



**ÖZEL EĞİTİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENEN OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ VE
BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Birce Baştuğ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Birce

Soyadı : Baştuğ

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe adı : Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi

İngilizce adı : The relationship between the instructional leadership behaviors of special education school administrators and learning school and its examination according to some variables

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Birce Baştuğ

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Birce BAŞTUĞ tarafından hazırlanan “ Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki juri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

(Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan :Prof. Dr. Vicdan ALTINOK

(Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi)

Üye : Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

(Eğitim Yönetimi, Kırıkkale Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi : 23/12/2022

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecimde desteğini benden asla esirgemeyen, sürekli beni olumlu yönde destekleyen, emeklerimi benden daha çok düşünen ve bana inanan kıymetli hocam, danışmanım Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na minnettarım.

Araştırmam için sayısal verilere ulaşma konusunda Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve desteklerini esirgemeyen özel eğitim okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlerimize çok teşekkür ederim.

Ayrıca tez hazırlıkları yaptığım sürede bana destek olan oğlum Barış Ata TÜRK'e ve beni bugünlere getiren desteklerini hep hissettiğim canım annem ve babama yürekten teşekkür ederim.

ÖZEL EĞİTİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENEN OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ VE BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Birce Baştuğ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık , 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma deseni, ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Evrenden örneklem alınmamış tam sayım yöntemi kullanılarak örnekleme doğrudan ulaşılmıştır. Çalışmaya Ankara ilinden seçilen özel eğitim uygulama (III. Kademe) ve özel eğitim meslek okullarında (Lise) görev yapan 355 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği (Şişman, 1997) ve Öğrenen Okul Ölçeği (Uğurlu, Doğan ve Yiğit, 2012) olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 20.00 programı aracılığıyla yapılmış olup normal dağıldığı tespit edilen ölçeklerde ‘‘yüzde’’, ‘‘frekans’’, ‘‘bağımsız örneklem t-testi’’, ‘‘ tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA)’’, ‘‘Pearson korelasyon analizi’’, ‘‘çoklu regresyon’’ testleri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarının tamamını çoğu zaman gösterdikleri; öğretmenlerin öğrenen okul olma alt boyutlarından kişisel hakimiyet boyutu özelliklerini tamamen taşıdıkları diğer boyutların özelliklerini ise büyük ölçüde taşıdıkları; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun öğrenen okulun zihni modeller alt boyutunu ve kişisel hakimiyet boyutunu, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarını göstermeleri alt boyutlarının ise öğrenen okulun zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutunu etkilediği; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ve öğrenen okulun gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve medeni durumlarına göre farklılık göstermediği; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri ve öğrenen okul olma algı düzeyleri için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan ve kültür ve sanat branşında öğretmenler olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler : öğretim liderliği, öğrenen okul, özel eğitim, yönetici

Sayfa Adedi : xiv + 124

Danışman : Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHING LEADERSHIP
BEHAVIOURS OF THE MANAGERS OF A SPECIAL EDUCATION
SCHOOL AND A LEARNER SCHOOL AND EXAMINATION
ACCORDING TO SOME VARIABLES**

(M.S Thesis)

Birce Baştuğ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2022

ABSTRACT

The aim of the research is to determine to the relationship between the teaching leadership behaviors of the school managers who take charge in special education schools and the perception of learner schools and examine according to some variables. Therefore, the research design was specified as the relational scanning model. The sample was reached directly by using the complete counting method without getting a sample from universe. 355 teachers being selected in Ankara and working at special education application (III. Level) and special education profession schools (high school) took part in the research. In the research, Personal Information Form, Instructional Leadership Behavior Scala (şişman 1997) and Learner School Scale (Uğurlu, Doğan and Yiğit, 2012) were used as data collection tool. SPSS 20.00 program was used for the statistical data analysis and “percent”, “frequency”, “independent sample t-test”, one way variance analysis (one-way ANOVA)”, “Pearson correlations analysis”, “multi regression” tests were applied.

According to the results of the research, school principals generally show all subscales of the teaching leadership behaviors, teachers completely carry subscales of the personal control qualifications and they considerably carry the qualifications of other scales, the relationship between the behaviors of teaching leadership behaviors of school principals and learner school is positive and quite meaningful, the subscale of determination and share of school's aims as a subscale of the teaching leadership behaviors of school principals affects the subscale of learner school's mental model and the scale of personal control and the subscales of education program and teaching process management, behaviors of teachers support and development affect the subscales of the learner schools' mental model, vision and personal control, there is no difference between the level of displaying leadership behaviors of school principles and the level of effectuation of learner schools in terms of gender, age and marital status, for the level of leadership behaviors of school principals and and the perception level of learner schools, the highest average group is the group of teachers with 21-30 years experience and in culture and art branches.

Key words: teaching leadership, learner school, special education, manager

Page number: xiv + 124

Supervisor: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	9
BÖLÜM II.....	11

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Liderlik.....	11
2.1.1. Liderlik Türleri.....	14
2.1.1.1. İşlemci Liderlik.....	14
2.1.1.2. Dönüşümcü Liderlik.....	14
2.1.1.3. Dağıtımçı Liderlik.....	16
2.1.1.4. Etik Liderlik.....	16
2.1.1.5. Vizyoner Liderlik.....	16
2.1.1.6. Kültürel Liderlik.....	17
2.1.1.7. Hizmetkar Liderlik.....	18
2.1.1.8. Karizmatik Liderlik.....	18
2.1.1.9. Kuantum Liderlik.....	19
2.1.1.10. Öğretim Liderliği.....	19
2.1.1.10.1. Öğretim Liderliği Boyutları.....	20
2.1.1.10.2. Öğretim Liderliği ve Diğer Liderlik.....	24
2.2. Örgütsel Öğrenme.....	25
2.3. Öğrenen Okul.....	29
2.3.1. Öğrenen Okul Ölçeğinin Boyutları.....	30
2.4. Öğretim Liderliği ve Öğrenen Okul Arasındaki İlişki.....	31
BÖLÜM III.....	33
YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Araştırma Grubu.....	34

3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	38
3.3.2. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	39
3.3.3. Öğrenen Okul Ölçeği.....	40
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin Analizi	40
BÖLÜM IV	42
4.1.BULGULAR VE YORUM.....	42
4.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular	42
4.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular	44
4.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular	45
4.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgular	52
4.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ait bulgular	61
4.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ait bulgular	74
BÖLÜM V	85
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1 Tartışma.....	85
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	85
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	86
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	87
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	88
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	89
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	91

5.2 Sonuç.....	93
5.3. Öneriler.....	96
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	96
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	98
KAYNAKLAR.....	99
EKLER.....	119
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	120
EK 2. Öğretim Liderliği Ölçeği.....	121
EK 3. Öğrenen Okul Ölçeği.....	123
EK 4. Ölçek Kullanım İzinleri.....	124

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım	35
Tablo 2. Anket Uygulanan Okullar	36
Tablo 3. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Dağılımı	37
Tablo 4. Çarpıklık ve Basıklık Düzeyleri	41
Tablo 5. Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	43
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	44
Tablo 7. Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Dağılımı	45
Tablo 8. Değişkenlerin Alt Boyutlarına Göre Korelasyon Analizi	47
Tablo 9. Takım Halinde Öğrenmenin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi	53
Tablo 10. Zihni Modellerin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi	55
Tablo 11. Paylaşılan Vizyonun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi	57
Tablo 12. Kişisel Hakimiyetin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi	59

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Alt Boyutların T Testi Dağılımı.....	62
Tablo 14. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı.....	64
Tablo 15. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı.....	66
Tablo 16. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı.....	70
Tablo 17. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Alt Boyutların T Testi Dağılımı.....	73
Tablo 18. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Okulun Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Alt Boyutların T Testi Dağılımı.....	75
Tablo 19. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenen Okulun Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı.....	76
Tablo 20. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğrenen Okulun Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı.....	78
Tablo 21. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenen Okulun Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı.....	81
Tablo 22. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Öğrenen Okul Olma Düzeylerine İlişkin Alt Boyutların T Testi Dağılımı.....	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili literatür özetlenerek, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırma ile ilgili bazı tanımlar bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin özel eğitim alanına dair bilgi ve uygulama eksiği olduğunda okul üyeleri öğrenciler ile ne yapacakları konusunda kararsızlıklar yaşayabilmektedir. Özel eğitim okullarının bir bakım evi olmadığı bu okulların da diğer okullar gibi bir müfredatı olduğu düşünüldüğünde öncelikle okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışları göstermesi ve okulun öğrenen bir okul haline gelmesi özel eğitim öğrencileri için önem arz etmektedir. Özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'ne göre özel eğitim okullarına yönetici olabilmek için özel eğitim öğretmeni olmak şartı getirilmiştir (Millî

Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2021). Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışı, değerlendirme ve hizmet içi eğitim alanlarıyla doğrudan ilişkili olduğu (Daresh & Ching Jen, 2001) ve ders denetim davranışını anlamlı şekilde yordadığı (Demirbaş, 2020) düşünüldüğünde özel eğitim okul yöneticilerinin özel eğitim öğretmeni olması durumunda okuldaki eğitim kalitesini artırma yönünde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları göstermesi okulun etkililiğinde kritik bir faktördür (Daresh & Ching Jen, 2001; Yılmaz, 2010). Öğretim liderliği ile ilgili Jakson ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada etkili okullardaki yöneticilerin, okul ortamında öğrencilerle etkileşim içinde oldukları ve öğretmenlere sorun çözmede yardımcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Duke, 1987). Başarılı okul yöneticilerinin etkili okul liderliğine ilişkin algılarına bakıldığında öğretim liderliği davranış temasının da ön plana çıktığı görülmektedir (Cemaloğlu & Duran, 2020). Bir grubu idare etmeye, mevcut durumu korumaya, kısa vadeli çözümlerle günü kurtarmaya ve sadece kendisine verilen görevleri yerine getirmeye (Bennis, 1994; aktaran Şişman, 2018) çalışan okul yöneticisi eğitim kalitesini artırmayı gözden kaçırabilir. Önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek için, örgütü ve üyelerini içine alan, etkileme, güdüleme, güç kullanma ve rehberlik etme kavramlarıyla özdeşleşmiş süreçlerden oluşan geniş kapsamlı bir yönetim kavramı olarak liderliğe (Cemaloğlu, 2013) baktığımızda ise rehberlik etme kavramı ile öğretim liderliğine dikkat çekildiği ileri sürülebilir.

Öğretim liderliği, okul yöneticisi, öğretmen ve denetçilerin okul üyelerini ve okulda gerçekleşen olayları etkilemede kullandıkları bir takım güç ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik öğrenme ve öğretme süreçlerini temel almasıdır. Buna göre okul yöneticisi, öğretmeni, öğrenciyi, öğretme öğrenme süreçlerini ve öğretim programını dikkate almalıdır (Gümüşeli, 2001). Öğretim liderliği, okul yöneticisinin okulu, öğrencilerin tam olarak öğrenme sağlayabileceği bir ortama dönüştürmesine dair öğretimi programlamaya sürekli zaman ayırması (McEvan'dan aktaran Gümüşeli, 1996a) ve 'Ben öğrenmeye

odaklanıyorum’ demesidir (Bergman, 1998). Öğretime odaklanan bir lider okulun misyon ve vizyonunu öğrencilere verilen eğitimin kalitesini arttırmak üzerine temellendirir (Akyüz, 2002). Pankake ve Burnett’ten aktaran Şişman (2018)’a göre öğretim liderliği, öğretmen ve öğrencilerin içlerindeki gizil gücü ortaya çıkararak bu gücü, okulun planlamış olduğu eğitim hedeflerine ulaşabilmek amacıyla kullanılabilmektedir.

Öğretim liderliği “okulun misyonunu tanımlamak, eğitim programı ve öğretimi yönetmek, olumlu öğrenme iklimi geliştirmek gibi üç temel boyuttan” oluşmaktadır. Eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili tüm faaliyetleri merkezine alan, okullara özel geliştirilmiş olan bir liderlik türüdür (Hallinger & Murphy, 1986). Ayrıca öğretim liderliği eğitim işini istenilen şekilde yerine getirmek için okul üyelerinin (yönetici, yönetici yardımcıları, öğretmen, veli, öğrenci) iş birliği içinde çalışabileceği bir okul ikliminin oluşturulması ile gerçekleşmiş olur (Işık & Aksoy, 2008, s.2).

Moorthy (1992) öğretim liderliği ve yönetimin birbirinden ayrılmaması gerektiğini belirtir. İyi bir öğretim lideri olabilmek için iyi bir yönetici olmak gerekir. Öğretim lideri olan yönetici öğretmenlerin okuldan beklentilerini karşılayabildiği gibi okulun hedeflerini gerçekleştirebilmek için öğretmenleri de etkileyebilmelidir. Okulun tüm üyeleri ile iletişim kurarak okulun hem insan hem de materyal kaynaklarını iş birliği içinde yönetebilmelidir (Oluremi’den aktaran Çelik, 2013). Okul yöneticisi, bir liderlik türü olan öğretim liderliği davranışlarını yerine getiremezse ve okulda bir öğrenme ortamı oluşmazsa çok özel bir alan olan özel eğitim okullarından verim almak zorlaşacaktır. Öğretim liderliği ile öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran birçok araştırma yapılmıştır. Ancak bazı araştırmalarda ilişki bulunurken (Andrews & Soder, 1987; Anspaugh, 1995; Heck & Arkadaşları, 1990; Hunter, 1995; Wongtrakool, 1996) bazılarında anlamı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır (Cantu, 1995; Gieger, 1994; Güneş, 2014; Sithole 1995; Şişman, 2018). Yurt dışında ve yurt içinde öğretim liderliği ile okul iklimi (Allton, 1996; Krug, 1992a, 1992b; Ohlson, 2009), bireysel-bağlamsal değişkenler (Champeau, 1994; Cooke, 1995; Gullledge, 1995; Gümüşeli, 1996; Hallinger & Murphy, 1985; Harchar ve Hyle, 1996; Molina, 1995; Şişman, 1996; Şişman, 2016 Wildly & Dimmock, 1993;), öğretimin

denetimi (Borst, 1995; Murphy & Hallinger, 1986; Roberts, 1991), örgüt kültürü (Şahin, 2011), örgüt iklimi (Ayık & Şayir, 2014), örgüt sağlığı (Recepoğlu & Özdemir, 2013), okul programının yönetimi (Arslan, 2009; Akalın-Akdağ, 2009; Göçen, 2013; Kıp, 2011), iletişim süreci (Gürsun, 2007), diğer liderlik türleri (Aytekin, 2014; Sönmez, 2010; Oğuz, 2015), karar verme stratejileri (Arın, 2006; Kaya, 2008), duygusal zeka (Gün, 2012; Tıkır, 2005; Yıldız, 2013), mizah tarzı (Recepoğlu, 2011), örgütsel bağlılık (Balcı, 2009; Çam, 2008; Sarıkaya, 2016; Serin, 2011), örgütsel vatandaşlık (Çelik, 2010), iş doyumu (Cengiz, 2015; Erdoğan, 2017; Gezici, 2007), motivasyon (Bingöl, 2014; Kurt, 2013; Sucu, 2016), mesleki tükenmişlik (Arslan-Özyurt, 2007), öğretmen öz yeterliği (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Derbedek, 2008) ve öğretmenlerin mesleki gelişimi (İnceler, 2005) arasındaki ilişkileri inceleyen bir çok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2018).

Okul yöneticisi öğretim liderliği davranışları gösterirken okulun öğrenen okul olması da eğitimin kalitesini artırmaya destek olacaktır. 1970 yıllarında gündeme gelen öğrenen örgüt kavramı daha sonraları eğitim ve öğretimin daha da kaliteli bir şekilde verilmesi için yapılan çalışmalarda öğrenen okul kavramının oluşmasını sağlamıştır. Senge (2000) öğrenen örgütü, kişilerin istediği sonuçlara ulaşmaları için mevcut kapasitelerini durmadan geliştirdiği, yeni düşünme modelleri ortaya koyduğu ve kişilerin daima birlikte öğrendikleri örgüt şeklinde ifade edilmektedir. Örgütsel öğrenme; örgüt üyelerinin ortaklaşa bir şekilde öğrenmeleri (Yukl, 2009) ve örgüt üyelerinin hataları bularak düzeltme yoluyla iç ve dış çevredeki değişimlere uyum sağlama sürecidir (Koçoğlu vd., 2011). Öğrenen okul ise, lider kişilerin yetişmesine destek veren, ortak bir amaç ve vizyonun benimsendiği, öğrenmeyi devamlı hale getirmek için oluşturulan kültür, verilecek kararlarda düşünce alışverişinde bulunulan, bireysel uygulamaları birbiri ile paylaşan ve uyumlu bir şekilde çalışan üyeleri olan eğitim kurumudur (Carpenter, 2008). Fındıkçı (2004; aktaran Şimşek, 2004), öğrenen okulu, idari kadrosu ile birlikte okulun tüm üyelerinin her zaman öğrenme faaliyeti içinde olması, öğretme yerine öğrenmenin merkez olduğu ve bütün etkinliklerde ilk olarak öğrenci gereksinimlerinin öncelikli ve değerli olduğu bir örgüt olarak tanımlar.

Öğrenen örgütlerde, tüm üyeler öğrenen durumunda olsa bile yeni bilgileri öğrenip paylaşma görevi liderdedir. Bu durumda okul müdürü, öğrenmeden mesul olarak çalışanlara karmaşık olayları önce anlama, problemlere çözüm önerileri getirme, bireysel düşüncelerini ifade etme ve ortak kararlarla düşünsel modeller oluşturma imkânı sunmalıdır. Liderin öğrenen örgüt ortamını sağlayabilmesi için örgüte düşünceleri ile rehberlik etmesi, örgüt üyelerine bilgi aktarmak için gereken temeli oluşturma ve oluşturduğu ekip ile diğer örgüt üyelerine yol gösterici olması gerekmektedir (Çalık, 2010).

Öğrenen örgütte kişiler ve liderler önemli bir konuma sahiptir. Çünkü örgütsel amaçlara ulaşmada herkesin kişisel becerileri ve donanımları eşgüdümlü ve işbirliği içerisinde kullanılmaktadır (Gürsel, 1998). Okulun özellikle öğretmen kadrosunun değişim ve öğrenme konusundaki istekliliği ve bu istekliliğe uygun çabası ve gayreti ne kadar büyük olursa mesleki gelişimi ve akademik başarısı o düzeyde sonuçlanacaktır. Bu durum ise doğal olarak okulun ve öğrencilerin kalitesini artıracaktır (Şanal, 2009).

Yurt dışında ve içinde öğrenen okul ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Okul yöneticisinin tutumları ve öğretmenlerin öğrenen okul algıları arasında ilişkiler üzerine yapılan araştırmalara Alp (2007), Arslantaş (2003), Bal (2011), Banoğlu (2009), Baran (1999), Bil (2018), Boztepe (2007), Ertan (2000), Kale (2003), Karadurmuş (2012), Keleş (2016), Kılıç (2009), Kümüş (1998), Özus (2005), Matin, Jandaghi, ve Moini, (2007), Silins, Mulford ve Zarins (1999), Silins, Zarins & Mulford (2002), Thompson (2004) örnek olarak gösterilebilir (Kırıkçı, 2019).

Özel eğitim okullarında eğitimi etkin hale getirebilmek için diğer okullarda olduğu gibi, üyelerin tamamının iş birliği içinde olması gerekir. Ortak bir vizyon, paylaşılan değerler, diyalog, mesleki gelişim için hizmet içi eğitimlerin sistem düşüncesi içerisinde birbirini destekleyen döngülere dönüştürülmesi okul liderinin okulda oluşturma ve sürdürme görevleridir. Okul yöneticisi öğretim liderliği davranışlarını gösterirken okul üyelerinin de öğrenen okul olma gayreti etkili okul, başarılı okul olmanın vazgeçilmezidir. Bu nedenle özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını

gerçekleştirmeleri ve okulun öğrenen okul olma düzeyinin yüksek olmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

Bu araştırma özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkiyi saptamaya ve bazı değişkenlere göre incelemeye yöneliktir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için řu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticileri öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okullarının öğrenen okul olma özelliği hangi düzeyde gerçekleşmektedir?
3. Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları öğrenen okul olma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin;
 - 5.1. Cinsiyetine,
 - 5.2. Yaşına,
 - 5.3. Kıdemine,
 - 5.4. Medeni durumuna,

5.5. Branşına, göre anlamlı bir fark var mıdır?

6. Öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi, öğretmenlerin;

6.1. Cinsiyetine,

6.2. Yaşına,

6.3. Kıdemine,

6.4. Medeni durumuna,

6.5. Branşına, göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeylerinin ve okulun öğrenen okul olma düzeylerinin yüksek olması etkili ve başarılı okulların olmazsa olmazlarından. Hele ki özel eğitim okullarında eğitim öğretim gören özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kaybedecekleri tek bir zaman olmadığı düşünüldüğünde okul üyelerinin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesinin ne kadar önemli olduğu düşünülmelidir.

Özel eğitim okullarında öğretim liderliği ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre tespit edildiği bu çalışmada, öğretim liderliği davranışlarının sergilenme düzeyinin öğrenen okul olma düzeyine etkisi belirlenerek okul etkililik ve verimlilik çalışmalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu araştırma özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini öğretmen görüşleri ile ortaya koymuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi saptayarak bazı değişkenler açısından analizini görmemizi sağlamıştır.

Öğretim liderliği ve öğrenen okul ile ilgili yapılan literatür taramasında ayrı ayrı bir çok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak öğretim liderliği ile öğrenen okul ilişkisini ortaya koyan bir çalışma görülmemiştir. Özel eğitim okullarında yapılacak olan bu araştırma ile özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını geliştirmeleri sağlanarak

okulun öğrenen okul olma düzeyinin geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Özel eğitim alanının bir takım uzmanlık bilgisi gerektirmesi açısından özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve öğrenen okul olma düzeyinin yüksek olması gereklidir.

Öğrenen okul araştırmaları okulların var oluş sebebini incelemeye yönelik bir araştırmadır. Araştırma sonuçları öğretmenler, yöneticiler ve eğitim yöneticileri için önemli bir veri olacaktır. Araştırmada ulaşılan sonuçların özel eğitim okullarının öğrenen örgüt disiplinine dair nerede olduğunu göstermesi ve geleceğin nasıl planlanması gerektiğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Nereden başlayıp hedefimize nasıl gideceğimizi belirleyebilmek için önce nerede ve nasıl olduğumuzu bilmemiz gerekir. Bu sebeple araştırma sonuçları uygulama ve araştırmalar açısından önemlidir. Yapılan analizlerin ilgilileri bilgilendireceği düşünüldüğünde araştırmanın önemli ve yararlı olduğu söylenebilir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada geçerli olan sayıtlar aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmanın yöntemi, araştırmadaki sorulara cevap verecek yeterliliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler, veri toplama araçlarını cevaplarken samimi ve objektif davranmıştır.
3. Araştırma evreni araştırmanın amacına uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar,

1. Araştırma Ankara ili merkez sınırları içerisinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim veren özel eğitim meslek okulu ve özel eğitim uygulama okulları (III. Kademe) ile sınırlı olmasıdır.

2. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında yapılmış olup özel rehabilitasyon merkezlerinin bunların dışında tutulması ile sınırlı olmasıdır.

3.Katılan öğretmenlerin gönüllülükleri ile sınırlı olmasıdır.

4.Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, kıdemleri ve branşları ile sınırlı olmasıdır.

Bu nedenle araştırma sonuçları yorumlanırken yukarıda belirlenen sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen önemli kavram ve tanımlar aşağıda açıklanmıştır:

Liderlik: Bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yetenekleri toplamıdır (Eren, 2008) Önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek için, örgütü ve üyelerini içine alan, etkileme, güdüleme, güç kullanma ve rehberlik etme kavramlarıyla özdeşleşmiş süreçlerden oluşan geniş kapsamlı bir yönetim kavramıdır (Cemaloğlu, 2013).

Öğretim liderliği: Öğretim liderliği, okul yöneticisinin okulu öğrencilerin tam olarak öğrenme sağlayabileceği bir ortama dönüştürmesine dair öğretimi programlamaya sürekli zaman ayırmasıdır (McEvan, 1995; aktaran Gümüşeli, 1996a). Öğretim liderliği, 'Ben öğrenmeye odaklanıyorum' demektir (Bergman, 1998).

Öğrenen örgüt: Kişilerin arzuladığı sonuçlara ulaşmaları için kapasitelerini durmadan geliştirdiği, yeni düşünme tarzları ortaya koyduğu ve kişilerin her zaman birlikte öğrendikleri örgüt şeklinde tanımlamaktadır (Senge, 2000).

Öğrenen okul: "Lider bireylerin ortaya çıkmasına destek olan, ortak bir hedef ve vizyonun olduğu, sürekli öğrenme halinde olunması için verilen kültür, alınacak olan kararlarda fikir alışverişinde bulunan, kişisel uygulamaları paylaşan ve uyum içerisinde çalışan bir ekibe sahip olan eğitim kurumudur" (Carpenter, 2008).

Özel eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tez konusu ile ilgili olan literatür taranmış ve tezin temel kavramları ele alınarak açıklanmıştır.

2.1.Liderlik

Liderlik, insanlığın var oluşundan sonra üzerinde durulan en eski kavramlardan biridir. Peygamberler, padişahlar, krallar ve filozoflar bilinen ilk liderlerdir. Geçmişten bu yana liderlerin özellikleri, amaçları, yeterlikleri ve eksikleri üzerine bir takım bilgiler karşımıza çıkmaktadır (Bass, 1990a). Sosyolojinin konularından biri olan liderlik, on dokuzuncu yüzyıldan sonra, özellikle sanayileşmenin ardından eğitimde özelleşmeyle birlikte daha çok gündeme gelmiştir. Eğitim yatırımlarındaki artış, eğitimde liderlik, etkililik, kalite ve rekabet gibi ifadelerin daha çok konuşulmasına sebep olmuştur (Cemaloğlu, 2007a). Yirminci yüzyıldan itibaren liderlik kavramı araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiş ve bir takım tanımlar yapılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise liderliğin bir çok tanımı karşımıza çıkmaktadır (Lunenberg & Ornstein, 2000). Lider öğretici, aydınlatıcı, bir grup insana yol gösterici olmakla birlikte grup üyelerinin istek ve ihtiyaçlarını fark edip bunları bir araya getiren yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilmektedir (Tosun, 1982).Başaran (2004), bir takım ortak amaçlar için bir araya gelen insanları amaçları gerçekleştirme yönünde etkileme süreci olarak liderlikten bahsetmiştir.

İnsanlar, bir takım ihtiyaçlarını elde etmek, kişisel arzularına ulaşmak için bir grup içinde olmaya ve o gruba ait olup hedeflerine varabilmek üzere birlikte hareket etme ihtiyacı

hissetmektedirler. Çünkü insanlar bir çok kez büyük ve planlı başarılar için tek başlarına güçsüz ve çaresiz kalan varlıklardır. İnsanları belirli hedeflere yönleltmek için onların kişisel ihtiyaç, arzu ve menfaatlerini bilmek ve onların belli hedef doğrultusunda, güç, istek ve cesaretlerini artırmak gerekmektedir (Erol, 2001). Eren (2008, s.431) liderliği, “bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yetenekleri toplamıdır” şeklinde tanımlamıştır. Liderlik, bir grubun üzerinde etki kurabilme gücüdür (Ulukan, 2006). Liderlik üzerine genel olarak tanımlamalara bakıldığında, kişisel özellikler ve davranış şekilleri, farklı insanları etkileyebilme, iletişim şekilleri ve aldığı roller, yönetimde aldığı görevler, etki, yetki ve gücün kabul edilirliğine ilişkin diğer insanların algıları gibi bir takım hususlara dikkat çekildiği görülmektedir (Şişman, 2002). Önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek için, örgütü ve üyelerini içine alan, etkileme, güdüleme, güç kullanma ve rehberlik etme kavramlarıyla özdeşleşmiş süreçlerden oluşan geniş kapsamlı bir yönetim kavramı olarak liderlik tanımını görmekteyiz (Cemaloğlu, 2013).

Liderlikle ilgili çok farklı tanımlarla karşılaşmamıza rağmen aslında bu tanımların birkaç ortak noktada birleştiğini söylemek mümkündür. Tüm bu tanımlara baktığımızda hepsi, liderlik için bireyin diğerlerini etkilemesi, gruplara rehberlik etmesi ve kişiler arasında iletişiminin çok kuvvetli olmasına dikkat çeker. Bir diğer husus ise, liderlikte değişimin olmazsa olmaz bir unsur olmasıdır (Daresh, 2001).

Tarih boyunca “Lider kim olur?” ve “Nasıl lider olunur?” sorularının cevabı hep tartışılmıştır. Bu sorunun ilk açıklaması özellik teorisi ile olmuştur. Özellik teorisine göre kişi lider olabilmek için doğuştan bir takım özellikleri beraberinde getirir. Lider olan kişiler doğuştan fiziksel, düşünsel, duyumsal ve sosyal açıdan diğerlerinden çok farklı özellikleri kendisinde barındırır. Ancak zaman ilerledikçe özellik yaklaşımına uymayan bireylerin de lider olduğu görülmüştür. Özellik yaklaşımıyla lideri açıklamak yetersiz kalmıştır. Bu nedenle davranışçı yaklaşım gündeme gelmiştir. Davranışçı yaklaşımı, lider olmayı belirleyen unsurun kişisel özellikler olmadığını, lideri oldukları gruba uygun davranış göstermeleri olduğunu savunur. Daha sonra ise durumsallık yaklaşımı ortaya

çıkmiştir. Bu yaklaşıma göre ise tek bir doğru davranış yoktur. O an ki mevcut koşullara göre lider nasıl davranması gerektiğine karar verir. Bazı durumlarda otokratik davranırken bazı durumlarda demokratik davranabilmektedir. Liderin etkinliğini herhangi bir olay esnasında hangi liderlik modelini kullandığı belirler. (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001).

Yönetimin temelinde ‘otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol’ vb. kavramlar yer alırken liderliğin temelinde ‘yaratıcılık, belirsizlikler baş etme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma’ gibi konular öne çıkmaktadır. Esas olan belli bir grubu etkileyip hedefleri gerçekleştirmeye yönlendirebilmek liderlikte önem arz eder. Bu durumda yönetici ve lideri ayıran bazı özellikler ortaya çıkmaktadır (Bennis, 1994).

- Yönetici bir grubu idare ederken lider yenilik yapmakla meşgul olur.
- Yönetici birilerinin ya da bir şeyin kopyası olurken lider orijinalliğini korur.
- Yönetici mevcut durumu korurken lider geliştirme peşindedir.
- Yönetici sistem ve yapı ile meşgulken lider insan ilişkilerinde yoğunlaşmıştır.
- Yönetici kontrole güvenirken lider güven verir.
- Yönetici kısa vadeli çözümlere odaklanırken lider uzun vadeli çözümler arar.
- Yönetici ‘nasıl ve ne zaman’ sorularını sorarken lider ‘ne, niçin’ soruları üzerine odaklanır.
- Yönetici kısa vadede kar-zarar ilişkisi gözetirken lider liderin gözü ufuklardadır.
- Yönetici birilerini ya da bir şeyleri taklit ederken lider bir şeyleri meydana getirir.
- Yönetici statükonun etkisinde kalırken lider ise ona baş kaldırır.
- Yönetici iyi bir askerken lider kimsenin boyunduruğu altına girmeyen kişidir.
- Yönetici kendisine verilen görevleri doğru yaparken lider doğru işler yapma peşindedir.

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi yönetici ile lider arasında bir takım farklılıklar vardır. Türkçe’ de bu kavramlar eş anlamlı gibi kullanılsa da iyi bir yöneticinin lider olması beklenir. Başarılı okullarla ilgili yapılan araştırmalarda iyi yöneticilerin liderlik özelliklerini taşıdığı görülmektedir (Şişman, 2018).

2.1.1.Liderlik Türleri

2.1.1.1.İşlemci Liderlik

Yöneticiler, personellerin neleri yapmaları gerektiğini en baştan açıklayarak bunları yapmaları durumunda kazanacakları ödülleri ve yapmamaları durumunda karşılaşılabilecek cezaları belirtirler. İyi performans sergileyen çalışanların tanınma, ücretinde artış, kariyerinde yükselme gibi ödüller kazanmaları aksi durumda ise cezalandırılmaları, dolayısıyla yönetici ve personeller arasında karşılıklı bir alış verişin olması işlemci liderliği tanımlamaktadır. İşlemci liderliğin en belirgin özelliği mevcut durumu korumak ve günü kurtarmaktır (Bass, 1990b; Bass & Avolio'dan aktaran Akın, 2019).

İşlemci liderliğin, koşullu ödül, istisnalarla yönetim, müdahale etmeme olmak üzere üç boyutu vardır .Koşullu ödül boyutunda lider, çalışma sürecinde gösterilen çaba için ödüller düzenler ve çalışma sonunda istenilen başarı elde edildiğinde kazanılacak ödülü belirler ve istenilen şekilde sonuçlanan işleri taktir eder. İstisnalarla yönetim boyutunda yönetim şekli kendi içinde aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aktif yaklaşımda lider çalışmaları yakından izler ve çalışma sürecinde düzeltmeye dikkat etmektedir. Pasif yaklaşımda ise standartların karşılanmadığı durumlarda liderin devreye girdiği görülmektedir. Müdahale etmeme boyutunda ise lider, karar almaktan çekinir bir durumdadır ve sorumluluklarını yerine getirmemektedir (Bass'tan aktaran aktaran Akın, 2019).

İşlemci liderler örgütün mevcut kültürünü, düzenini, yapısını, iletişim ve ilişki şekillerini, sürdürme eğiliminde oldukları için bazı kaynaklarda sürdürümcü lider olarak karşımıza çıkmaktadır. Fark yaratan başarılı bir lider olmak isteyen okul yöneticileri sürdürümcü olmaktan ziyade dönüştürücü olmayı tercih etmelidir (Akın, 2019).

2.1.1.2.Dönüşümcü Liderlik

Bass'a (1990 b) göre dönüşümcü liderlik liderin, örgüt çalışanlarının örgüt misyonunu ve vizyonunu gerçekleştirmeyi kendi çıkarlarının önünde tutmalarını sağlaması durumunda ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü lider çalışanların mevcut olan bir eğilimini, ihtiyacını, beklentisini fark eder ve bu ihtiyacı çalışanları motive etmek için kullanır, çalışanın ihtiyaç ve beklentilerine seslenerek harekete geçmesini sağlar (Burns, 1978).

Dönüşümcü liderliğin, karizma (idealleştirilmiş etki), telkin etme (telkinle güdüleme), entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört boyutu vardır. Karizma boyutunda, lider kendisine hayran bırakan, çalışanlara güven veren ve onlara saygı gösteren bir kişidir. Çalışanlar liderlerini model alır. Lider çalışanlara örgütün misyonunu açıkça belirtir ve onlar üzerinde etki bırakır. Çalışanlar, liderin amaçlarına ulaşma konusunda başarılarını gördükçe onu kendilerine örnek alırlar. İdealleştirilmiş etkiyi sağlayan liderler; çalışanların beklenenin ötesinde fazladan çalışmalarını sağlayarak, örgüt çıkarları adına daha çok gayret sarf etmelerini garanti ederler. Telkin etme boyutunda lider, örgütün hedefleri konusunda, çalışanları güdüler ve daha çok gayret göstermeleri konusunda teşvik eder. Entelektüel uyarım boyutunda lider, çalışanları yaşanan sorunlar, olaylar ve durumlar karşısında yeni ve farklı bakış açısı geliştirmeleri konusunda teşvik eder. Sorunların altında yatan nedenleri farklı bakış açısıyla yeniden değerlendirmelerini ister. Çalışanların çözüm önerilerini ortaya koyduklarında eleştirilerin sert olmaması için gerekli ortamı hazırlar. Lider, olaylara farklı açılardan yaklaşabilen çalışanları da geliştirmeye yönelik çalışmalar yapar. Bireysel destek boyutunda ise lider, çalışanlarının kişisel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alır, bunlara gerekli desteği vererek sahip oldukları farklı imkan ve yeteneklerini tespit eder ve onların ulaşabileceği hedefler koyar. Aynı zamanda onların gelişimi için de gerekli öğrenme ortamını da hazırlar Bu sayede çalışanlar, sahip oldukları imkan ve yeteneklerinin zirvesine ulaşır ve bunları da örgütün başarı ve menfaati için kullanır (Avcı, 2010; Bass, Jung, Avolio, Berson, 2003).

Dönüştürücü liderler kendileri enerji dolu oldukları gibi çalışanları da harekete geçirme gücüne sahiptirler. Günlük işlerin yerine getirilmesinin de iyi bir yönetici oldukları kadar etkili bir lider oldukları da söylenebilir (Hacker & Roberts, 2004).

2.1.1.3.Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik, oluşmasına izin verilen takipçiler arasında liderlik davranışlarının paylaştırılmasıdır. Son dönemde liderliğin tek bir kişiden ziyade liderliğin örgüt çalışanları arasında paylaşılması gerektiği görüşü savunulmaktadır (Memduhoğlu & Yılmaz, 2017).

Dağıtımçı liderlikte liderlik tüm örgüt üyeleri tarafından üstlenilir ve liderlik herkes sorumlu olur (Storey'den aktaran Sevim, 2021). Üyelerin aktif katılımının sağlandığı bu yaklaşımda her üyenin liderlik ruhu taşıdığı savunulur (Tanrıöğen, 2009). Örgüt üyeleri arasında bir uyum ve ahenk olmalıdır ki sonuç olarak örgütün amaçlarına ulaşması da bu uyuma bağlıdır (Cemaloğlu, 2017). Gruptaki her bireyin farklı gücü olabilir önemli olan bu güçleri aynı amaç etrafında toplayabilmektir. Lider bu durumda güç kaybetmez. Önemli olan da grup üyelerinin birbiri ile iletişimi ve etkileşimidir (Yıldırım, 2017).

2.1.1.4.Etik Liderlik

Bir örgütün etik değerlere sahip olması ve etik kurallara göre yönetilmesi öncelikli olarak liderlerin görevidir. Etik davranış ve etik liderlik birbirini doğru orantılı olarak etkilemektedir (Işık, 2009). Örgüt çalışanları çözüm üretemedikleri zaman kendilerine etik çözümler bulma konusunda kılavuzluk edecek lidere ihtiyaç duymaktadırlar (Acar, 2011). Etik davranışlar gösteren bir lider örgütün başarısını sağlar ve örgütte verimi artırır (Mendonca, 2001).

Etik liderler, sorumluluk bilincine sahip olmalı, insan ve toplumu merkeze almalıdır. Etik lider, yüreklendirici, adaletli, güç veren olduğu gibi liderin etik farkındalığı çok yüksek olmalıdır (Resick vd.,2006).

2.1.1.5.Vizyoner Liderlik

Vizyon ve vizyoner liderlik kavramları son dönemlerde sıklıkla karşımıza çıkan bir liderlik türüdür. Hayal gücü, öngörebilme ve ileriye görme gibi anlamlarda kullanılır vizyon (Babil, 2009).Geleceği yaratmak için bir vizyon geliştirilmelidir ki bu vizyon bir rüya değildir (Sashkin & Rosenberg, 2005). Vizyon geleceği hayal etmek ve zihinde hazırlamaktır. Vizyoner lider ise toplumun ya da örgütün geleceğini hayal eden ve zihninde tasarlayan (Erçetin,2000), istenilen sonuçları elde etmeye odaklanarak örgüt üyelerini motive eden kişilerdir (Stam, Knippenberg & Wisse, 2010, s.499). Westley ve Mintzberg (1989), vizyoner liderliğin temel olarak üç aşamada meydana geldiğini söylemektedirler.

1. Lider, örgütün geleceğine dair bir vizyon oluşturmalıdır.
2. Lider oluşturduğu bu vizyonu örgüt üyeleri ile etkili bir şekilde paylaşmalıdır.
3. Lider, örgüt üyelerini bu vizyonun gereklerini yerine getirebilmeleri için motive edebilmelidir.

Vizyon sadece liderin zihninde kalırsa bir işe yaramaz. Vizyoner liderler vizyonlarını gerçekleştirebilmek için düşüncelerini eyleme dönüştürmelidirler (Brown & Anfara, 2003). Erçetin (2000), vizyoner lideri, ulaşılması beklenen hedefi anlaşılır şekilde ortaya koyan, tasarladığı vizyonuyla örgüt kültürünün değişimini sağlamayı temel görev olarak kabul eden birey olarak tanımlamaktadır. Vizyoner lider geleceğin resmini, örgüt üyeleri ile birlikte çizer, meydana gelen yolda üyelerle birlikte çalışır, çalışanların motivasyonunu sağlar ve performanslarını maksimum seviyeye taşır, güçlü örgüt kültürü oluşturarak bunu örgütün geneline yansıtır, bütün bunları yaparken de değişimin ve gelişimin gerekli olduğunun farkındadır (Kılınçkaya, 2013).

2.1.1.6.Kültürel Liderlik

Bir grubun üyelerini birleştiren normlar, inanışlar, sayıltılar ve adetlerin bütünü olarak nitelendirilen örgüt kültürü, örgütün başarısını etkileyen en temel öğelerdendir (Şişman, 2002). Örgüt kültürü üyeleri birbirine bağlar ve örgüt kültürünü oluşturan öğeler zamanla

değişebilir (Yıldırım, 2001). Bu değişimi gerçekleştirecek kişi ise kültürel liderdir (Şişman, 2002).

Kültürel lider, örgütte ortaklık duygusu yaratmaya çalışırken örgütün değerlerini ve normlarını yorumlar. Örgüt üyeleri örgüt değerlerini paylaştıkça üstten herhangi bir emre gerek kalmadan kendilerinden beklenenleri gerçekleştireceklerdir. Kültürel lider örgütte bir kültür oluşturmaya çalışır ve örgütte oluşturulacak kültür örgüt üyelerine otorite yolu ile değil ikna yolu ile kazandırılmalıdır. Güçlü bir örgütsel kültür yaratan lider, esnekliğe dayalı bir şekilde adaletli bir yönetimle etkili bir lider olabilir (Çelik, 1997).

2.1.1.7.Hizmetkar Liderlik

Fındıkçı (2009) hizmetkâr lideri “Ben engeli ile başa çıkmış, başkalarının ihtiyaçlarına kendi ihtiyaçlarından önce yer veren, kendisini insana ve insanlığa fayda üretmeye adanmış, dürüst, ahlaklı, hoşgörülü, temel ve evrensel insani değerlere sözde, özde ve uygulamada duyarlı, üreten, çoğaltan, tamamlayan, her türlü aşırılıktan sakınan, yerel kültür ve inanç değerlerine bağlı, değişim ve dönüşümü sağlayan, bilgi odaklı, iç ve dış dünyası ile uyum ve barış içinde, liderlik otoritesi yanında bilgeliği ile insanlar için bir çekim merkezi olarak bilgi, kavram ve anlam üreten ve böylece insanların potansiyellerini performansa dönüştürmelerini tetikleyen aşk yolunun yolcusu bir gönül insanı” olarak tanımlamıştır.

2.1.1.8.Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderler, kişilik özellikleri ile izleyenleri üzerinde çok büyük bir etki yaratma yeteneğine sahip kişilerdir (Antonakis, 2012). Bass (1985), karizmanın bir lider için fark yaratan çok önemli bir özellik olduğuna dikkat çekmiştir (Bass, 1985). Karizmatik bir liderin güven ve ilham veren, yol gösteren, olumlu gelecek algısı yaratan ve takipçilerinin ufkunu genişleterek kendi hayatlarındaki gerçekten önemli olan şeyleri fark etmelerini sağlayan özellikleri vardır (Uyguç vd., 2000).

2.1.1.9.Kuantum Liderlik

Kuantum liderlik; süreci merkeze alarak belirlenen ortak vizyon etrafında oluşan etkileşimle, çevreyle ortaklık yaparak yeni bir sinerjinin meydana gelmesini sağlayan, personeli destekleyerek her bir personeli potansiyel birer lider varsayan bir bakış açısına sahip, değişime, dönüşüme, öğrenmeye sürekli açık olan ve benzer ilkeleri bünyesinde barındıran sezgisel (Erçetin vd. 2018) lider davranış biçimidir. Kosa (2020), kuantum örgütlerde liderlerin yetki ve güçlerini personellerle paylaştıklarını ifade eder. Bu liderlik türü ile insan fiziki harekete geçirilerek örgütte herkesin aktif olması sağlanır (aktaran Çelik, 2021).

2.1.10.Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramı 1970’li yılların sonundan itibaren Batı’lı ülkelerde etkili okul, başarılı okul araştırmaları yaparken ortaya çıktığı görülmüştür. Literatürde yapılan incelemeler sonunda öğretim liderliği ifadesi ile birlikte programın yönetimi ve öğretimin yönetimi gibi ifadelerle karşılaşılmıştır. Etkili okul çalışmalarının ortaya çıkardığı öğretim liderliğine göre okul müdürleri okullarında eğitsel deneyimlerin temel kaynağıdır (Short & Spencer, 1989’dan aktaran: Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012).

Öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin okul üyelerini ve okulda gerçekleşen olayları etkilemede kullandıkları bir takım güç ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik öğrenme ve öğretme süreçlerini temel almasıdır. Buna göre okul müdürü, öğretmeni, öğrenciyi, öğretme öğrenme süreçlerini ve öğretim programını dikkate almalıdır (Gümüşeli, 2001). Öğretim liderliği, okul müdürünün okulu öğrencilerin tam olarak öğrenme sağlayabileceği bir ortama dönüştürmesine dair öğretimi programlamaya sürekli zaman ayırmasıdır (McEvan’dan aktaran Gümüşeli, 1996a). Öğretim liderliği, ‘Ben öğrenmeye odaklanıyorum’ demektir (Bergman, 1998). Öğretime odaklanan bir lider okulun misyon ve vizyonunu öğrencilere verilen eğitimin kalitesini arttırmak üzerine

temellendirir (Akyüz, 2002). Pankake ve Burnett (1990)'e göre öğretim liderliği, öğretmen ve öğrencilerin içlerindeki gizil gücü ortaya çıkararak bu gücü, okulun planlamış olduğu eğitim hedeflerine ulaşabilmek amacıyla kullanılabilmektedir (Şişman, 2014).

Öğretim liderliği “okulun misyonunu tanımlamak, eğitim programı ve öğretimi yönetmek, olumlu öğrenme iklimi geliştirmek gibi üç temel boyuttan” oluşmaktadır. Eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili tüm faaliyetleri merkezine alan, okullara özel geliştirilmiş olan bir liderlik türüdür (Hallinger & Murphy, 1986). Ayrıca öğretim liderliği eğitim işini istenilen şekilde yerine getirmek için okul üyelerinin (müdür, müdür yardımcıları, öğretmen, veli, öğrenci) işbirliği içinde çalışabileceği bir okul ikliminin oluşturulması ile gerçekleşmiş olur (Işık & Aksoy, 2008).

Andrews ve Smith 1989 yılında bir çalışma yapmış ve bu çalışmanın sonucunda öğretim liderlerinin iletişim yeteneklerinin güçlü olmasına kaynak sağlayıcı olmasına, görünür bir kişi olmasına ve öğretim kaynağı olmasına dikkat çekmişlerdir (aktaran Özkaynak, Topaçoğlu & Fırat, 2016).

Moorthy (1992) öğretim liderliği ve yönetimin birbirinden ayrılmaması gerektiğini söylemektedir. İyi bir öğretim lideri olabilmek için iyi bir yönetici olmak gerekir. Öğretim lideri olan yönetici öğretmenlerin okuldan beklentilerini karşılayabildiği gibi okulun hedeflerini gerçekleştirebilmek için öğretmenleri de etkileyebilmelidir. Okulun tüm üyeleri ile iletişim kurarak okulun hem insan hem de materyal kaynaklarını iş birliği içinde yönetebilmelidir (Oluremi'den aktaran. Çelik, 2013).

2.1.1.10.1.Öğretim Liderliğinin Boyutları

Geçmişten günümüze okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili bazı temel boyutlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalarda, bazı farklılıklar olabileceği gibi benzerlikler de mevcuttur. Burada dikkat etmemiz gereken adlandırmalar değil bu boyutların işleyiş ve içeriğine ilişkin farklılıklardır (Şişman, 2018).

Weber (1989), ğretim liderliğini beş boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlar; ‘‘okul misyonunu tanımlama, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, öğretmenleri gözleme ve geri bildirim verme, program ve ğretimi yönetme ve ğretim programını değerlendirme’’dir. Krug (1992a), ‘‘ okul misyonun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, ğrenci gelişiminin incelenmesi ve ğretim ikliminin geliştirilmesi’’ olmak üzere Weber gibi beş boyut belirlemiştir. Daresh ve Ching.Jen (1985) ise araştırmasında beş boyut belirlemiştir. Bunlar; ‘‘ okul kadrosunun geliştirilmesi, öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretimin kolaylaştırılması, gerekli kaynakların sağlanması ve ğrenci sorunlarının czm’’ dr (aktaran şişman, 2018).

Okul mdrlерinin ğretim liderliği davranışlarına genel olarak bakıldığında teknik ve insani beceriler olarak iki boyutun önemli olduğu söylenebilir (şişman, 2018). Öğretim liderlerinin göstermesi gereken bazı özellik ve davranışlar vardır. Aşağıda bunlar gösterilmiştir (şişman, 2018).

1.Okul misyon ve vizyonunun yönetimi: Okul müdürünün, okulun misyonunu, vizyonunu ve eğitim araçlarının belirlemesi, okulun ve eğitimin hedeflerini diğer üyelerle paylaşması, okul hedeflerini uygulamaya dönüştürmesi, okulun kaynaklarını hedefleri gerçekleştirmeye yoğunlaştırması ve öğrenciler ile ilgili st düzey standart oluşturması gereklidir.

2. Okul programının ve öğrenmenin yönetimi: Okul müdürünün eğitim programını oluşturması, okuldaki diğer üyelerin programndan beklentilerini dikkate alması, oluşan programlar arasında eş güdümü sağlaması, program için gerekli olan materyalleri sağlaması, programda temel becerilere yoğunlaşılmasını sağlaması, öğrencilerin gelişimi konulu toplantılar yapması, programın geliştirilmesi için ihtiyaçların belirlenmesini sağlaması, okul programını değerlendirmesi ve geliştirilmesi için imkan yaratması, okulda geçirilen zamanı etkili verimli yönetmesi, ders esnasında zamanın planlanması ve etkili kullanılması için önlemler alması gerekmektedir.

3.Öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi: Okul müdürünün öğrenme sürecini denetleyerek değerlendirmesi, öğrencilerle iletişiminin iyi düzeyde olması, ğrenci gelişimini ve

başarısının devamlı ve yakından takip etmesi, öğrenciler için ortak standartlar hazırlaması, öğrencilerin mevcut durumlarıyla ilgili istatistikler hazırlaması, okulun başarı düzeyini ilgililerle paylaşması, öğrenci başarısını tespit etmeli ve ödüllendirmesi gereklidir.

4. Okul kadrosunun geliştirilmesi: Okul müdürü okul kadrosu için bir örnek olmalı, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç ve gereçleri temin etmeli, öğretmenlerin performansını değerlendirmeli, öğretmenlerle iletişimini güçlendirmeli, öğretmenlerin meslekteki gelişimleri için fırsatlar hazırlamalı, öğretmenleri yenilik ve risk alma konusunda güdülemeli, öğretmenlerin birbiri ile bilgi paylaşımı olacağı ortamlar hazırlamalı, öğretmenlerin başarılarını ödüllendirmelidir.

5. Okul iklimin ve kültürünün yönetimi: Okul müdürü paylaşım ve güvenin olduğu öğrenme ortamı hazırlamalı, örgüt içinde oluşan çatışmaları etkili bir biçimde yönetmesi, okulda takım ruhu ve biz anlayışı oluşturmali, örgüt olarak değişime öncülük etmeli ve bu değişimi yönetebilmelidir.

6.Okul çevresinin yönetimi: Okul müdürü çevreden okula katılımı güçlendirmeli ve çevrenin desteğini almalı, aileyi okula katımalı ve onların da desteğini almalıdır.

Bu çalışmada Şişman (2016), tarafından geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması yapılan öğretim liderliği davranışları ölçeği kullanılacağı için ölçekte temel alınan beş boyut üzerinde durulacaktır.

1.Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması: Bir okul müdüründen öncelikli olarak beklenen şey okulun misyon ve vizyonunu belirleyerek okulun amaçlarının ortaya konmasına öncelik etmesi istenmektedir. Okulun belirlenmiş olan bu önemli amaçları öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle her görüşmede mutlaka vurgulanmalı, açıklık getirilmeli ve paylaşılmalıdır.

2.Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi: Eğitim programı bir okulun en temel girdilerindendir. Eğitim programının başarıya ulaşabilmesi için gereken imkanlar ve azami ölçüde öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. Başarıyı yakalamış okullarda okul müdürü,

programın planlanmasında, uygulanmasında ve eşgüdümlü olarak çalışılmasında çok önemli etkiye sahiptir.

3.Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi: Öğretimin kontrol edilmesi, programların değerlendirilmesi, öğrencinin bireysel gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi faaliyetleri ifade eden boyuttur. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile edinilen sonuçları öğretmenlerle ve velilerle paylaşarak tartışmaya açmalıdır. Elde ettiği dönütlerle okulun amaçlarına ne kadar ulaştığını saptayarak eğitim programını geliştirecek yeni amaçlar belirlemelidir.

4.Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi: Okul müdürlerinin birincil görevlerinden biri de okul üyelerinin meslekteki gelişimlerine katkı sunmak ve öğretmenlerin kazandıkları bu becerileri okuldaki uygulamalarına yansıtabilmelerini sağlamaktır. Öğretmenlerin uygulama yapmaları sağlanamaz ise mesleki eğitimler boşa gitmiş olacaktır. Ayrıca bu boyutta öğretmenlerin çeşitli başarılarının ödüllendirilmesinin gerekliliği de söz konusudur.

5.Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması: Okul müdürleri öğretmen ve öğrencilerin gayretle çalışacağı bir öğrenme ortamını oluşturmak ve bunu devam ettirmek durumundadır. Bu durumda okul müdürü okuldaki alt kültürleri tanıyıp aynı amaçlar doğrultusunda örgütleyerek okul üyelerini hareket ettirebilmelidir. Eğitim ve öğretimle ilgili yenilikçi görüşlerin ortaya çıkmasına ve bunun paylaşılmasına liderlik etmelidir.

2.1.1.10.2.Öğretim Liderliği ve Diğer Liderlik Türleri

Liderlik ile ilgili alan yazında bir çok çalışma yapılmıştır. Öğretim liderliği ile diğer liderlik türleri arasındaki ilişki konusunda literatürde yapılan inceleme sonucunda üç tane çalışma görülmüştür. Bunlardan ilki Sönmez (2010)'in “Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretim liderliği rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği) ” isimli araştırmasıdır. Bu

çalışmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bahçelievler ilçesinde 37 ortaöğretim kurumunda görev yapan 1426 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan rastgele yöntemle seçilen 12 okuldan 285 öğretmen meydana getirmiştir. Araştırmanın verileri Bass ve Avolio (1990) tarafından hazırlanan ve Akdoğan'ın Türkçeye uyarladığı " Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" ve Şişman (1997) tarafından geliştirilen "Öğretim Liderliği Roller Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu araştırma ile okul müdürlerinin durumsallık liderlik stilleri ile öğretim liderliği rolleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aytekin (2014) tarafından yapılan ikinci araştırma ise "Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretim liderliği rolleri (Kartal ilçesi örneği) arasındaki ilişkinin incelenmesi" dir. Bu çalışmada Bass ve Avolio'nun 1990 yılında geliştirdiği Durumsal Liderlik Ölçeği ve Şişman tarafından 2004 yılında geliştirilen Öğretim Liderliği Ölçeği tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş liselerde görev yapan 486 öğretmene uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda;

- Okul müdürlerinin durumsal liderlik becerileri ile öğretim liderliği becerileri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki,
- Okul müdürlerinin öğretim liderliği becerileri ile serbestlik tanıyan liderlik ve sürdürülebilirlik liderlik becerileri arasında pozitif düzeyde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki,
- Okul müdürlerinin öğretim liderliği becerileri ile dönüşümsel liderlik becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Son araştırma ise Oğuz (2015) tarafından yapılan "İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretim liderliği davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman ili örneği)" dir. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen ilkokullarda görevli 361 öğretmene Şişman (2004) tarafından geliştirilen öğretim liderliği ölçeği ve Acar (2006) tarafından geliştirilen vizyoner lider ölçeği uygulanmıştır. Her iki ölçeğin alt boyutlarının tamamı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretim liderliği ve vizyoner liderlik algıları üst yaş grupları ve üst kıdem derecelerinde anlamlı seviyede

farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca kadınlar ve erkekler arasında da anlamlı düzeyde bir farklılaşma söz konusudur.

2.2.Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme konusunda temel bakış açılarına baktığımızda karşımıza en az dört temel teorisyen çıkmaktadır. Argyris ve Schön'e (1978) göre üç farklı öğrenme türü vardır. Tek döngülü öğrenme, basit düzeyde gerçekleşir. Hatalar düzeltilirken sebebi sorgulanmaz ve davranış değişikliği söz konusu olup (Argyris, 1976) örgüt aynı çizgide tutulur (Aydemir, 2018). Çift döngülü öğrenme de tek döngülünün tersine örgütte hatalarla karşıladığında ilk yapılması gereken bu hatanın sebebini araştırıp öğrenmektir. Hataların kaynağına göre gerekirse örgütün hedefleri değiştirilebilir (Güzen, 2019). Üç döngülü öğrenme ise, öğrenmeyi öğrenme olarak isimlendirilir. Öğrenmeyi öğrenme, mevcuttaki bilgiyi kullanarak yeni bilgiler meydana getirme sürecidir (Özden, 2008). Öğrenmeyi öğrenmek için tek ve çift döngülü öğrenme birlikte kullanılmalıdır (Dikmen, 1999). Sonuç olarak, tek döngülü öğrenmede bir davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılır, çift döngülü öğrenmede davranış sonucunda karşılaşılan hatalar sorgulanır ve değiştirilmeye çalışılır. Öğrenmeyi öğrenmede ise davranışın temel mantığı sorgulanarak yeniden yapılandırılır (Tekeş, 2018).

Daft ve Weick (1984), örgütlerin çevrelerini nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilenecek yorumlama sistemleri çalışmasını yapmışlardır. Bu sistem veri toplama ile eylem arasındaki bağlantı olarak düşünülmektedir. Örgütler, tarama yöntemi ile veri toplayan, toplanan verileri yorumlayarak veriye anlam yükleyen, yeni öğrenmelerle birlikte eylemlerde bulunan, eylemler sonucunda ulaşılan geri bildirimlere göre yeni öğrenmeleri uygulayan üyelerden oluşmaktadır. Daha çok yöneticiye odaklanılan bir sistem olmakla birlikte örgütsel yorumlama sürecinin kolektif bir süreç olduğu görülmektedir (Gülcan, 2016).

Fiol ve Lyles (1985), bir çok bilim adamının çalışmalarını sentezleyerek (Argyris, Schon, 1978; Cangelosi, Dill, 1965; Cyert, March, 1963) örgütsel öğrenmenin hem bilişsel hem de davranışsal bir süreç olduğu kanaatine varmışlardır. Örgütsel uyum ve örgütsel öğrenme arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Örgütsel uyum sürecinde davranışsal bir değişiklik olurken Argyris ve Shon'un bahsettiği tek döngülü öğrenme ile benzerlik göstermektedir. Aslında örgütsel öğrenme davranışsal değişimle birlikte bilişsel değişimi de gerektirir. Bu kavram da Argyris ve Shon'un çift döngülü öğrenmesi ile ilişkilendirilmektedir (Gülcan, 2016).

Levitt ve March, (1988), örgütsel öğrenmeyi “ rutin temelli, geçmişe bağlanmış ve görev yönelimli” diye ifade etmektedir. Örgüt üyeleri geçmişten elde ettikleri çıkarımları davranışlarına rehberlik eden rutinelere dönüştürerek öğrenmiş olurlar. Rutinler ise örgüt içindeki şekilleri, bir takım kuralları, işlemleri, gelenekleri, stratejileri ve teknolojileri kapsamaktadır.

Senge'nin çağdaşlaşan dünyaya ayak uydurmak için örgütsel sorumlulukların eğitim ve öğrenme üzerine odaklanması (Hawamdeh & Jaradat, 2012) gerektiğini savunmasıyla öğrenen örgüt kavramı tam olarak gündeme gelmiş ve Türkçeye “Beşinci Disiplin” olarak çevrilen “Fifth Discipline” isimli kitabı ses getirmiştir (Bakan, 2011).

Senge (2000) öğrenen örgütü (kendi deyimiyle öğrenen organizasyon); kişilerin istedikleri sonuçları elde etmeleri için kapasitelerini sürekli geliştirdiği, farklı düşünme türleri ortaya koyduğu ve üyelerin her zaman birlikte öğrendikleri örgüt olarak tanımlamaktadır. Bu şekilde deneyimlerden ders çıkaran, kendisini yenileyebilen, yeteneklerini geliştirebilen ve değişime ayak uydurma becerisine sahip hareketli bir yapıdaki örgüt (Özden 2013) anlayışı hakimdir. Bu tanıma bakıldığında öğrenen örgütlerin; dış çevreye sürekli olarak adaptasyon sağlama, yeteneklerini geliştirme, bireysel öğrenmenin yanında kolektif öğrenmeyi de önemseme ve daha iyi sonuçlara ulaşmak için öğrenme çıktılarını kullanma (Skyrme, 2003) gibi önemli hususlara dikkat çekildiği ifade edilebilir.

Örgütsel öğrenme; örgütteki çalışanların kolektif olarak öğrenmeleridir (Yukl, 2009). Örgütsel öğrenme; örgüt çalışanlarının örgütteki hataları tespit etme ve düzeltme şeklinde iç ve dış çevredeki değişimlere adaptasyon sürecidir (Koçoğlu vd., 2011). Örgütsel öğrenme; örgütün yenilikler yapma ve büyüme düzeyini yükseltecek biçimde bilgi düzeyi, inanışlar, tutumlar, yetenekler ve davranışlarda meydana gelen farklılaşmalardır (Hill 1996).

Öğrenen örgütlerin kendine ait birtakım özellikleri vardır (Genç, 2017). Bu örgütlerde kişilerin yaptığı her şeyin doğal bir parçası öğrenmedir ve sürekli devam eden bir süreç olup anlık bir durum değildir. Örgütteki kişiler arasında takım ruhu ve iş birliği vardır. Takımlar yönetsel erki kullanarak kendilerini özerk bir biçimde yönetmektedir. Kişiler gelişirken bir yandan örgütün gelişmesine de katkı sağlamış olur. Bu örgütlerde yaratıcılık vardır; kişiler örgütü sürekli olarak yeniden yaratırlar. Bu örgütlerde sorunlar ve hatalar öğrenmede bir fırsat olarak değerlendirilir ve değişim gerektirir. Öğrenen örgütler bürokratik olamamakla birlikte kendine has özerk ve çevresine karşı esnek bir yapı oluşturur ve değişen çevresine karşı çabucak uyum sağlamayı başarır. Öğrenen bir örgütte olmak, örgütün içinde yer alan kişilere mutluluk verir ve onlarda heyecan uyandırır (Başaran & Çınkır, 2013; Çalık, 2003; Özden, 2013).

Öğrenen örgüt ya da öğrenen organizasyon, merkezlerin (okulların ya da kurumların) yaşadıkları mevzulardan çıkarımlar yaparak hızlı değişen çevreye ayak uydurabilmek için kendisini ve üyelerini istedik yönde değiştiren bir örgüt sistemi kurarak değişen ve gelişen şartlarda hareketli, canlı bir örgüt olmasına imkan sunar (Koçel, 1996).

Örgütsel öğrenme de tek başına bilginin kazanılması yeterli olmayıp kazanılmış bilginin birey ve diğer gruplar arasında paylaşarak benimsenmesi önemlidir. Kazanılan bilgi ilerleyen zamanda kullanmak üzere biriktirilmelidir. Örgütten tecrübeli, bilgi yüklü üyeler gitse bile; edindikleri bilgileri ve tecrübeleri kendilerinden daha sonra gelecek olan nesillere bırakmalıdır ki onlar da edinilmiş olan bu bilgilerden yararlanmalıdır (Ünal, 2006).

Bireylerin öğrenme durumu nasıl geniş bir zamana yayılıyorsa, örgütlerde de aynı şekilde bunun bir süreç olarak ilerlediği görülmektedir. Yazıcı'ya (2001) göre örgütsel öğrenme süreci döngüsel olarak *'bilginin meydana getirilmesi, bilginin örgüt içinde yayılması, bilginin içsel olarak kabullenilmesi ve içselleşen bilginin yeni durumlarda kullanılması'* şeklinde dört temel aşamaya ayrılmıştır.

Bireylerin geleceğini iyileştirme düzeyini arttırmak için öğrenen örgüt sürecine dikkat etmeleri gerekmektedir. Çünkü bu örgütlerde asıl hedef, ayakta kalmak değil ayakta kalmayı öğrenerek yeni durumlara rahatlıkla adapte olmaktır (Senge, 1993).

Bilen örgüt modeli en eski örgüt modelidir. Klasik yönetim düşüncesinde örgütlerin öğrenme ve bilgi edinme önceliği birinci planda olduğu için bilgilerle dolu örgüt daha değerlidir (Alpaslan & Kutanis, 2007). Anlayan örgüt ise örgüte ait olan değerlerin, bilgilerin bütün örgüt üyelerince bilinmesine ve uygulanmasına vurgu yaparak bilen örgütlere göre insana daha fazla değer verir ve onların örgüte karşı aidiyet duygusu oluşturmalarına imkan tanır (Şentürk, 2016). Düşünen örgüt aşamasında, sorunun tespiti ve çözümünü düşünen yöneticinin (Akkoç, 2008), sorunun çözümünü hızlı düşündüğü için düşünmesi daralır ve öğrenme engellenir (Özgener, 2002). Tüm bu aşamalar öğrenen örgütün oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bilen, anlayan ve düşünen örgütten sonra son nokta olan öğrenen örgüt, üç aşamanın da uygulanması ve eksikliklerin giderilememesi sonucu oluşur. Öğrenen örgütler önce bilgiyi edinir sonra yorumlar en son olarak da yapılandırarak edindiği bilgiyi içselleştirir ve kendi stratejilerini oluştururlar (Ayık & Şayir, 2015).

2.3.Öğrenen Okul

Öğrenen örgütlerin okullara uyarlanmış hali öğrenen okuldur. Öğrenen okullar değişime destek verir. Öğrenen okullarda personelin gelişimine önem verilir ve onların başarılarını destekleme kültürü görülmektedir. Örgüt içindeki farklı gruplar iş birliği yaparak örgüt

yapısını yenileyebilirler. Öğrenen okul, süreçten ve elde edilen ürünlerden kendisini sürekli yenilemeye çalışır (Doğan vd., 2011).

Eğitimin nihai amacı bireyleri ezbere yöneltmek değil, onlara nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Bilgi toplumunda kişilerin öğrenmeyi öğrenmesi ve okulların öğrenen örgüt unsurlarını taşıması gerekmektedir (Başaran, 2000). Öğrenen okullarda değişimler ve yenilikler işbirliği yaparak gerçekleştirilir. Okul üyeleri öğrenme ve yenilik sürecini birlikte yürütür. Öğrenen okulların amacı değişim ve yenileşme için birlikte öğrenmektir (Bilir, 2014).

Değişime açık olan ve kendini yenileyebilen okullar, birlikte öğrenme için çaba harcamaktadır. Okulların öğrenen örgüte evrilmesi, toplumun değişimi ve gelişimi için önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrenen örgütlerin başlıca özellikleri bilinmelidir. Öğrenen örgütler, kendini yenileyerek değişime ayak uydurur, paydaşların düzenli gelişimine imkân sağlar, öğrenme aracılığı ile kendini tazeler, değişim için öğrenmeye isteklendirir, çalışanların kişisel gelişimi önemlidir, değişime önem verir , öğrenen örgütlerde öğretmenler iş arkadaşısıdır ve çalışanların başarılı olabileceği örgüt kültürü oluşturulur (Töremen, 2001).

2.3.1. Öğrenen Okulun Boyutları

Öğrenen örgütleri, kontrol edici-otoriter geleneksel örgütlerden ayıran önemli özelliği bazı temel disiplinlere sahip olmasıdır. Peter Senge, “Beşinci Disiplin” adlı kitabında öğrenen örgütün disiplinlerini; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihnî modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme olmak üzere beş bölüme ayırmıştır. Beşinci disiplin ise sistem düşüncesidir. Tüm disiplinleri birbiri ile kaynaştırarak bir bütünü meydana getirir. Her bir disiplini güçlendirerek bütünün parçalardan daha önemli olduğu hatırlatır. Paylaşılan vizyon uzun dönem birlikte olmaya güdüler, zihinsel modeller bizim şimdiki bakış açımızdaki eksikleri görmemizi sağlar, takım halinde öğrenme bireysel yeteneklerden

ziyade takım olarak büyük resmi görmeyi hedefler, kişisel hakimiyet motivasyonumuzu sürekli diri tutmaya teşvik eder. (Senge, 1993).

Takım halinde öğrenme: Bu disiplin diyalogla başlar ve bu takım üyelerinin birlikte düşünmesi anlamına gelir. Diyalog sayesinde takım içinde öğrenmeyi aksatan etkileşim biçimleri tespit edilir. Takım içi etkileşim örgütün öğrenmesi için en önemli unsurlardan biridir. Modern örgütlerde temel öğrenme birimi kişiler değil takımlardır (Senge, 1993). Bu disiplin, bir takımın hedeflere ulaşmak ve öğrenmek için sarfettiği enerjinin aynı tarafa yönlendirilmesi sürecidir (Senge'den aktaran Yücel, 2007)

Zihnî Modeller: Zihnimizdeki şemalara, varsayımlara, genellemelere ve imgelere göre çevremizdeki olayları, durumları anlarız ve dünya görüşümüz de buna göre şekillenir. Bir örgütün başarıya ulaşması için liderin zihinsel modellerini su üstüne çıkarması ve bunu değiştirmesi gerekebilir. Zihinsel modellerle çalışma aynayı öze doğru çevirmekle başlar. Dünyaya bakış açımızı ortaya çıkarıp bunu sıkı bir şekilde inceleyip öğrenmek gerekir. Öz düşünüş ne kadar ortaya çıkarsa bunu başkalarının etkisine açmak da o kadar kolaylaşır (Senge, 1993).

Paylaşılan vizyon: Bir örgüt liderinin paylaşılan vizyon oluşturması gerekmektedir. Örgüt üyeleri itaatle değil geleceğe yönelik paylaşılan resimlerle görev almaya istekli hale gelmelidir (Senge, 1993). Vizyonun paylaşılması ve örgüt üyeleri tarafından kabullenilmesi için örgüt üyeleri tarafından oluşturulması gerekmektedir (Güçlü & Türkoğlu, 2003). Bir okulda da, yöneticinin, tüm üyelerle birlikte vizyonu bulması, onu okulda gerçekleştirirken gelişimi üzerinde sürekli olarak düşünmesi ve süreç içinde değişebileceği gerçeğini kabul etmesi gerekmektedir. Burada anlatılmak istenen aslında geleneksel örgütte vizyonun merkez yönetimden gelmesi değil, tüm örgüt üyelerinin paylaştıkları ve sahiplendikleri bir vizyon oluşturulmasının gerekli olmasıdır (Ensari, 1998).

Kişisel hâkimiyet: Kişisel hâkimiyet, bireylerin sürekli öğrenmesi, kişisel görme ufğunun sürekli geliştirilmesi, enerjiye odaklanma ve sabrı geliştirme disiplini. Otuz yaşından sonra bir kısım çalışanın enerjisi kalmazken üst seviyede kişisel ustalık özelliğini

barındıran az bir kısım kişiler yaşamlarında ulaşmak istedikleri sonuçları daima genişletirler. Bu bireylerin sürekli öğrenme çabasında olmaları sonucunda öğrenen organizasyon ruhu oluşur (Senge, 1993).

2.3.Öğretim liderliği ve Öğrenen Okul Arasındaki İlişki

Etkili okul çalışmalarının ortaya çıkardığı öğretim liderliğine göre okul müdürleri okullarında eğitsel deneyimlerin temel kaynağıdır (Short & Spencer'dan aktaran Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012). Öğretim liderliğinin en önemli özelliği öğrenme ve öğretme süreçlerini temel almasıdır. Buna göre okul müdürü, öğretmeni, öğrenciyi, öğretme öğrenme süreçlerini ve öğretim programını dikkate almalıdır (Gümüşeli, 2001). Öğretim liderliği “okulun misyonunu tanımlamak, eğitim programı ve öğretimi yönetmek, olumlu öğrenme iklimi geliştirmek gibi üç temel boyuttan” oluşmaktadır. Öğrenen okullarda ise personelin gelişimine önem verilir ve onların başarılarını destekleme kültürü görülmektedir. Örgüt içindeki farklı gruplar iş birliği yaparak örgüt yapısını yenileyebilirler. Öğrenen okul, süreçten ve elde edilen çıktılardan kendisini sürekli yenilemeye çalışır (Doğan vd., 2011). Okul üyeleri öğrenme ve yenilik sürecini birlikte yürütür. Öğrenen okulların amacı değişim ve yenileşme için birlikte öğrenmektir (Bilir, 2014).

Okul müdürü okulun misyon ve vizyonunu belirleyerek okulun amaçlarını ortaya koyup (Şişman, 2016) örgüt içinde vizyonu paylaştığında örgüt üyeleri tarafından da bu vizyon geliştirilerek ortak bir vizyon oluşturulduğunda (Güçlü & Türkoğlu, 2003) okul müdürünün öğretim liderliği davranışı okullarda öğrenen bir ortamın sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

Başarıyı yakalamış okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümlü olarak çalışılmasında ve öğretim sürecinin değerlendirilmesinde çok önemli etkiye sahiptir (Şişman, 2016). Örgütün diyalog halinde takım olarak çalışması okulun öğrenen bir mekanizma haline gelmesini kolaylaştırır (Senge, 1993).

Bir örgütün başarıya ulaşması için liderin zihinsel modellerini su üstüne çıkarması ve bunu değiştirmesi gerekebilir (Senge, 1993). Ayrıca okul müdürlerinin temel görevlerinden biri de okul üyelerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak ve öğretmenlerin kazandıkları bu becerileri okuldaki uygulamalarına yansıtabilmelerini sağlamaktır ve bu boyutta öğretmenlerin çeşitli başarılarının ödüllendirilmesinin gerekliliği de söz konusudur (Şişman, 2016). Otuz yaşından sonra bir kısım çalışanın enerjisi kalmazken üst seviyede kişisel ustalık özelliğini barındıran az bir kısım kişiler yaşamlarında ulaşmak istedikleri sonuçları daima genişletirler. Bu bireylerin sürekli öğrenme çabasında olmaları sonucunda öğrenen organizasyon ruhu oluşur (Senge, 1993). Okul müdürü okuldaki alt kültürleri tanıyıp aynı amaçlar doğrultusunda örgütleyerek okul üyelerini hareket ettirebilmelidir. Eğitim ve öğretimi ilgilendiren yeni görüşlerin ortaya çıkmasına ve bunun paylaşılmasına liderlik etmelidir (Şişman, 2016).

Sonuç olarak okullarda öğrenen bir ortam sağlamak için yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını geliştirmesi gerekli ve önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada kullanılan modele, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve verilerin geçerlik-güvenirliliğine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın deseni, ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2019, s.111). Bu modele göre, aralarındaki ilişkiye bakılacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak ilişkisel bir çözümlemeye imkan verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2006). Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, kişi ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006).

3.2. Araştırma Grubu

Evren, araştırmada elde edilen sonuçların genellenebildiği elemanların tamamıdır. Örneklem ise evrenden belli kriterlere göre seçilir ve evreni temsil edeceği varsayılan en küçük kümedir (Büyüköztürk vd. 2015). Hedef evren ya da erişebilir evren olarak da bilinen çalışma evreni, bir takım ölçütlere göre araştırmacı tarafından sınırlandırılıp araştırma evreninin daraltılmasıyla ortaya çıkmaktadır (Baştürk & Taştepe, 2013). Yapılan bu araştırmanın evrenini Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler meydana getirmektedir. Örneklem sayısının az olmasından dolayı evrenden örneklem alınmamış tam sayım yöntemi kullanılarak örnekleme doğrudan ulaşılmıştır. Ankara ilinde toplam 25 ilçenin 14'ünde araştırmanın evreni bulunmaktadır. Araştırma için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Bölümünden (2021) belirlenen evrene ait bilgilere aşağıdadır:

Tablo 1

Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım

Eğitim Bölgesi	Okul Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Kadın Öğretmen Sayısı	Erkek Öğretmen Sayısı	Ulaşılmaması Hedeflenen Öğretmen Sayısı
Akyurt	1	4	3	1	4
Altındağ	3	55	35	20	55
Beypazarı	1	10	7	3	10
Çankaya	4	65	48	17	65
Çubuk	2	11	6	5	11
Etimesgut	2	64	39	25	64
Gölbaşı	1	11	9	2	11
Kahramankazan	1	7	3	4	7
Keçiören	1	15	7	8	15
Mamak	7	104	65	39	104
Polatlı	2	27	19	8	27
Sincan	2	80	44	36	80
Şereflikoçhisar	1	5	2	3	5
Yenimahalle	3	110	71	39	110
Toplam	31	564	355	209	564

Belirlenen evren sayısı doğrultusunda aşağıdaki tabloda belirtilen okullarda anket yoluyla veriler toplanmıştır.

Tablo 2

Anket Yapılan Okullar

Okul ismi	Bulunduğu İlçe
Yahya Özsoy Özel Eğitim Meslek Okulu	Altındağ
Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
Göreneller Görme Engelliler Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
Çankaya Özel Eğitim Meslek Okulu	Çankaya
Nimet Dr. Erdoğan Meto Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
Süha Alemdaroğlu Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
Mehmet Ulucan Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	Etimesgut
Etimesgut Özel Eğitim Meslek Okulu	
Melekler Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	Gölbaşı
Uygur Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	Keçiören
Hurin Yavuzalp Özel Eğitim Meslek Okulu	Mamak
Mamak Özkent Akbilek Özel Eğitim Meslek Okulu	
Şehit Polis Fehmi Şahin Özel Eğitim Meslek Okulu	
Mamak Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	Sincan
Ali Gültekin Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
Yıldız Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
Mehmet Kudret-Süheyla Selçuk Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	Yenimahalle
Sincan Özel Eğitim Meslek Okulu	
Ali Aktürk Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
Ümit Kaplan Özel Eğitim Meslek Okulu	Yenimahalle
Sait Ulusoy Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	
İller Bankası Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe	

Araştırmanın örnekleminde bulunan kişilerin demografik bilgilerine, bulgulara ve yorumlara aşağıdaki Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Dağılımı

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kadın	230	64,8
	Erkek	125	35,2
	Toplam	355	100
Yaş	21-30 yaş	86	24,2
	31-40 yaş	135	38
	41-50 yaş	103	29
	51 ve üzeri	31	8,7
	Toplam	355	100
Kıdem	1-10 yıl	172	48,5
	11-20 yıl	103	29
	21-30 yıl	64	18
	31 ve üzeri	16	4,5
	Toplam	355	100
Medeni Durum	Evli	260	73,2
	Bekar	95	26,8
	Toplam	355	100
Mesleğini sevme durumu	Evet	349	98,3
	Hayır	6	1,7
	Toplam	355	100
Branş	Özel eğitim öğretmeni	243	68,5
	Rehber öğretmen	18	5,1
	Kültür ve sanat dersleri öğretmeni	40	11,3
	Atölye alanı öğretmeni	54	15,2
	Toplam	355	100

Kültür ve sanat dersleri: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Spor ve Fiziki Etkinlikler

Atölye alanı: El Sanatları, Bilişim Yönetimi, Büro Yönetimi, Gıda Teknolojisi, Giyim Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Konaklama Hizmetleri, Matbaa Teknolojisi, Metal Teknolojisi, Mobilya ve İç Mekan Tasarımı, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Seramik ve Cam Teknolojisi, Tarım, Tekstil Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi, Yiyecek İçecek Hizmetleri

Tablo 3’te verilen öğretmenlerin demografik dağılımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin üçte birinin (%35,2) erkek, üçte ikisinin (%65,8) ise kadın olduğu; dörtte

birinin (%24,2) 21-30, beşte ikisinin (%38) 31-40, yaklaşık üçte birisinin (%29) 41-50 ve her 10 öğretmen birisinin (%8,7) ise 51 ve üzeri yaş aralıklarında olduğu; her iki öğretmenden birisinin (%48,5) 1-10 yıl, üçte birinin ise (%29) 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olduğu; öğretmenlerin dörtte üçünün (%73,2) evli olduğu; öğretmenin tamamına yakınının (%98,39) mesleğini sevdiği; üçte ikisinin (%68,5) özel eğitim branşında olduğu görülmektedir.

Başka bir anlatımla öğretmenlerin çoğunluğunu kadın, genç, orta yaş aralığında, evli, mesleğini seven ve özel eğitim branşında olan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama aracı olarak ‘anket’ yöntemi seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde araştırmanın alt problemlerine dair demografik değişkenlerle ilgili öğretmenlere sorulacak sorular bulunmaktadır. Ölçme araçlarına ait ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında kişisel bilgiler elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Form, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, medeni durumu, mesleğini sevme durumu ve branşı gibi bilgiler içermektedir.

3.3.2. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları düzeyine ilişkin öğretmenlerin algılarını ortaya koymak amacı ile ilgili literatür incelenmiş ve Şişman (1997) tarafından geliştirilen Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği’nin kullanılmasına karar verilmiştir. Şişman (1997)

tarafından geliştirilen ölçekte toplam 50 madde ve 5 faktör bulunmaktadır. Öğretmenlerden beşli likert tipinde hazırlanan ölçekteki her maddenin karşısında bulunan “Hiçbir Zaman”, “Çok Seyrek”, “Ara Sıra”, “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman” ifadelerinden birini işaretlemeleri istenecektir. Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .63 ile .86 arasında değişmekte olup bütün maddeler istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Bu durumda bütün madde-toplam korelasyonunun yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ölçek için oluşan faktörler; Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (1-10 arasındaki maddeler), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi (11-20 arasındaki maddeler), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi (21-30 arasındaki maddeler), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (31-40 arasındaki maddeler) ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması (41-50 arasındaki maddeler) şeklindedir. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıları 0.68 ile 0.87 arasında olup istenilen düzeydedir. Ölçek faktörlerinin her biri için yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, ölçüm güvenirlik katsayılarının yüksek (.95, .93, .94, .93 ve .96) olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın verilerine göre geliştirilen ölçek okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır (Şişman, 2016).

3.3.3. Öğrenen Okul Ölçeği

Öğrenen örgüt ve öğrenen okul ile ilgili öğretmen algılarını araştıran ölçekler incelendikten sonra Uğurlu, Doğan ve Yiğit'in (2012) geliştirmiş olduğu öğrenen okul ölçeği kullanılmaya karar verilmiştir. Öğrenen Okul ölçeği 20 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenirlik değeri .92 olarak bulunmuştur. 1,2,3,4,5,6,7,8 inci maddeler takım halinde öğrenme, 9,10,11,12,13 üncü maddeler zihnî modeller, 14,15 ve 16 ncı maddeler paylaşılan vizyon, 17,18,19 ve 20 inci maddeler ise kişisel hâkimiyet faktörünü ölçen maddelerdir. Ölçme aracında beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; Tamamen

Katılıyorum için 5, Katılıyorum için 4, Kararsızım için 3, Katılmıyorum için 2, Hiç Katılmıyorum için 1 şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik için ise Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenirlik analizi yapılarak güvenirlik değerlerinin kabul edilir aralıklarda olduğu görülmüştür (Uğurlu, Doğan & Yiğit, 2012).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anket formları Ankara’da ve evren tablosunda belirtilen on dört ilçede bulunan özel eğitim meslek okulu ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlere dağıtılmıştır. Veri toplama aşamasında 564 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. On dört ilçenin altı ilçesinden gönüllü olarak katılım sağlanamamış sekiz ilçeden katılım sağlanarak 355 öğretmene ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Liderliği Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 20.00 programı aracılığıyla yapıp verilerin analiz sürecinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım tespiti Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Kurtosis ve Skewness değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğu zaman normal dağılım kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda elde edilen araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arası değerler aldığı görülmüştür. Böylece verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı ortaya konarak parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4

Çarpıklık ve Basıklık Düzeyleri

		N	Skewness	Kurtosis
Öğretim Ölçeği	Liderliği	355	-1,218	,904
Öğrenen Ölçeği	Okul		-,980	,841

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Tezin bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre analizlerine yer verilmiştir.

4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi: “Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticileri öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?” şeklinde düzenlenmişti.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin dağılım Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	N	Min	Mak	$\bar{X}$	S
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	355	1,00	5,00	4,043	1,127
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	355	1,00	5,00	4,047	1,151
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	355	1,00	5,00	3,91	1,202
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	355	1,00	5,00	3,69	1,297
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	355	1,00	5,00	4,03	1,186
Öğretim Liderliği Davranışları	355	1,00	5,00	3,944	1,192

Tablo 5’te özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri “çok” düzeyinde ($\bar{X}=4,047$, ($\bar{X}=4,043$) ve ($\bar{X}=4,03$) “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” ve “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” gerçekleştirdikleri, aynı şekilde orta düzeyde ($\bar{X}=3,91$) “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve diğerlerine göre daha az düzeyde ise ($\bar{X}=3,69$) “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutunu gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen değerlendirmeyi ($S=1,127$) “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, en heterojen değerlendirmeyi ise ($S= 1,297$) “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutunda yaptıkları anlaşılmaktadır.

Başka bir anlatımla öğretmenler, okul yöneticilerinin en fazla “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, en az da “ Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” öğretim liderliği davranışları alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler.

4.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okullarının öğrenen okul olma özelliği hangi düzeyde gerçekleşmektedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, özel eğitim okullarının “öğrenen okul” olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	N	Min	Mak	$\bar{X}$	S
Takım Halinde Öğrenme	355	1,00	5,00	3,99	,977
Zihni Modeller	355	1,00	5,00	3,89	1,134
Paylaşılan Vizyon	355	1,00	5,00	4,02	1,013
Kişisel Hâkimiyet	355	1,00	5,00	4,402	,745
Öğrenen Okul Olma	355	1,00	5,00	4,075	,967

Tablo 6’da özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenen okul ölçeğine verdikleri puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenler “çok” düzeyinde ($\bar{X}=4,402$) “kişisel hakimiyet” boyutunu gerçekleştirdiklerini, aynı şekilde “orta” düzeyde ($\bar{X}=3,99$), ($\bar{X}=4,02$) “takım halinde öğrenme”, “paylaşılan vizyon” ve “az” düzeyde ($\bar{X}=3,89$) “zihni modeller” alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen değerlendirmeyi ($S=0,745$) “Kişisel Hâkimiyet”, en heterojen değerlendirmeyi ise ($S= 1,134$) “Zihni Modeller” alt boyutunda yaptıkları anlaşılmaktadır.

Başka bir anlatımla öğretmenler, en fazla “Kişisel Hâkimiyet”, en az da “ Zihni Modeller” öğrenen okul olma alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler.

4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkinin korelasyon analizi dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin korelasyon analizi dağılımı

	1.	2.
1. Öğretim liderliği	1	,719**
2. Öğrenen okul	,719**	1

$p<.0.05$ n:355

Tablo 7’de verilen özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve öğrenen okul olmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul olma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.719$, $p<.05$) Determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %51’ni açıkladığı anlaşılmaktadır.

Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışı arttıkça, özel eğitim okullarının öğrenen okul olma özelliklerinde de artış yaşanmaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği ve öğrenen okul algısı ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi tablo 8’de verilmiştir.



Tablo 8.

Değişkenlerin alt boyutlarına göre korelasyon analizi

Alt boyutlar	1					2			
	1.1	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.
1.1	1	,896**	,868**	,787**	,890**	,582**	,941**	,841**	,781**
1.2.		1	,914**	,836**	,891**	,580**	,939**	,928**	,930**
1.3.			1	,856**	,877**	,594**	,885**	,877**	,823**
1.4.				1	,880**	,560**	,784**	,840**	,742**
1.5.					1	,598**	,875**	,845**	,800**
2.1.						1	,579**	,554**	,508**
2.2.							1	,844**	,815**
2.3.								1	,778**
2.4.									1

**p<0,05; *P<0,05 N:355

1.Özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları

1.1.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

1.2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

1.3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

1.4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

1.5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması

2. Öğrenen okul

2.1. Takım halinde öğrenme

2.2. Zihnî modeller

2.3. Paylaşılan vizyon

2.4. Kişisel hâkimiyet

Tablo 8’de verilen özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutunun diğer alt boyutlarla arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,896$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %80’ini açıkladığı; “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,868$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %75’ini açıkladığı; “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,787$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %61’ini açıkladığı; “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,890$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %79’unu açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” alt boyutunun öğrenen okul olma alt boyutları ile arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; “Takım halinde öğrenme” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,582$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %33’ünü açıkladığı; “Zihni modeller” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,941$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %88’ini açıkladığı; “Paylaşılan vizyon” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,841$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %70’ini açıkladığı; “Kişisel hakimiyet” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,781$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %60’ını açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutunun diğer alt boyutlarla arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,914$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %83’ünü açıkladığı; “Öğretmenlerin

Desteklenmesi ve Geliştirilmesi’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,836$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %69’unu açıkladığı; ‘‘Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,891$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %79’unu açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından ‘‘ Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi’’ alt boyutunun öğrenen okul olma alt boyutları ile arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; ‘Takım halinde öğrenme’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,580$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %33’ünü açıkladığı; ‘‘Zihni modeller’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,939$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %88’ini açıkladığı; ‘‘ Paylaşılan vizyon’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,928$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %86’sını açıkladığı; ‘‘ Kişisel hakimiyet’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,930$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %86’sını açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından ‘‘Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi’’ alt boyutunun diğer alt boyutlarla arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; ‘‘ Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,856$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %73’ünü açıkladığı; ‘‘ Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,877$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %76’sını açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından ‘‘Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi’’ alt boyutunun öğrenen okul olma alt boyutları ile arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; ‘Takım halinde öğrenme’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,594$, $p<.05$)

determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %35'ini açıkladığı; ‘‘Zihni modeller’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,885$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %78'ini açıkladığı; ‘‘ Paylaşılan vizyon’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,877$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %76'sını açıkladığı; ‘‘ Kişisel hakimiyet’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,823$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %67'sini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından ‘‘ Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi’’ alt boyutunun diğer alt boyutlarla arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,880$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %77'sini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından ‘‘Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi’’ alt boyutunun öğrenen okul olma alt boyutları ile arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; ‘Takım halinde öğrenme’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,560$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %31'ini açıkladığı; ‘‘Zihni modeller’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,784$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %65'ini açıkladığı; ‘‘ Paylaşılan vizyon’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,840$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %70'ini açıkladığı; ‘‘ Kişisel hakimiyet’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,742$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %55'ini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından ‘‘Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması’’ alt boyutunun öğrenen okul olma alt boyutları ile arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; ‘Takım halinde öğrenme’’ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,598$, $p<.05$)

determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %35'ini açıkladığı; “Zihni modeller” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,875$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %76'sını açıkladığı; “ Paylaşılan vizyon” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,845$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %71'ini açıkladığı; “ Kişisel hakimiyet” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,800$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %64'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul olma özelliklerinden “Takım halinde öğrenme” alt boyutunun diğer alt boyutlarla arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; zihni modeller arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,579$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %33'ünü açıkladığı; paylaşılan vizyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,554$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %30'unu açıkladığı; kişisel hakimiyet arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,508$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %25'ini açıkladığı; anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul olma özelliklerinden “Zihni modeller” alt boyutunun diğer alt boyutlarla arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; paylaşılan vizyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,844$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %71'ini açıkladığı; kişisel hakimiyet arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,815$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %66'sını açıkladığı; anlaşılmaktadır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul olma özelliklerinden “Paylaşılan vizyon” alt boyutunun diğer alt boyutlarla arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde; kişisel hakimiyet arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,778$, $p<.05$) determinasyon katsayısı incelendiğinde bu ilişkinin %60'ını açıkladığı; anlaşılmaktadır.

Başka bir anlatımla, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları arttıkça öğrenen okul olma özelliklerinde de artış yaşanmaktadır. Aynı zamanda yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının ve öğretmenlerin öğrenen okul olma alt boyutlarındaki artış diğer alt boyutlarında da artışı sağlamaktadır. En yüksek ve pozitif yöndeki ilişki okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile zihni modeller alt boyutu arasında olup en düşük ve pozitif yönlü ilişki ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile takım halinde öğrenme alt boyutundadır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi: Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları , öğrenen okul olma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır? şeklinde düzenlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenen okulun alt boyutları düzeyine etkisini görmek için yapılan çoklu regresyon analizi dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Takım Halinde Öğrenmenin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	1,947	,160		12,140	,000		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	,125	,093	,146	1,339	,181	,582	,072
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	-,004	,112	-,004	-,032	,974	,580	-,002
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	,181	,094	,226	1,926	,055	,594	,103
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	,047	,073	,062	,643	,520	,560	,034
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	,169	,095	,219	1,772	,077	,598	,094
R=0,618 R ² =0,382							
F(5,349)=43,214 p=,000							

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, takım halinde öğrenme ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkin (r= 0.582) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde dört değişken arasındaki korelasyonun (r= 0,072) olarak hesaplandığı görülmüştür. Takım halinde öğrenme ile eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi arasında ise pozitif ve orta düzeyde (r=0,580) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun negatif ve çok zayıf (r= -0,002) olarak hesaplandığı görülmektedir. Takım halinde öğrenme ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi arasında hesaplanan pozitif ve orta düzeyde (r= 0,594) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve çok zayıf düzeyde (r=0,103) olduğu görülmektedir. Takım halinde öğrenme ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi arasında hesaplanan

pozitif ve orta düzeyde ($r= 0,560$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve zayıf düzeyde ($r=0,034$) olduğu görülmektedir. .Takım halinde öğrenme ile düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması arasında hesaplanan pozitif ve orta düzeyde ($r= 0,598$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde ise pozitif ve zayıf düzeyde ($r=0,094$) olduğu görülmektedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması değişkenleri birlikte, takım halinde öğrenme puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R= 0,618$, $R^2=0,382$, $p <.05$. Adı geçen beş değişkenle birlikte, takım halinde öğrenmedeki toplam varyansın yaklaşık %40'ını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin takım halinde öğrenme üzerindeki göreceli önem sırası; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise değişkenlerin takım halinde öğrenme üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olmadığı görülmektedir ($p<.05$)

Regresyon analizi sonuçlarına göre takım halinde öğrenmenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda gösterilmektedir.

Takım halinde öğrenme¹=1,947+0,125 Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması-0,004 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi+0,181 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi+0,047 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi+0,169 Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması

Başka bir anlatımla özel eğitim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını göstermeleri öğrenen okulun takım halinde öğrenme alt boyutu üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 10

Zihni Modellerin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	-0,82	,062		-1,314	,190		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	,511	,036	,507	14,108	,000	,941	,603
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	,527	,044	,497	12,065	,000	,939	,543
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	,065	,037	,068	1,764	,079	,885	,094
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-,077	,028	-,087	-2,721	,007	,784	-,144
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	-,002	,037	-,002	-,052	,958	,875	-,003
R=0,966	R ² =0,933						
F(5,349)=974,981	p=,000						

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, zihni modeller ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması arasında pozitif ve çok yüksek düzeyde bir ilişkin (r= 0.941) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde dört değişken arasındaki korelasyonun (r= 0,603) olarak hesaplandığı görülmüştür. Zihni modeller ile eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi arasında ise pozitif ve çok yüksek düzeyde (r=0,939) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun pozitif ve orta düzey (r= 0,543) olarak hesaplandığı görülmektedir. Zihni modeller ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde (r= 0,885) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve çok zayıf düzeyde (r=0,094) olduğu görülmektedir. Zihni modeller ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde (r= 0,784) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, negatif ve çok zayıf düzeyde (r=-0,875) olduğu görülmektedir. Zihni modeller ile düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin

oluşturulması arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde ($r= 0,598$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde ise negatif ve çok zayıf düzeyde ($r=-0,003$) olduğu görülmektedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması değişkenleri birlikte, zihni modeller puanları ile çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R= 0,966$, $R^2=0,933$, $p < .05$. Adı geçen beş değişkenle birlikte, zihni modeller toplam varyansın yaklaşık %94'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin zihni modeller üzerindeki göreceli önem sırası; Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi değişkenlerinin zihni modeller üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması değişkenleri ise önemli (anlamlı) bir etkiye sahip değildir ($p < .05$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre zihni modellerin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda gösterilmektedir.

Zihni modeller¹= $-0,82+0,511$ Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması $+0,527$ Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi $+0,065$ Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi $-0,077$ Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi $-0,002$ Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması

Başka bir anlatımla özel eğitim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,

öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarını göstermeleri öğrenen okulun zihni modeller alt boyutunu etkilemektedir.

Tablo 11

Paylaşılan Vizyonun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	-,346	,093		-3,727	,000		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	,028	,054	,026	,527	,599	,841	,028
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	,844	,065	,728	13,013	,000	,928	,572
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	,079	,054	,076	1,451	,148	,877	,077
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	,223	,042	,229	5,303	,000	,840	,273
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	-,095	,055	-,095	-1,716	,087	,845	-,091
R=0,936 R ² =0,877							
F(5,349)=495,662 p=,000							

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, paylaşılan vizyon ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkin (r= 0.841) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde dört değişken arasındaki korelasyonun (r= 0,028) olarak hesaplandığı görülmüştür. Paylaşılan vizyon ile eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi arasında ise pozitif ve çok yüksek düzeyde (r=0,928) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun pozitif ve orta düzey (r= 0,572) olarak hesaplandığı görülmektedir. Paylaşılan vizyon ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde ($r= 0,877$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve zayıf düzeyde ($r=0,077$) olduğu görülmektedir. Paylaşılan vizyon ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde ($r= 0,840$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve zayıf düzeyde ($r=0,273$) olduğu görülmektedir. Paylaşılan vizyon ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde ($r= 0,845$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde ise negatif ve zayıf düzeyde ($r= -0,091$) olduğu görülmektedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması değişkenleri birlikte, paylaşılan vizyon puanları ile çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R= 0,936$, $R^2=0,877$, $p <.05$. Adı geçen beş değişkenle birlikte, paylaşılan vizyon toplam varyansın yaklaşık %88'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin paylaşılan vizyon üzerindeki göreceli önem sırası; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi değişkenlerinin paylaşılan vizyon üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması değişkenleri ise önemli (anlamlı) bir etkiye sahip değildir ($p<.05$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre paylaşılan vizyonun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda gösterilmektedir.

Paylaşılan vizyon¹= -0,346+0,028 Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması+0,844 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi+0,079 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi+0,223 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi-0,095 Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması

Başka bir anlatımla özel eğitim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarını göstermeleri öğrenen okulun paylaşılan vizyon alt boyutunu etkilemektedir.

Tablo 12

Kişisel Hâkimiyetin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	,218	,080		2,736	,007		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	-,257	,046	-,265	5,576	,000	,781	-,286
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	1,275	,056	1,249	22,944	,000	,930	,775
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	-,049	,047	-,053	-1,050	,294	,823	-,056
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	-,082	,036	-,096	-2,272	,024	,742	-,121
Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	,048	,047	,054	1,008	,314	,800	,054
R=0,940	R ² =0,883						
F(5,349)=527,815	p=,000						

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, kişisel hakimiyet ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r= 0.781$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde dört değişken arasındaki korelasyonun ($r= -0,286$) olarak hesaplandığı görülmüştür. Kişisel hakimiyet ile eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi arasında ise pozitif ve çok yüksek düzeyde ($r=0,930$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun pozitif ve yüksek düzey ($r= 0,775$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kişisel hakimiyet ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde ($r= 0,823$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde negatif ve zayıf düzeyde ($r= -0,056$) olduğu görülmektedir. Kişisel hakimiyet ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde ($r= 0,742$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde, negatif ve zayıf düzeyde ($r= -0,121$) olduğu görülmektedir. Kişisel hakimiyet ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması arasında hesaplanan pozitif ve yüksek düzeyde ($r= 0,800$) bir ilişki, diğer dört değişken kontrol edildiğinde ise pozitif ve zayıf düzeyde ($r=0,054$) olduğu görülmektedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması değişkenleri birlikte, kişisel hakimiyet puanları ile çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R= 0,940$, $R^2=0,883$, $p <.05$. Adı geçen beş değişkenle birlikte, kişisel hakimiyetin toplam varyansın yaklaşık %88'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kişisel hakimiyet üzerindeki göreceli önem sırası; Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim

programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi değişkenlerinin kişisel hakimiyet üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması değişkenleri ise önemli (anlamlı) bir etkiye sahip değildir ($p < .05$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre kişisel hakimiyetin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda gösterilmektedir.

Kişisel hakimiyet¹=0,218-0,257 Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması+1,275 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi-0,049 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi-0,082 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi+0,048 Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması

Başka bir anlatımla özel eğitim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarını göstermeleri öğrenen okulun kişisel hakimiyet alt boyutunu etkilemektedir.

4.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi: Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, kıdemine, medeni durumuna ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde düzenlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının cinsiyete, yaşa, kıdeme, medeni durum ve branşa göre yapılan analizlerin (T-Testi ve ANOVA) dağılımı aşağıdaki Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Alt Boyutların T-Testi Dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Kadın	230	4,041	0,971			
	Erkek	125	4,049	1,006	353	-,076	,940
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Kadın	230	4,090	0,919			
	Erkek	125	3,964	0,959	353	1,219	,224
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Kadın	230	3,950	1,029			
	Erkek	125	3,832	1,066	353	1,022	,307
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Kadın	230	3,690	1,105			
	Erkek	125	3,688	1,138	353	,010	,992
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	Kadın	230	4,044	1,048			
	Erkek	125	4,004	1,143	353	,335	,738
Öğretim liderliği davranışları	Kadın	230	3,963	0,958			
	Erkek	125	3,907	1,009	353	,505	,609

$P < .05$

Tablo 13’te verilen öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının gerçekleştirme düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde; kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin en fazla ($\bar{X}=4,090$) “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutunu, erkek öğretmenler ise, ($\bar{X}=4,049$) “Okul amaçlarının belirlenmesi ve

paylaşılması” alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi erkek ve kadın öğretmenler ($S=0,919$), ($S=0,959$) “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutunda yaptıkları anlaşılmaktadır. Erkek ve kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(353)}=,076$, $p>.5$], [$t_{(353)}=1,219$, $p>.5$], [$t_{(353)}=1,022$, $p>.5$], [$t_{(353)}=,010$, $p>.5$], [$t_{(353)}=,335$, $p>.5$], [$t_{(353)}=,505$, $p>.5$].

Başka bir anlatımla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Fark
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	21-30 yaş	86	3,959	1,012				
	31-40 yaş	135	4,060	0,995	3			
	41-50 yaş	103	4,098	0,978	351	,330	,803	
	51+ yaş	31	4,029	0,886				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	21-30 yaş	86	3,951	1,038				
	31-40 yaş	135	4,091	0,913	3			
	41-50 yaş	103	4,083	0,909	351	,503	,681	
	51+ yaş	31	3,983	0,810				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	21-30 yaş	86	3,852	1,089				
	31-40 yaş	135	3,986	1,013	3			
	41-50 yaş	103	3,893	1,058	351	,505	,679	
	51+ yaş	31	3,777	1,004				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	21-30 yaş	86	3,597	1,159				
	31-40 yaş	135	3,728	1,078	3			
	41-50 yaş	103	3,714	1,177	351	,264	,851	
	51+ yaş	31	3,693	0,970				
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	21-30 yaş	86	3,943	1,116				
	31-40 yaş	135	4,041	1,067	3	,317	,813	
	41-50 yaş	103	4,054	1,120	351			
	51+ yaş	31	4,141	0,933				
Öğretim liderliği davranışları	21-30 yaş	86	3,860	1,028				
	31-40 yaş	135	3,981	0,950	3	,301	,825	
	41-50 yaş	103	3,968	1,000	351			
	51+ yaş	31	3,925	0,878				

Tablo 14 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 41-50 yaş öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,098$). Bu grubu sırasıyla 31-40, 51 yaş ve üzeri, 21-30 yaş arası öğretmenler takip etmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutunda 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenler, en heterojen değerlendirmeyi ise “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutunda 41-50 yaş grubundaki öğretmenler yapmıştır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 31-40 yaş arası öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,091$). Bu grubu sırasıyla 41-50, 51 ve üstü yaş, 21-30 yaş arası öğretmenler takip etmektedirler. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 31-40 yaş arası öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,986$). Bu grubu sırasıyla 41-50, 21-30 yaş arası ve 51 yaş ve üstü öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 31-40 yaş arası öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,728$). Bu grubu sırasıyla 41-50, 51 yaş ve üstü, 21-30 yaş arası öğretmenler takip etmektedirler. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 51 yaş ve üstü olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,141$). Bu grubu sırasıyla 41-50, 31-40, 21-30 yaş arası öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(3-351)}=,330$ $P>.05$], [$F_{(3-351)}=,503$ $P>.05$], [$F_{(3-351)}=,505$ $P>.05$], [$F_{(3-351)}=,264$ $P>.05$], [$F_{(3-351)}=,317$ $P>.05$].

Başka bir anlatımla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1-10 yıl	172	4,088	0,930				
	11-20 yıl	103	3,840	1,158	3			
	21-30 yıl	64	4,248	0,774	351	2,542	,056	
	31 + yıl	16	4,062	0,897				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	1-10 yıl	172	4,115	0,914				
	11-20 yıl	103	3,835	1,052	3			
	21-30 yıl	64	4,223	0,726	351	2,940	,033	
	31 + yıl	16	3,950	0,898				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1-10 yıl	172	4,032	0,995				
	11-20 yıl	103	3,631	1,175	3			
	21-30 yıl	64	4,018	0,865	351	3,551	,015	1-2
	31 + yıl	16	3,931	1,029				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1-10 yıl	172	3,727	1,100				
	11-20 yıl	103	3,431	1,225	3			
	21-30 yıl	64	3,981	0,914	351	3,511	,016	3-2
	31 + yıl	16	3,831	0,997				
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	1-10 yıl	172	4,098	0,992				
	11-20 yıl	103	3,743	1,295	3	3,919	,009	3-2
	21-30 yıl	64	4,278	0,846	351			
	31 + yıl	16	4,150	1,026				
Öğretim liderliği davranışları	1-10 yıl	172	4,011	0,930				
	11-20 yıl	103	3,696	1,119	3	3,519	,015	3-2
	21-30 yıl	64	4,150	0,773	351			
	31 + yıl	16	3,985	0,944				

Tablo 15 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,248$). Bu grubu sırasıyla 1-10 yıl arası, 31 ve üstü yıl ve 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutunda 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, en heterojen değerlendirmeyi ise “Düzenli öğretim- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” alt boyutunda 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler yapmıştır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,223$). Bu grubu sırasıyla 1-10 yıl arası, 31 ve üstü yıl ve 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmenlerin kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretim liderlik alt boyutlarından “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3- 351)}= 2,542 P>.05$], [$F_{(3- 351)}= 2,940 P>.05$].

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 1-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,032$). Bu grubu sırasıyla 21-30, 31 ve üstü kıdemi olan ve 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3- 351)}= 3,551 P<.05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları “ Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ” alt boyutu hakkındaki görüşlerin 1-10 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,032$) ve 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,631$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,981$). Bu grubu

sırasıyla 31 yıl ve üstü, 1-10 yıl, 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)} = 3,511$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutu hakkındaki görüşlerin 21-30 yıl arası kıdemde olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,981$), 11-20 yıl arası kıdemde olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,431$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3,981$). Bu grubu sırasıyla 31 yıl ve üstü, 1-10 yıl, 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)} = 3,919$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” alt boyutu hakkındaki görüşlerin görüşlerin 21-30 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,278$) ve 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,743$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin tamamının analizlerine bakıldığında ise öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,150$). Bu grubu sırasıyla 1-10 yıl arası, 31 ve üstü yıl, 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu gösterdiği görülmektedir [$F_{(3-351)} = 3,519$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim

liderliği davranış düzeyleri hakkındaki görüşlerin 21-30 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,150$) ve 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,696$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Başka bir anlatımla okul müdürlerinin  ğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.



Tablo 16

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Özel eğitim	243	4,0350	0,980				
	Rehberlik	18	4,2889	0,784				
	Kültür ve sanat	40	4,3725	0,766	3	3,428	,017	3-4
	Atölye alanı	54	3,7611	1,119	351			
Eğitim programı ve öğretimin yönetimi	Özel eğitim	243	4,0350	0,948				
	Rehberlik	18	4,1611	0,824	3			
	Kültür ve sanat	40	4,3450	0,627	351	2,414	,066	
	Atölye alanı	54	3,8352	1,046				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Özel eğitim	243	3,8959	1,049				
	Rehberlik	18	3,9056	1,049	3			
	Kültür ve sanat	40	4,3000	0,675	351	2,816	,039	3-4
	Atölye alanı	54	3,6778	1,171				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Özel eğitim	243	3,6728	1,128				
	Rehberlik	18	3,9000	0,936	3			
	Kültür ve sanat	40	4,1025	0,787	351	3,435	,017	3-4
	Atölye alanı	54	3,3889	1,234				
Düzenli öğrenme ortamının oluşturulması	Özel eğitim	243	4,0099	1,105				
	Rehberlik	18	4,2778	0,937	3			
	Kültür ve sanat	40	4,4150	0,698	351			
	Atölye alanı	54	3,7537	1,173		3,271	,021	3-4
Öğretim liderliği davranışları	Özel eğitim	243	3,9297	0,986				
	Rehberlik	18	4,1067	0,839	3			
	Kültür ve sanat	40	4,3070	0,614	351			
	Atölye alanı	54	3,6833	1,111		3,381	,018	3-4

Tablo 16 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =4,372). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye branşında olan öğretmenler takip etmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi “Öğretim liderliği davranışları” alt boyutunda kültür ve sanat branşında olan öğretmenler, en heterojen değerlendirmeyi ise “Öğretmenlerin desteklenmesi ve

geliştirilmesi” alt boyutunda atölye branşında olan öğretmenler yapmıştır. Öğretmen görüşlerine göre öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)} = 3,428$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması düzeyleri hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,372$) atölye alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,7611$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,345$). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye alanında olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmenlerin kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretim liderlik alt boyutlarından “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutunu gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-351)} = 2,414$ $P > .05$].

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmüştür ($\bar{X}=4,300$). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye branşında olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)} = 2,816$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları “ öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ” alt boyutu hakkındaki kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,300$) atölye alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,677$) daha olumlu olduğu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,102$). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye branşında olan öğretmenler takip

etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)} = 3,435$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutu hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,102$) atölye alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,388$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun rehberlik branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,277$). Bu grubu sırasıyla kültür ve sanat, özel eğitim ve atölye branşında olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)} = 3,271$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” alt boyutu hakkındaki görüşlerin görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,415$) atölye alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,753$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin tamamının analizlerine bakıldığında ise öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,307$). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye alanında olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir fark olduğunu gösterdiği görülmektedir [$F_{(3-351)} = 3,381$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan

öğretmenlerin ($\bar{X}=4,307$) atölye alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,683$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Başka bir anlatımla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık vardır. Kültür-sanat öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını Atölye alanı branşındaki öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler.

Tablo 17

Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Alt Boyutların T-Testi Dağılımı

Boyutlar	Medeni Durum	N	X	S	Sd	t	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Evli	260	4,065	0,995			
	Bekar	95	3,985	0,951	353	0,683	,495
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Evli	260	4,078	0,914			
	Bekar	95	3,957	0,986	353	1,073	,284
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Evli	260	3,946	1,009			
	Bekar	95	3,806	1,128	353	1,119	,264
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Evli	260	3,693	1,099			
	Bekar	95	3,680	1,164	353	0,098	,922
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	Evli	260	4,039	1,075			
	Bekar	95	4,004	1,101	353	0,273	,785
Öğretim liderliği davranışları	Evli	260	3,964	0,963			
	Bekar	95	3,886	1,012	353	0,665	,507

$P < .05$

Tablo 17’de verilen öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının gerçekleştirme düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde; evli öğretmenler, okul yöneticilerinin en fazla ($\bar{X}=4,078$) “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutunu, bekar öğretmenler ise, ($\bar{X}=4,004$) “Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi evli öğretmenler ($S=0,914$), “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” bekar öğretmenler ise ($S=0,959$), “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunda yaptıkları anlaşılmaktadır. Evli ve bekar öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(353)}=-,683, p>.5$], [$t_{(353)}=1,073, p>.5$], [$t_{(353)}=1,119, p>.5$], [$t_{(353)}=-,098, p>.5$], [$t_{(353)}=-,273, p>.5$], [$t_{(353)}=-,665, p>.5$].

Başka bir anlatımla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılık göstermemektedir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi: öğretmenlerin öğrenen okul olma özelliklerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, kıdemine, medeni durumuna ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde düzenlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrenen okul olma özelliklerinin cinsiyete, yaşa, kıdeme, medeni durum ve branşa göre yapılan analizlerin (T-Testi ve ANOVA) dağılımı aşağıdaki Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Öğrenen Okulun Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Alt Boyutların T-Testi Dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	P
Takım halinde öğrenme	Kadın	230	4,033	0,804			
	Erkek	125	3,934	0,892	353	1,066	,287
Zihnî modeller	Kadın	230	4,101	0,976			
	Erkek	125	4,033	1,020	353	,618	,537
Paylaşılan vizyon	Kadın	230	3,966	1,068			
	Erkek	125	3,864	1,109	353	,853	,394
Kişisel hakimiyet	Kadın	230	4,092	0,928			
	Erkek	125	3,936	0,994	353	1,477	,140
Öğrenen okul	Kadın	230	4,075	0,705			
	Erkek	125	4,020	0,797	353	,667	,505

P<.05

Tablo 18’de verilen öğretmenlerin, öğrenen okul olma özelliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde; kadın öğretmenler, en fazla ($\bar{X}=4,090$) “Zihni modeller” alt boyutunu, erkek öğretmenler de aynı şekilde, ($\bar{X}=4,033$) “Zihni modeller” alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi erkek ve kadın öğretmenler ($S=0,804$), ($S=0,892$) “Takım halinde öğrenme” alt boyutunda yaptıkları anlaşılmaktadır. Erkek ve kadın öğretmenlerin, öğrenen okulun özelliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(353)}=1,066$, $p>.5$], [$t_{(353)}=.618$, $p>.5$], [$t_{(353)}=.853$, $p>.5$], [$t_{(353)}=1,477$, $p>.5$], [$t_{(353)}=.667$, $p>.5$]

Başka bir anlatımla öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenen Okulun Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Fark
Takım halinde öğrenme	21-30 yaş	86	3,882	0,823				
	31-40 yaş	135	3,990	0,840	3			
	41-50 yaş	103	4,080	0,851	351	,982	,401	
	51+ yaş	31	4,080	0,810				
Zihni modeller	21-30 yaş	86	3,972	1,018				
	31-40 yaş	135	4,127	0,984	3			
	41-50 yaş	103	4,116	0,999	351	,517	,671	
	51+ yaş	31	4,025	0,937				
Paylaşılan vizyon	21-30 yaş	86	3,860	1,180				
	31-40 yaş	135	3,908	1,083	3			
	41-50 yaş	103	4,055	1,030	351	,726	,537	
	51+ yaş	31	3,806	0,969				
Kişisel hakimiyet	21-30 yaş	86	3,907	1,084				
	31-40 yaş	135	4,155	0,890	3			
	41-50 yaş	103	3,995	0,965	351	1,298	,275	
	51+ yaş	31	4,024	0,764				
Öğrenen okul	21-30 yaş	86	3,923	0,724				
	31-40 yaş	135	4,071	0,750	3	1,349	,258	
	41-50 yaş	103	4,120	1,746	351			
	51+ yaş	31	4,140	0,679				

Tablo 19 incelendiğinde takım halinde öğrenme alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 41-50 yaş arası ve 51 yaş üstü öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,080$). Bu grubu sırasıyla 31-40, 21-30 yaş arası öğretmenler takip etmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi “Kişisel hakimiyet” alt boyutunda

51 ve üzeri yaş grubu öğretmenler, en heterojen değerlendirmeyi ise “Paylaşılan vizyon” alt boyutunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenler yapmıştır. Zihni modeller alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 31-40 yaş arası öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,091$). Bu grubu sırasıyla 41-50, 51 ve üstü yaş, 21-30 yaş arası öğretmenler takip etmektedirler. Paylaşılan vizyon alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 41-50 yaş arası öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,055$). Bu grubu sırasıyla 31-40, 21-30 yaş arası ve 51 yaş ve üstü öğretmenler takip etmektedirler. Kişisel hakimiyet alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 31-40 yaş arası öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,155$). Bu grubu sırasıyla 51 yaş ve üstü, 41-50, 21-30 yaş arası öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmenlerin yaşlarına göre, öğrenen okul olma özelliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(3-351)}=,982$ $P>.05$], [$F_{(3-351)}=,517$ $P>.05$], [$F_{(3-351)}=,726$ $P>.05$], [$F_{(3-351)}=1,298$ $P>.05$], [$F_{(3-351)}=1,349$ $P>.05$].

Başka bir anlatımla öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğrenen Okulun Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark
Takım halinde öğrenme	1-10 yıl	172	4,062	0,749				
	11-20 yıl	103	3,713	0,985	3			
	21-30 yıl	64	4,259	0,639	351	6,778	,000	1-2
	31 + yıl	16	4,093	0,954				
Zihni modeller	1-10 yıl	172	4,139	0,924				
	11-20 yıl	103	3,866	1,158	3			
	21-30 yıl	64	4,278	0,810	351	2,758	,042	
	31 + yıl	16	3,975	1,008				
Paylaşılan vizyon	1-10 yıl	172	3,988	1,069				
	11-20 yıl	103	3,663	1,183	3			
	21-30 yıl	64	4,224	0,879	351	3,943	,009	2-3
	31 + yıl	16	3,854	0,973				
Kişisel hakimiyet	1-10 yıl	172	4,122	0,942				
	11-20 yıl	103	3,854	1,042	3			
	21-30 yıl	64	4,117	0,839	351	1,895	,130	
	31 + yıl	16	3,984	0,813				
Öğrenen okul	1-10 yıl	172	4,095	0,679				
	11-20 yıl	103	3,845	0,852	3			
	21-30 yıl	64	4,256	0,611	351	4,851	,003	2-3
	31 + yıl	16	4,187	0,764				

Tablo 20 incelendiğinde takım halinde öğrenme alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,259$). Bu grubu sırasıyla 31 ve üstü yıl, 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi

“Takım halinde öğrenme” alt boyutunda 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, en heterojen değerlendirmeyi ise “Paylaşılan vizyon” alt boyutunda 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler yapmıştır. Öğretmen görüşlerine göre takım halinde öğrenme alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)} = 6,778$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğrenen okulun “ takım halinde öğrenme” alt boyutu hakkındaki görüşlerin 1-10 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,062$) ve 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,713$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Zihni modeller alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,278$). Bu grubu sırasıyla 1-10 yıl arası, 31 ve üstü yıl ve 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Kişisel hakimiyet alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 1-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,122$). Bu grubu sırasıyla 21-30 yıl arası, 31 ve üstü yıl ve 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmenlerin kıdemleri ile öğrenen okulun alt boyutlarından “zihni modeller” ve “kişisel hakimiyet” alt boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-351)} = 2,758$ $P > .05$], [$F_{(3-351)} = 1,895$ $P > .05$].

Paylaşılan vizyon alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,224$). Bu grubu sırasıyla 1-10, 31 ve üstü kıdemi olan ve 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre Paylaşılan vizyon alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)} = 3,943$ $P < .05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğrenen okulun “paylaşılan vizyon” alt boyutu hakkındaki görüşlerin 21-30 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,224$) ve 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,663$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin tamamının analizlerine bakıldığında ise öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul olma düzeyleri için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,256$). Bu grubu sırasıyla 31 ve üstü yıl, 1-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul olma düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu gösterdiği görülmektedir [$F_{(3-351)}= 4,851$ $P<.05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenen okul olma düzeyleri hakkındaki görüşlerin 21-30 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,256$) ve 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,845$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Başka bir anlatımla öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça, okul yöneticilerinin daha fazla öğrenen örgüt oluşturduğunu ileri sürmektedirler.

Tablo 21

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenen Okulun Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Fark
Takım halinde öğrenme	Özel eğitim	243	3,972	0,805				
	Rehberlik	18	4,201	1,066				
	Kültür ve sanat	40	4,428	0,518	3	6,059	,000	3-1
	Atölye alanı	54	3,729	0,962	351			
Zihni Modeller	Özel eğitim	243	4,052	0,983				
	Rehberlik	18	4,366	0,797				
	Kültür ve sanat	40	4,415	0,735	3	3,158	,025	3-1
	Atölye alanı	54	3,844	1,171	351			
Paylaşılan vizyon	Özel eğitim	243	3,928	1,104				
	Rehberlik	18	4,148	0,985				
	Kültür ve sanat	40	4,266	0,680	3	3,088	,027	3-4
	Atölye alanı	54	3,617	1,185	351			
Kişisel Hakimiyet	Özel eğitim	243	4,029	0,966				
	Rehberlik	18	3,958	1,058				
	Kültür ve sanat	40	4,275	0,769	3	1,141	,333	
	Atölye alanı	54	3,921	0,980	351			
Öğrenen Okul	Özel eğitim	243	4,027	0,738				
	Rehberlik	18	4,341	0,667	3			
	Kültür ve sanat	40	4,395	0,482	351	5,620	,001	3-1
	Atölye alanı	54	3,837	0,819				

Tablo 21 incelendiğinde takım halinde öğrenme alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,428$). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye branşında olan öğretmenler takip etmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi “takım halinde öğrenme” alt boyutunda kültür ve sanat branşında olan öğretmenler, en heterojen değerlendirmeyi ise “zihni modeller” alt boyutunda atölye branşında olan öğretmenler yapmıştır. Öğretmen görüşlerine göre takım halinde öğrenme alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)}= 6,059$ $P<.05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin takım halinde öğrenme düzeyleri hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,428$) özel eğitim alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,972$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Zihni modeller alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,415$). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye alanında olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre zihni modeller alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)}= 3,158$ $P<.05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin zihni modeller düzeyleri hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,266$) özel eğitim alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=4,052$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Paylaşılan vizyon alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmüştür ($\bar{X}=4,266$). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye branşında olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre paylaşılan vizyon alt boyutu düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-351)}= 3,088$ $P<.05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe

testinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin paylaşılan vizyon alt boyutu düzeyleri hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,266$) atölye alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,617$) daha olumlu olduğu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Kişisel hakimiyet alt boyutu için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,275$). Bu grubu sırasıyla özel eğitim, rehberlik ve atölye branşında olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmenlerin branşları ile öğrenen okulun alt boyutlarından “kişisel hakimiyet” alt boyutunu gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3-351)}= 1,141$ $P<.05$].

Ölçeğin tamamının analizlerine bakıldığında ise öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul olma algı düzeyleri için en fazla ortalamaya sahip grubun kültür ve sanat branşında olan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,395$). Bu grubu sırasıyla rehberlik, özel eğitim ve atölye alanında olan öğretmenler takip etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okul olma algı düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir fark olduğunu gösterdiği görülmektedir [$F_{(3-351)}= 5,620$ $P<.05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenen okul olma düzeyleri hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,395$) özel eğitim alanında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=4,027$) daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir.

Başka bir anlatımla öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kültür ve sanat alanında görev yapan öğretmenler özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu algıya sahiptir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Öğrenen Okul Olma Düzeylerine İlişkin Alt Boyutların T-Testi Dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	P
Takım Halinde Öğrenme	Evli	260	4,034	0,822			
	Bekar	95	3,898	0,871	353	1,356	,176
Zihni Modeller	Evli	260	4,115	0,991			
	Bekar	95	3,974	0,988	353	1,184	,237
Paylaşılan Vizyon	Evli	260	3,947	1,063			
	Bekar	95	3,884	1,137	353	0,487	,627
Kişisel Hakimiyet	Evli	260	4,076	0,920			
	Bekar	95	3,928	1,038	353	1,295	,196
Öğrenen Okul	Evli	260	4,070	0,754			
	Bekar	95	4,015	0,695	353	0,618	,537

$P < .05$

Tablo verilen öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının gerçekleştirme düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde; evli ve bekar öğretmenler, en fazla ($\bar{X}=4,115$), ($\bar{X}=3,974$) “zihni modeller” alt boyutunu gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmeyi evli ve bekar öğretmenlerin ($S=0,822$), ($S=0,871$) “takım halinde öğrenme” alt boyutunda yaptıkları anlaşılmaktadır. Evli ve bekar öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(353)}= 1,356$, $p>.5$], [$t_{(353)}= 1,184$, $p>.5$], [$t_{(353)}= 0,487$, $p>.5$], [$t_{(353)}= 1,295$, $p>.5$].

Başka bir anlatımla öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına, tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

“Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticileri öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?” şeklinde düzenlenmişti. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının tamamını çoğu zaman gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenler, okul yöneticilerinin en fazla “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, en az da “ öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretim liderliği davranışları alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim okulu yöneticilerinin okulun eğitim programını iyi planladığı uygulama ve eşgüdümlü olarak çalışılmasında öğretmenlere destek olduğu söylenebilir. Ancak okul müdürlerinin temel görevlerinden biri de okul üyelerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak ve öğretmenlerin kazandıkları bu becerileri okuldaki uygulamalarına yansıtabilmelerini sağlamak ve öğretmenlerin çeşitli başarılarının

ödüllendirilmesinin gerekli olduğu düşünüldüğünde özel eğitim okul yöneticilerinin bu boyutta diğer boyutlara göre yetersiz kaldığı düşünülebilir.

Kurt, (2013) İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” gösterdiklerini; Özgün (2018) ise çalışmasında en fazla “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” en az “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”; Okyay ve Tatlıoğlu (2012), en fazla “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı”, en az “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”; Ezer (2014) çalışmasında en fazla “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” en az “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”; Köse (2016), en fazla “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” en az “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutlarını; Şişman (1996) ise okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında yer alan davranışları en fazla yerine getirdiklerini en az ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunu yerine getirdiklerini söylemişlerdir.

5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

“Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okullarının öğrenen okul olma özelliği hangi düzeyde gerçekleşmektedir? ” şeklinde düzenlenmişti. Araştırma ile öğretmenlerin öğrenen okul olma alt boyutlarından kişisel hakimiyet alt boyutu özelliklerini tamamen taşıdıkları diğer boyutların özelliklerini ise büyük ölçüde taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, en fazla “Kişisel Hâkimiyet”, en az da “ Zihni Modeller” öğrenen okul olma alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Kişisel hâkimiyet boyutunda öğretmenlerin algısının en yüksek çıkması, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye açık olduklarını enerjilerini ve sabırlarını kaybetmediklerini göstermektedir diyebiliriz. Zihni modeller alt boyutunun ise öz düşüncesinin ne kadar ortaya çıktığı ve etkileşimle ne kadar yenilenebildiğiyle ilgili olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin okullarında etkileşim ve

ortak kültür oluşturma konusunda düşük algıya sahip olduğu söylenebilir. Esen (2021), öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerinin en yüksek kişisel hakimiyet en düşük zihni modeller alt boyutunda olduğu; Batır (2022), öğrenen okul özelliklerini büyük ölçüde taşıdıklarını, en yüksek algı paylaşılan vizyon, en düşük algı ise takım halinde öğrenme alt boyutunda olduğu; Safia (2020), kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon alt boyutlarında öğretmenlerin en yüksek algıya sahip olduğunu ve öğrenen okul özelliklerini büyük ölçüde taşıdıkları; Doğan ve Yiğit (2015), öğretmenlerin öğrenen okul özelliklerini büyük ölçüde taşıdıkları; Bal (2011) öğretmenlerin öğrenen okul özelliklerini tamamen taşıdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

“Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Şeklinde düzenlenmişti. Yöneticilerin öğretim liderliği davranışları arttıkça öğrenen okul olma özelliklerinde de artış yaşandığı iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu aynı zamanda yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının ve öğretmenlerin öğrenen okul olma alt boyutlarındaki artış diğer alt boyutlarında da artışı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. En yüksek ve pozitif yöndeki ilişki okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile zihni modeller alt boyutu arasında olup %94 ‘ünü açıklamaktadır. En düşük ve pozitif yönlü ilişki ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile takım halinde öğrenme alt boyutundadır. Başka bir anlatımla okul müdürleri ne kadar öğretim liderliği davranışları gösterirse öğretmenlerin öğrenen okul algısı da o kadar artmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun öğretim organizasyonu ve iklimi (Kayabaşı, 2022); öğretmenlerin işlerini anlamlı bulması (Özyürek, 2022); okulda iş birliği kültürü (Akgün, 2021); öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl beceri düzeyleri (Toptimur, 2021); ders denetimleri (Demirbaş & Kazak, 2020); öğretmenlerin motivasyonları (Özgün, 2018); motivasyon düzeyleri (Kurt, 2013); örgütsel bağlılık (Serin & Buluç, 2012); örgüt sağlığı (Özdemir & Recepoğlu, 2013); kolektif öğretmen yeterliği (Çalık, Sezgin, Kavgacı &

Kılınç, 2012) arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğu alan yazında görülmüş olup yöneticilerin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul ilişkisi üzerine doğrudan yapılan bir çalışma görülmemiştir.

Bu bağlamda özel eğitim okulu yöneticilerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma davranışlarını artırdıkça kendilerinin ve öğretmenlerin öz düşüncülerini de iyi düzeyde ortaya çıkardığı sonucuna varılabilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlerin önünü açarken okul içinde öğretmenlerin diyaloglar halinde olması yönünde de etkinlikler yapmalıdır. Okul içinde iletişim ne kadar fazla olur ise takım halinde öğrenme gerçekleşip okul başarıya erişecektir.

Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyi arttıkça öğrenen okul olma düzeyinin artacağı, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyi azaldıkça öğrenen okul olma düzeyinin azalacağı söylenebilir. Bu noktada özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemeleri çok önemlidir.

5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

“Öğretmen görüşlerine göre, özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları öğrenen okul olma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde düzenlenmişti. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun öğrenen okulun zihni modeller ve kişisel hakimiyet alt boyutunu, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutlarının ise öğrenen okulun zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutunu yordamaktadır. Başka bir anlatımla okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışı arttıkça öğretmenlerin zihni modelleri ve kişisel hakimiyetleri; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışları arttıkça ise öğretmenlerin zihni modelleri, paylaşılan vizyonları ve kişisel hakimiyetleri güçlenmektedir. Okul

müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması alt boyutları öğrenen okulu yordamamaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun örgütsel bağlılığı (Serin & Buluç, 2012); bütün boyutlarda örgütsel sağlığı (Özdemir & Receptoğlu, 2013); öğretmenlerin motivasyonunu (Kurt, 2013); okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi boyutu ve okul misyonunun tanımlanması boyutunun okuldaki iş birliği kültürünü (Akgün, 2021); ders denetim davranışlarını (Demirbaş & Kazak, 2022); öğretmenlerin motivasyonunu (Özgün, 2018) anlamlı şekilde yordadığı alan yazında görülmüş olup yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının öğrenen okulu yordaması üzerine doğrudan yapılan bir çalışma görülmemiştir.

Okul müdürünün okulun misyon ve vizyonunu belirleyerek okulun amaçlarını ortaya koyması müdürün öz düşüncesini ortaya çıkararak bunu başkalarının etkisine açmasını kolaylaştıracaktır. Okul üyelerinin okulun vizyonuna katkı sağlaması onların resmi görevlerde istekli olmasını sağlayacaktır. Okul vizyonunun okul üyelerinin tamamı tarafından sahiplenilmesi okulu başarıya götürecektir.

Okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında ve eşgüdümlü olarak çalışılmasında öncülük ettiğinde ve okul üyelerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunup öğretmenlerin kazandıkları bu becerileri okuldaki uygulamalarına yansıtabilmelerini sağlayıp çeşitli başarılarını ödüllendirdiğinde öz düşüncesini okul üyelerine açmış, öğretmenleri geleceğe yönelik paylaşılan resimlerle görev almaya istekli hale getirmiş ve onları sürekli öğrenmeye açık hale getirmiş olacaktır.

5.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

“Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmişti. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin

öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Aksoy ve Işık (2008), Argon ve Mercan (2009), Ayık ve Şayir (2014), Can (2007), Çalhan (1999), Çelik (2006), Derbedek (2008), Güven (2007), Gürsun (2007), Hallinger ve Murphy (1985), Kaya (2008), Küp (2011), Önder (2010), Sucu (2016), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Yüce (2010) ve Yıldırım (2006) çalışmaları ile araştırma bulgularını desteklerken; Karatay (2011), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği boyutlarını gerçekleştirme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini, Aydın (2017) ve Demiral (2007) ise çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek algı düzeyine sahip olduğunu söylemiştir. Alıç (1985), Can (2007), Gedikoğlu ve diğerleri (2004), Gürsun (2007) çalışmaları da Aydın'ın (2017) ve Demiral'ın (2007) çalışmalarını desteklemektedir. Şenay (2017) ise çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Acar (2001), Aydın (2017), Gül (2001), Kaya (2008) ve Özgün'ün (2018) çalışmaları da araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Karatay (2011) ve Derbedek (2008) ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunu gerçekleştirme düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiğini söylemiştir.

Araştırma ile öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Derbedek (2008), Karatay (2011), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) çalışmalarında bazı alt boyutları gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini söyleyerek araştırma bulgularını desteklemiştir. Aksoy, (2006), Aydın (2017), Daresh ve Ching Jen

(1985), Ezer (2014), Gökyer (2004), Hallinger ve Murphy (1985) ve Özgün'ün (2018) çalışmaları ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılık göstermemektedir. Aydın (2017) çalışması ile araştırma bulgularını desteklerken Ezer (2014), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu yönünde anlamlı bir fark bulmuştur. Çam (2008) ise, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla öğretim liderliği davranışları algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin daha olumlu ve yüksek algıda olduğu okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Akgün (2021), ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu; Çakıcı (2010), Demirbaş (2020), Ebcim (2019), Gürsel (2003) ve Uzlar (2019) ise öğretmen branşlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Özel eğitim okullarında kültür ve sanat branşında olan öğretmenler boş derslerinde, boş günlerinde ve teneffüslerde nöbet günleri haricinde özel eğitim öğretmenleri gibi öğrencilerin yanında durma zorunluluğu olmaması nedeni ile dinlenme zamanını özel eğitim öğretmenlerine göre daha nitelikli kullanabilmektedirler. Bu sebeple okul müdürüne yönelik algılarının daha yüksek ve olumlu olduğu düşünülebilir.

5.1.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

“Öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmişti. Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin

cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Aksu (2013), Aydemir (2018), Bal (2011), Bilir (2013), Türkoğlu ve Güçlü (2003), öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğrenen okul algılarının zihni modeller alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; Kırca (2019) öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenen okul boyutlarına dair algılarının zihni modeller ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; Alp (2007) ve Eğmir (2012) paylaşılan vizyon boyutunda cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucuna paralel olarak Banoğlu (2009), Bil (2018), Dağdeviren Ertaş (2020) ve Kırca (2019) yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşılık zihni modeller alt boyutunda 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu; Yiğit (2013) öğretmenlerin yaşına göre takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutlarında farklılaşma olduğu; Yalçın (2020), öğrenen okul ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olduğunu ve genç öğretmenlerin öğrenen okul algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin öğrenen okul olma düzeyleri hakkındaki yüksek algının en fazla 21-30 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden oluştuğu ve bu öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir. Öğrenen okulun alt boyutlarına bakıldığında ise “takım halinde öğrenme” alt boyutu hakkındaki görüşlerin 1-10 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden; “paylaşılan vizyon” alt boyutu hakkındaki görüşlerin 21-30 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin kıdemleri arttıkça daha yüksek ve olumlu hale gelmektedir diyebiliriz. Araştırma sonucuna paralel olarak Batır (2022), zihni modeller alt

boyutu ve paylaşılan vizyon alt boyutunda 16-20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu; Banoğlu (2009) ve Türkoğlu (2002) öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça öğrenen okul algılarının da yükseldiği; Keskin (2007) vizyon geliştirme boyutunda; Subaş (2010) paylaşılan vizyon boyutunda; Aydemir (2018) kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon boyutlarında; Güner (2018) tüm ölçek boyutlarında, Küsmüş (2018) paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme boyutunda; Kırca (2019) takım halinde öğrenme ve zihni modeller boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna varmışlardır. Buna karşın Bal (2011) ve Dağdeviren Ertaş (2020) öğrenen okul ve alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kültür ve sanat alanında görev yapan öğretmenler özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu algıya sahiptir. Esen (2021) ise çalışmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek algıya sahip olduğu sonucuna ulaşırken Batır (2020), Kırca (2019), Subaş (2010) yaptıkları çalışmalarda öğrenen okul ve alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını söylemişlerdir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılık göstermemektedir. Aksu (2013), Küsmüş (2018) ve Kırca (2019) yaptıkları çalışmalarda araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna karşın evli öğretmenlerin öğrenen okul ve tüm alt boyutlarına ilişkin bekar öğretmenlere göre daha yüksek algıda olduğu; Uğur (2019) ise paylaşılan vizyon alt boyutlarında evli öğretmenlerin daha yüksek algıda olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

5.2. Sonuçlar

Bu çalışmaya ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının tamamını çoğu zaman gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenler, okul yöneticilerinin en fazla “eğitim programı ve

öğretim sürecinin yönetimi”, en az da “ öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretim liderliği davranışları alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler.

Öğretmenlerin öğrenen okul olma alt boyutlarından kişisel hakimiyet alt boyutu özelliklerini tamamen taşıdıkları diğer boyutların özelliklerini ise büyük ölçüde taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, en fazla “Kişisel Hâkimiyet”, en az da “ Zihni Modeller” öğrenen okul olma alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler.

Yöneticilerin öğretim liderliği davranışları arttıkça öğrenen okul olma özelliklerinde de artış yaşandığı iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu aynı zamanda yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının ve öğretmenlerin öğrenen okul olma alt boyutlarındaki artış diğer alt boyutlarında da artışı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. En yüksek ve pozitif yöndeki ilişki okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile zihni modeller alt boyutu arasında olup %94 ‘ünü açıklamaktadır. En düşük ve pozitif yönlü ilişki ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile takım halinde öğrenme alt boyutundadır. Başka bir anlatımla okul müdürleri ne kadar öğretim liderliği davranışları gösterirse öğretmenlerin öğrenen okul algısı da o kadar artmaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunun öğrenen okulun zihni modeller alt boyutunu ve kişisel hakimiyet boyutunu, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutlarının ise öğrenen okulun zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutunu yordamaktadır. Başka bir anlatımla okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışı arttıkça öğretmenlerin zihni modelleri ve kişisel hakimiyetleri; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışları arttıkça ise öğretmenlerin zihni modelleri, paylaşılan vizyonları ve kişisel hakimiyetleri güçlenmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması alt boyutları öğrenen okulu yordamamaktadır.

Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumuna göre farklılık göstermediği grlmştır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ğretim liderliği davranış düzeyleri için en fazla ortalamaya sahip grubun 21-30 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırma ile okul müdürlerinin ğretim liderliği davranış düzeyleri hakkındaki görüşlerin kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin daha olumlu ve yüksek algıda olduğu okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği grlmştır.

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin ğrenen okul olma düzeyleri hakkındaki yüksek algının en fazla 21-30 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden olduğu ve bu öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir. Öğrenen okulun alt boyutlarına bakıldığında ise ‘‘takım halinde öğrenme’’ alt boyutu hakkındaki görüşlerin 1-10 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden; ‘‘paylaşılan vizyon’’ alt boyutu hakkındaki görüşlerin 21-30 yıl kıdeminde olan öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeminde olan öğretmenlerden daha olumlu ve yüksek algıda olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla ğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrenen okulun gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kültür ve sanat alanında görev yapan öğretmenler özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu algıya sahiptir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak iki alt başlıkta sunulmaktadır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1.Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için okul içinde, mahalli ya da merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılımlarını desteklemeli ve öğretmenlerin bu eğitimler sonunda edindikleri bilgileri okulda paylaşabilecekleri ortamı hazırlamalıdır. Aldığı eğitimleri okulda uygulayabilen öğretmenlere öğretmenler gününde, dönem ortasında ya da sene sonunda plaket ve teşekkür belgesi hazırlanabilir. Öğretmenlerin okuldaki ders dağıtımları, nöbetler, dinlenme süreleri, yemekhane kuralları, sosyal etkinlikler, ev ziyaretleri gibi hususlarda alınacak kararlara dahil edilmesi görüş ve önerilerinin alınması da öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna güç katacaktır.

2. Bir okulun başarıya ulaşması için öncelikle liderin zihinsel modellerini yani öz düşüncesini su üstüne çıkarması gerekir. Çünkü dünyaya bakış açısı ancak öz düşüncesin başkalarının etkisine açılmasıyla değişebilir. Bunun için okul müdürünün okulda kişiler arasındaki etkileşimi artırması gerekir. Öğretmenler birbiriyle ne kadar iletişim halinde olursa aynayı öze doğru çevirip zihinsel şemalarını, varsayımlarını, genellemelerini yeniden şekillendirebileceklerdir. Bu bağlamda okul müdürü öğretmenlerin birlikte zaman geçireceği etkinlikleri desteklerse okulun öğrenen okul olma düzeyi yükselecektir. Belirli gün ve haftalar, sosyal etkinlikler, okul kulüpleri öğretmenlerin bir araya gelmesi için iyi değerlendirilmesi gereken fırsatlardır.

3. Özel eğitim okul yöneticileri öncelikle okulunun misyon ve vizyonunu belirlemeli, okulun amaçlarını ortaya koymalı, kendisinin ve öğretmenlerin zihinsel şemalarını ortaya çıkarmalıdır. Okul üyelerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmalı ve öğretmenlerin kazandıkları bu becerileri okuldaki uygulamalarına yansıtabilmelerini sağlamalı,

öğretmenlerin çeşitli başarılarını ödüllendirmeli, öğretmenlerin istekle çalışacağı bir öğrenme ortamını oluşturmali, okuldaki alt kültürleri tanımalı eğitim öğretimle ilgili yeni görüşlerin ortaya çıkmasına ve bunun paylaşılmasına liderlik etmelidir.

4. Özel eğitim okullarında öğretmenler birbirleriyle diyalog halinde olmalıdır. Öğrencilerin eğitim ve öğretiminde kullandıkları yöntemleri birbirleriyle paylaşmalıdırlar. Ancak bu şekilde davranış kontrolünde ve öğretimde birliğe varılarak öğrencilerle başarı sağlanabilir. Bir okulda diyalog ne kadar çoksa takım içi öğrenme ve okul başarı o kadar çok olur.

5. Okul müdürü okulunu başarıya götürmek istiyorsa öğretmenlere okul vizyon ve misyonunu sahiplendirmelidir. Bunun için sene başında okul kurul toplantısında öğretmenlerle birlikte okul amaçlarını gözden geçirip değişiklikler ve yenilikler yapmalıdır.

6. Okul müdürleri üniversitelerle iş birliği yaparak değişen ve gelişen öğretim yöntem teknikleri, eğitim ortamları ve materyaller konusunda öğretmenleri akademisyenlerle bir araya getirmelidir.

7. Okul müdürleri, üniversitelerden gelen stajyerleri okula kabul ederek, öğretmenlerin bilgi ve tecrübeleriyle stajyerleri, stajyerlerinde yeni öğretim yöntemleri ve materyalleri ile öğretmenleri bilgilendirmesini sağlayarak okulu diyaloglara açık hale getirmelidir.

8. Bu çalışma sonucunda kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek algıda olduğu görülmüştür. Özel eğitim okullarında atölye, rehberlik, kültür ve sanat branşında olan öğretmenlerin öğlen araları ve teneffüs saatlerinde dinlenme süreleri özel eğitim öğretmenlerine göre daha iyi koşullardadır. Özel eğitim uygulama okullarında teneffüs saatlerinde de özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin yanından ayrılamamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde özel eğitim öğretmenlerinin teneffüs ve öğlen aralarında dinlenme sürelerinde bir iyileştirme yapılması okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılama düzeyinde artışı sağlayabilir.

9.Okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında ve eşgüdümlü olarak çalışılmasında öncülük etmeli, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları öğretmenlerle tartışmaya açmalı, elde ettiği dönütlerle okulun amaçlarına ne kadar ulaştığını saptayarak eğitim programını geliştirecek yeni amaçlar belirlemelidir.

5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1.Bu çalışma Ankara İli özel eğitim uygulama okulları (III. Kademe) ve özel eğitim meslek okullarını (lise) kapsamaktadır. Çalışma evreni diğer özel eğitim okullarını da içine alacak şekilde yapılabilir. Ayrıca diğer illerde de yapılabilir.

2. Alan yazında yapılan inceleme sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışma görülmemiştir. Bu ilişki üzerine nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

3.Özel eğitim okul yöneticilerinin kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını algılama düzeyi ile ilgili araştırma yapıp öğretmenlerin algılama düzeyleri ile arasındaki farklılığa yönelik araştırma yapılabilir.

4.Okul Müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından öğretmenler, okul yöneticilerinin en fazla “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, en az da “ öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretim liderliği davranışları alt boyutlarını gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Bunların nedeni ile ilgili nitel bir çalışma yapılabilir.

5. Araştırmada kullanılan değişkenlere ek olarak eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış ve yapmamış yöneticiler, okul kademeleri arasında anlamlı fark olup olmadığı yönünde araştırma yapılabilir.

6. Özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları veli görüşlerine göre de araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, N. (2001). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akalın- Akdağ, G. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni öğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, N. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Akkoç, H. (2008). *Öğrenen örgüt oluşumunda bilgi yönetimi uygulamalarının rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Roller*.Yüksek Lisans Tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109-119.
- Alıç, M. (1985). *Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin GÜdülenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

- Allton, J. A. (1996). An investigation of the relationship between teachers' perceptions of their schools' climate and the nature of their principals' self-reported instructional leadership. *Dissertation Abstracts International*, 578(1), 37-A.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Alpaslan, S. & Kutanis, R. Ö. (2007). Bilimsel Bilgi Üretiminde Metaforların Rolü: Destek mi, Engel mi? . *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi* , (15) , 1-17, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilgisosyal/issue/29125/311556>
- Andrews, R., L. Ve R. Soder. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Anspaugh, D.L. (1995). Teachers' perceptions of instructional leadership and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 56(6), 2049-A.
- Antonakis, J.& Day, D., (2012). *Transformational and Charismatic Leadership. The Nature of Leadership*. Washigton DC, 256-288.
- Argon, T. ve M. Mercan (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Argyris, C. & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Newyork: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1976). Theories of action that inhibit individual learning. *American Psychologist*, 31(9), 638-654.
- Argyris, C., Schön, D.A.(1996). *Organizational Learning II*. Addison-Wesley Pub.Comp. New York
- Argyris, C.,Schott, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing Professional effectiveness*. SanFrancisco: Joseyy- Bass
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan- Özyurt, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, A . (2015). Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri: Kavramsal Çerçevesi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri . *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* , 0 (5) , 85-108 . DOI: 10.16947/fsmiad.50142
- Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60), 15-30.
- Ayık, A. Ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.

- Bakan, İ. (2011). *Çağdaş yönetim yaklaşımları ilkeler, kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerden öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kâğıthane ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M.-Jung D. I., Avolio, B. J.- Berson, Y., (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 571.
- Bass, B.M. (1990a). *Bass&Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: The Free Press.s. 3.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. İstanbul: Nobel. s.77.
- Baştürk, S. (Ed).(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Vize.
- Batır, S. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi, Karamaoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Bergman, A.B.(1998). *Elementary School Principal: With Reproducible Forms, Checklists, and Letters*.SanFrancisco:Jossey-Bass
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerin liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerin liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Borst, J. E. (1995). Superintendent's instructional leadership: Values and administrative control in school districts. *Dissertation Abstracts International*, 56(3), 769-A.
- Brown, K.M.,&Anfara V.A. (2003). Pavingthewayforchange: visionaryleadership in action at themiddlelevel. *NASSP Bulletin*. 87(635), 16-33.
- Burns, J . M. (1978). *Leadership, Harpe r and Rovv*. New York .
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2): 228-244.

- Cantu, M. M. (1995). A study of principal instructional leadership behaviors manifested in succesful and nonsuccesful urban elementry scholl. *Dissertation Abstracts International*, 55(7), 1754-A.
- Cantu, M. M. (1995). A study of principal instructional leadership behaviors manifested in succesful and nonsuccesful urban elementry scholl. *Dissertation Abstracts International*, 55(7), 1754-A.
- Carpenter, P.S. (2008). Professional learning communities: A casestudy of three elementary schools dissertation, Wilmington University.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Cemaloğlu, N. & Özdemir, M. (Ed.). (2019). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. & Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri*. Ankara: Pegem.
- Cengiz, F. (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Champeau, R. D. (1994). The nature of instructional leadership in Wisconsin high schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(5), 179A.
- Cooke, K. J. (1995). An analysis of teachers' perceptions of principals' instructional leadership in bureau of indian affairs operated and bureau of indian affairs contract-effective schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 2654-A.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 121-128.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A.Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği

- arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çam, R. (2008). *Etkili Öğretim Liderliğinin Kuruma Bağlılığına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, B. (2006). *Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, M. (2021). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının yönetim tarzlarına ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (1997). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Daft, R. Weick, K. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9 (2), 284-295.
- Dağdeviren Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Danışmaz Akgün, N. (2021). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulda İş Birliği Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Daresh J. Ve L.C. Ching- Jen. (1985). High schools principals' perceptions of their instructional leadership behavior. *Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 31- April 4)*, 22. Ed 291138.
- Daresh, J.C. (2001). *Supervision as proactive leadership (Third Edition)*. Illinois: Wavel and Press.

- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demirbaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Demirbaş, A., & Kazak, E.(2022). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 395-422.
- Demirel, Y., & Gümüşeli A.İ.(2022). İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kurumsal İtibar Arasındaki İlişki.*Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi* 8 (3).
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dikmen, Ç. (1999), Organizasyonel öğrenme öğrenen organizasyonlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim Dergisi*, 10(34), 57-67.
- Doğan Kılıç, E., Üstün, A., & Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 159-171.
- Duke, D. L. (1987). *School Leadership and Instructional Improvement*. NewYork: Random House.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi,İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Eker R., & Özgenel. (2022). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Okul Mutluluğuna Etkisi. *Educational Reflections*, 5(2), 33-43.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen Organizasyon Olarak Okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erçetin, Ş.Ş., Çevik, M.S., Çelik, M.(2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*. 1(2) s.109-124.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi İstanbul.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ertürk, R. (2022). Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 161-182.
- Esen, E. (2021). *Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ezer, Ö. (2014). *Öğretim Liderliği ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Sakarya ili Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Fidell, S., Tabachnick, B., Mestre, V., & Fidell, L. (2013). Aircraft noise-induced awakenings are more reasonably predicted from relative than from absolute sound exposure levels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 134(5), 3645-3653.

- Fiol, C.M., Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-813.
- Gedikoğlu, T. Şahin, S. ve Büyükelbaşı, Ö. (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Algıları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 73-84.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: Özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Gieger, J. R. (1994). The impact of principal instructional leadership on student achievement in small high schools in Virginia. *Dissertation Abstracts International*, 55(3), 526-A.
- Göçen, A. (2013). *Yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanması sürecinde ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Gökkyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Roller Sınırlayan Etkenler*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood ve P. Hallinger (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (653– 696) Dordrecht: Kluwer Academic
- Gulledge, B. (1995). The perceptions of career ladder i . career ladder ii and career ladder iii elementary principals regarding instructional leadership. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 2659-A.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Gül, M. (2001). *İlköğretim Denetçilerinin Öğretim Liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Gültekin, M., Menekşe, V., & Eren, B. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(3), 193–204. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.928>
- Gümüşeli, A. İ . (1996). *İlköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri, Uludağ Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ . (1996). *İlköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Uludağ Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996a). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Erişim: www.agumuseli.com.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Eğitim Yönetimi*. 28, Güz, 531-548.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Güner, A. (2018). *Yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, S. (2014). *Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Gürsel, M. (1998). *Öğrenen Örgütler*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (Kartal ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Güzen, H. (2019). *Yönetici ve liderlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller: Konya örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hacker, S., Roberts, T. (2004). *Transformational leadership: Creating organization of meaning*. ASQ Quality Press: Wisconsin.
- Hallinger, P. , Murphy, J. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94 (5): 328-255.
- Hallinger, P. ve J. Murhpy. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 91(2), 89-108.
- Hallinger, P. ve J. Murphy (1986). *Instructional Leadership In Effective Schools*, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED309535.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hawamdeh, B. and Jaradat, M.H. (2012). Basics of the "learning organization" at jordanian schools: a case study. *Education* 132(3), 689-696.
- Heck, R.H. ve Others (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a casual model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Işık, H. ve Aksoy E. (2008), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Roller, *Kırgızistan - Türkiye Manas Üniv. Sos. Bil. Dergisi*, 13 (5), 2-19.
- Işık, M. (2009). *Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Beylikdüzü örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kayabaşı, S. (2022). *Merkezi Sınavlarda Yüksek Performans Gösteren Okullardaki Müdürlerin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Kazancı, E. (2022). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kırıkçı, S. (2019). *Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenen okul algılaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kocoglu, I., Imamoglu, S. Z., & İnce, H. (2011). The relationship between organizational learning and firm performance: The mediating roles of innovation and TQM. *Journal of Global Strategic Management*, 9(3), 72-88.
- Koçel, T. (1996). İşletme yönetimi ile ilgili son gelişmeler ve çalışanlar açısından anlamı. *Mercek Dergisi*, 1(3), 39-42.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kutanis, R. (2002). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Beta.
- Küp, H. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Küsmüş, V. (2018). *Eğitim kurumlarında yenileşme gereksinimi ile öğrenen örgüt olabilme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Levitt, B., March, J.G.(1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*,14, 319-340
- McGill, M. E.,&SlocumJr, J. W. (1993). Unlearningtheorganization.Organization *Aldynamics*, 22(2), 67-79.
- Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz, K. (Ed.), 2017. *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi, Ankara, s. 426.
- Mendonca, M. (2001). Preparing for ethical leadership in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 266-276.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. (2021). *T.C. Resmi Gazete* 31386, 5 Şubat 2021.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Oluremi O. F. (2008) Principals' leader ship behaviour and school learning culture in Ekiti State secondary schools. *The Journal of International Social Research*, 1(3), 301-311.
- Özdemir S. (Ed.). (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* . Ankara: Pegem.

- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bunu Sınırlayan Etkenler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete* 30471, 9 Temmuz 2018.
- Özgener, G. (2002). Öğrenen organizasyon anlayışının gerçek yönetim uygulamalarına yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*, 2000(2), 43.
- Özgün, V. (2018). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- ÖzkaynakTopaçoğlu, D. ve Şahin Fırat, N. (2016). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume (3)11.1849-1878 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9377> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Özyürek, N. (2022). *İstanbul ili Beyoğlu ilçesi devlet ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Recepoğlu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 629-664.
- Resick, C.J., Hanges, P.J, Dickson, M.W., & Michelson, J.K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership, *Journal of Business Ethics*, 63 (4), 345-359. doi: 10.1007/s10551-005-3242-1

- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa.
- Safia, M. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Sarıkaya, N. (2016). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Sashkin, M.&Rosenbach,W.E. (2005). *A view of leadershipthatmatter*. [www. Leadingand.com/documents/LeadershipThatMatters. Pdf](http://www.leadingand.com/documents/LeadershipThatMatters.Pdf).
- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Sevim, H.İ. (2021). *Okullardaki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Skyrme, D. (2003). *Thelearningorganization. David SkyrmeAssociatesİnsight No.3* <http://www.skyrme.com/insights/3lrnorg.htm> (Erişim: 20 Kasım 2018).
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stam, D. A., Van Knippenberg, D., ve Wisse, B. (2010). The role of regulatory fit in visionary leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 499-518.

- Storey, A., 2004. The Problem Of Di School Leadership. *Schools*, 24 (3), 249-265.
- Subaşı, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şanal, E. E. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne ilişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Şanal, E. E. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne ilişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Şanal, E. E. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne ilişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller (Bursa/İnegöl örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Şık, F. F. (2022). *Öğrenen okul ile ilgili özel okul öğretmenlerinin görüşleri üzerine nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, Y. (2004). *Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem.

- Şişman, M. (2016). Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (3), 375-400.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58, 274-298.
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayınları, Ankara, s.292.
- Tatlılıoğlu, K., & Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *Electronic turkish studies*, 7(2).
- Toptimur, Z. (2021). *İlk ve ortaokul okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Tosun, Kemal. (1982). *İşletme Yönetimi*. İstanbul s. 243.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2014). Öğrenen Okul Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-45.
- Ulukan, M. (2006). *Futbolcuların kulübe bağlılıklarında antrenörün liderlik özelliklerinin rolü*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Usta, M. E., & Kahraman, S. (2021). Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk üniversitesi kazım karabekir eğitim fakültesi dergisi*, (43), 95-119
- Uyguç, N., Duygulu, E., & Çıraklar, N. (2000). *Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve performans*. VIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erciyes Üniversitesi, 25-27.
- Uysal, E. (2021). *Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile akademik iyimserlik yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerinin öğrenen örgüt yaklaşımı açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Westley, F.,&Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.
- Wongtrakool, P. (1996). Instructional leadership of principals and student achievement in private lower secondary schools of Thailand. *Dissertation Abstracts International*, 56(10), 3815-A.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmininin etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A.İ. (2013). *Okul müdürlerinin duygusal zeka yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yıldız, A.İ. (2013). *Okul müdürlerinin duygusal zeka yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, G. (2022). *Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü*. Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.

- Yüce, S. (2010) *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü-Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yukl, G. (2009). Leading Organizational Learning: Reflections on Theory and Research. *The Leadership Quarterly*, 20, 49-53.





Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın.....

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretim liderliği davranışları ölçeği, üçüncü bölümde öğrenen okul ölçeği bulunmaktadır. Lütfen size uygun olan maddeyi (x) işaretleyiniz. Ankete kimliğinizi belirten bir açıklama yapmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1.Cinsiyetiniz: 1. Kadın () 2. Erkek ()

2.Yaşınız: 1. 21-30 yaş () 2. 31-40 yaş () 3. 41-50 yaş () 4. 51+ ()

3.Kıdeminiz: 1. 1- 10 yıl() 2. 11-20 yıl () 3. 21-30 yıl () 4. 31+()

4. Medeni durumunuz: 1. Evli () 2. Bekar () 3. Dul/Boşanmış ()

5. Branşınız:

6. Mesleğinizi seviyor musunuz? 1.Evet () 2. Hayır ()

Ek 2. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Aşağıda bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır.

Sizden beklenen her cümlede ifade edilen yargıya, kendi yöneticinizi düşünerek ne

ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara karılımlar düzeyinizi, ilgili

rakamı (1,2,3,4,5) altına “X” koyarak belirtiniz. Her cümle yargısı için bir seçenek

işaretleyiniz. Cevaplanmamış yargı bırakmayınız.

Seçenekler: 1.Hiçbir zaman 2.Çok seyrek 3.Ara sıra 4.Çoğu Zaman 5.Her zaman

Maddeler	Yerine getirilme dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
A.Okulun amaçları					
1.Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2.Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
3.Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden Belirleme	()	()	()	()	()
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5.Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9.Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
B.Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi					
11.Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12.Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13.Okulun I. Ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14.Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	()	()	()	()	()
16.Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme	()	()	()	()	()
20.Anonslar yada sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
C.Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi					
21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışma ve öğretmenlerle görüşme yapma	()	()	()	()	()

22.Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle Görüşme	()	()	()	()	()
23.Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme, gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24.Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri Belirleme	()	()	()	()	()
25.Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()
26.Okulun başarı durumunu yazılı yada sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri Ödüllendirme	()	()	()	()	()
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları Açıklama	()	()	()	()	()
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde Olma	()	()	()	()	()
D.Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi					
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32.Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunma	()	()	()	()	()
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmaları Düzenleme	()	()	()	()	()
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	()	()	()	()	()
36.Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. ne katılma) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37.Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39.Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40.Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
E.Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma					
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42.Görevlerini çok iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45.Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar Hazırlama	()	()	()	()	()
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri Destekleme	()	()	()	()	()
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme	()	()	()	()	()
50.Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	()	()	()	()	()

Ek 3: Öğrenen Okul Ölçeği

Öğrenen Okul Ölçeği	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okulumuzdaki öğretmenler “Nasıl daha iyi yaparım?” arayışı içerisindeyler.					
2. Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.					
3. Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.					
4. Okulumuz öğretmenleri takım olarak çalışmanın gereğine inanırlar.					
5. Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.					
6. Okulumuzdaki her öğretmen takım hâlinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.					
7. Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışarak gerçekleştirilir.					
8. Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindeyler.					
9. Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkânlar vardır.					
10. Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.					
11. Okulumuzdaki her öğretmen eşit ve saygıdeğer bir birey olarak kabul görür.					
12. Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.					
13. Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.					
14. Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.					
15. Okulumuzun vizyonu “Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır.					
16. Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.					
17. Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.					
18. Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.					
19. Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım.					
20. Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.					

Ek 4. Ölçek kullanım izinleri

Gönderen: birce baştuğ
Gönderildi: 4 Şubat 2021 Perşembe 11:51
Kime:

Konu: Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Alanı Tezli Yüksek
Lisans öğrencisi Birce BAŞTUĞ. Bu
dönem tezimi hazırlamaya başladım.
Tezimin adı: Özel Eğitim Okullarındaki
Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik
Becerileri ile Öğrenen Okul Arasındaki
İlişki ve Bazı Değişkenler Açısından
İncelenmesi.
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği:
Geçerlik, Güvenirlik ve Norm
Çalışmanızı inceledim. Müsadeniz
olursa ölçeğinizi tezimde kullanmak
istiyorum.
Saygılarımla...

Re: İlt: Öğretim Liderliği
Davranışları Ölçeği

B

birce baştuğ 4 Şub
Merhaba Sayın Hocam, Ben Gazi Üniversitesi
Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Alanı Tezli

2

M

Alıcılar: ben

11 Şub

Merhaba Birce Baştuğ Hanımefendi,
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları
Ölçeğini referans vererek kullanabilirsiniz. Başarılar
dilerim.

Gmail için uygulama tarafından gönderildi

11 Şubat 2021 Perşembe 10:39 +0300 kimden:

B

birce baştuğ 4 Şub
Merhaba Sayın Hocam, Ben Gazi Üniversitesi
Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Alanı Tezli

S

Merhaba Birce hocam,
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz
İyi çalışmalar....

[Alıntılanan metni gizle](#)

4 Şub 2021 Per 11:48 tarihinde birce baştuğ
» şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Alanı Tezli Yüksek
Lisans öğrencisi Birce BAŞTUĞ. Bu
dönem tezimi hazırlamaya başladım.
Tezimin adı: Özel Eğitim Okullarındaki
Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik
Becerileri ile Öğrenen Okul Arasındaki
İlişki ve Bazı Değişkenler Açısından
İncelenmesi.
Öğrenen Okul Ölçeği Geçerlik ve
Güvenirlik Çalışmanızı inceledim.
Müsadeniz olursa ölçeğinizi tezimde
kullanmak istiyorum.
Saygılarımla...



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..