Birisi özel destek, geriye sekiz sınıfmız kalıyor, sekiz tane dersliğimiz var. Resim ya da müzik atölyelerimiz yok. (K10)

Bu bölgede sınıf mevcut ortalamalarının ideal düzeyde olduğunu düşünüyorum. Ancak örnek vermek gerekirse bilişim teknolojileri, beden eğitimi, görsel sanatlar ve teknoloji tasarım derslerinde yeteri kadar malzeme ve alan olmadığı için öğretim programlarında verilmek istenilen kazanımlara ulaşmakta eksik kalmaktadır. (K3)

4.2.2. Mali Yetersizlikler

Öğretim lideri okul müdürlerinin temel odak noktasının öğrenciler, öğretmenler, öğretim programları ve öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artırmak olduğu düşünülmektedir. Ancak öğretim programlarında hedeflenen kazanımlara ulaşılması ve öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinin artırılması zaman zaman maddi kaynak ihtiyacı doğurmaktadır. Yeterli mali güce sahip olmayan okul müdürleri ihtiyaç duyulan mali kaynağı okula sağlayabilmek amacıyla ikili ilişkilere başvurmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum kırsal bölgelerde değerlendirildiğinde sosyo-ekonomik yetersizlikler yaşayan okul toplumunda okul müdürlerinin okullarına sağlayabilecekleri finansal kaynaklarda sınırlı olmaktadır.

Mevcut çalışmada birçok okul müdürü tarafından okul amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla finansal kaynak bulma noktasında zorlandıkları vurgulanmıştır. MEB tarafından okullara gönderilen ödeneğin okul giderlerine yetmemesi, okul müdürlerinin sürekli finansal kaynak arayışı içerisinde olması öğretim liderlerinin öğretimin kalitesini ve niteliğini arttırmada karşılaştıkları en büyük engellerinden bir tanesidir. Okula gönderilen ödeneğinde okul aile birliği eliyle harcanabilmesi okul müdürlerinin yetkili olmadıkları ama sorumlu oldukları bir başka konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul harcamalarının sorumluluğu okul müdürlerinin kontrolindedir ancak doğrudan okul müdürlerinin okula gelen ödeneği harcama yetkileri bulunmamaktadır.

Kırsal bölgelerde öğretimi etkileyen birçok faktörün söz konusu olması öğretimsel iyileştirme çabalarını engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; MEB yönetmeliğine göre destekleyici ve yetiştirici kurslar açılabilmesi için en az 10 öğrenci olması gerekmektedir. Kırsal bölgelerde sınıflarda bulunan mevcut öğrenci sayıları az ve birçok öğrenci taşınmalı öğrenci kapsamında okullarına ulaşım sağlamaktayken takviye kurs açılması için mevzuatta belirtilen yeterli sayıya ulaşamamaktadır. Öğrenci mevcudunun az olduğu ve öğrencilerin okullarına servis ile ulaştıkları bölgelerde öğrencilere destekleyici eğitsel faaliyetlerin yapılamadığı

belirtilmiştir. Sonuç olarak; bu bölgelerde öğretim liderleri öğrencilere okul saatleri dışında akademik fırsat ve gelişim imkânı sunamamaktadırlar. Açılacak takviye kurslara yeterli sayının tamamlanabilmesi için hafta sonları da öğrencilerin servis imkanından faydalanabilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aşağıdaki betimleme örneklerinde de görüldüğü gibi mali yetersizliklerden kaynaklanan taşınmalı eğitim sisteminde öğretimi iyileştirme çalışmaları yapabilmek okul müdürleri açısından öğretim liderliğini zorlaştıran bir faktör olabilmektedir;

Hafta sonu destekleme ve yetiştirme kursları var ama öğrencilerimiz bundan çok yararlanamıyor. Hafta içi ders bitim saatine de kurs koysak servis kullandıkları için dersten hemen sonra köylerine dönmeleri gerekiyor. (K1)

Kurs açmak istiyoruz ama öğrenci sayısı az olduğu için açamıyoruz ya da çocuklar taşınmalı olduğu için hafta sonu servis bulamıyoruz. Çocuklar okulda 40dk içerisinde ne öğrenirse artık. (K4)

Taşınmalı eğitim eğitimde kaliteyi düşürmekte. Çünkü çocuk sabah 6 da kalkıyor 7.30 da servisine biniyor, dersten sonra evine varabilmek için 30dk bazıları tam 60 dk yol gidiyor. Çocuk gününün birçoğunu yolda geçiriyor. Evine vardığında yorgunluktan ders çalışacak vakti kalmıyor yatıp uyuyor. (K9)

Sonuç olarak; kırsal bölge okul müdürlerinin başa çıkmaya çalıştığı en önemli faktörlerden bir tanesinin mali yetersizlikler olduğu görülmektedir. Halihazırda birçok problemle karşılaşan okul müdürleri finansal kaynak yetersizliği sorununda da çoğu zaman kendi çabalarıyla başa çıkmaya çalışmaktadırlar. Finansal yetersizlikler okul içi ve okul dışı yapılacak birçok farklı eğitsel faaliyeti engellemekte, okul geliştirme çabalarının önüne geçebilmekte, farklı projeler yapma ve yürütme konusunda engel oluşturabilmektedir. Günümüz de her şeyin ekonomiye dayandığı gerçeğiyle değerlendirildiğinde kırsal bölgelerde öğretime liderlik ederken farklılıklar, yenilikler ve yeni öğrenme ortamları oluşturmada öğretim liderlerine büyük bir engel teşkil ettiği gerçeği göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir. Aşağıdaki betimleme örneklerinde de görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler ve öğrencilerin bulunduğu bölgelerde öğrencilerin temel ihtiyaçları bile okulların kendi personellerince karşılanmaya çalışılmaktadır. Okula yapılan yardımların da yeterli miktarda olmamasının okul müdürlerini ekonomik problemlerle ciddi bir mücadele içerisine soktuğu görülmektedir. Diğer taraftan öğrenci sayısının az olması ve taşınmalı eğitimden kaynaklanan problemlerden dolayı okul müdürünün öğretimi geliştirme ve ders dışı zamanlarda farklı zengin eğitsel faaliyetler yapabilmesinin oldukça güç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır;

Çok sorun yaşıyoruz. 5 yıldır buradayım öğrenci velilerinden bir kuruş katkı almıyoruz. Temel eğitim olduğumuz için bizlere nakdi ödenek de gelmiyor. Artık dışarıdan hayırsever bulabilirsek ihtiyaçlarımızı gidermeye çalışıyoruz. Kaynak bulmak çok zor. Köy okullarının en büyük dezavantajı bu. (K9)

Maddi kaynaklarda problemimiz var. Çünkü gelir kapımız yok. Okulumuzun kantini yok. Kooperatif olarak işletiyoruz. Buradan da kira gelirimiz olmadığı için maddi olarak destekleme olmuyor. Milli eğitimden yılda bir kez bir defa da olsa bir gelir aktarım alabiliyoruz. Ama okul ihtiyaçlarına yetmiyor tabii. Bizim öğrencilerimiz kitap alma, kaynak kitap bulma problemi yaşıyorlar maddi sebeplerden ötürü. Şimdi bunu fotokopi yoluyla öğrencilere ulaştırmaya çalışıyoruz ama bu seferde fotokopi maliyetleri bu sene çok arttığı için bu da bizim önümüzde büyük bir engel oluyor. Maddi problemlerde dış paydaşlarla görüşerek, ya da kardeş okul gibi destekler sağlamaya çalışıyoruz. (K10)

Parasal sorunlar; bizde okul aile birliği çalışmıyor. Öyle söyleyeyim. Köy de veliler zaten çocuğunu takip etmiyor kaldı ki parasal destek versinler. Şöyle çözüyoruz, öğretmenlerle birlikte bir ihtiyaç olduğu zaman para topluyoruz. Mesela bu sene spor malzemeleri için para topladık 1000 liraya yakın. Spor malzemeleri aldık. (K7)

Evet muazzam derecede ekonomik kaynaklı sıkıntılar var. Tek gelir kaynağımız kantin. Oda 475tl getiriyor. Velilerden aidat falan toplanmıyor. Okul-aile birliğimizi okuldaki tüm çalışmalara katmaya çalışıyorum. Ancak maddi kaynak konusunda sıkıntılarımız var. Bunu da ikili ilişkilerle halletmeye çalışıyoruz. Bölgede ekonomik açıdan iyi olan insanlardan rica ediyoruz. Müdürlerin bizzat kullanabileceği ve denetime açık bir bütçenin oluşturulması gerektiğini düşünüyorum...Okul aile birliği kanalıyla bize harcama yetkisi veriyorlar. Ancak burada da sorumluluk bizde, denetlenen biziz ama yetki bizde değil. Yetki verilmeden sorumluluk verildiğini düşünüyorum. (K2)

Bakanlık tarafından gönderilen ödenek maalesef yeterli değil, yıl sonunda gönderiliyor bir de öyle olunca yıl başında harcama yapamıyoruz ihtiyaçları ertelemek zorunda kalabiliyoruz. Okul aile- birliğine zaten bağlı olmuyor. Bir de böyle küçük yerlerde bunu dile getiremiyorsunuz hemen yanlış da anlaşılabilirdiniz. Kantin kira gelirimiz de öğrenci sayımız zaten az olduğu için 346tl getiriyor sadece bize yıllık 3000tl yapıyor. Bu rakam okulun kırtasiye, temizlik malzemesi gibi ihtiyaçlarına yetmiyor. Bizler de dernekler, bağışta bulunmak isteyenlerden yardım alıyoruz, bazen özel idareden destek istiyoruz. (K1)

4.2.3. İnsan Kaynakları Eksikliği (Öğretmen, Memur, Yardımcı Personel Vb.)

Okulların hedeflerine ulaşmalarında insan kaynaklarının etkili kullanımı büyük rol oynar. Okul müdürlerinin öğretim liderliği vasıflarını yerine getirirken var olan insan kaynaklarını da amaçlara ulaşma noktasında etkili kullanması kendilerinden beklenir. Ancak bu çalışma kapsamında görüşmecilerden gelen cevaplar doğrultusunda okulun öncü gücünü oluşturacak insan kaynaklarının eksikliği öne çıkan bir bulgu olmuştur. Karabük ilinde kırsal bölge olarak adlandırılan merkeze görece uzaklıkta bulunan şartların daha zor olduğu küçük yerleşim bölgeleri genellikle bakanlık tarafından ilk öğretmen atamasında açılmamakta, öğretmenler genelde il dışı tercih ile o okullara gitmekte, şartların zor olması sebebiyle belli ölçütleri tamamlayıp yeniden tayin isteyip il merkezine gelmek istemektedirler. Bu nedenle bu tarz bölgelerde bazı okullarda

kadro lu öğretmen yetersizliği ücretli öğretmen tahsil edilerek öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmaktadır. Üstelik okulların memur ve idare kısmında da eksiklikler olabilmektedir. Bu durum da okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarını arttırmakta ve iş paylaşımı yapamamak eğitim-öğretime odaklayacakları zamanı personel açığından kaynaklanan işlere harcamalarına neden olmaktadır.

Çalışmada katılımcı okul müdürlerine okul amaçlarını gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları kaynaklar sorulduğunda birçok okul müdürü insan kaynakları eksikliği yaşadıklarını ifade etmiştir. Özellikle İŞKUR üzerinden istihdam edilen yardımcı personellerin okullarda göreve başlaması ve görev bitimi gibi sürelerden kaynaklı yaşanan sıkıntılar vurgulanmıştır. Bu nedenle bazı okul müdürleri yardımcı personel eksikliğinden dolayı zaman zaman okul temizliği, bakım ve onarım gibi teknik işleri kendi başlarına yapmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Başlıca görevi öğretime liderlik etmek olan okul müdürleri kendilerini okulun yönetsel işlerine ek olarak temizlik, bakım-onarım gibi yardımcı personele ihtiyaç duyulan alanlarda eksikliği giderebilmek amacıyla çalışırken bulabildiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç itibariyle; öğretim liderlerinin eğitim öğretime ayıracakları zaman oldukça kısıtlanmaktadır. Okulun hem yönetsel hem de temizlik, bakım-onarım gibi alanlarında da personel eksikliği yaşamaktadırlar. Çalışmada dört okul müdürü, müdür yardımcısı bulmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum müdürlerin kendi başlarına halledebilecekleri, çözüm üretebilecekleri bir durum değildir. Üstelik müdür yardımcısı bile bulunmayan okullarda halihazırda okul müdürünün karmaşık olan görev tanımını daha da karmaşık ve güç bir hale sokabilmektedir. Bu durumda çağdaş eğitim kurumlarından beklenen eğitim-öğretime rehberlik etmek, eğitsel anlamda başarıyı artırmak ve kaliteyi yakalayabilmek sadece okul müdürünün çabasıyla ulaşılabilecek bir nokta olarak görülmemektedir. Aşağıdaki betimleme örneklerinde görüldüğü gibi okul müdürleri eğitim öğretime rehberlik etmek, öğretime doğrudan dahil olmak gibi öğretim liderliği pratiklerini yerine getirecek yeterli zamanı ve enerjiyi bulamamaktadırlar;

İŞKUR'dan gelenler ekim de başlıyor, okul bitince onların da işi bitmiş oluyor. Yaz döneminde okulda temizlik personeli olmuyor. Okul ilk açıldığında ilk 1 ay gene personelsiz kalıyoruz. Öğretmen açısından bakarsak ilk atama dışında öğretmen gelmiyor bizlere. Tercih edilmiyor kırsal bir bölge olduğumuz için. Büyük okullarda her personel mevcuttur bir iş dağılımı vardır ancak biz yeri geliyor memurun yaptığı işi yapıyoruz, müdür yardımcısının yapacağı işi de yapıyoruz. (K1)

Personel sıkıntımız çok oluyor. Bakanlık buraya atama yapmıyor. Hizmetli bulmak da çok zor. Güvenlik özellikle ciddi problem arka bahçe yola açılıyor. İŞKUR'dan da geçen sene

güvenlik hiç görevlendirmediler. Kendi personelimizi oraya koysak bu seferde bina da işler aksıyor. Bizde ayrı bir bütçe olmadığı için okulumuz adına gelen ödeneği de ilçe milli eğitim müdürü tasarrufunda kullanabiliyoruz kendimizin birisini bulması da söz konusu olmuyor. (K6)

Personel konusunda çok sıkıntı yaşıyoruz. Temizlik görevlisi sürekli yok İŞKUR üzerinden geliyorlar okula alışmadan gidiyorlar. Öğretmen ihtiyacını ücretli öğretmenlerle kapatıyoruz. (K5)

Sıkıntımız temizlik personeli bulma noktasında. Çünkü İŞKUR üzerinden gönderiliyor personel. Onlarda okula alışana kadar biz okula alışana kadar sene sonu geliyor. Bu personeller ekimde göreve başlayıp haziranda görevleri bittiği için yazın ve okulun ilk açıldığı ay temizlik problemi yaşıyoruz. İŞKUR personeli probleminin bir an önce çözülmesi gerekmektedir. (K4)

4.3. İş Yükü Temasına Ait Bulgular

Tablo 5: ‘İş Yükü’ temasına ait bulgular tablosu.

Tema	Katılım
İş Yükü	K1, K2, K3, K4 K5, K6 K7 K8, K9, K10

Yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği pratiklerini sınırlayan faktörlerden bir diğeri *i*. İş yükü teması olarak oluşturulmuştur. Mevcut çalışmada kırsal bölgelerde bulunan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarına ilişkin algıları incelendiğinde sorumluluklarının çok fazla olduğu ve görev tanımlarının dışında kalan alanlarla ilgilenmek durumunda kaldıkları gözlemlenmiştir.

4.3.1. İş Yükü

Okul müdürlerinin kendi rollerine ilişkin algıları incelendiğinde hem yönetsel hem öğretim lideri olarak görev ve sorumluluklarına vakit ayırmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yönetsel görev ve sorumluluklara ek olarak öğretim lideri fonksiyonlarının da yerine getirilmesi için kendilerinden beklenen performans okul müdürlerinin rol karmaşası yaşamalarına neden olmaktadır. Bunun bir sebebi; kırsal bölge okullarında okul müdürleri yardımcı personel eksikliği yaşamaktadırlar. Yönetsel sorumluluklarını iş paylaşımı ile azaltabilme şansına sahip olamamaktadırlar. Böylece kırsal bölge okul müdürlerinin yönetsel rol ve sorumlulukları daha karmaşık ve daha

boyutlu bir hale dönüşerek omuzlarındaki iş yükünü arttırmaktadır. Artan iş yükü okul müdürlerinin işlerinde istedikleri performansı gösterebilmelerini engellemektedir.

Karmaşık ve çok boyutlu görev ve sorumlulukları öğrenci öğrenmelerini en üst seviyeye çıkartacak çalışmalar yapmak, öğretim programını etkili bir şekilde yönetmek, gerekli iyileştirmeleri yapabilmek ve gerektiğinde okul örgütüne mentor olabilmek için ayrılması gereken zamanı sınırlamaktadır. Bu durum; okul müdürlerinin ağır öğretim yükleri altına girdiklerinde idari görevlerini yerine getirmekte zorlandıklarını ya da ağır idari görevler yüzünden öğretim liderliği uygulamalarını yerine getirecek yeterli ve etkili zamanı kendilerine ayıramadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda birçok rol üstlenmesi gereken okul müdürleri sorumlulukları altındaki görevlerini önem ve aciliyet sırasına göre düzenlemeye çalışırken ne yazık ki öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi fonksiyonunda istedik katılımı göstermekte eksik kalabilmektedirler. Yaşanan rol karmaşasına örnek olarak birçok katılımcı bulunduğu bölgede müdür olmanın tanımını ‘‘yeri geldiğinde öğretmen olmaktan yeri geldiğinde hizmetli olmaya giden bir süreç’’ olarak yapmışlardır.

Bulgularda okul müdürlerinin iş yüklerinin çok fazla olmasından hayıflanmakta oldukları görülmektedir. Bu durum işlerin istedik seviyede yapılabilmesini engelleyen bir faktördür. Okul müdürlerinin algılarına göre iş yükünü arttıran faktörler şu şekilde sıralanmıştır; taşınmalı eğitim, kantin denetimi, toplantılar, rutin işler, okulun teknik işleri, disiplin olayları, velilerle iletişim ve güvenlik faktörleri. Okul müdürlerinin ‘‘iş yükü’’ Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliği çerçevesinde belirtilen *Öğretim Programının Yönetilmesi* boyutunda belirtilen liderlik davranışlarını göstermekte zorlanmaktadırlar. Okul müdürlerinin eğitim-öğretimin etkililiğini arttıracak çalışmalar yapmalarını engellemekte, zamanlarının ve enerjilerinin farklı alanlara yoğunlaşmasına neden olmaktadır.

Birçok okul müdürünün iş yükü olarak tanımlayabileceği problemlerin kırsal bölgelerde okulların sahip olduğu imkanlarla daha fazla zorlayıcı ve sınırlayıcı etkisi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Örneğin; Katılımcı okul müdürlerinin %70 oranının okulun teknik işlerinden kaynaklanan iş yüküne vurgu yapmasının sebebi okulda teknik işlerle ilgilenen personellerinin bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak %50 oranının rutin işlerin yoğunluğuna vurgu yapması yine birçok kırsal bölgede okul müdürlerinin idari işleri bölüşebilecekleri memur ve müdür yardımcılarının

olmamasından kaynaklanmaktadır. %40 oranının da taşımali eğitime dikkat çekmesi kırsal bölgelerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun çevre köylerden taşınmasından ötürü servis denetimi ve öğrenci güvenliği gibi noktalarda görev ve sorumluluklarının çok olmasından kaynaklanmaktadır. Bunlara ek olarak katılımcılardan %20 si disiplin olayları ve velilerle iletişim, güvenlik noktasına değinirken %10'luk kesim de kantin denetimi ve toplantılara vurgu yapmışlardır.

Özellikle böyle bir bölgede müdürlük yapmak demek yeri geldiğinde öğretmen olmak, memur olmak, hizmetli olmak demektir. Örneğin; personel eksikliği, öğretmen eksikliği olabiliyor bu tarz bölgelerde... kapı kolu bile kırılrsa yapacak personel bulamıyoruz... Erkek personelim de olmadığı için kullanmayı bilmediğim matkap gibi şeyleri bile elime alıp tamir etmişliğim vardır. (K1)

...öğrencinin yemeği ile taşınmasıyla ailevi durumu ile ilgilenmek demek aynı anda memurluk işçilik yapmak demek. Kalorifer yakmaya kadar giden bir süreç. (K7)

Çatı akıyor kendi arabamla çimento taşıyıp çatı tamiri yapıyorum. Hep kendi imkanlarımızla okulun bakım onarım işlerini yapıyoruz... Köyde görev yapıyorsanız okulun hem öğretmeni, müdürü, ustası, işçisi hem de hizmetlisi gibi görev yapıyorsunuz... Taşımali öğrencilerimiz okul mevcudunun %90'ını oluşturuyor. Güvenlik yok sürekli dışarı çıkma ihtimallerini önlemeye çalışıyorum. Her teneffüste bahçe kapısında nöbet tutuyorum. (K9)

Mesela şu an yağmurdan sebep kuzey cephede su olukları çıktı, oradan duvarlar su alıyor kabarcak diye içim gidiyor ancak yaptırabileceğim bir personelim yok dışarıdan birisini bulmak maliyetli bu yüzden kendim çatıya çıkıp onarmaya çalışacağım... Yaptıklarımızın karşılığını beklemiyoruz, madalya takmayacaklar ama burası neden böyle diye hesap bize soruluyor. (K4)

72 öğrencinin yaklaşık 50 tanesi taşımalla geliyor. Şimdi böyle olduğu zaman. Problem; köylerine ulaşım, her gün gelmeleri gitmeleri ve güvenlikleri. Taşımalarda servislerin güvenlik kontrolü sizde emniyet kemerine kadar kontrol ediyorsunuz. Durum bu mesela okulu kapatıyorsunuz aklınız okulda niye okul köyün içinde. Biri bahçeye girdi mi, geliyorsunuz, hayvanlar girmiş. Uğraşıyorsunuz. Güvenlik görevimiz yok zaten. (K7)

Taşımali okul olduğumuz için servis denetimleriyle ilgileniyoruz. Her sabah her akşam kontrollerini yapıyoruz. Bakım onarım işleri oluyor bazen onlarla uğraşıyoruz. İmkân verilse okulun tadilat bakım onarımıyla uğraşmak zorunda kalmak istemezdim. (K5)

Tablo 6: Engellenen Öğretim Liderliği Boyutları Tablosu.

	Toplumsal Bağlam	Kaynak Yetersizliği	İş Yüğü
Hallinger ve Murphy Öğretim Liderliği Boyutları			
Okulun Amaçlarını Belirleme	✓	✓	
Okul Amaçlarının Paylaşılmasını Sağlama	✓	✓	
Müfredatı Koordine Etme			
Öğretimi Kontrol Etme ve Değerlendirme			✓
Öğrenci İlerlemesini İzleme			
Öğretim Zamanını Koruma		✓	✓
Mesleki Gelişimi Sağlama			
Yüksek Görünürlük			
Öğretmenlere Teşvik Sağlama			
Yüksek Akademik Standartlar Oluşturma ve Güçlendirme		✓	
Öğrencilere Teşvik Sağlama			

5. TARTIŞMA

Bu bölümde görüşlerine başvuru alan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını kırsal bölge bağlamında engelleyen faktörlerin neler olduğu alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır.

5.1. Toplumsal Bağlam Temasına Ait Bulguların Tartışılması

"Toplum bağlamı", ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu, ebeveyn ve toplumun okula katılımı ve coğrafi konum (örneğin kentsel/banliyö/kırsal) gibi özelliklerden ortaya çıkar (Hallinger, 2016, s.7). Çalışma bulgularında da bu tema altında müdürlerin (i) düşük gelir ve eğitim seviyesi ve (ii) ilgisiz aile profilinden kaynaklanan güçlüklerle mücadele ettikleri ve bu güçlüklerin öğretime liderlik etmelerinin önünde engel teşkil ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Düşük Gelir ve Eğitim Seviyesi; Ailelerin ekonomik durumu, eğitim seviyeleri, sahip oldukları meslekler ve çocuk sayıları, çocuklara sağlanan fiziki çalışma ortamları, ailelerin çocuklarıyla ilişkileri ve yaşanan bölgesel etkenler bireylerin akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerdir (Aslanargun vd., 2016, s.217; Çiftçi ve Çağlar, 2014, s.156). OECD (2012) raporuna göre Türkiye sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı arasında güçlü ilişkilerin görüldüğü ülkelerden bir tanesidir. İlgili araştırmalar düşük sosyo-ekonomik seviyede olan öğrencilerin akranlarına kıyasla eğitimde büyük dezavantajlar yaşadıklarına dair birçok ampirik kanıtlar sunmaktadır (Coleman, 2011; Çömlekçioğulları, 2020; Dolu, 2020; Hallinger ve Murphy, 1986; Şemin,1975). Ailelerin gelir düzeyleri çocuklarına sunacakları eğitim olanaklarının niteliğini düşürerek akademik motivasyonlarını etkilemektedir. Çünkü akademik başarı, zekanın yanı sıra iyi aile nitelikleriyle de ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla anne-babanın ilgisiz tutumu, eğitim seviyesinin düşüklüğü ve sosyo-ekonomik durumun yeterli seviyede olmaması öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu durum anne-babaların okula destek olmalarını ve okuldan beklentilerini şekillendirmektedir. Sonuçta; düşük sosyo-ekonomik seviyede olan öğrencilerin sadece akademik anlamda başarısızlık gösterdiği anlamına gelmeyerek aynı zamanda bu öğrencilerin yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki akranlarıyla kıyaslandığında acı çektiği anlamına da gelebilmektedir (Gümüş vd., 2022, s.4)

Sosyo-ekonomik durumun birçok çalışmada yaygın olarak kullanılan bağlamsal değişken olduğu ve öğrenci akademik başarılarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin; Sirin (2005) sosyo-ekonomik seviye ve eğitim ilişkisi bağlamında yürüttüğü çalışmasında yoksul ailelerin çocuklarının daha çok akademik başarısızlık göstermeye meyilli olduğunu belirtmiştir. Erkan (2011) ve Gelbal (2008) çalışmalarında bu bulguları destekler nitelikte ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının çocukların hazır bulunuşluğunu etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmiş ve bununla birlikte özellikle annenin eğitim durumunun çocukların akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığına ulaşmıştır. Annenin öğrenim durumunun yüksek olması da aslında sosyo-ekonomik seviyeye ilişkilendirilebilecek bir durumdur. Çünkü bir toplumda bireylerin eğitim seviyelerindeki artışla birlikte ekonomik seviyelerinde de doğru orantılı bir artış olması beklenir. Eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde yetişen bireylerin daha özgüvenli ve benlik saygılarının daha gelişmiş olduğu düşünülmektedir. Alanyazında birçok akademik çalışma bu bulguları desteklemektedir (İpek, 2011; Keskin ve Sezgin, 2009; Metin, 2013; Öksüzler ve Sürekçi, 2010).

İlgisiz Aile Profili: Çağdaş yaklaşımlar eşgüdüm, iş birliği ve okul-aile birliği gibi okullar ve aileler arasında paylaşılan sorumlulukların olması gerekliliğine dikkat çekmektedir (Tschannen-Moran, 2001, s.311). Mevcut çalışmada okul müdürlerinin velilerin okula karşı olumsuz tutumlarından yakındıkları, velilerin öğrencilerin akademik başarısını arttıracak işbirlikçi çalışmalara destek olmadıklarını vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca okul topluluklarında birçok parçalanmış aile yapılarının olduğu ve bu ailelerin çocuklarının anne-baba sevgisinden mahrum kaldığını, akrabaları tarafından bakılmak durumunda kalan öğrenciler olduğunu da dile getirmişlerdir. Bu durumda okul müdürleri öğrencilerin öncelikle sosyal ve duygusal yönden eksiklik yaşadıklarını ve öğrencilerin öncelikle bu anlamda psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

Rosenblatt ve Peled'in (2002, s.349) belirttiği gibi ailelerin okula desteği okul etkililiğinin en önemli göstergelerinden bir tanesidir. Ancak mevcut çalışmada okul paydaşlarının okula yeterli desteği vermediği görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretim liderliği pratiklerini geri plana atmak durumunda kaldıkları görülmüştür. Bunun nedeni Gümüş vd. (2022, s.14) tarafından vurgulandığı gibi mevcut öğretim liderliği anlayışının zor bir ev/aile geçmişinden gelen öğrencilerin dezavantajlarını telafi etmede yeterli kalmayabilmesidir. Öğrencilerin duygusal iyi

oluşları, aidiyet ve güvenlik duyguları, ahlaki değerlerin aktarılması, topluma entegrasyonun sağlanması, mutluluk ve refahları okulun ve okul müdürünün birincil görevi olarak algılanmaktadır.

Literatürde benzer çalışmalarla desteklenen bu bulgu eğitimin önemli bir paydaşı olan okul velilerinin çocuklarının akademik hayatlarına destek olmaması büyük ölçüde okul müdürünün de öğretim liderliği pratiğini kısıtlayıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Shaked (20021, s.9) çalışmasında da belirtildiği gibi öğretim liderliği öğrencilerin öğrenmesine ve sonuçlarına odaklanmayı gerektirirken kırsal bölgelerde veliler bu konuları daha az önemli görmektedirler. Okul dışında yaşanan her şeyin okulu doğrudan etkilemesinden dolayı kırsal bir okulda müdürün rolü, okulda ve toplumun geniş kesiminde merkezi olarak öne çıkmaktadır (Latham ve ark., 2014; Wieczorek ve Manard, 2018) ancak toplum içerisinde bulunan normlar öğretme ve öğrenmeyi geliştirmekten kendilerini bir dereceye kadar geri çekmelerine neden olmaktadır (Shaked, 2021, s.9).

Hallinger ve ark. (1996, s.542) müdürlerin düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip topluluklarda daha zayıf öğretim liderliği sergilediklerini dolayısıyla müdürlerin öğretim liderliği pratiklerinin öğrencilerin sosyo-ekonomik yapılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada bu bulguyu desteklemektedir. Bu bölgelerde müdürlerin öğretim liderliği odak noktaları okul etkinliği perspektifinden bireysel ihtiyaçlar perspektifine doğru kaymaktadır. Erkan (2011) da çalışmasında sosyo-ekonomik yetersizliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Görüşlerine başvuru okul müdürlerinin de öğrenci hazırbulunuşluklarındaki farklılıklar ve yetersizlik nedeniyle akademik başarı anlamında beklentilerini düşük tuttıkları görülmüştür. Katılımcılar, sosyo-ekonomik yetersizliklerin velilerin okula desteklerinin azalmasına neden olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bellibaş ve Gümüş (2013) çalışmasında bu bulguyu destekler nitelikte alt sosyo-ekonomik çevrede veli desteğinin yetersiz olmasının olumsuz yaşam şartlarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca alanyazında benzer başka çalışmalar (Bhengu vd., 2014; Memduhoğlu, 2012; Sağır ve Emişoğlu, 2013; Sindhvad vd., 2020) bu bulguyu desteklemektedir.

Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliği çerçevesinde belirtilen müdürlerin Okul Misyonunun Tanımlanması boyutu, okul müdürün yönetici rolünün önemli bir

işlevi olarak tanımlanmakta ve okul genelinde hedeflerin çerçevesinde okul topluluğunun hedefler etrafında birleştirilmesini gerektirmektedir. Öğretim liderlerinin davranış boyutunda belirlenen hedeflerin öğrenci, öğretmen ve velilerden oluşan okul paydaşlarıyla paylaşılması, okul hedeflerini onlara iletmesi gerekmektedir. Okul müdürleri okul hedeflerini belirlerken buldukları bölgesel bağlamda ihtiyaçlara yönelik hedefler belirlemeye çalışmaktadırlar. Velilerin okula karşı ilgisiz tutumları okul müdürlerinin okul hedeflerini iletme boyutunda iş birliği kurmasını engellemektedir. Dolayısıyla yeterli desteği almayan bir öğretim liderinin okul misyonunu tanımlama boyutunda ortak hedefler etrafında okul topluluğunu birleştirebilmesi oldukça güç görünmektedir. Diğer yandan, okulda öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutunda Hallinger ve Murphy'nin (1985, ss. 223-224) vurguladığı gibi örgütsel normlar, beklentiler ve inançlar öğrenme iklimini oluşturan faktörlerdir ve müdür burada kilit rol oynar. Ancak okul topluluğunun ihtiyaçları ve beklentileri olumlu bir öğrenme ikliminin yaratılmasında engel teşkil etmektedir.

5.2. Kaynak Yetersizliği Temasına Ait Bulguların Tartışılması

Bu tema altında müdürlerin öğretim liderliği engelleyen faktörler olarak; (i) Okul binasının fiziki yetersizliği, (ii) Mali yetersizlikler ve (iii) İnsan kaynakları eksikliği bulgularına ulaşılmıştır.

Okul binasının fiziki yetersizliği; Mevcut çalışmada katılımcı dört okul müdürü okul binalarının eski ve yetersiz oluşunun eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini engellediğini ayrıca ilkokul- ortaokul öğrencilerinin aynı okul binasını kullanmalarından kaynaklı karmaşıklar yarattığını belirtmişlerdir (Baykal, 1995; Burden, 1995; Çetin, 2019; Gümüşeli, 2014; Uline ve Tschannen-Morani, 2008).

Okul bina inşası MEB ve Maliye Bakanlığı tarafından yürütülen "*Yapım, Hizmet ve Taşıma İşlerine İlişkin Harcamalarda Uyulacak Esas ve Usuller*" doğrultusunda yapılmaktadır. Ancak günümüzde bazı okul binaları çok eski olmasına rağmen kullanılmaya devam edilmekte ya da yapılan yeni okul binalarında birkaç okul seviyesi birleştirilmiş bir şekilde eğitim-öğretim gerçekleştirilmektedir. Okul binasının fiziki alanlarının yeterli olmaması öğrenci öğrenmelerini arttıracak zengin öğrenme ortamları sağlanabilmesini engellemektedir. Örneğin; Aydoğan (2012, s.193) okul binalarının eğitim ve öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırarak şu sonuçlara ulaşmıştır: *sınıf*

büyüklikleri, öğrenci mevcudu, sıraların düzeni, okuldaki eşyalar ve zemin nitelikleri, teknolojik aletler, okul binasının büyüklüğü, laboratuvar ve kütüphane gibi öğrenme ortamlarının bina içindeki yerleri, öğretmenler odasının yeri ve niteliği gibi birçok fiziksel özelliğin öğrenme ve öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin küçümsenemeyecek kadar fazladır. Dolayısıyla okul binasının fiziki yeterliliği öğrenci ve çalışanların davranışlarını büyük oranda şekillendirmektedir. Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin görevi sadece mevzuatı uygulayan birer yönetici olmak değildir. Bu bakımdan öğrenci öğrenmelerini destekleyecek, müfredat programlarını ve çeşitli eğitsel aktivitelerin uygulanmasına olanak sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması müdürlerinde etkili öğretim liderliği yapabilmesine olanak sağlayabilecek bir bulgudur.

Mali yetersizlikler; Gümüşeli (2014, s.99) çalışmasında okul müdürlerinin öğretim programının yönetiminde karşılaştıkları problemlerden bir diğerinin okullara ayrılan bütçenin yetersiz olmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Gedikoğlu (2015, s.68) okul liderlerinin başarılı olabilmelerinin yolunun okul bütçesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan Türk eğitim sisteminin temel problemlerinden bir tanesinin okulların mali yetersizlikler yaşaması olduğu belirtilmektedir (Çınkır, 2010, s.1034; Hoşgörür ve Arslan, 2014, s.91). Özellikle ilköğretim okullarının kendine ait bir bütçesinin olmaması program uygulamalarında okul müdürlerinin öğretim liderliğini kısıtlayan faktör olarak görülmektedir (Gümüşeli, 2014, s.99).

Görüşlerine başvurulmuş okul müdürleri öğretim programlarında hedeflenen kazanımlara ulaşılması ve öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinin artırılması noktasında mali kaynak ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. MEB tarafında gönderilen yıllık ödenekler dışında okulların başlıca gelir kaynağı olarak okul aile birliklerine yapılan bağışlar ve kantin kira gelirleri görülmektedir. MEB (2012) okul aile birliği mevzuatına göre okul aile birlikleri *“okula yapılan aynı ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak”* ve *“Kantin ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek”* ile yükümlüdürler. Buna ek olarak mevzuata göre okulların kendi gelir kaynaklarını kendilerinin oluşturmaları da beklenmektedir. Ancak kırsal bölgelerde bulunan okulların öğrenci ve veli profilleri dikkate alındığında okullara yapılan bağışlarında düşük olması, kantin kira gelirlerinin de dolayısıyla yetersiz kalacağı sonucunu doğurmaktadır.

Lingam vd. (2014) çalışmasında da vurgulandığı gibi kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürleri öğretim liderliği uygulamalarında finansal problemler, sınırlı öğretim kaynakları gibi çok yönlü birçok problem yaşamaktadırlar. Çetin (2019, s.1637) okul müdürlerinin deneyimledikleri problemlerden dolayı öğretim lideri ol(a)madıklarını vurgularken mevcut çalışma katılımcıları da karşılaştıkları problemlerin öğretime liderlik etmek ve öğrenciler için zengin öğrenme ortamları hazırlamak noktasında karşılarında engel teşkil ettiğini, okulun eğitim-öğretim faaliyetlerine odaklanmak istediklerini ancak bunları yapabilecek imkanlara sahip olamadıklarını vurgulamışlardır. Yeterli mali güce sahip olmayan katılımcılar ikili ilişkilerini kullanarak okullarına dışarıdan yardımlarla mali kaynak sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Halihazırda sosyo-ekonomik sıkıntılar yaşanan bir bağlamda müdürlerin okullarına dışarıdan sağlayabilecekleri mali yardımlar da sınırlı olmaktadır. Okul amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, etkili öğrenme ortamlarının sağlanabilmesi birçok zaman finansal kaynak gerektirmektedir. Yeterli bütçeye sahip olunamaması öğretim liderliğini engelleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın a bu bulgu birçok çalışma bulgusuyla ilişkilidir (Çınkır, 2010; Deniz, 2015; Gedikoğlu, 2015; Gümüşeli, 2014; Hoşgörür ve Arslan, 2014; Lingam vd., 2014; Sertkaya, 2015; Türkoğlu, 2022; Wanzare ve Da costa, 2001).

Çalışmada mali yetersizliklere ek olarak okulun taşınmalı eğitim kapsamında olmasından ötürü birçok sıkıntıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Okul öğrencilerinin birçoğunun uzak köylerden sabah erken saatlerde servislerle okula ulaşım sağladıklarını belirten okul müdürleri bu öğrencilerin zamanlarının birçoğunu okul yolunda harcadıklarını dolayısıyla evlerine geri döndüklerinde de yorgunluktan ders çalışacak heveslerinin ve enerjilerinin kalmadığını ifade etmişlerdir. Şan'ın (2012, s.107) da vurguladığı gibi öğrencilerin okula geliş mesafeleri arttıkça uygulamaya dair görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Ancak "Taşınmalı Eğitim Uygulaması" dağınık ve kırsal coğrafyamız için uygun görülen ve uygulanmakta olan bir sistemdir. Bu sayede "Eğitimde fırsat eşitliği" bir nebze sağlanabilmektedir. Mevcut çalışmada okul müdürlerinin taşınmalı eğitim uygulamasında bazı eksikliklerin giderilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

MEB destekleme ve yetiştirme kursları yönetmeliği MADDE 8'e göre *her bir kurs programına devam edecek öğrenci/kursiyer sayısı 10'dan az; bir kursun sınıf mevcudu ise 20'den fazla olmaması esastır.* Bu sebeple Taşınmalı eğitimden dolayı

öğrencilere okul saatleri dışında kalan zamanlarda destekleyici ve yetiştirici kurslar açamadıklarını ifade eden okul müdürleri aynı zamanda ulaşım sağlayabilecek öğrenciler için bile kurs açacak yeterli sayıya ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu doğrultuda Yurdabakan ve Tektaş (2013) çalışma bulgularında da belirtildiği gibi öğrenci mevcudunun az olduğu ve öğrencilerin okullarına servis ile ulaştıkları bölgelerde öğrenciler için destekleyici eğitsel ve sosyal faaliyetler yapılamamaktadır. Bakanlığın bu bölgelerdeki okullar için hafta sonu servis uygulaması başlatması ve gerekli öğrenci sayısını esnek tutması gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Mali yetersizliklerden kaynaklanan taşınmalı eğitim sisteminde okul müdürleri öğretimi iyileştirme çalışmaları yapmakta zorlanmaktadırlar. Alanyazında taşınmalı eğitim sisteminin beraberinde birçok olumsuzluğu da getirdiğine dair yapılan birçok ampirik çalışma mevcuttur (Karakütük, 1996; Yalçın, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Özgün, 2007). Devletin “Taşınmalı İlköğretim Uygulaması” için yaptığı harcamalar yetersiz kalmakta böylece uygulamanın olumlu yanları olumsuzla dönüşmektedir (Şan, 2012, s.105).

İnsan kaynakları eksikliği; Çalışmada katılımcı görüşleri doğrultusunda ulaşılan bir diğer engelleyici faktörün insan kaynakları eksikliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinin önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmelerinin yolu insan kaynaklarının etkili kullanılmasıyla mümkündür. Okulun sahip olduğu insan kaynakları amaçlara ulaşabilmesinin itici gücüdür. Araştırma yapılan ilde kırsal bölge bağlamında yürütülen bu çalışmada katılımcılar, bu bölgelerin bakanlığın ilk öğretmen atamasında genellikle açılmadığını, tecrübeli öğretmenlerin de il dışı yer değiştirme işlemleriyle geldiklerini ve ulaşım gibi zorluklar nedeniyle belli şartları tamamlayıp yeniden tayin istediklerini bu nedenlerle okullarda çok fazla öğretmen sirkülasyonu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okulların kadrolu öğretmenlerinin yeterli gelmediğini bu yüzden öğretmen açığının ücretli öğretmenlerle giderildiğini de eklemişlerdir. Bu okullarda müdürler idari personel eksikliği olduğunu da vurgulamışlardır. Müdür yardımcısı bulmakta zorlandıkları ve okullarında memur olmamasının resmi yazışmaların takibi gibi rutin yönetsel işleri arttırdığını belirtmişlerdir.

Okulun var olan insan kaynakları başında okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler gelirken yardımcı hizmet personelleri de okulun eğitim-öğretime hazırlanmasında gerekli koşulların oluşmasını sağlarlar. Bu sebeple okulların ihtiyacı

olan yardımcı personel ihtiyacının karşılanması, okulun güvenliği ve temizliği noktalarında personel ihtiyacını gidermek amacıyla MEB ve Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ortaklığıyla İŞKUR üzerinden Toplum Yararına Programları (TYP) başlatılmış böylece okullarda geçici personel alımı gerçekleştirilmektedir. Çalışmada katılımcı okul müdürlerine okul amaçlarını gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları kaynaklar sorulduğunda birçok okul müdürü İŞKUR üzerinden gelen yardımcı personel sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İŞKUR üzerinden istihdam edilen yardımcı personellerin okullarda göreve başlaması ekim ayına tekabül etmektedir. Bu da yaz tatillerinde ve okulun ilk açıldığı hafta okullarda özellikle temizlik ve hijyen noktasında ciddi bir personel eksikliğine sebep olmaktadır. Benzer bulgular Avcı ve Turhan (2022) çalışmasında da görülmektedir; okul müdürleri temizlik, güvenlik, bahçe işleri ve teknik işler için yardımcı personele ihtiyaç duymaktadırlar. İstihdamın olumsuz yanının kültürel uyumsuzluk, işini düzgün yapmama, geçici çalışma, donanım ve tecrübe eksikliği olduğunu belirtmişlerdir (Avcı ve Turhan, 2022, s.3299).

Çalık ve Kılınç (2018, s.8) çalışmalarında insan kaynağını ve maddi kaynağı yönetebilmenin öğretim liderliğinin temel bileşenlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Alpay (2011) çalışmasında da müdürlerin okulun ihtiyaçlarını bütçe dışı kaynaklardan sağlamaya çalıştıklarını, personel eksikliği yaşadıklarını, bağış sağlamaya çalıştıklarını belirterek devletin ilköğretim okullarına ayrı bir bütçe ayrılması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu bulgular mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca benzer bulgular literatürde Erol (1995), Tosun ve Filiz (2017), Ünver (2019) ve Yıldız (2018) çalışmalarında da görülmektedir.

Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliği çerçevesinde okul müdürünün okulun öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutu dört işlevi kapsamaktadır; öğretim süresini korumak, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek, okulun her yerinde görünür olmak, öğrenme için teşvikler sağlamak. Öğretim süresini koruma davranış boyutu, okul müdürlerinin sınıf öğretiminin aksamaması adına alacağı tüm önlemleri içermektedir. Öğrenme için teşvik sağlama boyutu ise okul müdürünün öğrencilerin akademik gelişimine değer verdiği bir öğrenme ortamı hazırlamasını içermektedir. Mevcut çalışmada katılımcıların görüşleri doğrultusunda anaokulu-ilkokul-ortaokul gibi farklı kademelerdeki öğrencilerin ortak okul binasını kullanmaları, bu öğrencilerin ders saatlerindeki farklılık nedeniyle okul giriş-çıkış saatlerinin farklı olması o esnada derse devam etmekte olan öğrencilerin derslerinin bölünmesine neden olmakta ve kontrolü

zorlaştırmaktadır. Buna ek olarak müdürler bazı dersler için gerekli alan ve materyal bulma konusunda okul binasının yeterli gelmediğini de vurgulamışlardır. Bu nedenle öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşmakta eksik kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Okul binasının fiziki açıdan eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterli gelmemesi ve okulların yeterli bütçeye sahip olmaması bulgusu öğretim liderlerinin öğretim süresini koruma ve öğrenme için teşvik sağlama fonksiyonlarını tam olarak yerine getirmelerini engelleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer yandan Hallinger Murphy (1985) çerçevesinde belirtilen Okul Misyonunun Tanımlanması boyutunda; Okul hedeflerini çerçevelemek ve iletmek fonksiyonu okul müdürünün tüm enerjisiyle okul personelinin ve okul kaynaklarının doğru harekete geçirebilmesini içermektedir. Ancak katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda okul müdürlerinin yeterli personellerinin olmamasının etkili öğretim liderliği yapmalarına engel teşkil ettiği söylenebilir.

5.3. İş Yükü Temasına Ait Bulguların Tartışılması

Görüşlerine başvuru okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını engelleyen faktörlerden bir tanesinin “iş yükü” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin sorumluluklarının çok fazla olması ve birçoğunun okullarında yardımcı personele de sahip olmaması nedeniyle görev sorumluluklarının dışında kalan birçok işi kendi başlarına halletmeye çalıştıkları görülmüştür.

Araştırma bulguları incelendiğinde; Katılımcıların hepsi iş yüklerinin çok olduğundan yakınmışlar bu sebeple eğitim-öğretime yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Müdürlerin birçoğunun yardımcı personel eksikliği yaşadıkları, müdür yardımcılarının ve memurlarının bulunmayışının müdürlerin iş yükünün artmasına sebep olduğu sonucunu göstermiştir. Okul idaresi arasında iş dağılımı yapılamamasından dolayı birçok yönetsel görev ve sorumlulukla kendilerinden beklenen öğretim liderliği davranışlarını gösteremediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgunun Starr ve White (2008) çalışmasında da öne çıkan bir bulgu olduğu görülmektedir. Dışarıdan dayatılan görevler okulların bağlamsal öncelikleriyle ilişkili değildir. Bu işler müdürlerin öğrenciler ve okulun öğrenme faaliyetlerine harcayacakları zamanı azaltmaktadır. Küçük kırsal okulların müdürlerinin müdür yardımcıları yoktur

ve dış talepleri karşılayacak idari destek eksikliğinden yakınmaktadırlar (Starr ve White, 2008, s.4).

Bu zorluklar birçok okul müdürünün deneyimlediği durumlar olarak görülebilir ancak küçük kırsal bölgelerde bu faktörler okul müdürleri üzerinde daha fazla etki yaratabilmektedir. Okul müdürlerinin deneyimledikleri “iş yükü” faktörleri Wanzare ve Da Costa (2001) çalışmasında belirtildiği gibi müdürlerin öğretim liderliğini engelleyerek rol karmaşıklığı yaşamalarına ve zamanlarının bölünmesine yol açmaktadır. Leithwood ve Montgomery (1982, s.331) okul müdürlerinin birçoğunun öğretim liderliği faaliyetlerinden uzaklaşmalarına neden olan rutin yönetim görevleriyle karşı karşıya olduklarını ifade etmiş ve incelenmesi gereken bir sorun olduğunu belirtmiştir. Bu sorunun kaynağı okul müdürlerinin yönetsel beceri eksikliği yaşamaları, aşırı görevler veya karmaşık öğretim problemlerini ele almaktan kaçınma arzusu değildir. Aksine katılımcı okul müdürleri benzer çalışmalarda (Barley ve Beesley, 2007) da görüldüğü gibi ana rollerinin öğretim liderliği olduğunu ancak bunu yerine getirecek yeterli zamanlarının kalmadığını belirtmişlerdir. Müdürler amaç ve görev önceliklendirmesi yapmaya çalışırken aynı zamanda da tüm okul müdürlerinin karşılaştığı bir problem olan zaman parçalanması yaşamakta ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterli zamanı ayıramama durumuyla mücadele etmektedirler. Çalışmada elde edilen bu bulgu Dwyer vd. (1983), Goldring vd. (2008) ve Silins & Mulford (2010) çalışmalarının bulgularını desteklemektedir.

Kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğrenci öğrenmelerini takip edebilmesi ve öğrenci öğrenmelerini arttıracak çalışmalar yapabilmesi için ek insan kaynaklarına ihtiyaç duyduğu bir önceki bulguda da ortaya çıkan bir sonuçtur. Ağır idari yükler müdürlerin öğretime ayıracakları zamanı kendilerinden çalmaktadır. Bölgesel olarak zorlu koşullar altında eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamamasına çalışmakta olan okul müdürleri ayrıca okullarının taşınmalı eğitim kapsamında olmasından dolayı öğrencilerin güvenliklerine dair endişe duyduklarını, rutin işleri arasında öğrenci servis araçlarının denetimlerini de yaptıklarını, okulun güvenlik personeli olmamasından dolayı sık sık okul bahçe kapısının kontrolü için teneffüslerde bahçede bulduklarını belirtmişlerdir.

Sorumlulukları arasında denge kurmaya çalışan okul müdürleri birçok zaman rol karmaşası yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Buldukları bölgede müdür olmayı

“ yeri geldiğinde öğretmen olmaktan yeri geldiğinde hizmetli olmaya giden bir süreç” olarak tanımlamaktadırlar. Bu bölgelerde müdürlerin tek sorumluluğu yönetsel ve idari işler değil aynı zamanda okulun teknik bakım-onarım gibi işlerine de zaman harcıyorlar. Çalışmada katılımcılar iş yüklerini arttıran faktörlerin taşınmalı eğitim, kantin denetimi, toplantılar, rutin işler, okulun teknik işleri, disiplin olayları, velilerle iletişim ve güvenlik faktörleri olduğunu belirtmişlerdir. Zamanlarını en çok alan faktörlerin ise okulun teknik işleri ve rutin yönetsel işler olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular; Balyer (2014), Çinkır (2010), Griffin (1993), Şahin ve Gümüş (2016) çalışmalarının bulgularını desteklemektedir.

Öğretim Programının Yönetilmesi boyutunda (Hallinger ve Murphy, 1985) okul müdürlerinin müfredat bilgisi ve etkili öğretim, öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, müfredat koordinasyonu ve öğrenci performansının izlenmesi olarak dört ayrı liderlik davranışı göstermesi beklenmektedir. Öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi için okul müdürlerinin sınıf içi faaliyetlere aktif katılım göstererek öğretmenlerle formal ve informal iletişim kurması gerekmektedir. Müfredatı koordine etme, okul müdürlerinin ders içeriklerini organize etme ve sınıflar arası eşgüdümü sağlamalarını gerektirmektedir. Öğrenci ilerlemesinin takip edilmesi ise müdürlerin çeşitli veri araçları ile akademik gelişimlerinin takibini yapmaları anlamına gelmektedir. Ancak mevcut çalışmada kırsal bölge okul müdürlerinin yaşadıkları iş yükü faktörü nedeniyle öğretim liderliğinin bu boyutunu yerine getirmekte zorlandıkları görülmüştür. Türkoğlu (2022) çalışmasının bulgularında da görüldüğü gibi “iş yükü” faktörü müdürlerin öğretim liderliğini engelleyen bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer bulgu, alanyazında Akçay ve Başar (2004), Du Plessis (2017), Memduhoğlu vd. (2012), Starr ve White (2008), Sağır (2011), Sindhvad vd. (2020) çalışmalarında da görülmektedir

SONUÇ

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ışığında karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmadan elde edilen sonuçlar ve önerilere de yer verilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevaplar kırsal bölge bağlamıyla doğrudan ilişkili olup bu faktörlerin öğretim liderliği uygulamalarından kaçınmak durumunda kalmalarına sebep olduğu yönündedir. Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliği çerçevesi Okulun amaçlarının tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okul ikliminin teşvik edilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Ancak Hallinger (2003, s. 337) öğretim liderliğinin ‘yukarıdan aşağıya bir yaklaşım’ olduğunu belirtmiştir. Shaked (2020, s.9) ise bu modelin görev odaklı bir liderlik niteliği taşıdığını belirtmiş ve kırsal bağlamı tanımlayan karakteristik özelliklerle bağdaşmayan yaklaşımların öğretim liderliğinin uygulanmasını da güçleştirdiğini vurgulamıştır.

Müdürlerin öğretim liderliği uygulamalarındaki farklılık okulların sosyal bağlamlarıyla ilişkili görülmektedir (Hallinger ve Murphy, 1986, s. 340). Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörler; zaman yetersizliği, yasal ve bürokratik sınırlamalar ve çatışan rol beklentileri (Griffin, 1993; Wanzare ve Da costa, 2001; Gümüşeli, 1996; Bursalıoğlu, 2021; Balıkcı ve Aypay, 2018; Yalçın vd., 2020), müdürlerin vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği (McEwan, 1994; Sertkaya, 2015), yetersiz bütçe (Türkoğlu, 2022; Cansoy ve Türkoğlu, 2018; Çınkır, 2010; Gümüşeli, 2014; Lingam vd., 2014; Çetin, 2019; Starr ve White, 2008), öğretme ve öğrenmeye öncülük edecek bilgi eksikliği (Cuban, 1988; Goldring vd., 2015; Hallinger ve Murphy, 2013; Rahman vd., 2020; Sertkaya, 2015; Lingam vd., 2014), sosyo-kültürel faktörlerden kaynaklanan güçlükler (Hallinger vd., 1996; Hallinger ve Murphy, 1986; Shaked, 2019; Shaked, 2021; Shaked vd., 2021; Budge, 2006; Du Plessis, 2017; Hamad vd., 2021), iş yükünün çok olması (Starr ve White, 2008; Wieczorek ve Manard, 2018; Şahin ve Gümüş, 2016; Balyer, 2014; May ve Supovitz, 2010; Grissom vd., 2013; Kaynakacı, 2003) olarak görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgularda düşük gelir ve eğitim seviyesi, ilgisiz aile profili, okul binasından kaynaklanan yetersizlikler, mali yetersizlikler, insan kaynakları eksikliği ve iş yükü faktörlerinin kırsal bölgelerde okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını engellediği yönündedir.

Kırsal okul toplulukları, daha küçük okullar, birbirine yakın topluluklar ve öğrenci-öğretmen arasındaki güçlü ilişkiler gibi faydalarla karakterize edilirler. Bu bölgelerde müdürler okul kültürünün şekillenmesinde ve okulun günlük işlerinin düzenlenmesinde kilit öneme sahiptirler. Buna ek olarak, toplulukta da önemli bir rol oynarlar (Wioczoreck ve Manard, 2018, s.16). Ancak bu çalışma verilerinde de görüldüğü gibi uygulamada kırsal okullar ve topluluklar akademik başarıya ulaşmanın önünde bir dizi engelle karşı karşıyadırlar. Kırsal bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürleri, öğretmenlerin, ailelerin ve topluluğun dünya görüşüne uyum sağlamak için öğretim liderliği davranışlarından kaçınırlar. Okul topluluklarının sahip olduğu normları ve değerleri kabul eden müdürler öğretmenlerin çalışmalarını nadiren eleştirir ve öğretim liderliğinin yüksek akademik başarı beklentisine sıkı sıkıya bağlı değillerdir (Shaked, 2021, s.1369).

Okul topluluğunun ihtiyaçları olumlu bir öğrenme iklimi oluşturulmasına etki etmekte ve velilerden yeterli desteğin alınamaması okul müdürlerinin öğretim lideri olarak ortak hedefler etrafında okul topluluğunu birleştirebilmesini engellemektedir. Diğer yandan okulların yeterli kaynağa sahip olmamaları müdürlerin öğretim süresini koruma, öğrenme için teşvikler sağlama davranışlarını da sınırlandırmaktadır. Bunlara ek olarak iş yüklerini arttıran faktörler altında ezilen okul müdürleri öğretim programının yönetilmesinde etkili öğretim liderliği davranışları sergileyememektedirler. Uzun vadede okulun etkililiğini arttırmak ve sürdürülebilir uygulamaları hayata geçirebilmek sadece okul müdürün öğretim liderliği pratikleriyle mümkün gözükmemektedir. Okul müdürü, okul ve toplum arasındaki köprüyü kurabilmeli, okulun ve bölgenin ihtiyaçlarına yönelik harekete geçip eşgüdümü sağlayabilmelidir. Okul-toplum arasındaki dengenin sağlanması, okulun toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için gereklidir. Eğitimin en önemli sac ayaklarından birisi olan aile katılımı ve desteği alınmadan ne yazık ki akademik anlamda bir ilerleme elde edebilmek güçtür. Araştırma bulgularına göre okulun içerisinde bulunduğu bağlamın örgüt kültürünü etkilediği, akademik anlamda olumlu bir öğrenme kültürü yaratabilme açısından sınırlayıcı bir etken yarattığı görülmektedir. Öğrenmeye karşı ön yargılar hem öğrenciler hem de veliler tarafından kırılmadan, okul örgütünde olumlu bir öğrenme iklimi oluşturabilmek okul müdürleri açısından etkili öğretim liderliği davranışları sergilemelerini engelleyen faktör olmaktadır.

Ölüm, boşanma ya da ayrılık gibi olgular parçalanmış aile terimini oluşturur. Ev ortamı çocuğun akademik başarısını doğrudan etkileyen en önemli faktördür. Birey olarak olumlu benlik algıları kazanabilmeleri, sosyal beceriler geliştirebilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Parçalanmış ailelere sahip öğrencilerin akademik başarılarında düşüşler olması, içine kapanması, akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramaması gibi sonuçların doğması oldukça olasıdır. Bu sebeple müdürlerin de önceliklerini bu öğrencilerin sağlıklı birer birey olarak topluma kazandırılması ve ruhsal iyi oluşlarına vermesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin akademik anlamda çok olması dolayısıyla okulun genel akademik başarısını da düşüren önemli bir sorundur. Kültürel aidiyet ve sosyal ilişkiler çocukların gelecek planları yapmalarına ya da daha merkezi bölgelerde yetişen öğrencilere göre akademik başarı odaklı hayaller kurabilmelerine etki etmektedir. Bu konuda okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunları en aza indirgeyebilmek için üstün bir çaba gösterdikleri görülmüştür.

Çalışma neticesinde öğretim lideri olarak okul müdürlerinin uygulamalarını etkileyen, okullarını akademik başarı anlamında ileriye taşımalarını engelleyen faktörlerin dikkatle incelenmesi gerekliliği görülmüştür. Okulun içerisinde bulunduğu bağlam, bölgenin coğrafi izolasyonu, sosyo-ekonomik geçim kaynağı, düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip öğrenciler, çevrenin okula bakış açısı gibi faktörler kırsal bölge bağlamında öğretim liderliğini engelleyen önemli bulgular olmuştur. Bunlara ek olarak MEB tarafından okulların fiziksel ve donanımsal olarak iyileştirilmesi gerekliliği görülmüştür. Okul müdürleri tarafından okullara gönderilen kaynakların yeterli gelmediği gerek personel gerek mali anlamda zorluklar yaşadıkları vurgulanmıştır. Birçok problemle karşı karşıya kalan okul müdürleri finansal kaynak yetersizliği sorunlarında çoğu zaman kendi çabalarıyla baş başa bırakılmakta olduklarını belirtmişlerdir. Finansal yetersizlikler okul içi ve okul dışı yapılacak farklı birçok eğitsel faaliyeti engellemekte, okul geliştirme çabalarının önüne geçebilmekte, farklı projeler yapma ve yürütme konusunda engel olabilmektedir. Günümüzde her şeyin ekonomiye dayandığı gerçeğiyle değerlendirildiğinde kırsal bölgelerde eğitime liderlik ederken farklılıklar, yenilikler ve yeni öğrenme ortamları oluşturmada büyük bir engel teşkil ettiğini göstermektedir.

Örgütsel ihtiyaçlara karşılık verme, sorunlara çözümler üretme, çevresel etkileri en aza indirme gibi olgular müdürlerin liderlik rollerini yeniden tanımlamalarına ve davranışlarını bağlamsal faktörlere göre şekillendirmelerini zorunlu kılmaktadır. Okul

çevresinin karakteristik özellikleri, birincil önemin öğrencilerin akademik olmayan ihtiyaçlarının karşılanmasına verilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürleri dış paydaşların ihtiyaç ve beklentilerine göre örgütsel planlamalar yapmak durumundadırlar. Geniş sorumluluk alanlarının olması, okul müdürlerinin mesai kavramını yitirerek özel yaşam ve profesyonel yaşam arasında denge kurmakta zorlanmaları, uzun süren toplantılar ve eğitimler, nitelikli yardımcı personel noksanlığından iş paylaşımının yapılamaması, fiziksel olanaklarının sınırlı oluşu gibi birçok faktörden kaynaklı çeşitli rollere sahip olma okul müdürlerine iş stresi yaşatmaktadır. Bu iş stresi okul müdürlerinin zaman zaman çaresiz hissetmesi ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebebiyet verebileceğinden önem arz eden bir olgudur. Bulgulardan yola çıkarak bakıldığında öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki hakimiyetlerini nihai hedefleri olması beklenen okul müdürlerinin zamanlarını ve enerjilerinin çoğunu diğer alanlara harcamak zorunda kaldıkları görülmektedir.

Sonuç olarak; okul müdürlerinin daha profesyonel öğretim liderliği uygulamalarını yerine getirebilmeleri için içerisinde buldukları ve hizmet ettikleri topluluğun sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş olması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan velilerin geçim kaynakları, ekonomik problemleri gerekli ders materyali sağlama, takviye kurslara gönderme, sosyal etkinliklere katılımını sağlama noktasında çocuklarına yeterli akademik desteği verebilmelerini engellemekte bazen de parçalanmış ya da ilgisiz aile yapıları çocukların duyuşsal yönden iyi oluşlarını etkilemekte ve böylece doğrudan öğrencinin akademik başarısını düşürmektedir. Bu öğrencilerin sayıca fazla olduğu bir okulda da doğrudan okulun akademik başarısı düşük olmaktadır. Bu iki faktör bir araya geldiğinde de okul-aile iş birliğinin sağlanamaması okul müdürünün öğrencilere yeni imkanlar sunma, fırsatları gösterebilme, olumlu bir öğrenme iklimi yaratabilme çabalarını havada bırakabilmektedir. Diğer yandan sosyal ve ekonomik anlamda bağlamda birçok sorunla mücadele etmek, sorunlara çözüm üretmek ve ayrıca eğitim-öğretim dışında öğrencilerin hem fizyolojik hem psikolojik iyi oluşları için çaba sarf eden okul müdürleri bir yandan da kaynak yetersizliği yaşamaktadırlar. Bir yandan iş yükünün yoğun olması hem bireysel hem de örgütsel performansı düşüren bir faktördür. Okul müdürlerinin verimli ve etkin olabilmeleri, eğitim-öğretime yeterli zamanı ve enerjiyi harcayabilmeleri için bazı sorumluluklardan arındırılmaları gerektiğini göstermektedir. Kırsal bölgelerde memuru bulunmayan,

müdür yardımcısı ve teknik personeli olmayan müdürler birçok yükü kendi başlarına omuzlamaktadırlar.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılara Öneriler

- Çalışma neticesinde okul müdürlerinin toplumsal bağlamda okul- aile iş birliği sağlayamadıkları görülmüştür. Eğitimin veli ayağını eğitime yeterince dahil edemeyen okul müdürleri okulun teknik özü olan öğretimde niteliği arttıracak etkili projeler gerçekleştirememektedirler. Bu sebeple; okul müdürleri, velilerin okula desteğini arttıracak atılımlarda bulunmalıdırlar. Okul toplantıları daha sık düzenlenebilir, ebeveyn aile seminerleri düzenlenebilir, ulaşmakta ve iletişim kurmakta zorluk çektikleri ailelere de ev ziyaretleri gerçekleştirip okula ve çocuklarının akademik başarılarına desteklerini sağlayabilirler.
- Okul müdürleri yaşadıkları kaynak eksikliği noktasında il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleriyle daha çok irtibata geçmelidirler. Kendi imkanları doğrultusunda belli kurum ve kuruluşlardan yardım talep edebilirler.
- İş yükü yoğunluğunun müdürlerin okulun eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterince odaklanabilmesini engellediği görülmüştür. Bu noktada, sağlam ve kararlı bir vizyonlarının olması, zorluklar karşısında yılmamaları ve kararlılık göstererek öğretmenlerle ve velilerle iş birliği kurabilmenin yeni yollarını aramaları tavsiye edilmektedir.

Araştırmacılara Öneriler

- Türkiye’de farklı illerin kırsal bölgelerinde yürütülecek çalışmalarla geniş kırsal okul yelpazesi sağlanabilir ve böylece bu bölgelerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarına engel teşkil eden faktörlere daha fazla açıklık getirilebilir.

- Kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörlere dair yapılacak gelecekteki çalışmalar öğretmen görüşlerini de dahil ederek farklı bakış açıları ortaya koyabilir. Ayrıca öğretim liderliği önündeki engelleri daha kapsamlı araştırmak amacıyla yapılacak çalışmalarda karma yöntemler kullanılabilir.

Politika Yapıcılara Öneriler

- Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, kırsal bölgelerde okul müdürlerinin öğretim liderliği yapmakta zorlandıklarını ve bazı engellerle karşılaştıklarına dair kanıtlar sunmaktadır. Bu bağlamda MEB tarafından okul-aile birliğini geliştirecek veli eğitimleri düzenlenerek ailelerin okula destek olmalarının önemine dair farkındalıklarını arttıracak işbirlikçi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Okulun bakım-onarım gibi teknik bakım gerektiren işlerinin çözümü için il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı bir ekip oluşturularak okulların eksikleri tespit edilip, gerekli personelce eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir.
- Kırsal okul müdürlerinin kaynak yetersizliği gibi nedenlerle lider olarak rollerinde aşırı iş yükü yaşamaya devam ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin okulun teknik özü eğitim-öğretimi geliştirecek verimli çalışmalar yapabilmeleri için omuzlarındaki sorumluluklardan arındırılmaları gerekmektedir. Bunun için okul yönetim ekipleri kurulabilir ve müdürlerin yönetsel sorumlulukları azaltılabilir.
- Okul müdürlerine kendi okul bağlamlarında okul amaçlarını belirleyebilme ve öğretim programını yönetme noktasında daha fazla özerklik ve esneklik sağlanabilir. Öğrenci öğrenmelerine olumsuz etki eden faktörleri en aza indirgeyebilecek olanaklar sunulabilir.
- Okulların bütçe anlamında ciddi sıkıntılar içerisinde oldukları, okul müdürlerinin okullara finansal kaynak bulma arayışı içine girdikleri görülmüştür. Bu bağlam da MEB tarafından okullara daha fazla bütçe ayrılması eğitim-öğretimin niteliğinin artırılabilmesi hem de etkili öğretim liderliği uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için oldukça önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. & Adair, T. (1996). *Zaman yönetimi*. Öteki Yayınevi.
- Açıkalın, A., Şişman, M., & Turan, S. (2018). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Akademi.
- Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 170-197.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(20), 140-150.
- Aktepe, V., & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- Alkan, Cevat. (2001). Türk milli eğitim sisteminin 2000'li yıllarda yeniden yapılanmasının temel esasları eğitimde yansımalar VI. Ankara: *H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi*, (397-398). Adresinden alındı: <http://www.tekisik.org/cagdas-egitim-dergisi>
- Alpay, A. G. (2011). *İlköğretim okullarında finansman ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M. M., & Erarslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*. s.160. Ankara. Adresinden alındı: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2) 349-368.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Avcı, Y. E. & Turhan, M. Ö. (2022). *İŞKUR'un okullara geçici personel gönderimi uygulamasının değerlendirilmesi*. Ege 7th international conference on social sciences – december 24-25,2022 – İzmir.

- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/924>
- Balıkçı, A., & Aypay, A. (2018). Okul müdürlerinin bürokrasi gündelik hayat etkileşimi. *Electronic Turkish Studies*, 13(10) 787-811.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Balyer, A. (2014). School principals role priorities/okul müdürlerinin rol öncelikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 24-40.
- Barley, Z. A., & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn?. *Journal of Research in Rural Education*, 22(1) 1-16.
- Baykal, A. (1995). Okul tasarımında eğitim teknolojisinin yeri. 4. Ulusal Kalite Kongresi, İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, Kalder Kalite Derneği. *Özgeçmişler ve Tebliğler*, 3, 507-522.
- Bayyurt, Y. & Seggie, F. N. (2021). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Bellibas, M. S., & Gumus, S. (2013). The impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish primary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 178-193.
- Beycioğlu, K., Özer, N., & Kondakçı, Y. (2018). *Eğitim yönetiminde araştırma*. Pegem Akademi.
- Bhengu, T. T., Naicker, I., & Mthiyane, S. E. (2017). Chronicling the barriers to translating instructional leadership learning into practice. *Journal of Social Sciences*, 40(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/09718923.2014.11893317>
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarisini Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(2), 12-23.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.

- Blase, J., & Kirby, P. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwi.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma teori ve metodlara giriş*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Pegem Akademi.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-19801. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Budge, K. (2006). Rural leaders, rural places: Problem, privilege, and possibility. *Journal of Research in Rural Education*, 21(13), 1-10.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods To Facilitate Cooperation and Instruction*. Longman Publishers USA, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606-1951.
- Bursalioğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bursalioğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Camburn, E. M., Spillane, J. P., & Sebastian, J. (2010). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 707-737. DOI: 10.1177/0013161X10377345
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 10(1), 276-291.
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Kiliç, A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers= öğretmenlerin perspektifinden okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi. *Educational Administration: Theory & Practice*, 24(4), 579-622.
- Cereci, C. (2018). Okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 119-127.
- Cirik, V. (2011). *Kırsal ve toplumsal kalkınma stratejilerinin geliştirilmesinde KÖYDES projesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Coleman, J. S., Campbell, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity* (Washington,

dc: Us department of health, education, and welfare, us government printing office). <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma desenleri* (S. B. Demir ve M. Bütün çev.) (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (Eds.). (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage publications.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. State University of New York Press.
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çalık, T., & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Çelebi, M. (Eds.). (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3204>
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çiftçi, C., & Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi Fakirlik kader midir?. *International Journal of Human Sciences. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 155–175.
- Çömlekciogulları, A. (2020). *Öğrenci başarısı ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki* (Denizli İli Örneği) (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağlı, A. (2000). Zaman yönetimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117)1300-1337.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258.
- Mercan, N., Demirci, K. & Oyur, E. (2013). Alvin toffler'a göre bilgi çağının yeni paradigması: kaos teorisi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(1), 115-127.
- Deniz, T. (2015). *İlk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliğini*

sınırlayan etkenler üzerine nitel bir araştırma (Yüksek lisans tezi). Yedi Tepe Üniversitesi.

- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: pisa 2015 türkiye örneği. *Journal of Management and Economics Research*, 18(2), 41-58. <https://doi.org/10.11611/yead.607838>
- Dökme, S. & Yağar, F. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Du Plessis, P. (2017). Challenges for rural school leaders in a developing context: A case study on leadership practices of effective rural principals. *Koers*, 82(3), 1-10.
- Durdu, L. & Özden, M. Y. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Dwyer, D. C. (1983). Five Principals in Action: Perspectives on Instructional Management. *Far West Laboratory for Educational Research and Development*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231085.pdf>
- Dwyer, D. C. (1984). The search for instructional leadership: Routines and subtleties in the principal's role. *Educational leadership*, 41(5), 32-37.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6.Baskı) Anı Yayıncılık.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Ersoy, A. & Saban, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Can, E. & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational Research: competencies for analysis and application* (6th edition). Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin türkçe başarısında etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.

- Given, L. M. (2021). *100 Soruda nitel araştırma*. (Çev. A. Bakla ve İ. Çakır). Sage. (Orijinal yayın tarihi 2016).
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach (9th ed.)*. Pearson.
- Goldring, E., Huff, J., May, H. & Camburn, E. (2008). ‘‘School Context and Individual Characteristics: What Influences Principal Practice?’’. *Journal of Educational Administration*, 46(3): 332–352. <https://doi.org/10.1108/09578230810869275>
- Goldring, E., Grissom, J. A., Neumerski, C. M., Murphy, J., Blissett, R., & Porter, A. (2015). *Making time for instructional leadership*. Wallace Foundation. Adresinden alındı: <https://peabody.vanderbilt.edu/docs/pdf/lpo/Making-Time-for-Instructional-Leadership-Vol-3.pdf>
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). *Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals*. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. <https://doi.org/10.3102/0013189X13510020>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: teorik çerçeve-pratik öneriler-7 farklı nitel araştırma yaklaşımı-kalite ve etik hususlar*. Seçkin.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., & Pietsch, M. (2022). School leadership and achievement gaps based on socioeconomic status: a search for socially just instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 419-438. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2021-0213>
- Gümüşeli, A. İ. (1996a). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996b). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 201-209.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Griffin, M. S. (1993). *Instructional leadership behaviors of catholic secondary school principals*. University of Connecticut.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.

- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The elementary school journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American journal of education*, 94(3), 328-355.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). Instructional Leadership in Effective Schools. Adresinden alındı: <https://eric.ed.gov/?id=ED309535>
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., Bickman L. & Davis K. (1996) School context principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 498–518.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. 2011. “A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: a lens on methodological progress in educational leadership”. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306.
- Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International journal of educational development*, 51, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Hallinger, P., and J. Murphy. (2013). “Running on empty? finding the time and capacity to lead learning.” *NASSP Bulletin*, 97(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0192636512469288>
- Hallinger, P. (2016). “Bringing Context out of the Shadows of Leadership.” *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/17411432166706>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011) Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Hallinger, P. & Hosseingholizadeh, R. (2019). İran’da öğretim liderliğini keşfetmek: Yüksek ve düşük performans gösteren okul müdürlerinin karma yöntem çalışması. *Eğitim Yönetimi ve Liderliği Dergisi*, 48(4), 595-616.

- Hamad, I., Demissie, G., & Darge, R. (2021). Instructional leadership challenges in public secondary schools in Sudan. *Technium Soc. Sci. J.*, 21, 364-373.
- Hoşgörür, V., & Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademi Yayıncılık
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitimine katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- İŞKUR İstihdam Yönetmelik. (2014). Sosyal hizmetler kanunu kapsamında tanınan istihdam hakkının kullanımına ilişkin yönetmelik. *Resmî gazete tarihi: 12.06.2014 resmî gazete sayısı: 29028. Adresinden alındı: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19778&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.*
- Jimerson, L. (2005). Special challenges of the "no child left behind" act for rural schools and districts. *Rural Educator*, 26(3), 1-4.
- Kaparou, M., & T. Bush. (2016). "Instructional leadership in greek and english outstanding schools." *International Journal of Educational Management* 30(6), 894-912.
- Karakütük, M. (1996). *Taşımali ilköğretim uygulaması ve sorunları: Sincan ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaynakacı, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 11(1), 137-158.
- Keskin, G. & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 4-18.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim: Bursa ili örneği. *İlköğretim Online*, 5(2), 16-23.
- Latham, D., Smith, L. F., & Wright, K. A. (2014). Context, curriculum, and community matter: Leadership practices of primary school principals in the Otago province of New Zealand. *The Rural Educator*, 36(1), 3. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v36i1.573>

- Lee, M., & Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 461–482. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678862>
- Leithwood, K. A., Begley, P. T., & Bradley Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of educational administration*, 28(4). <https://doi.org/10.1108/09578239010001014>
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309–339. <https://doi.org/10.3102/00346543052003309>
- Lingam, G. I., Lingam, N., & Raghuwairya, K. (2014). Challenges for rural school leaders in a developing context: The case of solomon islands. *International Journal of Social, Human Science and Engineering*, 8(2), 20-28.
- Lortie, D., Crow, G., & Prolman, S. (1983). Elementary principals in suburbia: An occupational and organizational study. *National Institute of Education*.
- Louis, K. S., B. Dretzke, & K. Wahlstrom. (2010). "How does leadership affect student achievement? results from a national us survey". *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336.
- Maxwell, J. A. (1997). Designing a qualitative study. In Bickman & Rog (Eds.) *Handbook of applied social research methods*. (p.69-100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study* (Vol. 2, pp. 214-253). The SAGE handbook of applied social research methods.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage.
- May, H., & Supovitz, J. A. (2010). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332–352. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383411>
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417–439. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678866>
- MEB, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim kurumları yönetmeliği. Adresinden alındı: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>
- MEB, (2012). Milli Eğitim Bakanlığı, Okul aile birliği mevzuatı. Adresinden alındı: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm>

- MEB, (2020). Milli Eğitim Bakanlığı, Destekleme ve yetiştirme kursları mevzuat. Adresinden alındı:
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/26191853_DesteklemeveYetiYirmeKurslarYYonergesi.pdf
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2012). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Meşe, Ü. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin karşılaştıkları idari sorunlar (Bahçelievler örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- McEvan, E. K. (1994) *Seven steps to effective instructional leadership*. Scholastic Inc.
- Murphy, J., Neumerski, C. M., Goldring, E., Grissom, J., & Porter, A. (2015). Bottling fog? The quest for instructional management. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 455–471. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1064096>
- Murphy, J., & Torre, D. (2014). *Creating productive cultures in schools: For students, teachers, and parents*. Corwin.
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada
- Neumann, W.L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev. Sedef Özge). Yayın Odası, İstanbul.
- Neumerski, C. M. (2012). “Rethinking instructional leadership, a review: what do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?”. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310–347.
- OECD, O. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools (PDF Dosyası)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en> .

- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler* (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. (Geliştirilmiş Altıncı Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Pegem Akademi.
- Öksüzler, O. & Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47(543), 93-103.
- Özgün, A. (2007). *İstanbul'da taşınmalı eğitimin okul, veli, öğrenci açısından olumlu ve olumsuz etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Park, J., & S. Ham. (2016). "Whose perception of principal instructional leadership? principalteacher perceptual (dis)agreement and its influence on teacher collaboration." *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 450-469. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.961895>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem.
- Rahman, A. R. A., Tahir, L. M., Anis, S. N. M., & Ali, M. F. (2020). Exploring challenges in practicing instructional leadership: Insights from senior secondary principals. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11C), 83-96. DOI: 10.13189/ujer.2020.082310
- Reitzug, U. C. (1997). Images of principal instructional leadership: From super-vision to collaborative inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 324.
- Reyes-Gonzalez, S. (2007). Professional vitality: Perspectives from nine school principals (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Washington State University.
- Rigby, J. G. (2014). "Three logics of instructional leadership". *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644. <https://doi.org/10.1177/0013161X13509379>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 564-588. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367. <https://doi.org/10.1108/09578230210433427>
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sağır, M., & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39- 56.
- Sertkaya, İ. (2015). *Ortaöğretim eğitim yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenler* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Shaked, H. (2018). Why principals sidestep instructional leadership: The disregarded question of schools' primary objective. *Journal of School Leadership*, 28(4), 517-538. <https://doi.org/10.1177/105268461802800404>
- Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1427569>
- Shaked, H. (2019). Perceptual inhibitors of instructional leadership in Israeli principals. *School Leadership & Management*, 39(5), 519-536. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574734>
- Shaked, H., Gross, Z., & Glanz, J. (2019). Between venus and mars: Sources of gender differences in instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 291-309. <https://doi.org/10.1177/1741143217728086>
- Shaked, H., & Benoliel, P. S. (2020). Instructional boundary management: The complementarity of instructional leadership and boundary management. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 821-839. <https://doi.org/10.1177/1741143219846905>
- Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 81-95. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0018>
- Shaked, H., Benoliel, P., & Hallinger, P. (2021). How national context indirectly influences instructional leadership implementation: The case of Israel. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 437-469. <https://doi.org/10.1177/0013161X20944217>

- Shaked, H. (2021). Between center and periphery: instructional leadership in Israeli rural schools. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1361-1374. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0147>
- Shaked, H. (2021). Perceptions of Israeli school principals regarding the knowledge needed for instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 655-672. <https://doi.org/10.1177/17411432211006092>
- Silins, H., & Mulford, B. (2010). Re-conceptualising school principalship that improves student outcomes. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 25(2), 73-93.
- Sindhvad, S., Mikayilova, U. & Kazimzade, E. (2020). Factors influencing instructional leadership capacity in Baku, Azerbaijan. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1741143220938364>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and akademik achievement: A meta analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417- 453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. *Teachers College Record*, 104(9), 83-104.
- Starr, K., & White, S. (2008). The small rural school principalship: Key challenges and cross-school responses. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 23(5), 1. Adresinden alındı: [http:// jrre.psu.edu/articles/23-5.pdf](http://jrre.psu.edu/articles/23-5.pdf)
- Stein, M. K., & Coburn, C. E. (2008). Architectures for learning: A comparative analysis of two urban school districts. *American Journal of Education*, 114(4), 583–626.
- Şahin, İ., & Gümüş, E. (2016). İlkokul yöneticilerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26/2).
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şemin, R. (1975). *Okulda başarısızlık, sosyo-kültürel açıdan şanssız çocuklar*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tamadoni, A., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). A systematic review of key contextual challenges facing school principals: Research-informed coping solutions. *Educational Management Administration & Leadership*, 1(35). <https://doi.org/10.1177/17411432211061439>

- Tan, C. Y. (2014). Influence of contextual challenges and constraints on learning-centered leadership. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 451-468. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.866967>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tosun, F. Ç., & Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online*, 16(3), 978-991.
- Türkoğlu, S. (2022). *Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). *Güncel Türkçe Sözlük*. Adresinden Alındı: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 06.07.2023.
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>
- Urlick, A., & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134.
- Ünver, A. (2019). *Devlet okulları yöneticilerinin okullarda görev yapan hizmetli personelden memnuniyet durumları ve beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstün, A., & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Wanzare, Z., & Da Costa, J. L. (2001). Rethinking instructional leadership roles of the school principal: Challenges and prospects. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue De La Pensée Éducative*, 269-295.
- Wieczorek, D., & Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 34(2), 1-21.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalcin, M., Aypay, A., & Boyaci, A. (2020). Principals' ordeal with bureaucracy= Okul müdürlerinin bürokrasi ile imtihanı. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(1), 203-260.

- Yalçın, K. Y. (2006). *Yerleşik ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin toplumsallaşmasında beden eğitimi ve sporun önemi Kütahya ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 95-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.465821>
- Yoloğlu, A., & Zorlu, F. (2020). Türkiye'de kırsallığın ve kırsal alanların tanımlanması: bir yöntem denemesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 145-176.
- Yurdabakan, İ., & Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcılar ve okul profillerine ilişkin demografik bilgiler tablosu.	61
Tablo 2: Toplumsal Bağlam temasına ait kod, kategori ve tema örneği	67
Tablo 3: “Toplumsal bağlam” temasına ait bulgular tablosu.....	74
Tablo 4: “Kaynak Yetersizliği” temasına ait bulgular tablosu.	78
Tablo 5: “İş Yüğü” temasına ait bulgular tablosu.....	85
Tablo 6: Engellenen Öğretim Liderliği Boyutları Tablosu.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Hallinger ve Murphy (1985, s.221) Öğretim Yönetiminin Boyutları	39
Şekil 2: Araştırmanın Tasarımı.	59
Şekil 3: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Engelleyen Faktörler.	73

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onay Sayfası



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

TOPLANTI TARİHİ : 01.04.2022
TOPLANTI NO : 2022/03

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 3:

24/02/2022 tarihli Doç. Dr. Ramazan CANSOY'un Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ramazan CANSOY danışmanlığında yürütülen “Kırsal Bölgelerdeki Okullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

/ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek 2: Araştırma İzni

Karabük Üniversitesi Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2022-132098



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-605.01-50138132
Konu : Tez Çalışması

23.05.2022

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 29.04.2022 tarihli ve E-27105693-399-127371 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 20.05.2022 tarihli ve E-44653020-20-50016625 sayılı Oluru.
c) 17.05.2022 tarihli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Resmi İlkokul ve Ortaokulda görev yapan idareci ve öğretmenlere yönelik Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Eğitim Yönetimi Programı öğrencisi Esra ŞERBETÇİ, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ramazan CANSOY'un danışmanlığında yürüttüğü "Kırsal Bölgelerdeki Okullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi" konulu tez çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru ve İlgi (c)'de kayıtlı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı ile uygun görülen tez çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, araştırma çalışmasının yapılmaması yada tamamlanamaması durumunda Müdürlüğümüze ait "stratejigelistirme78@meb.gov.tr" e-posta adresine öğrenci yada danışmanı tarafından e-posta yoluyla bilgilendirme yapılması ve adı geçenlere tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Erdal ÜNGÖREN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

- Ek:
1-İlgi Yazı ve Ekleri (37 Sayfa)
2-Valilik Oluru (1 Sayfa)
3-İlgi (c) Karar (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat 4 no:412
Merkez/Karabük

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Feray ÇINAR

Ek 3: Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “**Kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörlerin incelenmesi**” adıyla, Esra ŞERBETÇİ tarafından Nisan 2022 ve Kasım 2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Mevcut çalışmayla kırsal bölgelerde bulunan okulların kendi bağlamsal özellikleri içerisinde detaylı incelenmesi, müdür ve gerektiğinde öğretmen görüşlerine başvurulması, ve böylece öğretim liderliği uygulamalarının nasıl yerine getirildiğini belirleyerek, farklılıkları tespit ederek politika yapıcılara önerilerde bulunmak hedeflenmektedir. Bu çalışmayla birlikte okul iyileştirme yörüngeleri açısından farklı bağlamlarda okulların örgütsel koşullarının ve sonuçlarının kalitesinde daha fazla fark yaratılacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Karabük ili merkez ve ilçelerindeki resmi ilkokullar ve ortaokullar

Araştırma Uygulaması: Anket

Görüşme

Gözlem

.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Esra ŞERBETÇİ

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 4: Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

Görüşme tarihi:

Görüşmenin yapıldığı saat:

Görüşme süresi kaç dakika:

Cinsiyet:

Yaş:

Mezun olduğu okul-fakülte-bölüm:

Branş:

Eğitim düzeyi:

Görev yaptığı okul türü:

Öğretmenlik geçmişiniz:

Bu okulda kaç yıldır müdürlük yapıyorsunuz:

Okuldaki öğretmen sayısı:

Öğretmenlerin ortalama mesleki deneyim süreleri:

Okuldaki yaklaşık öğrenci sayısı:

Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı:

Okulun bulunduğu bölge: İl merkezi () İlçe (*) Köy () diğer.....

Okulunuzdaki öğrencilerin yüzde kaç *düşük* SOSYOEKONOMİK DÜZEYE sahiptir?

1. Bir eğitimci olarak eğitiminiz ve deneyiminiz hakkında biraz konuşmanızla başlayabilir miyiz? Kısaca bana bir eğitimci olarak geçmişinizden bahseder misiniz? (Aldığınız eğitim ve katıldığınız eğitim programları kısaca)
2. Sizce bu bölgede müdür olmak ne demektir, avantaj ve dezavantaj olarak değerlendirme yaparak örnekler verir misiniz?
3. Her öğrencinin öğrenebileceğine inanıyor musunuz? Bu konuda görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
4. Öğretim programının uygulanmasında sorunlarla karşılaşıyor musunuz? (Sınıflardaki öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, ortak kullanım alanlarının uygun olmaması)
5. Bana okulunuzun Millî Eğitim Bakanlığı ile ilişkisinden biraz bahseder misiniz?

6. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli kaynakları bulmada sorun yaşıyor musunuz?

Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?

Sonda 1: Parasal kaynaklı sorunları (sponsor bulma, okul aidatlarının ödenmesi, kantinden gelen kira gibi,) nasıl çözüyorsunuz?

Sonda 2: İhtiyacınız olan personeli bulmadaki sorunlarınızı nasıl çözüyorsunuz?

Sonda 3: Araç gereç, malzeme ve diğer materyaller ile bunları kullanma yeterliliğine sahip personel bulmada nasıl sorunlar yaşıyorsunuz?

7. Bir haftanızı düşündüğünüzde genelde vaktinizi en çok alan işlerden bahsedersiniz?

Sonda1: müdür olarak hangi işlerle uğraşmak istemezsiniz?

8. Okulunuzun güçlü yönleri nelerdir?

9. Okulunuzun zayıf yönleri veya karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

10. Okulunuzun hizmet ettiği topluluk hakkında biraz bahsedersiniz?

SONDA1: Ebeveynlerin özelliklerinden bahsedersiniz? Neler söylersiniz? (Eğitim, sosyoekonomik düzey vb.)

Sonda1: ailelerin okula ve çocuklara, destek olma durumları nasıl?

11. Yıllık okul hedeflerinizi nasıl belirliyorsunuz?

12. Okuldaki öğretim kalitesinin önünde en önemli engeller olarak neleri görüyorsunuz?

13. Bir müdür olarak ilgilenmenizi gerektiren çeşitli alanlar arasında öğretimin iyileştirilmesi ile ilgili rolünüzü nasıl değerlendiriyorsunuz? Ve neden?

Sonda: Okulunuzdaki tipik bir günü düşünün. Okulunuzda öğretimin kalitesini etkileyen en önemli şeyler nelerdir? Örnekler. ...?

14. Okulunuzdaki öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirmekten kim sorumludur ve bu nasıl yapılır?

15. Sınıflarda öğretimi denetlerken karşılaştığınız sorunlar var mı? Nelerdir?

Sonda: Öğretimi denetlemeye dönük denetim süreçleri bilgilerinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda bir eğitim aldınız mı? Bahsedersiniz?

16. Öğretmenlerle öğretimi geliştirme konusunda bireysel ya da genel toplantıları ne sıklıkta yaparsınız? Açıklar mısınız?

17. Eksiklerini gördüğünüz öğretmenlere dönük neler yaparsınız? Açıklar mısınız?

18. Okulda akademik başarısı düşük öğrenciler için neler yapıyorsunuz?
19. Sizce okullarda öğretmenlerini mesleki gelişimlerine dönük neler yapılmalıdır?
Bu konudaki engeller nelerdir?
20. Değişime açık bir iklim yaratma konusunda ne tür engellerle karşılaşıyorsunuz?
Sonda 1: Yenilikler, yeni düzenlemeler, yeni yöntem ve teknikleri kullanmada ne tür engellerle karşılaşıyorsunuz?
Sonda 2: Ortak duygu ve düşünceler geliştirmede, birlikte hareket etme ve uyum içinde çalışmada nasıl sorunlar yaşıyorsunuz?
21. Okulunuzun içinde bulunduğu sosyal kültürel çevrenin nasıl etkileri oluyor? Bu sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?
Sonda 1: Okulun çevresi eğitim konusunda iş birliği yapar mı?

Ek 5: Okul Gözlem Formu

Kırsal Bölgelerdeki Okullarda Görev Yapmakta Olan Okul Müdürlerinin
Öğretim Liderliğini Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi

GÖZLEM FORMU

Katılımcı: 2

Görev Yaptığı Okul Türü: anasınıfı-ilkokul-ortaokul

Gözlem Tarihi: 03.06.2022

Fiziksel Ortam: Mevcut öğrenci sayısı az. Sınıflardaki öğrenci sayısı 15-20 kişi kadar. Anasınıfı ve ilkokul öğrencileri aynı katta, ikinci katta ortaokul öğrencilerinin derslikleri mevcut. Farklı kademedeki öğrencilerin bahçe ve kantini ortak kullanması kargaşaya neden olabiliyor. Özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ders başlangıç ve bitiş saatlerinin aynı olmamasından sebep bir grup öğrenci ders esnasında koridorlarda aşırı gürültü meydana gelebiliyor. Sınıflar iyi durumda, akıllı tahtalar mevcut. Bilgisayar sınıfındaki bilgisayarlar eski. Kantin temiz ve donanımlı gözüküyor. Okulun spor salonu yok.

İlişkiler: okul içerisinde samimi bir atmosfer mevcut. Velilerle ilişkilerde samimi ancak veliler bilinçsiz. Müdür görev yaptığı bölgenin yerlisi olduğunu ifade etti. Bu sebeple okul toplumuyla samimi ilişkiler geliştirebilmekte olduğu görüldü. Bölgeyi iyi tanıdığı, ekonomik geçim kaynağını ve eğitime bakış açısını bilmenin avantaj olduğunu ifade ederken bazen de samimi ilişkilerden dolayı velilerin okula uğramak yerine sadece bir telefonla birçok işi halletmeye çalıştığını, velilerin çocuklarının eğitimi konusunda bilinçli olmadığını belirtti.

Not: Okulda samimi ilişkilere dayalı bir atmosfer mevcuttur. Okulun personelleri oldukça güler yüzlüdür. Merkezi okullarla kıyaslandığında okulun sahip olduğu imkanlar daha kısıtlı görünmektedir. Özellikle okula ulaşım öğrenciler ve veliler tarafından oldukça güçtür. Uzak köylerden gelmek için yeterli imkana sahip gözükmemektedirler. Öğrencilerin çoğu taşınmalı eğitim kapsamında okullarına ulaşım sağlamaktadır.

Ek 6: COREQ: 32 Maddelik Kontrol Listesi

Nitel Araştırmaların Raporlanmasında Kullanılan COREQ: 32 Maddelik Kontrol Listesi

Alan 1: Araştırma ekibi ve esneklik

Sayı	Madde	Açıklama
Kişisel özellikler		
1.	Görüşmeyi yapan/ yöneten	Görüşme Esra ŞERBETCİ tarafından yapılmıştır.
2.	Akademik nitelikler	Lisans
3.	Meslek	İngilizce Öğretmeni
4.	Cinsiyet	Kadın
5.	Deneyim ve eğitim	Araştırmacı, 2016 yılında Karabük Üniversitesi/ İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuş, pedagojik formasyon eğitimini tamamlayıp aynı yıl içerisinde Erzurum'a atanarak MEB bünyesinde İngilizce öğretmeni olarak görevine başlamıştır. Meslekte 7.yılını tamamlayan araştırmacı iyi seviyede de Fransızca bilmektedir.
Katılımcılarla ilişki		
6.	Kurulan ilişki	Katılımcılara kartopu örneklem yoluyla ulaşılmış, gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri halinde görüşmeler katılımcıların okullarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir.
7.	Katılımcıların görüşmeciyile ilgili bilgisi	Katılımcılar görüşmecinin de öğretmen olduğunu ve bu araştırmayı yüksek lisans tez çalışması için yaptığını biliyorlardı.
8.	Görüşmecinin özellikleri	Katılımcıların okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını engelleyen faktörleri araştıran bu çalışma sorularına samimi ve gerçek cevaplar verdikleri ve kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla geçerli ve güvenilir verilere ulaşıldığı görüşmeci tarafından varsayılmıştır.

Alan 2: Araştırmanın tasarımı

Sayı	Madde	Açıklama
Teorik çerçeve		
9.	Metodolojik desen (yaklaşım) ve teori	Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak okul müdürlerinin deneyimledikleri olguları nasıl anlamlandırdıkları ve öğretim liderliği uygulamalarını nelerin engellediğine dair derinlemesine bilgi setine ulaşmak hedeflenmiştir.
Katılımcıların seçilmesi		
10.	Örneklem	Katılımcılar kartopu örneklemeyle belirlenmiştir.
11.	Görüşme yöntemi	Görüşmeler, katılımcıların kendi okul ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir.
12.	Katılımcı sayısı	Çalışmada 10 kırsal okul müdürü yer almıştır.
13.	Katılımı reddedenler	Ulaşılan okul müdürlerinden 6'sı görüşmeyi çeşitli nedenlerle kabul etmemişlerdir. Katılımcılardan 1 kişi de görüşme esnasında ses kaydı alınmasını istememiştir.
Saha		
14.	Veri toplama yeri	Okul
15.	Katılımcı olmayan kişiler	Görüşmelerde yalnızca katılımcı ve görüşmeci yer almıştır.
16.	Örnekleme ilişkin açıklama	Birinci adımda kırsal bölge bağlamına giren okullar tespit edilmiş, ikinci adımda kartopu örneklemeyle katılımcılara (n=10) ulaşılmış ve saha çalışması yapılmıştır. Örneklem grubu belirlenirken araştırılan olguyu en çok yansıtacak okulların seçimine dikkat edilmiştir.
Veri toplama		
17.	Görüşme kılavuzu	Soruların hazırlanması ve görüşme sürecinin yönetilmesi süresince tüm kılavuzlar tez danışmanı tarafından sağlanmıştır.
18.	Görüşmelerin tekrarı	Tekrarlanan görüşme olmamıştır.
19.	Ses/ görsel kayıt	Görüşme süresince 9 katılımcının ses kaydı alınmıştır.
20.	Alan notları	Ses kayıtları alınırken araştırmacı aynı zamanda alan notları tutmuştur.
21.	Süre	Görüşmeler 60 ile 90 dk. arası sürmüştür.
22.	Veri doygunluğu	Verilerin tekrarlanmaya başlanması ile veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünüldüğünde veri toplama süreci sona erdirilmiştir.
23.	Transkriptlerin geri gönderilmesi	Tüm görüşmeler transkripte dönüştürüldükten sonra katılımcıların her birisine WhatsApp üzerinden gönderilmiş ve yeniden onaylarına sunulmuştur.

Alan 3: Analiz ve bulgular

Sayı	Madde	Açıklama
Veri Analizi		
24.	Veri kodlayıcıların sayısı	Veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve danışman tarafından kontrol edilmiştir.
25.	Kodlama ağacının açıklaması	Analiz süresince araştırmacı ham veriler üzerinde ‘nasıl’ ve ‘neden’ gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak tekrarlanan olgulardan kodlama işlemini gerçekleştirmiştir. Bulgular bölümünde kodlamalar sunulmuştur.
26.	Temaların oluşturulması	Kodlama işlemleri defalarca kez tekrar gözden geçirildikten sonra temalara ulaşılmıştır. Tema örneği yöntem bölümünde sunulmuştur.
27.	Yazılım	Kod ve kategoriler oluşturulduktan sonra bulgular bölümü yazılmıştır.
Raporlama		
28.	Katılımcı kontrolü raporlama	Katılımcılar, WhatsApp üzerinden geri bildirimde bulunmuşlardır.
29.	Sunulan alıntılar	Katılımcı alıntıları bulgular bölümünde sunulmuştur.
30.	Veri ve bulguların tutarlılığı	Ulaşılan veri ve bulgular arasında tutarlılık vardır.
31.	Ana temaların ya da maddelerin netliği	Temalar net bir dille bulgular bölümünde sunulmuştur.
32.	İkincil temaların açıklığı	İkincil temalar oluşturulmamıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Esra ŞERBETCİ YAŞA, Gölcük Atatürk Anadolu Lisesini bitirdikten sonra Karabük Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatı/ İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu. Ardından Pedagojik formasyon sertifikasını alıp 2016 yılında MEB bünyesinde İngilizce öğretmeni olarak görevine başladı. Meslek yılları süresince 3 Başarı Belgesi ve 1 Üstün Başarı sertifikası aldı. İyi derecede İngilizce ve orta seviyede Fransızca biliyor.