

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ XG'FG'GV O 'PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK ALGILARI İLE ZAMAN
KULLANIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**TUĞBA YORULMAZ
16705012**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. HASAN BASRİ GÜNDÜZ**

**İSTANBUL
2018**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ XG'FGPGV O 'PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK ALGILARI İLE ZAMAN
KULLANIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**TUĞBA YORULMAZ
16705012**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. HASAN BASRİ GÜNDÜZ**

**İSTANBUL
2018**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK ALGILARI İLE ZAMAN KULLANIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

TUĞBA YORULMAZ
16705012

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 09.11.2018

Tezin Savunulduğu Tarih: 19.10.2018

Tez Oy Birliği / ~~Oy Çokluğu~~ ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ
Jüri Üyeleri : Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM
: Dr. Öğr. Üyesi Erkan TABANCALI

İmza




İSTANBUL
EKİM 2018

ÖZ

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ALGILARI İLE ZAMAN KULLANIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tuğba YORULMAZ

Ekim, 2018

İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımları arasındaki ilişkiyi konu alan bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Şişli ve Beyoğlu ilçelerindeki devlet okullarının ilkökul kademesinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılara uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 32 müdür, 41 müdür yardımcısı olmak üzere 73 ilkökul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgileri içeren anket, “Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği” ve “Zaman Kullanımı Ölçeği” yoluyla toplanmıştır. Araştırma, betimsel nicel yöntemle ele alınmıştır ve araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın başlıca sonuçlarına bakıldığında ilkökul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ölçeği ortalamaları yüksek bulunmuştur. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine, haftalık çalışma saatine, yöneticilik kıdemlerine göre fark etmemekte, anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Ancak ilkökul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları yönetici olmadan önce görev yaptıkları okul türü/kademelerine göre değişmektedir. İlkokul yöneticilerinin zaman kullanımı ölçeği alt boyutlarına ilişkin zaman kullanım düzeylerine bakıldığında sırasıyla ebeveynler, ilçe (mem), okul, öğrenciler, öğretmenler, büro ve kişisel işlere zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. İlkokul yöneticilerinin zaman kullanımı davranışları öğretmenlik kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine ve haftalık çalışma saatine göre fark etmemektedir. Ancak daha önce öğretmen olarak görev yaptıkları okul türü/kademesine göre fark anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul yöneticisi, öğretimsel liderlik, zaman kullanımı.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ELEMENTARY SCHOOL ADMINISTRATORS' PERCEPTIONS OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND THEIR USE OF TIME

Tuğba YORULMAZ

October, 2018

This research, which is about the relationship between the perceptions of instructional leadership of primary school administrators and their use of time, was applied to the principal and assistant principals working at the primary school level of state schools in the provinces of Şişli and Beyoğlu in the province of Istanbul in 2017-2018 academic year. The study group of the research consists of 73 primary school administrators, 32 managers 41 assistant managers. The data of the study was collected through the questionnaire containing the demographic information, the "Instructional Leadership Perception Scale" and "Time Usage Scale".The research was analyzed by descriptive quantitative method and the data obtained in the study were analyzed using SPSS (Static Package for Social Sciences) for Windows 22.0 program.Number, percentage, mean, standard deviation were used as descriptive statistical methods in the evaluation of the data. The t-test was used to compare quantitative continuous data between two independent groups. One way ANOVA test was used to compare quantitative continuous data among more than two independent groups.The Scheffe test was used as a complementary post-hoc analysis to determine the differences after the Anova test.

When the main results of the research are looked, it is seen that the average of the instructional leadership perception scale of the elementary school administrators is high. It can be said that the level of instructional leadership behaviors of the elementary school administrators is very high. Perceptions about the level of instructional leadership behaviors of the elementary school administrators do not differ and do not show a meaningful change according to their teaching seniority, the, weekly working hours, managerial seniority. But perceptions about the level of instructional leadership behaviors of the elementary school administrators differ according to the type / level of the school they were working as teachers before. When the time levels of administrators' time use scale sub-dimensions are examined, it was found that they spend time on parents, district (mem), school, students, teachers, office and personal affairs respectively. Time usage behaviors of the elementary school administrators do not differ according to their teaching seniority, managerial seniority, and weekly working hours. However, the difference was found to be significant according to the type / level of the school where the school administrators worked as teachers before.

Keywords: instructional leadership, elementary principals, time use.

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen sabırla ve güler yüzüyle değerli bilgilerini ve vaktini benimle paylaşan, beyefendiliğiyle örnek bir insan çok kıymetli tez danışman hocam, Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ'e çok teşekkür ederim. Hayatta en büyük şansım ve destekçim olan, karşılaştığım her zorluğu benimle birlikte göğüsleyen anneme müteşekkirim.

İstanbul; Ekim, 2018

Tuğba Yorulmaz

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi	5
1.3.1. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Liderlik Kavramı ve Liderlik Anlayışının Gelişim Süreci	8
2.1.1. 1900-1929.....	9
2.1.2. 1930'lar	9
2.1.3. 1940'lar	10
2.1.4. 1950'ler	10
2.1.5. 1960'lar	10
2.1.6. 1970'ler	10
2.1.7. 1980'ler	11
2.2. Liderlik Kuramları.....	11
2.2.1. Büyük Adam Kuramı	12

2.2.2.	Özellikler Kuramı	13
2.2.3.	Davranışsal Kuram.....	15
2.2.3.1.	Ohio State Üniversitesi Araştırmaları	16
2.2.3.2.	Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları	16
2.2.3.3.	Blake ve Mouton'un Yönetim Izgarası Yaklaşımı.....	16
2.2.3.4.	Likert Sistem Dört Modeli.....	17
2.2.4.	Durumsal Liderlik Kuramı ve Durumsal Liderlik Kuramı Işığında Gelişen Liderlik Kuramları.....	17
2.2.4.1.	Fred Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı.....	18
2.2.4.2.	Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Teorisi	20
2.2.4.3.	Yol Amaç Kuramı	20
2.2.4.4.	Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı.....	21
2.2.4.5.	Vroom ve Yetton'un Durumsal Liderlik Modeli	22
2.2.5.	Yeni Liderlik Kuramları.....	24
2.3.	Öğretimsel Liderlik	25
2.3.1.	Öğretimsel Liderlik Kavramı.....	27
2.3.2.	Öğretim Liderliğine İlişkin Bazı Tanımlar	30
2.3.3.	Öğretimsel Liderlerin Başlıca Özellikleri	33
2.3.4.	Öğretim Liderliğinin Boyutları.....	34
2.4.	Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranış Boyutları	36
2.4.1.	Okulun Vizyon, Misyon ve Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	36
2.4.2.	Kaynakların Amaçları Gerçekleştirmeye Yoğunlaştırılması	37
2.4.3.	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	38
2.4.4.	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	39
2.4.5.	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.....	39
2.4.6.	Okul İklimi ve Kültürünün Yönetimi.....	40
2.4.7.	Okulda Görünür Olma.....	42
2.4.8.	Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme.....	44
2.4.9.	İletişim Sağlama	45
2.4.10.	Okuldaki Zamanın Etkili Yönetme	45
2.5.	Zaman Kavramı.....	46
2.5.1.	Okul Müdürlerinin Zaman Kullanımı	48
2.6.	İlgili Araştırmalar	53
2.6.1.	Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	53
2.6.2.	Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	61
3.	YÖNTEM	72

3.1.	Araştırmanın Modeli	72
3.2.	Çalışma Grubu	72
3.3.	Veri Toplama Araçları ve Ölçme Araçlarının Uygulanması	72
3.4.	Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği ve Zaman Kullanımı Ölçeği Uyarlama Çalışması	73
3.5.	Verilerin Analizi.....	74
4.	BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
4.1.	Okul Yöneticilerinin Tanımlayıcı Özellikleri	75
4.2.	Zaman Kullanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar	77
4.3.	Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Üzerine Sonuçları.....	80
4.4.	Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Değişkenlere Göre Sonuçları	84
5.	TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	91
5.1.	Tartışma	91
5.2.	Sonuçlar	96
5.3.	Öneriler	98
	KAYNAKÇA.....	100
	EKLER.....	118
	ÖZ GEÇMİŞ	125

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1: Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı	75
Tablo 2: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeği Puan Ortalaması	76
Tablo 3: Zaman Kullanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları.....	77
Tablo 4: Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi	78
Tablo 5: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu Üzerine Etkisi	80
Tablo 6: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu Üzerine Etkisi	81
Tablo 7: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu Üzerine Etkisi	81
Tablo 8: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu Üzerine Etkisi	82
Tablo 9: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu Üzerine Etkisi	82
Tablo 10: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu Üzerine Etkisi	83
Tablo 11: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu Üzerine Etkisi	83
Tablo 12: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Genel Üzerine Etkisi	83
Tablo 13: Öğretimsel Liderlik Algıları ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Haftalık Çalışma Saatine Göre Ortalamaları	84

Tablo 14: Öğretimsel Liderlik Algıları ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Yöneticilik Kademine Göre Ortalamaları85

Tablo 15: Öğretimsel Liderlik Algıları ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Daha Önce Öğretmen Olarak Çalışılan Kademeğe Göre Ortalamaları87

Tablo 16: Öğretimsel Liderlik Algıları ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Öğretmenlik Kademine Göre Ortalamaları89



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeği Puan Ortalamasına İlişkin Diyagram	76
---	----



KISALTMALAR

N:	Sayısı
P:	Anlamlılık Düzeyi
SS:	Standart Sapma
SH:	Standart Hata
OSH:	Ortalamaların Standart Hatası
KT:	Kareler Toplamı
SD:	Serbestlik Derecesi
KO:	Karelerin Ortalaması
\bar{X} :	Aritmetik Ortalama
MEM:	Milli Eğitim Müdürlüğü
MEBBİS:	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıltılarına, sınırlıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Heraklites “bir nehirde yıkandığın suda bir daha yıkanamazsın” ifadesiyle, yaşamın sürekli bir değişim döngüsü içinde olduğunu çok açık bir şekilde beyan etmiştir (Brestrich, 1999). Bilim ve teknolojiadaki değişikliklere her geçen gün bir yenisi daha eklenmekte olup, buna bağlı olarak da değişikliklere ayak uydurmanın çağın sorumluluklarından biri haline geldiği söylenebilir. Değişimin her alanda ve sektörde seyretmesi tüm örgütlere ve dolayısıyla eğitim örgütlerine de sıçramış bulunmaktadır.

1980’li yıllardan itibaren öğretim liderliği kavramlaştırması, eğitim yönetimi alanında giderek önem kazanır olmuştur. Bunda en çok da etkili okullar üzerine yapılan çalışmaların önemli katkısı olmuştur. Etkili okul akımı, okul yöneticilerinin etkili okullarda öğretimsel lider olarak nitelendirilmesine aracılık ederken, eğitim yönetimi alanyazınına da öğretim liderliği kavramının girmesine kapı aralamıştır. Etkili okul kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardan hareketle, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini işe koşarak, eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciler ve öğretmenler adına olumlu ve istendik yönde değişiklikler sağladıkları söylenebilir (Şişman, 2014, 27). Bu bağlamda, öğretimsel liderlerin davranışları da ilgili akademisyenler ve araştırmacılar tarafından üzerinde epey çalışılan ve araştırılan bir konu haline gelmiştir.

1990’lı yılların sonlarına doğru standartlara dayalı hesap verebilirlik sistemlerinin büyümesi, başarıya dair somut bir kanıt sunmayı gerekli kılmış ve öğretimsel liderliğin üzerinde yeniden odaklanılır olunmuştur (Lashway, 2002). Bunun yanında, Amerika’da okulları daha verimli ve etkili yapma sorunun gündeme gelmesi dikkatleri okul müdürüne çekmiş olup, çoğu araştırmacı, öğretimsel liderliğin,

başarılı bir müdür olmada kilit rol oynadığını kabul etmiştir (Barth, 1990; Heck, Larsen, & Marcoulides, 1990). Ancak burada asıl önemli noktanın, okul liderinin bürokratik yönetim işlerinden ziyade daha çok öğretme ve öğrenme konularında rehberlik ve liderlik etmesinin büyük ölçüde önemli hale geldiği söylenebilir.

Büyük ve önemli çapta değişimlerin yaşandığı 2000'li yıllarda yöneticilerden ziyade liderlere daha çok gereksinim duyulduğu aşikardır. Bu perspektiften, öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin taşıması gereken bir takım özellikler olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan, okul liderinin çağımız koşulunun gerektirdiği; duyarlı, stratejik düşünebilen, kararlı, vizyonist, değişime ve yeniliklere açık, yol gösteren ve rehberlik eden, ulaşılabilir, işbirlikçi, teşvik edici, çözüm odaklı, lider ve iyi iletişim kurabilen aynı zamanda da iyi bir yönetici olabilme özelliklerini taşımasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul liderleri, eğitim bazında gerçekleştirilmek istenen yeniliklerin başarısını tayin etmede önemli bir unsurdur. Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenerek eğitimde değişim ve daha iyiye doğru gelişme kaydetmeleri gerekmektedir (Galton ve Blyth, 1989). Başka bir deyişle, okul yöneticisi okulda ne kadar etkili liderlik tutum ve davranışları sergiliyorsa okuldaki öğrenme ve öğretim sürecinin de o denli kaliteli ve verimli işlediği söylenebilir. Bunu da öncelikli olarak eğitim ve öğretim ile ilgili konulardaki gelişmeleri yakından takip ederek ve işin asıl mutfağında olan uygulayıcıları yani öğretmenleri edindikleri bilgiler doğrultusunda bilgilendirerek, onlara rehberlik ve liderlik ederek gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Bu yolla, okul liderlerinin öğretim sürecine işlerlik kazandırarak gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin akademik açıdan gelişmelerine katkı sağlayabilecekleri söylenebilir.

Son 25 yılda eğitim liderliği alanında yeni kavramsal modellerin ortaya çıkmasıyla birlikte yapılan birçok çalışma sonrasında öğretimsel liderlik modeli, en önde gelenlerden biri haline gelmiştir (Heck & Hallinger, 1999). Okul yönetimine yönelik daha önce yapılmış olan çalışmaların aksine bu model okul yöneticileri tarafından uygulanan öğretimsel liderliğin, okul adına daha iyi akademik çıktılar getirdiğini savunmaktadır (Leithwood & Jantzi, 1999; Southworth, 2002). Bu açıdan, öğretimsel liderliği diğer liderliklerden ayıran en belirgin özelliğin okuldaki eğitim-öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olması şeklinde belirtilebilir.

Birer öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin okuldaki eğitim ve öğretim süreci ve işleyişini öğrenciler ve öğretmenler adına iyileştirmek amacıyla bu

süreçte aktif bir rol üstlenerek ilgili tüm paydaşlara rehberlik ve önderlik yapabilecek donanım ve potansiyele sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Buraya kadar yapılan açıklamalardan hareketle, günümüzde klişe yöneticilik anlayışından çıkılarak okul yöneticilerinin liderlik yönünün daha çok önem taşıdığı ve okul yöneticilerinden öğretimsel liderlikle ilgili beklentilerin ve sorumlulukların giderek arttığı söylenebilir. Bu bağlamda, okul liderlerine önemli rol ve sorumluluklar düştüğü söylenebilir.

Müdürün birçok rolü ve sorumluluğu olmasına rağmen, öğretme, öğrenme, öğretim programı ve işbirliğine olan ilişkisinden dolayı öğretim liderliği giderek daha fazla önemli hale gelmiştir (Glanz, 2006). Yapılan araştırmalar sonucunda öğretim liderliğini uygulayan etkili okullarda öğrencilerin akademik başarılarında gelişme kaydettikleri ortaya çıkmıştır (Krug, 1986). Bu kapsamda, günümüz okul yöneticilerinin okuldaki başarı çıktılarında önemli birer unsur olduğu ve klişe yöneticilik anlayışından çıkmaları gerektiği düşünülmektedir. Bunun için de elbette ki öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin, okulda bürokratik işlerden ziyade öğretim ile ilgili işleyişe daha fazla katılmaları, süreci yakından takip ederek gerekli değerlendirme ve revizeleri ilgili paydaşlarla işbirlikli bir tutum içerisinde yapmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşıldığı üzere, tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de belirlenen vizyon, misyon ve hedeflerin en üst düzeyde gerçekleştirilmesinde güçlü liderlere ihtiyaç duyulduğu aşıkardır. Esas varlık sebebi öğretim olan okul örgütlerinde liderlik, okul yöneticisinin, eğitim ve öğretim sürecinde öğretimle ilgili konularda kendisine danışılan kişi olması açısından öğretmenlere ve diğer ilgili paydaşlara liderlik ve rehberlik edebilecek donanım ve potansiyele sahip olmasını gerektirmektedir. Bu perspektiften, okul liderinin eğitim ve öğretimle ilgili konularda meslektaşlarından daha donanımlı, daha çok bilgi ve yetenek sahibi olması gerektiği söylenebilir. Bu yolla, öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticisi, öğretim sürecine ön ayak olabilir.

21. yüzyılla birlikte zaman denilen kaynağın etkin kullanımı daha çok önem kazanmıştır. Zaman, taşıdığı özellikler bakımından etkin kullanımının ölçülmesi ve değerlendirilmesi giderek daha da önemli hale gelmesi ile bu kapsamdaki çalışmalarını hızlandırmıştır (Karagöz vd., 2010; İçen ve Öztaşkın, 2017). Bilindiği gibi, zaman kavramı, geçmişten günümüze tüm insanlık için önemli olup tüm örgütlerde gerek

yöneticiler gerek çalışanlar için etkili ve verimli kullanılması gereken bir kaynaktır. Akıp giden zamanı geri getirme olanağımızın olmamasından dolayı zamanı iyi kullanmak ve değerlendirmek bu anlamda önemlidir. Tüm örgütlerin temel girdilerinden biri olan zaman kullanımına, eğitim örgütlerinden okul perspektifinden bakıldığında, okullarda da örgütlenmesi ve etkili olarak kullanılması açısından önem taşıyan bir unsur olduğu aşikardır. Okulda yapılan işlerin de belirli bir plan ve zaman doğrultusunda gerçekleştiği düşünüldüğünde okul yöneticisinin zaman kullanımı konusunda yetenekli olması gerekmektedir (Şişman, 2014, 84).

Okul yöneticilerinin okulda geçirmiş oldukları zaman zarfında gerçekleştirmekle mükellef oldukları birçok sorumluluk ve talep bulunmaktadır (Kennedy, 2002). Bir okul müdürünün bir gün ya da bir haftada geçen sürede öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve toplumla ilişki içerisinde olmasının yanında okulla ilgili işler, büro işleri, ilçe (mem) ile ilgili işler ve kişisel işlere zaman ayırması gerektiği bilinen bir gerçektir. Tüm bunlar da okul yöneticilerinin zaman ve dikkat ayırması gereken unsurlar olarak görülmektedir (Taylor, 2007). Bunun yanında, zamanı etkili kullanma, etkili okul müdürlerinin sahip oldukları vizyonları hayata geçirebilme noktasında büyük ölçüde önem taşımaktadır (Duke, 1987). Zamanı kullanma açısından birbirlerinden farklılık gösterdikleri bilinen okul müdürlerinden asıl beklenen, eğitim-öğretimle ilgili işlere daha çok zaman ayırabilmeleridir (Şişman, 2014, 85). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin büro, ilçe mem, öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler, okulla ilgili işler ve kendi kişisel işlerine ayırdıkları zaman miktarı ve düzeyinin durumsal koşullara göre ya da yöneticilerin gerekli ve öncelikli olarak algıladıkları işlere göre değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikle ilgili etkinliklere ne kadar zaman ayırdıklarını tespit etmenin bu anlamda önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, okul liderlerinin okulda geçen süre boyunca zamanlarını nasıl tayın ettikleri, en fazla ya da en az hangi etkinliklere zaman ayırdıkları ve öğretimsel liderlik gerektiren faaliyetlere ayırdıkları zaman düzeyini tespit etmenin okul liderleri için farkındalık yaratabileceği düşünüldüğünden bu araştırmada ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının zaman kullanımlarıyla ilişkisini belirlemektir. İstanbul ili Şişli ve Beyoğlu ilçelerinde görevli ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, bu ilçelerdeki ilkokul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik algılarının ne düzeyde olduğu ve okulda geçen sürede öğrenciler, ebeveynler, büro işleri, ilçe mem işleri, öğretmenler, okulla ilgili işler ve kişisel işlere yönelik zaman kullanımlarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bir başka ifadeyle, okul yöneticilerinin çalışma zamanlarını nasıl düzenledikleri, bu düzenlemenin hangi yönetsel ve eğitimsel etkinliklerde yoğunlaştığını belirlemek amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

İstanbul ili Şişli ve Beyoğlu ilçelerinde bulunan ilkokullarda 2017-2018 öğretim yılında çalışmakta olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımlarına ilişkin görüşleri nedir?

1.3.1. Alt Problemler

Belirlenen problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları nedir?
2. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları;
 - a. öğretmenlik kademelerine,
 - b. daha önce öğretmen olarak görev yaptıkları okul türü / kademesine,
 - c. yöneticilik kademelerine,
 - d. haftalık çalışma saatine, göre fark etmekte midir?
3. İlkokul yöneticilerinin;
 - a. öğrencilere,
 - b. ebeveynlere,
 - c. büro işlerine,
 - d. ilçe milli eğitim (üst yönetimle ilişkiler),

- e. öğretmenlere,
 - f. okula,
 - g. kendi kişisel işlerine,
- zamanlarını ayırma düzeyleri nedir?

4. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları ile zaman kullanımını davranışları arasında ilişki var mıdır?

1. İlkokul müdürlerinin zaman kullanımını davranışları;
 - a. öğretmenlik kademelerine,
 - b. daha önce öğretmen olarak görev yaptıkları okul türü / kademesine,
 - c. yöneticilik kademelerine,
 - d. haftalık çalışma saatine,göre fark etmekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde okul müdürlerinden asıl beklenen, okuldaki diğer görevlere göre öğretimsel liderliğe ilişkin görev ve sorumlulukları önemli ölçüde yerine getirmek, bu yönde zaman ayırmak ve çaba sarfetmektir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerini işe koşarak okulun akademik yönden başarısını daha üst seviyeye çıkarması önemlidir (Prytula, Noonan ve Hellsten, 2013). Dolayısıyla okulda geçirmiş oldukları zamanın ne kadarını bu yönde tayin ettiklerini belirlemek okul yöneticilerine bu anlamda farkındalık kazandırabilir.

Bu araştırmada ilkökul kademesinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin eğitim içi ve eğitim dışı etkinlik alanları belirlenerek yapılan etkinliklerin eğitim-öğretime ne kadar etkin bir şekilde fayda sağladıkları tespit edilirken, ilkökul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında, ilkökul yöneticilerinin zaman kullanımını ölçüğünde yer alan zaman kullanımına ilişkin boyutlar altında belirlenen etkinliklere ayırdıkları zaman düzeyinin analizi sayesinde hangi etkinliklerin yoğunluğunun azaltılması gerektiği ile ilgili öneriler geliştirilmiş olacaktır. Türkiye bağlamında öğretimsel liderlik ve zaman kullanımını kavramının bir arada kullanıldığı yeterli araştırmanın olmadığı söylenebilir. Bu kapsamda araştırmanın ilgili alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Bu çalışma, araştırmada ele alınan öğretim liderliği ve zaman kullanımı bağlamında ele alınan değişkenler ve ilkokul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ilindeki Şişli ve Beyoğlu ilçelerinde görev yapmakta olan ilkokul yöneticileri ile sınırlıdır.
3. Araştırmada, sadece resmi kurumlar ele alınmış, özel öğretim kurumları değerlendirme dışı bırakılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik Kavramı ve Liderlik Anlayışının Gelişim Süreci

Genel olarak, grupların ya da örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmede, bir kişinin diğer kişileri etkilemesi olarak tanımlanan liderlik, ait oldukları din, kültür ve coğrafyadan bağımsız olarak tüm toplumlarda görülmektedir. Liderlik, evrensel bir olgu olmakla birlikte insanların toplu halde yaşadıkları tüm zaman ve coğrafyalarda ortaya çıkmaktadır. Diğer bir anlatımla, liderliğin, sosyal yaşamın herhangi bir kesitinde yer almadığı bir durum söz konusu değildir. Bununla birlikte, üzerinde bir hayli konuşulan, yazılan ve çalışılan bir alan olan liderlik üzerinde henüz ortak bir görüşe varılamamıştır. Liderlik kavramına felsefik açıdan bakılacak olunursa, temellerine 5000 yıl önce Mısır hiyerogliflerinde rastlanmakta olduğu görülmektedir (Brestrich Topçu, 2000). Türk devlet adamlarına öğütler verdiği Yusuf Has Hacıp'in Kutadgu Bilig adlı eseri de bu bağlamda ele alınabilir.

Bir kavram olarak liderlikle alanyazında 14. yüzyılda karşılaşılrken son iki yüzyıldır değişen ve gelişen dünya anlayışında liderlik giderek artan bir sıklıkta araştırmalara konu olmuştur (Stogdill, 1974). Ancak liderlik kavramı, itinalı tanımı henüz yapılmadan, örgütsel çalışmaların kullandığı teknik terimler arasında kendini göstermektedir (Hoy & Miskel, 2010). İlgili alanyazın incelendiğinde liderlik kavramına ait, 5000'den fazla çalışma ve 350'den fazla tanımın mevcut olduğu söylenebilir (Bass, 1985; Brestrich Topçu, 2000; Çetin, 2008; Erçetin, 2000; Şişman, 2002). Bu nedenle de ilgili alanyazında çok sayıda tanım ve teori bulunmaktadır. Bu durumu Yukl (2002) "araştırmacıların liderliği, genellikle kendi perspektiflerinden ve onlara cazip gelen açıdan tanımladıkları" şeklinde belirtmiştir.

Aşağıda kronolojik gelişimlerine göre, liderlik kavramında değişen ve gelişen anlayış süreci ve ilgili bazı tanımlara, sonrasında ise alanyazındaki yaygın sınıflandırmaya yönelik olarak kuramlara değinilmektedir.

2.1.1. 1900-1929

20.yüzyılın ilk otuz yılında liderlik kavramı üzerine yapılan tanımlarda egemenlik ile gücün merkeziliği ve kontrolü temaları etkili olmuştur. 1927 yılında liderlik ile ilgili yapılan bir konferansta liderlik, “liderin itaat, saygı, sadakat ve işbirliği konularında takipçilerini yönlendirme ve teşvik etmedeki etkileme kabiliyeti” olarak ifade edilmiştir (Moore, 1927, 124’ten aktaran Northouse, 2014, 2).

Bu zaman diliminde liderlik kavramı ile ilgili alanyazında yer alan bazı tanımlar şöyledir (Sunay, 2009, 165-167);

- C.H.Cooley (1902)’e göre, liderlik kolektif hareketlerin odağında olabilmek anlamına gelmektedir.
- E.F. Mumford (1906)’a göre, liderlik kolektif hareketlerin kontrolü sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkması olarak ifade edilmektedir.
- F.W. Blackmar (1911)’a göre, liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarıyla yansıtabilmektir.

Yapılan tanımlardan hareketle, söz konusu dönemde liderlik kavramının, liderin belirlenen amaçlar doğrultusunda izleyenlerini mobilize etmedeki gücü ve kontrolü şeklinde anlam bulduğu görülmektedir.

2.1.2. 1930’lar

Bu dönemde “Özellikler Yaklaşımı” alanyazında yer almaya başlamış olup, ilgili dönemde bu kurama ait tanımlar yapılmıştır. Söz konusu döneme ilişkin tanımlardan bazıları şöyledir (Sunay, 2009, 165-167):

- C.M.Bundel (1930) liderliği, isteklerinin gerçekleştirilmesini sağlamak adına izleyenleri etkileyebilme ve ikna edebilme gücü olarak ifade etmektedir.
- C.E.Kilbourne (1935) liderliği, izleyenlerinin hayran olduğu çoğu kişisel nitelikleri taşıdığını gösterebilmek olarak tanımlamaktadır.

İlgili döneme ait yukarıda verilmiş olan bazı tanımlardan da anlaşılacağı gibi, bu dönemde liderlik kavramının genel olarak, bireyin taşıdığı spesifik kişilik özellikleri yoluyla izleyenlerinin eylem ve faaliyetlerini etkileyebilme yetisi olarak ifade edildiği görülmektedir.

2.1.3. 1940'lar

İlgili dönemde liderliği gerçekleştirme sürecinde liderin davranışları önemli hale gelmiş ve “Davranışsal Yaklaşım” ortaya çıkmıştır. Bu perspektiften, söz konusu dönemde liderin ortak bir amaç doğrultusunda izleyenlerini yönlendirebilmesi ve bu anlamda sergilemiş olduğu davranışları odak nokta olmuştur. Bu döneme ait aşağıda yer verilen liderlik tanımları da bunu destekler nitelikte olup, bazıları şöyledir (Sunay, 2009, 165-167):

- N.Copeland (1942) liderliği, izleyenleri duygusal, fiziksel ve zihinsel açıdan etkileyebilme potansiyeli olarak tanımlamaktadır.
- I. Knickerbocker (1948) ise liderliği, takipçilerinin ihtiyaçlarını giderebilmek amacıyla sahip olunan kaynakları yönetebilmek olarak ifade etmektedir.

2.1.4. 1950'ler

Bu zaman dilimindeki tanımlardan bazıları şunlardır (Sunay, 2009, 165-167):

- R.M. Stogdill (1950) liderliği, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak adına izleyenleri etkileme süreci olarak tanımlamaktadır.
- H. Koonetz & C.O'Donnell (1955) ise liderliği, ortak bir amacı gerçekleştirmek adına takipçileri etkileyebilmek olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda yer verilen tanımlardan da hareketle, bu on yıllık zaman diliminde genel olarak liderlik kavramının, belirlenen ortak amaçları gerçekleştirebilmek adına liderin, grubu etkilemeye ilişkin davranışları şeklinde anlam kazandığı görülmektedir. Bu açıdan, ilgili dönemde liderin davranışlarının liderin etkinliğini belirlemede önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

2.1.5. 1960'lar

Ortak amaçlar etrafında birleşen insanları etkileyen liderliği, Seeman (1960, 53) “izleyenleri ortak bir yöne doğru etkileyebilme davranışları” olarak tanımlamıştır. 1960'lı yıllarda liderlik anlayışında “Durumsal Yaklaşım” benimsenmeye başlanmış olup, diğer yaklaşımlardan farklı olarak, adından da anlaşılacağı gibi içinde bulunulan zaman, yer ve koşullara bağlı olarak liderin, liderlik davranışlarını ve stillerini uyarlaması gerektiği anlayışı hakim olmuştur (Northouse, 2014, 99).

2.1.6. 1970'ler

Grup etkililiği anlayışının yaygınlaşmasıyla liderlik “grubun ya da örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere grupları ya da örgütleri harekete geçirme ya da devamlılığını sağlama” olarak örgütsel davranış yaklaşımına dönüşmüştür (Rost, 1991, 59’dan aktaran Northouse, 2014, 3). Ancak bu dönemde Burns’ın (1978, 425) tanımı en önemli liderlik tanımı olarak göze çarpmaktadır: “Liderlik, gerek liderlerin gerek takipçilerinin benimsedikleri amaçların bağımsız ya da karşılıklı gerçekleştirilmesi amacıyla belli değerler, farklı siyasi, ekonomik ve diğer kaynaklarla kişilerin karşılıklı olarak harekete geçirilmesi sürecidir.”

2.1.7. 1980'ler

Bu zaman diliminde liderlik ile ilgili çalışmalarda büyük bir artış görölmüş ve konu artık akademik ve toplum bilincinde önemli bir yer edinmiştir. Kronolojik olarak devam eden bazı tanımlar ise aşağıda belirtilmiştir (Sunay, 2009, 165-167):

- C. Norris (1986) liderliği; analitik ve sezgili düşünerek yaratıcı olmak şeklinde ifadelendirmektedir.
- T. J. Kowalski ve U. C. Reitzig (1993) liderliği; sorunlu ve komplike bir işin üstesinden gelebilmek olarak belirtmektedir.
- K. Gallagher (1997) liderliği; belirlenen amaçlara ulaşabilmek adına izleyenlerin ya da örgüt üyelerinin bu süreçte tüm gönüllülük ve potansiyellerini mobilize edebilme olarak belirtmektedir.

Yapılan tanımlardan da göröldüğü gibi, söz konusu dönemde liderlik kavramının, belirlenen amaçlara ulaşma noktasında liderin, izleyenlerini zorlamadan tesir etmesi ve bu yolla zor ve komplike işlerin üstesinden gelebilmesi olarak anlam bulduğu söylenebilir.

Yukarıda liderlik kavramının tarihsel süreçteki gelişimi ve bu süreçte değişim gösteren bazı liderlik tanımlarına ver verilmiştir. Yapılan tanımlardan hareketle, liderlik kavramına ilişkin tanımlarının, belli bir amaç, belli bir insan topluluğu ve bu topluluğu etkileyen ve yönlendiren bir liderin olması gibi ortak özelliklerde birleştiği söylenebilir (Sunay, 2009, 165-167).

2.2. Liderlik Kuramları

Lider ve liderlik kavramı, tarihsel gelişim içerisinde farklı liderlik kuramlarıyla irdelenmiştir. Bu başlık altında Büyük Adam Kuramı, Özellikler Kuramı, Davranışçı Kuram ve Durumsallık Kuramı ana hatlarıyla açıklanmıştır.

Davranışsal Kuram;

- Ohio State Üniversitesi Araştırmaları
- Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları
- Blake ve Mouton'un Yönetim Izgarası Yaklaşımı
- Likert Sistem Dört Modeli

Durumsallık Kuramı ise;

- Fiedler'in Durumsallık Kuramı
- Hersey-Blanchard'ın Durumsallık Kuramı
- House'un Yol-Amaç Kuramı
- Reddin'in 3D Kuramı
- Vroom ve Yetton'un Durumsallık Kuramı

başlıkları altında kısaca bilgi verilmiştir.

Kuramların ardından da araştırmanın asıl konusu olan “Öğretimsel Liderlik” daha geniş bir yelpazede sunulmuştur.

2.2.1. Büyük Adam Kuramı

Büyük Adam Kuramının ilgili alanyazında ilk yaklaşım olarak bilindiği aşıkardır. Bu kuram, Özellikler Kuramı'nın gelişiminde ön ayak olmuştur (Hogg ve Vaughan, 2006, 5). Heredot ve Tacitus gibi düşünürler, büyük liderler üzerine yoğunlaşarak onları diğerlerinden ayıran özellikler üzerinde çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bukuramı savunanlar, büyük bir lider olmanın, doğuştan sahip olunan bir takım özellikler taşımaktan geçtiği görüşündedirler (Çimendereli, 1994).

Liderlikte “Büyük Adam Kuramı” dönemini başlatan ve söz konusu kuramın gelişiminde önemli rol oynayan Thomas Carlyle'in görüşüne göre, bazı insanlar sonradan kazanılması pek mümkün olmayan bazı özel yetilerle donatılmış olarak dünyaya gelirler ve onların bu yaratılışı kayda değer bir şekilde tarihe şekil verir niteliktedir (Can, 2005, 262; Aslan, 2009, 110).

18. ve 19. yüzyıllar itibariyle Hegel ve Fichte'nin ortaya çıkarmış olduğu "Zeitgeist" denilen görüş, büyük liderlerin, köklü değişimin mimarından ziyade dönemin var olan çalkantılı durumların üstesinden gelme ve süreçte beliren gereksinimleri giderme sorumluluğunu üstlenen insanlar olduğunu savunmaktadır. Özetle, bu görüş, büyük liderlerin ortaya çıkmasında durumsal etmenlerin etkili olduğunu savunmaktadır. İlerleyen zaman içerisinde Özellikler Yaklaşımı, Büyük Adam görüşünün yerini alırken, Durumsallık Yaklaşımı ise Zeitgeist görüşünün yerini almıştır (Çimendereli, 1994, 23-24).

2.2.2. Özellikler Kuramı

Yaklaşık olarak yüz yıllık bir geçmişe sahip olan Özellikler Kuramı, liderlikle ilgili alanyazında ortaya konulan verilerin başat noktası olmasının yanında Gandhi, Napolyon vb. gibi büyük liderlerin sahip oldukları kişisel özelliklerin araştırılmasında ilgili yazınsal çalışmalara ön ayak olmuştur. Bu kapsamda yapılan çalışmalar ise kişinin, liderlik olgusunu sonradan değil de doğmasıyla birlikte bu vasfı taşıdığı anlayışını ortaya çıkarmıştır (Hogg ve Vaughan, 2006, 5). Ortaya çıkmasında Büyük Adam Kuramının etkin rol oynadığı Özellikler Kuramında liderlik sürecini belirleyen en önemli unsur olarak liderin taşımış olduğu özellikler anlayışı hakim olmuştur.

"Büyük Adam" teorisi olarak da adlandırılan bu yaklaşım, 1950'lere kadar liderlik ile ilgili yapılan çalışmaları büyük ölçüde etkilemiş olup, liderlerin davranışlarında etkin olan ayırt edici fiziksel ya da psikolojik karakteristikleri belirlemeye çalışmıştır. Bu yaklaşımı baz alan araştırmacılar, liderleri izleyenlerinden farklı kılan bazı nitelikler üzerinde yoğunlaşarak liderliği belirleyen esas etkenlerin içsel olduğu yargısını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2010, 378).

Bryman, Özellik Kuramını benimseyenlerin lidere olan bakış açısını şöyle belirtmiştir: "Doğuştan kazandığı bazı farklı özellikleri olmadan hiçbir düzeydeki eğitim bir kişiyi lider yapamaz"(Bryman, 1986, 18). Söz konusu kuramda liderin sahip olduğu özelliklere hat safhada önem verilmekle birlikte liderlerin fiziksel, duygusal, entelektüel ve sosyal açıdan sahip oldukları kişisel özellikleri irdelenmeye ve saptanmaya çalışılmıştır. Fiziksel özelliklerle ilgili olarak; kilo, boy, yaş, karizma, sağlık durumu ve fiziksel olgunluk gibi etmenler, kişisel özelliklere ilişkin olarak; kişilerarası ilişkiler, iletişim yeteneği, özgüvenli olma, girişimci ve cesaretli olma,

risk alabilme, zeka ve güvenilir olma gibi unsurlar üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır (Eren, 2007, 437). Tüm bu çalışmalar neticesinde ise liderlerle ilgili olarak evrensel düzeyde sayılabilecek özelliklerin varlığına ilişkin araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Kurtuluş, 2007, 15).

Özellikler yaklaşımı üzerine araştırma yapan kuramcılar, liderliğin yalnızca tek taraflı etkisi üzerinde odaklandıkları görülürken, bu kuramcılar, izleyenlerin lidere olan saygı ve bağlılıklarında, liderin sahip olduğu kişilik özelliklerinin baskın olduğunu savunmaktadır. Bu kuramın çıkış noktası; bazı insanların doğal liderler olduğu ve bu doğal liderlerin diğerlerinden farklı fiziksel özellikler ve yetilerle donanımlı olduğu düşüncesidir (Bass, 1990). Yapılan çalışmalar neticesinde etkin liderlerin bazı durumlarda aynı özellikleri taşımadığı saptanmış ve izleyenler ya da takipçiler arasında liderin taşıdığı özelliklerin daha fazlasıyla donanımlı kişilerin bulunmasına karşın, bu kişilerin lider seçilmediği ya da lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir (Fleenor, 2006).

Grup üyeleri içinde liderlik vasfı için gerekli niteliklere eksiksiz biçimde sahip olanlar lider olmazken, lider olanların ise bu özellikleri her zaman taşımadıkları görülmüştür (Ertürk, 2000, 156). Bunun yanında, takipçilerin gereksinim ve beklentilerini ihmal etmesi, durumsal etmenleri göz ardı etmesi ve etkili liderlerin davranışlarını açıklamada yetersiz oluşu, söz konusu kuramın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. İşte bu nedendir ki araştırmacılar, liderlik konusunda liderin sahip olduğu özellikler boyutunun yanında liderin davranış boyutu üzerinde çalışmalara odaklanmaya başlamışlardır (Çelik, 2007, 9). Tüm bu faktörlerin yanında, liderin belirli bir özelliğinin farklı şekillerde yorumlanması ve liderin özelliklerini gözlenebilir ya da ölçülebilir davranış şeklinde ifade etme güçlüğü, söz konusu kurama yönelik yapılan çalışmalarda en belirgin zorluklardan birisi olmuştur (Koçel, 2001, 470).

Ayrıca bazı kişisel özelliklerin lider olarak seçilmek için yeterli olabilmesine karşın, bu özelliklerin grup başarısıyla bire bir ilişkili olmadığı yani grup başarısını yalnızca liderin kişisel özelliklerine bağlamanın yetersiz olduğu saptanmıştır (Mathis, 1999). Sonuç olarak, yapılan araştırmalardan hareketle, bu yaklaşımın liderliği açıklamada yeterli olmadığı kanısına varılabilir.

2.2.3. Davranışsal Kuram

Özellikler kuramının liderlerin sahip oldukları özellikler üzerinde yoğunlaşması ve liderlerin izleyenlerine karşı sergilemiş oldukları tutum ve davranışları göz ardı etmesi sonucu etkili liderlerin davranışlarını açıklamada yetersiz kalmıştır. Söz konusu kuramla birlikte liderlerin kişisel niteliklerinden ziyade iş görenlere ya da izleyenlerine karşı davranışları odak nokta haline gelmiştir. Liderlikle ilgili çalışmalar da bu kapsamda gerçekleştirilmiştir.

Douglas Mc Gregor'un Örgütün İnsan Yanı (The Human Side of Enterprise) adlı kitabının 1960'ta yayımlanması davranış kuramlarına doğru bir yönelimi beraberinde getirmiştir (Bolden ve diğ., 2003). 1940'ların sonlarına doğru bazı araştırmacılar liderliğe farklı bir perspektiften bakarak liderlikte gözlenebilir davranışların ya da etkinliklerin çok daha belirleyici ve önemli olduğu fikrini benimsemişlerdir. Bu açıdan, özellikler yaklaşımının liderliği açıklamada çok etkili ya da yeterli olmadığını ileri sürmüşlerdir (Keçecioğlu 1998, 117).

Liderlerin davranışlarındaki farklılıklar üzerine yapılan çalışmalar, davranışsal kuramı gündeme getirmiş olup söz konusu kuramda liderlik, bir bireyin bir grupta üstlendiği role ve bu rolün gruptaki diğer üyelerin gereksinimlerini ve beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı etkileşimlere dayalı bir süreci ifade etmektedir. Davranışçı kurama göre lider, kurumsal amaçları gözetirken aynı zamanda grup üyelerinin çabalarını ve girişimlerini desteklemeli ve kişisel değerleri koruyucu tutum ve davranışlar sergileyebilmelidir. Bu kuram, lider ile izleyenler arasındaki ilişkilerin gelişmesi, gerek liderin gerek izleyenlerin davranışlarına odaklanarak grup üyelerinin sosyalleşmesine olumlu fayda sağlamaktadır. Bunun yanında, Özellikler Kuramı'nın aksine, karakterize edilebilecek etkili lider davranışlarının belirlenmesi, sonradan eğitim yoluyla lider yetiştirmenin mümkün olabileceği anlamına gelmektedir (Yılmaz ve Ceylan, 2011).

Davranışsal kuramda liderin astlarına yetki devredip devretmemesi, astlarıyla olan iletişim şekli, planlama yapma ve kontrol şekli gibi davranışlar, liderin etkinliğini belirleyen önemli etmenler olarak ele alınmıştır. Davranışsal liderlik kuramının gelişmesinde çeşitli teorik çalışmalar ve uygulamalı araştırmaların önemli katkıları olmuştur. Bu çalışmaların sonucu olarak da çeşitli liderlik biçimleri belirlenerek bunların etkinlikleri araştırılmıştır (Koçel, 1984, 262).

Davranışsal Kuram çerçevesinde geliştirilen bazı araştırma ve modellere aşağıda kısaca değinilmiştir:

2.2.3.1. Ohio State Üniversitesi Araştırmaları

1950’li yıllarda araştırmacılar, liderlerin grup üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla çalışmalarını liderlerin davranışları üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Bu çalışmalardan biri Flaishman’ın “anlayış gösterme” ve yapıyı kurma” boyutlarından oluşan çalışmasıdır. Anlayış gösterme boyutu; liderin astlarının gereksinimlerini karşılama ve onları önemsemesi gibi daha çok insan ilişkilerini kapsamaktadır. Yapıyı kurma boyutu ise örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi adına işle ilgili unsurların ön planda olduğu ve ilişkilerin formal biçimde olması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yapıyı kurma boyutu işe dönük verimliliği vurgularken anlayış gösterme boyutu ise ast iş doyumunu ya da memnuniyetine vurgu yapmaktadır (Molloy, 2012, 2-3).

Ohio State çalışmalarının asıl bulguları aşağıda açıklanmıştır (Koçel, 2011, 579):

- Liderin grup üyelerini önemseyen ve insan ilişkilerine önem veren davranışları ile örgütteki iş devamsızlığı ve personel devir hızı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dolayısıyla, liderin anlayış gösterme davranışları, personel devir hızını azaltan önemli bir etmendir.
- Yapıyı esas alan lider davranışları ise grup üyelerinin işe dönük performansını arttıran önemli bir etmendir. Bir başka ifadeyle, liderin yapıyı dikkate alan davranışları arttıkça grup performansı da artmaktadır.

2.2.3.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları

Michigan Üniversitesi ile Ohio Üniversitesi tarafından liderlik üzerine yapılan araştırmalar, aynı dönemde gerçekleştirilmiştir. Michigan Üniversitesi kapsamında yürütülen araştırmada lider davranışları, lider ve üyeler arasındaki yetki ilişkileri açısından irdelenmiştir. Bu perspektiften, liderin yetki kullanmada astlarına olan tutumu liderin başarısını belirleyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Liderin yetkiyi kullanmada sergilemiş olduğu davranışta; liderin benimsediği yönetim anlayışı, örgütün durumsal koşulları, astların özellikleri ve alanlarında uzman olup olmamaları gibi etmenlerin hepsi birer rol oynamaktadır (Eren, 2007, 439). Bunun yanında, bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalarda, iş doyumunu, işe devamsızlık

durumu, motivasyon, personel devir hızı, memnuniyetsizlik ya da şikayet ile maliyet gibi ölçütlere yer verilmiştir (Koçel, 2001, 472).

2.2.3.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Izgarası Yaklaşımı

Bu yaklaşım kapsamında liderlik davranışı, “üretime yönelik olma” ve “kişiler arası ilişkilere yönelik olma” şeklinde iki temel boyut üzerine dayandırılmış ve bu ilişkilendirme de iki boyutlu bir matristen oluşmuştur. Liderlik ızgarası, 5 temel liderlik tarzını yansıtmaktadır (Eren, 2007, 440):

Zayıf Yönetim: Lider, bu yönetim tarzında işin gerekleriyle ilgili planlama ve örgütlenme gibi sorumluluklarını yerine getirmediği gibi üyelerin beklenti ve gereksinimlerini de karşılamamaktadır. Dolayısıyla, liderin üretimi de insanı da az önemseydiği söylenebilir.

Otorite-Yoğun Yönetim: Lider, iş gerek ve koşulları konusunda gerekli planlama ve düzenlemeleri yapmada titiz davranmakta, grup üyelerinin gereksinim ve istekleri konusunda ise aynı derecede özen göstermemektedir. Bu kapsamda, liderin esas amacı üretimin gerçekleşmesidir.

“Orta Yol”cu Yönetim: Adından da anlaşılacağı üzere, bu tarz yönetimde lider işe olan ilgisiyle üyelere olan ilgisi arasında kabul edilebilir bir denge yaratmaya çalışır. Bu doğrultuda, tamamlanması gereken görev ve sorumlulukları vasat ölçüde planlarken gerektiğinde taviz vermekten kaçınmaz.

“Av Kulübü” Yönetimi: Lider, örgütte pozitif bir atmosfer yaratarak üyelerin beklenti ve gereksinimlerini hat safhada önemser. Üyelerin görüş ve önerilerine önem verirken işe dönük girişim, planlama ve örgütlenme gibi işin gerekleri konusunda ise az düzeyde itina gösterir.

Takım Yönetimi: Bu yönetim tarzında lider gerek işin başarılmasını sağlamak için işin amaçlarına gerek üyelerin amaçlarına ve gereksinimlerine üst düzeyde önem vererek plan ve düzenlemeleri bu doğrultuda gerçekleştirir. Bunun yanında, lider üyeleriyle arasında saygı, destek ve güven konusunda yüksek beklentiler içerisindedir.

2.2.3.4. Likert Sistem Dört Modeli

Örgüt üyelerinin güvenliği ile performansını arttırarak en etkili liderlik davranışını tespit etmeyi amaçlayan Likert'in yönetiminde yapılan çalışmalar neticesinde

“birey” ve “iş” merkezli olmak üzere iki temel liderlik yaklaşımı geliştirilmiştir (Erçetin, 2000, 33). Robbins, grup üyelerinin gereksinim ve beklentilerine önem gösteren, bireyler arasındaki farkları gözetip ve insanlar arası etkileşime değer veren bir tutum ve davranış sergileyen liderleri “birey merkezli liderler” olarak ifade ederken, astların bireysel farklılık ve gereksinimlerini göz ardı eden, esas olarak işe ya da göreve önem veren ve bu süreçte astları yalnızca belirlenen örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan araç olarak gören liderleri ise “iş merkezli liderler” olarak açıklamıştır (Çelik, 2012, 13).

Söz konusu modelde yönetici davranışları 4 şekilde aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Şimşek, 1999, 178):

İstismarcı otokratik: İşlerin kim tarafından, nasıl ve ne zaman yapılması gerektiğine dair tüm kararları alan kişi yöneticidir. Bu yönetim tarzını benimseyen yönetici çalışanlara fazla itimat etmez ve başarısızlık söz konusu olduğunda cezalandırma yoluna gider.

Yardımsaver otokratik: Astlar bu tip yönetim tarzında bir dereceye kadar iş ve görevi yerine getirmede özgürlüğe sahip olsalar da asıl karar yöneticiler tarafından alınır.

Katılımcı: İşin başarma konusunda astlar geniş ölçüde esneklik ve özgürlüklere sahiptirler. Amaçlar belirleme ve ilgili kararlar almada astların fikirlerine yer verilirken cezalandırmadan ziyade ödüllendirmeler yapılır.

Demokratik: Likert’in esas tercih ettiği yönetim sistemi olup bu anlayışta işe yönelik amaçların belirlenmesi ve kararların alınmasında çalışanların tam anlamıyla katılım göstermeleri sağlanır.

2.2.4. Durumsal Liderlik Kuramı ve Durumsal Liderlik Kuramı Işığında Gelişen Liderlik Kuramları

Davranışsal kuram, liderin görev ve kişiye göre farklı tutum ve davranış sergileyebileceğini belirtmiş olmasına karşın, hangi koşullarda işe ya da kişiye yönelik davranacağına ilişkin bilgi sağlamamıştır. Buna karşın, durumsal yaklaşım, her iki tarzın içinde bulunulan ortama göre etkili olabileceğine ve hangi koşullarda hangi liderlik stiline uygulanabileceğine ilişkin çalışmalar üzerinde yoğunlaşmıştır (Koçel, 2011, 585).

Yaklaşımın adından da anlaşılacağı üzere, bu kuramda liderliğe durumlar açısından odaklanılmıştır. Farklı durumların farklı türde liderlik gerektirmesi bu kuramın esas dayanağı olmuştur. Bu anlamda, etkili lider olmak adına kişinin, farklı durumların gereksinimlerine kendi tarzını uyarlayabilmesi gerekir (Northouse, 2014, 99). Liderlere farklı ortamlarda yapmaları ve yapmamaları gerekenleri anlatan söz konusu kuramda liderlerin, astlarının ya da izleyenlerinin gereksinimlerini tespit ederek liderlik stillerini bu gereksinimler doğrultusunda adapte etmeleri önemli bir husustur. Liderler durumun gereksinimlerini karşılayabilmek adına tek bir stil kullanmayıp gerek görev ihtiyaçları gerek astların gereksinimleri doğrultusunda liderlik stillerini değiştirmede gönüllü olabilmelidir (Northouse, 2014, 99-106).

Bu kuramın savunucuları farklı koşulların farklı liderler gerektirdiği görüşündedirler. Bu bağlamda, liderin kişisel niteliklerinden ziyade içinde bulunulan yer, zaman ve koşullar odak nokta haline gelmiştir. Bir başka ifadeyle, söz konusu kuram ile liderin özellik ve davranışlarının yanında durumsal koşullar da baz alınarak bu üç değişkenin etkileşimine bağlı olarak gelişen bir liderlik stili arayışı içerisine girilmiştir. Bu perspektiften, içinde bulunulan ortamın nitelik ve ihtiyaçları liderlik stilini belirlemede esas önemli unsurdur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, 223). Durumsallığı baz alan liderlik yaklaşımları, etkili liderliğin; izleyenler, liderin özellikleri, liderlik biçimi ya da stili ve içinde bulunulan durum gibi bileşenleri içerdiğini ileri sürmektedir (Erçetin, 2000, 36).

Durumsallık kuramına göre (Koçel, 2011, 273):

- Yönetimde etkili ve başarılı olmak, farklı durumlar ve koşullarda liderin, ortamın ve durumun gerektirdiği şekilde davranışlar sergilemesi ve teknikler kullanmasını gerektirir.
- Bu bağlamda, her zaman, her yerde ve her durumda geçerli sayılabilecek en iyi örgüt yapısı diye bir durum söz konusu değildir.
- En iyi, duruma bağlı olarak değişkenlik gösterir.
- Bu yaklaşım, kendinden önceki liderlik kuramlarını bir çerçeve içine yerleştirerek liderliğe daha geniş bir yelpazeden bakmaktadır.

2.2.4.1. Fred Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Durumsal liderlik kuramını geliştiren kişi ve kuramın babası Fiedler olarak görülmektedir. Fiedler, her durum için geçerli tek bir liderlik tipinin olmadığını ve liderlik stillerinin, içinde bulunulan koşullara göre farklılık gösterebildiğini savunmaktadır. Bunun yanında, Fiedler liderlerin durumlarına uygun bir şekilde eğitilebileceklerini de belirtmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, 390-391).

Model üç durumsal değişken üzerine kurulmuştur: (a) Liderin örgütteki üyeler arasındaki kişisel ilişkileri (lider-üye ilişkisi); (b) Çalışmaları için oluşturulmuş gruplardaki görevin yapı derecesi (görevin yapısı); (c) Liderin pozisyonunun getirdiği güç ve otorite (pozisyon gücü). Fiedler, bu üç değişkenin iki temel liderlik stili yani "görev merkezli" ve "ilişki merkezli" olarak kategorize edilebileceğini söylemektedir (Fiedler & Mahar, 1979, 45-62).

Fiedler, Olumsuzluk Teorisi için üç öneri ortaya koymuştur:

1. Kontrolün yüksek olduğu durumlarda görev merkezli liderler, ilişki merkezli liderlerden daha etkilidir.
2. Kontrolün orta seviyede olduğu durumlarda ilişki merkezli liderler, görev merkezli liderlerden daha etkilidir.
3. Kontrolün düşük olduğu durumlarda ise ilişki merkezli liderler görev merkezli liderlerden daha etkilidir (Hoy ve Miskel, 2010, 391).

Söz konusu kuramda, liderler iş ya da ilişki yönelimli olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmış olup, iş gören ve lider arasındaki ilişkilerin iyi olduğu iş yönelimli liderler, işlerin yapılandırıldığı ve liderin konumundan kaynaklı sahip olduğu gücün yüksek olduğu koşullarda daha etkili olabilmektedirler (Gedikoğlu, 2015, 35).

2.2.4.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Teorisi

Hersey-Blanchard'ın liderlik modeli, liderlerin görev davranışları ve ilişki davranışlarına odaklanması açısından çoğu davranışsal liderlik kuramlarıyla benzerlik göstermektedir (Paksoy, 1993):

Görev davranışı (Task Behavior) boyutunda lider, grup üyelerinin rollerini tanımlayıp organize ettikten sonra üyelere neyin nerede, ne zaman ve nasıl yapılması gerektiğini açıklar. Öncelikli olarak takipçilerinin bireysel ya da grup bazlı olarak yerine getirmekle yükümlü oldukları görevlerin spesifik çıktılarını belirlemesi

gerekmektedir. İlişki davranışı (Relationship Behavior) boyutunda ise lider, üyeleriyle yakın bireysel ilişki içerisinde bulunarak bireylere açık bir iletişim ve psikolojik-duygusal açıdan destek sağlar. Liderin bu boyuttaki davranışları genellikle dinleme, motive etme, düşüncelere açıklık ve netlik kazandırma şeklinde görülebilir.

Bu iki boyutun farklı dozajlarda kullanımından yola çıkarak Hersey-Blanchard, “yüksek görev ve düşük ilişki”, “yüksek ilişki ve düşük görev”, “yüksek ilişki ve düşük görev” ve “düşük ilişki ve düşük görev” ve “yüksek görev ve yüksek ilişki” olarak dört farklı liderlik stilini ortaya çıkarmıştır (Paksoy, 1993).

Adı geçen kuramda görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışına grubun olgunluk düzeyi de eklenmiş olup bu kavram, bireyin ya da grubun iş ve psikolojik yapısına dönük nitelikleri içermektedir. Liderin üyelere yönelik iş odaklı ya da ilişki odaklı davranışlar sergilemesinde üyelerin olgunluk düzeyi en belirleyici etmen olarak görülmektedir. Söz konusu kuramda kişilerin kendi davranışlarını yönlendirmede bizzat sorumluluk almaya gönüllü olma ve becerileri anlamına gelen olgunluk kavramı; iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Çelik, 2012, 28):

İş olgunluğu; daha çok kişinin sergilemiş olduğu performansı etkileyen edinmiş olduğu tecrübe ve eğitim seviyesi ile ilişkili iken psikolojik olgunluk ise; kişinin başarı gereksinimi ve sorumluluğunu istekli bir şekilde benimsemesine ilişkin motive olma düzeyini belirtmektedir. Buradaki esas nokta; liderin, liderlik biçimini izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun bir şekilde adapte etme becerisidir. Bu kapsamda, en etkili liderlik biçimi, izleyenlerin olgunluk düzeyi ile örtüştüğünde en uygun ve etkili şekilde gerçekleşir (Erçetin, 2000, 42).

2.2.4.3. Yol Amaç Kuramı

Bu kuram belirlenmiş olan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik liderin astlarını motive etmede izlediği yol ile ilgilidir. Söz konusu kuram, astların işleriyle ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda yeterli olduklarına inanırlarsa ve çabalarının belli bazı olumlu neticelerle sonuçlanacağına inanırlarsa, işlerine daha iyi bir şekilde güdüleneceklerini ileri süren beklenti kuramından türemiştir (Northouse, 2014, 137).

Söz konusu kurama göre lider, dört temel liderlik davranışını gösterebilir:

Emredici (Yönlendirici) Davranış: Liderler, astlarına görevlerine ilişkin yapmaları gerekenleri söylerken aynı zamanda kurallar, prosedürler ve yönetmelikler kapsamında sürekli olarak yüksek performans için plan ve programlar yaparlar.

Başarı Yönelimli Liderlik: Liderler, astlarıyla ilgili olabildiğince yüksek düzeyde hedefler oluştururken, astlarının bu beklentileri karşılayacak nitelikte performans sergilemelerini beklerler.

Destekleyici Liderlik: Bu tarzı sergileyen liderler ise, astların kişisel isteklerine önem vererek işi astları için daha çekici ve anlamlı hale getirirler. Bunun yanında, ekiplerine son derece arkadaş canlısı, açık ve yakın davranırlar ve bir takım ruhu oluşturmaya çalışırlar.

Katılımcı Liderlik: Bu tarzı sergileyen liderler astların görüşlerine önem verir ve onları karar alma sürecine davet etmekten çekinmez (Eren, 2001, 402).

Özetle, yol-amaç kuramında lider, belirlenen amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecinde astların ve astların çalıştıkları durumun ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan davranışları seçerek astlarına nasıl yardımcı olacağı ile ilgilenir. Bu zaman zarfında amaçları tanımlar, yolu açıklığa ve netliğe kavuşturur, karşılaşılan bariyerleri ortadan kaldırır ve astlarına gerekli her türlü desteği sağlar. Aynı zamanda liderler uygun stili seçerek, memnuniyet ve başarı ile ilgili astların beklentilerini arttırmış olurlar (Northouse, 2014, 138).

2.2.4.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Liderlikle ilgili davranışsal kuramlar genellikle liderliğin iki ana davranış boyutunu esas alırken William J. Reddin liderlik davranışına etkililik boyutunu dahil etmiştir. Reddin bu yeni kuramın adını 3D olarak nitelendirmiş ve alanyazına yeni bir yaklaşım getirmiştir. Söz konusu modelde boyutlar birbiriyle ilişkili olup üç farklı özelliği ifade etmektedir. Bu boyutlar şunlardır:

1. **İlişkiye yönelim:** Liderin, karşılıklı saygı ve güven çerçevesinde takipçileriyle insani ilişki içinde olmasını ifade eder.
2. **Göreve yönelim:** Lider, takipçilerini grubun ortak ideallerini gerçekleştirmeye teşvik eder.
3. **Etkililik:** Liderin, grubun amaçlarını gerçekleştirme düzeyi anlamına gelmektedir (Başaran, 1998).

Reddin, liderlik davranışlarını duruma uygunluk açısından etkili ve etkisiz olarak nitelendirmiş ve sekiz temel liderlik tarzı belirlemiştir.

Etkili liderlik biçimleri şunlardır (Reddin, 1967):

- 1. Geliştirici:** Lider, takipçilerine güven temin edip onlarla yüksek düzeyde ilişki kurar. Ayrıca bu tip liderler, astların yeteneklerini geliştirmeye ve onların motivasyonunu maksimum düzeye çıkarabilecek bir iş ortamı yaratmaya eğilimlidir.
- 2. Yönetici:** Göreve ve ilişkiye yüksek düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir. Yönetici lider, izleyenlerinin bireysel farklılıklarını ve beklentilerini önemseyen bir tutum sergiler ve üretim ve performans için maksimum düzeyde standartlar belirler. Bunun yanında güçlü bir motive edicidir.
- 3. Bürokrat:** Lider, göreve ve ilişkiye minimum düzeyde ilgi gösterir. Esas olarak kurallara önem verir. Bürokrat tipi lider, süreci kontrol etme ve devamlılığını sağlamada kurallara bağlıdır.
- 4. İyi niyetli otokrat:** Bu liderler göreve yüksek düzeyde ve ilişkiye düşük düzeyde önem verirler. Lider, astlarının, direktiflerine olan itaatini yüksek düzeyde sağlarken onları gücendirmeyecek bir iş atmosferi yaratır. Lider, verimin düşmemesi adına astlarını teşvik etmede etkili davranış sergiler.

Etkisiz liderlik biçimleri ise şunlardır:

- 1. Misyoner:** İyi bir insan olarak görme ve görülme isteğiyle uyum ve ilişkilerini ön planda tutar.
- 2. Uzlaştırıcı:** Uzlaştırıcı lider, sağlam ve etkin kararlar almada etkili değildir. Ayrıca kararlarını büyük ölçüde baskı altında verirler. Karar verme sürecindeki en güçlü etki onlar için en ağır baskı demektir.
- 3. Otokrat:** Bu liderler iş odaklı olup ilişkiye önem vermemekle birlikte başkalarına karşı güven duyguları da azdır. Çalışanlar üzerinde baskı, bir motivasyon aracıdır.
- 4. İlgisiz:** Göreve ve ilişkiye yönelik pasif ve ilgisiz bir tutum ve performans sergileyen düşük profilli lider olarak nitelendirilir (Reddin, 1967).

2.2.4.5. Vroom ve Yetton'un Durumsal Liderlik Modeli

Bu model, durumlara uygun liderlik davranışlarının çerçevesini oluşturmaktadır (Vroom ve Yetton, 1973). Söz konusu modelde, hangi koşullarda astları ne ölçüde karar sürecine davet etme ve liderin buna uygun liderlik davranışı geliştirmesi ön planda olup, astların karara katılımı hedefe ulaşmada kolaylık sağlamaktadır (Güney, 2011, 380). Astların karara katılımı alınan kararların kalitesi ve etkinliğine olumlu olarak yansımaktadır (Can, 1998, 330-331'den aktaran Uzun, 2005, 16). Bu modele göre de her duruma uygun bir liderlik stili yoktur. Karar verme aşamasına katılma şekli ve miktarını belirlemede takip edilmesi gereken kurallar olduğu için normatif model olarak adlandırılan modelde yedi farklı durumda uygulanacak beş değişik liderlik türünden oluşan bir karar ağacı vardır. Bu liderlik çeşitleri şunlardır (Uzun, 2005, 16-17):

A1 – Otoriter 1 –Lider edindiği bilgilerden hareketle son kararı kendisi verir.

A2 – Otoriter 2-Astların görevi, son karar verici olan lidere bilgi sağlamaktır.

C1 – Danışmalı 1- Lider, astlarla sorunu bireysel olarak görüşür ve onların fikir ve yorumlarına yer vermesine karşın kararı kendisi verir.

C2 – Danışmalı 2- Sorunu astlarla paylaşarak toplu olarak onların fikir, öneri ve yorumlarını dikkate alır. Ardından asıl kararı kendisi verir.

G2 – Grup 2 (Katılmalı) – Bir grup olarak astlarla sorunu paylaşan ve bu süreçte demokratik bir tutum ve davranış sergileyen lider, kendi kararlarını dikte etmez, birlikte verdikleri karar ve ürettikleri çözüm üzerinde anlaşırlar.

Vroom ve Yetton'un hazırlamış olduğu sorulara karar ağacı ismi verilmiştir İçinde bulunulan duruma göre yukarıda belirtilen beş liderlik tarzından biri ya da birden fazlası etkili olabilmektedir (Begeç, 1999, 56-58).

Sağır'a (2010) göre, durumsal liderlik kuramı diğer liderlik kuramları gibi farklı sebeplerden dolayı eleştirilere maruz kalmıştır. Örneğin, farklı durumlardan ötürü liderin davranışlarını değiştirmesi bazı kültür ve örgütlerde izleyenleri ya da astları tarafından samimiyetsizlik ve tutarsızlık olarak algılanabilmektedir. Değişen koşullar ve değişen liderlik yaklaşımına adapte olmada güçlükler yaşayabilen lider aynı zamanda yeni durumun gerektirdiği becerilere sahip olmayabilir. Durumsal liderlik

kuramlarının varsayımları tüm bu olumsuz durumlara rağmen, halen geçerliliğini korumaktadır.

2.2.5. Yeni Liderlik Kuramları

Alanyazında bu bağlamda yeni liderlik yaklaşımları olarak; etik liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik, paylaşımcı liderlik, dönüşümcü liderlik, kuantum liderlik, vizyoner liderlik, kendi kendine liderlik, hizmetçi liderlik, karizmatik liderlik, etkileşimci liderlik, otantik liderlik, ruhsal liderlik, uyum sağlayıcı liderlik ve karmaşık sistemlerde liderlik şeklinde sıralanabilir (Gündüz, Beşoluk, Önder, 2011). Ancak bu araştırma, yeni kuramlardan öğretim liderliği kuramına dayalı olarak gerçekleştirildiği için diğer kuramlara değinilmeyip öğretim liderliği kuramı esas olarak ele alınmıştır.

2.3. Öğretimsel Liderlik

2000'li yıllarda her zamankinden daha çok okul yöneticilerinden güçlü birer eğitim lideri olmaları beklenmektedir. 1980'lerde etkili okullar üzerine bir grup araştırmacı (Bossert ve diğ.,1982; Edmonds, 1979; Hawley & Rosenholtz, 1984; Purkey & Smith, 1983) okul yöneticilerinin liderlik yönlerinin, politikacılar ve akademisyenlerin gündeminde yer almasına aracılık etmiştir (Hallinger, 2010). Söz konusu araştırmalar, okul müdürünün "öğretimsel liderlik" rolünün okulun etkinliğinde kilit öneme sahip olduğunu ileri sürmüştür (Bamburg & Andrews, 1990; Bossert ve diğ., 1982; Dwyer, 1986; Edmonds, 1979; Leithwood ve Montgomery, 1982). Etkin okul akımı neticesinde öğretimsel liderlik, dünya çapında önem kazanan bir konu haline gelmiştir (Hallinger, 2010). Yirmi birinci yüzyılın başlangıcında, öğretim liderliği, okul liderliği için örgütleyici bir kavram olarak etkisini kaybetmiş gibi görünmüş olmasına karşın, hesap verebilirlik hareketinin bu dönemde artması öğrencilerin ve okulların öğrenme çıktıklarına olan ilgiyi beraberinde getirmiştir. Dahası, bu konu artan küreselleşme ile birlikte uluslararası bir trend haline gelmiştir. Böylelikle eğitim reformundaki öğrenci başarısına yönelik bu küresel ilgi, okul liderliğine ve öğretim liderliğine olan ilgiyi yeniden gündeme getirmiştir (Virginia Department of Education, 2004).

Araştırmacıların, etkili okullarda okul yöneticilerinin öğretim programı ve eğitime yönelik ilgilerinin bir hayli fazla olduğunu tespit etmeleriyle birlikte 1980'lerde

"öğretimsel liderlik ", okul liderleri için egemen bir paradigma haline gelmiştir. Ancak 1990'lı yılların sonlarına doğru standartlara dayalı hesap verebilirlik sistemlerinin büyümesiyle öğretim, liderliğin tepesinde yer almaya başlamıştır. Açık ve belirli öğrenme standartları, başarıya dair somut bir kanıt sunma üzerine ağır baskılar ile birleşince, öğretimsel liderliğin önemi tekrar gün yüzüne çıkmıştır. Öğretimsel liderliğin önemli bir beceri olduğuna yönelik genel bir görüş birliği olmasına karşın özellikle de standartlara dayalı bir ortamda, çok az sayıdaki müdürün ve denetmenin bu role uygun kapsamlı bir eğitim aldığı söylenebilir (Lashway, 2002). Standartlara dayalı hesap verebilirlik, öğretim liderliği ile ilgili var olan varsayımlara meydan okumasının yanında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretime ilişkin çabalarını teşvik etmenin ötesinde onları iddialı ve akademik standartlara dayalı somut sonuçlar üretmeleri konusunda yönlendirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu durum, uygulamaların yanında farklı bir zihniyeti de gerektirmektedir (Elmore, 2000; Kate Jamemtz, 2002).

Farklı alanlardan akademisyenler, uygulayıcılar ve araştırmacılar, örgütsel başarıyı belirleyen denklemdeki ana değişkenin liderlik olduğu ve eğitim perspektifinden bakıldığında liderliğin merkez bir bileşen olmasıyla birlikte sık sık öğrenci başarısı açısından anahtar bir rol unsuru olduğunu destekler nitelikte kanıtlar elde etmişlerdir (Murphy ve Hallinger, 1988; Leithwood ve diğ., 2004; Marzano ve diğ., 2005). Son 25 yılda, eğitim liderliği alanında yeni kavramsal modeller öne sürülmüş olup öğretim liderliği ve dönüşümcü liderlik başlıca iki liderlik modeli olmuştur (Heck ve Hallinger, 1999). Okul yönetimine uygulanan daha önceki liderlik modellerinin (örn., Durumsal liderlik, özellikler teorisi, ihtimal teorisi) aksine, bu modeller bariz bir şekilde okul yöneticileri ve öğretmenlerin uygulamış oldukları eğitim liderliğinin, daha iyi eğitim ve öğretim çıktıları sağladığı yönüne odaklanmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 1999; Southworth, 2002).

Öğretim liderliği modelleri, 1980'lerin başında etkili okullara yönelik yapılan ilk araştırmalar sonucunda gündeme gelmiştir. Bu araştırma grubu, yoksul kentsel topluluklarında öğretimde etkili olan ilkokulların müdürlerinin karakteristiği olarak öğretim programına ve öğretim üzerine yoğunlaşan güçlü ve direktif liderliği belirlemiştir (Edmonds, 1979; Leithwood ve Montgomery, 1982). Söz konusu model, etkili liderlik düşüncesinin büyük bir kısmını 1980'lerde ve 1990'ların başında uluslararası düzeyde yaygınlaştırmıştır. Bununla birlikte, bu modelin popüleritesinin

ABD'de ortaya çıkmasının ardından en temel liderlik akademileri tarafından 'seçme model' olarak yaygın bir şekilde kabul görmüştür (Hallinger, 1992; Hallinger ve Wimpelberg, 1992).

1980'lerde öğretim liderliğine olan ilginin artması, öğretim liderleri üzerinde yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkmamıştır. Aslında bu rol, değişim uygulaması (Hall ve Hord, 1987), okul etkililiği (Edmonds, 1979; Rutter ve diğ., 1979), okul gelişimi (Edmonds, 1979) ve program gelişimini (Leithwood ve Montgomery, 1982) inceleyen çalışmalarla birlikte önem kazanır olmuştur. Bu alanların her birinde sürekli olarak araştırma yapan akademisyenler, okul müdürlerinin yetkin liderliğinin, okulun gelişimini ya da etkililiğini ve okulda gerçekleşen başarılı bir değişimi açıklamada önemli bir etmen olduğunu belirtmişlerdir (Hallinger, 2003).

2.3.1. Öğretimsel Liderlik Kavramı

Öğretimsel liderlik, ilgili alanyazında etkili müdürler üzerine yeni bir kavramdır. 1960'larda ve 1970'lerin başında araştırmacılar müdürlerin yaşı, cinsiyeti, fiziksel görünümü, aldıkları eğitim, beklentiler ve öğretmenlik kıdemi gibi müdürlerin demografik özelliklerine odaklanmışlardır. Bu çalışmalar, müdürlerin genel olarak liderliği nasıl uyguladığı veya öğretim sürecini nasıl etkilediğine ilişkin olarak çok az bilgi sunmaktadır. Nihai olarak, kişisel özelliklerin liderlik etkinliğinin güvenilir göstergeleri olduğu görülmüştür (Rutherford, Hord, ve Huling, 1983, 10-16).

Öğretim liderliğine yönelik son 25 yılda yapılan araştırmalar sırasında çeşitli kavramsal modeller uygulanmış olmasına karşın, öğretim liderliği ve dönüşümcü liderlik olan iki büyük yaklaşım ön plana çıkmıştır. Etkili okullara ilişkin alanyazından alınan öğretim liderliği kavramsallaştırması, 1980'lerin başından sonlarına doğru yapılan çalışmalara hakim olmuştur (Andrews ve Soder, 1987; Hallinger ve Murphy, 1986; O'Day, 1983). Öğretim liderliğine ilişkin kavramsallaştırmaların tümü aynı alanyazından kaynaklandığından, benzerliklerinin farklılıklarından daha çok olduğunu gözlemlemek şaşırtıcı değildir. Öğretim liderliğinin bu en yaygın kavramlaştırmalarına hızlı bir şekilde bakılacak olunursa şu gözlemleri verecektir (Hallinger, 2003):

- Öğretim liderliği ağırlıklı olarak, okul yöneticilerinin okulda eğitim ve öğretim programını koordine etme, kontrol etme, denetleme ve geliştirme

rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır (Bamburg ve Andrews, 1990; Hallinger ve Murphy, 1985).

- Öğretim liderliği, genel anlamda ilkokul liderlerinin bir birim rolü olarak düşünülmüştür (Leithwood ve Montgomery, 1982).
- Benzer şekilde, etkili okullar üzerinde yapılan çalışmaların önemli değişikliğe ihtiyacı olan yoksul kent okullarına odaklanması gerçeği ile öğretim liderlerinin daha sonra "güçlü ve direktif liderler" olarak düşünülmüş olması pek de şaşırtıcı değildir (Edmonds, 1979; Hallinger ve Murphy, 1986).
- Uzmanlık ve karizmanın birleşiminden oluşan öğretim liderleri, öğretim programı ve öğretimle ilgili konularda esas olarak ilgilidirler. Bunun yanında, öğretim ve öğrenmenin gelişmesi adına öğretmenlerle çalışmaktan endişelenmeyen bir tutum ve tavır sergilerler (Cuban, 1984; Hallinger ve Murphy, 1986).
- Öğretim liderleri, öğrencilerin akademik çıktılarının iyileştirilmesine odaklanmakla birlikte meslektaşlarının çoğundan daha dar kapsamlı bir göreve odaklanmaktadır (Hallinger, 2003).
- Kültür kurucuları olarak görülen öğretim liderleri, öğretmenleri ve öğrencileri adına yüksek beklentiler içerisine girerler (Mortimore, 1993; Purkey ve Smith, 1984).

Öğretim liderliğinin en sık ve yaygın kullanılan kavramsallaştırması, Hallinger tarafından geliştirilmiş olup söz konusu model, öğretim liderliği yapısına ilişkin olarak okul misyonunu tanımlamak, öğretim programını yönetmek ve pozitif bir okul-öğrenme iklimini teşvik etmek olan üç boyut önermektedir (Hallinger, 2000). Bu boyutlar da kendi aralarında on öğretimsel liderlik işlevine ayrılmaktadır (Hallinger, 2003):

Okul misyonunu tanımlamak olan boyut, okulun amaçlarını belirleme ve ilgili tüm paydaşlara iletme olan iki işlevi kapsamaktadır. Bu işlevler, okul müdürünün, öğrencilerin akademik yönden ilerlemelerine odaklanmış net, ölçülebilir hedeflere sahip olabilmek amacıyla öğretimle ilgili personelle birlikte işbirlikli çalışmasını ifade eder. Öğretim liderinin, okulun açık bir akademik misyona sahip olmasını sağlamakla birlikte bu rolü yerine getirirken okul kadrosuyla iletişim kurması diğer önemli bir husustur (Hallinger, 2003).

İkinci boyut olan öğretim programını yönetmek, öğretimin ve öğretim programının koordinasyonuna ve kontrolüne odaklanır. Bu boyut eğitimi ve öğretimi gözlemlenme ve değerlendirme, öğretim programını koordine etme ve öğrencinin gelişimini izlemeden oluşan üç liderlik fonksiyonu içerir. Diğer iki boyutta yer alan işlevlerden farklı olarak öğretim liderinin, okulun öğretimsel gelişimiyle çok daha fazla ilgili olmasını gerekli kılar. Daha geniş ve büyük okullarda okulun öğretim programına önderlik etme sorumluluğu, yalnızca okul yöneticisinin tekelinde olmamasına karşın yine de bu çerçevede okulun akademik açıdan gelişiminden sorumlu esas kişiyi müdür olarak öngörmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Olumlu bir öğrenme iklimini desteklemeyi ifade eden üçüncü boyut, öğretim süresini korumak, mesleki gelişimi teşvik etmek, okulda oldukça görünür ve ulaşılabilir olmak, öğretmenlere destek ve teşvik sağlamak ve öğrenme için teşvikler sağlamak gibi çeşitli işlevleri kapsamaktadır. Bu boyut, etkili okulların, yüksek standartların ve beklentilerin geliştirilmesi ile sürekli gelişme ve daha iyiye ulaşma kültürünün okulda sağlanması fikrini savunmaktadır. Bu boyut kapsamında öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okulda öğretme ve öğrenmeyi destekler nitelikte bir iklim oluşturmanın yanında okulun standartlarını ve uygulamalarını misyonuyla tutarlı hale getirme sorumluluğunu üstlenir (Hallinger, 2003).

Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmekle birlikte söz konusu liderlik, okul yöneticisinin klişeleşmiş olan rol ve yönetime ilişkin anlayışını değiştirmiştir. Okul çevresinin bütünüyle öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesini sağlamak öğretimsel liderliğin hedefleri arasında yerini almıştır (Çelik, 1999, 183).

Bossert ve diğerleri (1981) ve Dwyer ve diğerleri (1983) okullarda öğretim yönetimini incelemek amacıyla kişisel özellikler ve işlevleri dikkate alan bir çerçevede geliştirmişlerdir. Kişisel, bölgesel ve toplumsal özelliklerin, okul yöneticisinin okul iklimi ve öğretime yönelik yönetim davranışlarını etkilediğini, aynı zamanda bu etmenlerin öğrenci çıktılarını da etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer bir anlatımla, öğretim liderliğinin sağlanması hem okul içinde hem de dışında bir topluluk tarafından paylaşılan bir sorumluluk olarak görülebilir. Okul yöneticileri, kendi yeteneklerine, stillerine ve bağlamsal koşullara göre öğretim gelişim sürecini başlatır, teşvik eder ve kolaylaştırırlar. İyileşme ve gelişmelerin norm haline gelmesi

durumunda dahi okul yöneticilerinin örgüt içinden ve dışından fazlasıyla yardım ve desteğe ihtiyacı olduğu söylenebilir (De Bevoise, 1984).

Öğretimsel liderlikle öğrenme liderliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretimsel liderlikte öğretim, öğrenme liderliğinde ise öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimsel liderlikte öğretim ve öğrenme bir bütün olarak görülür. Bunun yanında öğretimsel liderlikte öğretmenin öğretimsel liderliğine yönelik davranışının geliştirilmesi önemli bir unsurdur. Çağdaş eğitim liderliği, kendini geliştirme ve sürekli olarak öğrenmeyi ön planda tutmaktadır (Çelik, 1999, 202). Tüm bunlar okulda eğitim ve öğretimin geliştirilmesini kolaylaştıran ve okul yöneticisinin liderliğine vurgu yapan önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Okulda olumlu bir öğrenme ve öğretme atmosferi oluşturmanın yanısıra öğretime yönelik her türlü sınırlılıkları ortadan kaldırmak, öğrenci başarısı üzerinde odaklanarak yüksek düzeylere çıkarmak ve okulda etkili öğrenmeyi sağlayabilecek her türlü fırsatları değerlendirmek okul yöneticisinin öğretimsel liderliğe dönük yapabileceği eylemlerdir (Özden, 1999, 146).

2.3.2. Öğretim Liderliğine İlişkin Bazı Tanımlar

Öğretim liderliği, okul müdürünün okuldaki öğrenci başarısını arttırmak adına kendisinin sergilediği ya da okuldaki başka biri tarafından yapılmasını sağladığı eylemler olarak tanımlanabilir (De Bevoise, 1984, 5).

Öğretim liderliği, okulun eğitim ve öğretime yönelik amaçlarının gerçekleşebilmesi için öğretimden sorumlu personelin gizil potansiyelini ortaya çıkarabilme ve öğretim sürecinde bunun devamlılığını sağlayabilmedir (Burnett ve Pankake, 1990, 4).

Öğretim liderliği, çözüm odaklı bir tutum ile birlikte okulun hedeflerini gerçekleştirmede ilgili kişilerin desteğini sağlama anlamına gelmektedir (Krug, 1992a).

Tice (1992) öğretimsel lideri, okulun eğitim-öğretim etkinliklerine dair önceliklerin yanında okulun eğitim politikası ile öğrenme hedeflerini belirleyerek eğitim ve öğretim sürecinde ilgili personele rehberlik eden kişi olarak açıklamaktadır.

Sagor ve Barnett (1994) öğretim liderini, öğretmenlere kişisel gelişim olanakları sağlayan, mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak sürekli öğrenmenin önemini

vurgular nitelikte model davranışlar sergileyen yetenekli ve bilgili bir okul yöneticisi olarak tanımlamaktadır.

Chell (1995) öğretim liderini, öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasındaki etkileşimi kolaylaştıran, duruma göre esnek davranabilen, çevre, okul personeli ve öğrenci öğelerini okuldaki eğitim-öğretimi daha nitelikli hale getirmede önderlik eden kişi olarak ifade etmektedir.

Murangi (1996) öğretimsel liderliği, okulun esas işlevinin farkında olarak ilgili paydaşlara okulun amaçlarını yorumlama, öğretmenlere gerekli teşvik sağlama ve danışmanlık yapma, öğretimin devamlılığı için her türlü tedbiri alma olarak açıklamaktadır.

Çelik (2000) öğretim liderliğini, okul müdürünün, öğretmenler ve öğrencilere iyi öğrenme koşulları sağlayarak akademik yönden başarılı öğrenciler yetiştirilmesi ve okulun çalışma ortamının ilgili paydaşlar adına verimli ve tatmin edici hale getirilmesinde sergilemiş olduğu davranışlar olarak ifade etmektedir.

Gümüşeli (2001), diğer liderlik türlerinden farklı olarak öğretim liderliğinin en belirgin özelliğinin öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşması ve öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programını kapsayan öğretim süreçleriyle doğrudan ilgili olmayı gerekli kılması olarak açıklamaktadır.

Southworth (2002) öğretimsel liderliği, okul yöneticisinin pedagoji ve öğretim programları ile öğrenci öğrenmesinde derinlemesine bilgi ve anlama yeteneğine sahip olmasını, mesleki bilgiler hakkında donanımlı ve nitelikli olmanın yanında öğretimle ilgili konularda öğrenci ve öğretmenlere rehberlik etmesini gerekli kılan yönetimin merkezinde bir liderlik alanı olarak ifade etmektedir.

Öğretimsel liderlik, okul müdürünün eğitim programı, öğretim süreci ve tüm bu süreçleri değerlendirmede öğretmenlerle işbirliği içerisinde olması ve onlara önderlik etmesi anlamına gelmektedir (Marks ve Printy, 2003).

Şişman ve Turan (2004), eğitim liderliği, okul liderliği ve öğretim liderliği gibi kavramlaştırmaların, okul yöneticiliği ya da okul müdürlüğü kavramlarının yerine yaygın bir biçimde kullanıldığını belirtmiştir.

Öğretimsel liderlik, okul müdürünün öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olmasını gerektiren, okuldaki diğer görev ve sorumluluklarının başında gelerek,

okuldaki en önemli ve öncelikli görevinin öğretime liderlik etmeyi gerektiren bir liderlik alanı olarak tanımlanmıştır (Pate, James ve Leech, 2005).

Sherman ve MacDonald (2008) öğretimsel liderliği, okul yöneticisinin, mesleki açıdan gelişmeleri adına öğretmenleri teşvik etme süreci olarak açıklamaktadır.

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin okulun performansını ve öğrenci başarısını geliştirme sorumluluğunu üstlenerek bunu davranışlarıyla desteklemekle birlikte öğretimle ilgili paydaşlara mentor, rehber ve model olması olarak ifade edilmektedir (Prytula, Noonan ve Hellsten, 2013).

Şişman (2014) öğretimsel liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetmenlerin öğretimle ilgili tüm paydaşları etkilemede kullandıkları güç ve eylemler olarak açıklamaktadır.

Gedikoğlu (2015)'e göre, öğretimsel lider, nitelikli öğretimi her şeyden önemli gören, okuldaki tüm zamanını ve çabasını öğretim sürecini geliştirmeye, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için ortam ve fırsatlar sunmaya, kaliteli öğretim sağlamada okul içi ve okul dışı çevreyi üreten ve destekleyen bir çevre olarak organize etme yönünde harcayan etkili bir liderdir. Öğretimsel lider bu amacı gerçekleştirmek adına okulun misyonunu ve vizyonunu belirlemeli; öğretime yönelik metod ve tekniklerle ilgili bilgi donanımlı olmalı; insan ilişkilerine dair yeterli yetiye sahip olmalı, öğretime ilişkin konularda bilgi paylaşımını destekleyen bir okul kültürü oluşturmanın yanında öğrenci başarısı ve okulun çıktıları ile ilgili konularda hesap verebilecek konumda olmalıdır.

Öğretimsel liderlik öğrenme ve öğretme süreçlerini ön planda tutan bir liderlik biçimi olup söz konusu liderlik için gerekli beceriler sonradan kazanılabilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin uzmanlık ve liderlik yönlerine yapılan vurgu, okul liderlerini öğretme ve öğrenme süreçleri bakımından önemli bir güç ve otorite figürü olmalarına aracılık etmektedir. Öğretimsel liderlik adına okul liderlerinin, okulda öğretime yönelik her türlü sorunla baş edebilme becerisine sahip olmakla birlikte her konuya vakıf olmaları gerekmektedir (Gedikoğlu, 2015, 66).

Yukarıda bazı akademisyenler ve araştırmacılar tarafından öğretimsel liderlikle ilgili yapılan tanımlardan hareketle, öğretimsel liderliğin, yalnızca okul liderinin tekelinde olmayıp öğretimden sorumlu diğer tüm paydaşlarca da bu sorumluluğun paylaşılması ve üstlenilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun yanında, söz konusu kavrama yönelik

yapılmış olan tanımlarda bahsedilen bu denli önemli rol ve sorumlulukların okul müdürlerince gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ise her zaman tartışmaya açık olmuştur. Okul yöneticilerinin belirtilmiş olan bu yeterliklere ne derece sahip oldukları temel sorun olarak görülmektedir. Cuban'a (1988) göre, okulların bürokratik işleyiş ve normatif yapıda olmasının doğal bir sonucu olarak okul liderlerine atanmış yetkiler ve görevler, okul yöneticilerinin öğretimsel lider davranışlarını sergilemelerine ket vurmaktadır.

2.3.3. Öğretimsel Liderlerin Başlıca Özellikleri

Yukardaki bölümde öğretimsel liderlik kavramına yönelik bazı tanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir. Bu başlık altında ise öğretimsel liderlerin başlıca özellikleri aşağıda kısaca belirtilmiştir.

Öğretim liderlerinin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Özden, 2005):

- Öğretim esnasında birden fazla öğretim yöntem ve stratejisinin kullanılmasını önerir ve teşvik eder.
- Öğretmenleri mesleki gelişime teşvik eder ve bunu da sergilemiş olduğu davranışlarla destekler.
- Eğitim ve öğretim etkinlikleriyle ilgili sorun yaşamaları durumunda öğretmenlerin ilk danıştıkları kişidir.
- Eğitimin hedeflerine ulaşması için kullanılacak öğretim yöntemleri ile ilgili olarak öğretmenlerle değerlendirmelerde bulunur.
- Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri ve daha başarılı olmaları adına öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunarak onlara yardımcı olur.
- Düzenli periyotlarda sınıf ziyaretleri yapmaya itina gösterir. Bu ziyaretlerin ardından öğretmenlere öğretim uygulamaları ve etkinliklerine yönelik yapıcı geribildirimler sağlar.
- Öğretmenleri denetlemenin, sınıfta daha nitelikli bir öğrenme ve öğretim sürecinin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracağı düşüncesiyle bu anlamda onlara rehberlik eder.
- Öğretmenlere öğretim etkinlikleri, yöntem ve stratejileriyle ilgili rehberlik yaparken onların görüş ve önerilerine de yer verir.
- Okulda görünür ve ulaşılabilir olmak adına okulun eğitim ortamlarını dolaşır ve öğretime dönük etkinlikler hakkında vurgular yapar.

- Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğretmenlerle yüz yüze iletişim kurar. Bu yolla okul lideri ve öğretmenler karşılıklı görüşlerini bildirirler ve okul lideri onlara hem rehberlik yapar hem de geribildirimler sağlar.
- Okul müdürü klişe bir yönetici olmanın ötesinde; asıl önceliği okulun hedeflerini hayata geçirmek olan bir öğretimsel lider olarak düşünülebilir.

2.3.4. Öğretim Liderliğinin Boyutları

Akademisyenlerin öğretim liderliğine ilişkin açıklamış oldukları öğretim liderliği boyutları benzerlikler göstermekle birlikte farklılıklar da gösterebilmektedir. Bu başlık altında bazı araştırmacılar tarafından sıralanmış okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarına değinilmektedir.

Gersten ve Carnine (1981), öğretimin gelişimi için gerekli gördükleri altı yönetimsel ve denetleyici destek işlevi belirlemiş olup, bu işlevlerin mutlaka okul lideri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Kentsel okullarda gerçekleştirilen izleme çalışmaları, müdürlerin okullarda öğretimsel etkinliği arttırmada ana rol oynamayabileceği ihtimalini ortaya koymuştur. Ayrıca çoğu okul yöneticisinin, öğretim lideri olabilmek için gerekli eğitimi almadığını ya da zamanlarının büyük bir kısmını diğer istek ve beklentileri yerine getirmekle yükümlü olduklarını belirtmişlerdir.

Müdürlerin, örgütte yer alan herhangi ilgili bir kişinin aşağıdaki destekleyici işlevleri yerine getirmesini sağlayabileceğini ifade etmişlerdir (Gersten ve Carnine 1981):

- Etkili olduğu bilinen programları uygulama ya da öğretim programının geliştirilmesine aktif olarak katılma
- Öğrenci performansını gözlemleme
- Öğretmenlere teknik yardım sağlama (hizmet içi programlar, koçluk gibi)
- Öğretimi geliştirmeye yönelik, programlara görünür bir bağlılık sağlama
- Öğretmenlere duygusal yönden destek ve teşvikler sağlama

Daresh ve Ching-Jen (1985)'in lise müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları doğrudan ve dolaylı öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beş boyutu içeren otuz maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Bu boyutlar; okul personelinin geliştirilmesi, öğretmenleri denetleme ve değerlendirme, öğretimin kolaylaştırılmasını sağlama, öğretim için gerekli olan kaynakların temin edilmesini

sağlama ile bina bakımıyla ilgilenme ve son olarak da öğrenci sorunlarının çözümünde rol oynama olarak belirtilmiştir.

Hallinger ve Murphy (1985; 1986)'nin okul, öğretim programı ve öğretimle ilişkili belgelerin incelenmesi ile etkili okullar kapsamındaki araştırmaların sonuçlarından hareketle geliştirmiş oldukları ve birçok araştırmacının da kullanmış olduğu araçta öğretim liderliğine ilişkin okul müdürlerinin davranışları üç boyut içermektedir: okulun misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetimi ile okulda olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması şeklinde aşağıdaki gibidir.

Bu üç boyut kapsamında öğretimsel liderlikle ilgili aşağıdaki işlevlere yer verilmiştir:

(1) Okul misyonunu tanımlamak olan boyut;

- okulun amaçlarını belirleme,
- okulun amaçlarını ilgili paydaşlara iletme,

(2) Öğretim programının yönetimine ilişkin boyut;

- öğretimin denetlenmesi-değerlendirmesi,
- programlar arasında koordinasyon sağlanması
- öğrenci gelişimine rehberlik etme

(3) Olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması olan üçüncü boyut ise;

- öğretime ayrılan zamanın etkili kullanılmasını sağlama,
- öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerini teşvik etme,
- okulda görünür olmaya özen gösterme,
- öğretmenlere özendiriciler sağlama
- öğrenme için motive ediciler sağlama işlevlerini içermektedir.
- akademik standartları geliştirmek ve uygulamak

Andrews ve Soder (1987) ise öğretimsel liderlik bağlamında okul yöneticilerinin davranışlarına ilişkin dört boyut belirlemiştir. Bunlar; öğretime yönelik gerekli kaynakları sağlama, öğrenme, okul kadrosunu geliştirme ve öğretim programıyla ilgili öğretime kaynaklık etme, okulun vizyonu, misyonu ve amaçlarını ilgili tüm paydaşlar için anlaşılır hale getirmek üzere etkili bir iletişimci olma ve okulda öğrenci ve öğretmene görünür ve ulaşılabilir olma şeklinde ifade edilmiştir.

Weber (1989)' a göre öğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenen davranış boyutları; okul misyonunu tanımlamak, öğretim programı ve öğretimi yönetmek, öğretmenleri gözlemek ve geribildirim sağlamak, okulda pozitif bir öğrenme havası oluşturmak ve öğretim programını değerlendirmeyi kapsamaktadır.

Krug (1992a)' a göre öğretimsel liderliğe ilişkin boyutlar; okulun misyon ve amaçlarını net bir şekilde tanımlamak, öğretim programı ve öğretim sürecini yönetmek, öğretimi denetlemek ve gelişimini sağlayacak tedbirler almak, öğrenci gelişimini takip etmek ve öğrenciler ve öğretmenler için uygun öğretim iklimi oluşturmak olan davranışları içerir.

Marsh (1992) ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin, dört temel boyutu olduğunu ileri sürmektedir. Bu boyutları; okulun hedeflerini ve misyonunu geliştirme, öğretimsel etkinlikleri yönetme, akademik bir öğrenme ortamı sağlama ve pozitif bir okul iklimini oluşturma olarak sıralamaktadır.

2.4. Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranış Boyutları

Bu bölümde, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına yönelik boyutları aşağıdaki alt başlıklar altında özetlenerek açıklanmaktadır.

2.4.1. Okulun Vizyon, Misyon ve Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Vizyon, okulun gelecekte ulaşmak istediği okulun gelişimine yönelik uzun vadeli bir stratejidir. Bir başka deyişle, okulun gelecekte kendini görmek istediği yerdir. Misyon ise okulun gerçekleştirmekle mükellef olduğu temel görevi olarak açıklanabilir. Okul yöneticisi, okulla ilgili belirlemiş olduğu strateji doğrultusunda okulun vizyon ve misyonunu, öğretimle ilgili tüm paydaşlara açık bir şekilde aktarımını sağlamakla birlikte ilgililerin söz konusu vizyon ve misyonla ilgili girişimlerini destekleyici bir tutum sergileyebilmelidir (Şişman, 2014, 72). Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisi, öğretimin vizyon, misyon ve amaçlarını belirledikten sonra bunların okulun öğretim programıyla bütünleşmesini sağlamakla birlikte öğrenci ve öğretmen davranışına ilişkin şeffaf ve ölçülebilir performans standartları belirleyerek ilgili paydaşlara öncül bir rol oynar (Andrews ve Soder, 1987, 9).

Okul yöneticisi, eğitim-öğretim sürecinde ilgili paydaşlarla yapmış olduğu görüşmelerde sık sık okulun amaçlarını gündeme getirmelidir. Bunun yanında, okulla

ilgili alınmış olan önemli amaçlarla ilişkili olarak bir öğretim yılı boyunca ilgili paydaşlarla gerekli değerlendirmeler yaparak süreç içerisinde amaçlarda ve uygulamada revize etme yoluna gitmeyi sağlayabilmelidir (Hallinger ve Murphy, 1985, 222).

Okulun amaçlarının, okulun lideri tarafından açık ve net bir şekilde belirtilmesi ve süreçteki tüm ilgililere duyurulması; okuldaki kaynakların yerinde paylaşılması ve kullanılmasında, okul personelinin etkinliklerine rehberlik etmede ve okulun etkililiğine ilişkin değerlendirme yapmada önemli bir kriter olmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986, 331). Bu yolla okulun amaçlarından haberdar olan ilgili paydaşların, amaçların uygulanma aşamasında desteği daha kolay ve etkili sağlanabilir (Açıkalın, 1994, 139).

2.4.2. Kaynakların Amaçları Gerçekleştirmeye Yoğunlaştırılması

Okulun her türlü kaynaklarının temin edilip doğru ve yerinde kullanılmasından asıl sorumlu kişi olan okul yöneticisi, okuldaki araç ve gereçler, okul binası, bütçe ve zaman gibi önemli kaynakları yönetmekle yükümlüdür. Burada önemli olan kaynakların okul paydaşları tarafından verimlilik ve etkililik ilkeleri doğrultusunda öğretim sürecinin yararına kullanılmasına rehberlik etmektir. Etkili okul yöneticileri, kaynak teminini her şeyden önce öğrencilerin akademik gelişimini arttırmak ve daha nitelikli bir öğretimin gerçekleşmesini sağlamak adına gerekli görmektedir (Smith ve Andrews, 1989, 11).

Okul yöneticisi, kaynakların öncelikler doğrultusunda okul kadrosu arasında gerginlik ve huzursuzluk yaratmayacak bir şekilde ve adil bir tutum içerisinde dağıtılmasından sorumludur. Dolayısıyla kaynakları yönetme konusunda bilgi ve beceri sahibi olması önemlidir (Gedikoğlu, 2015, 70).

Öğretimsel liderlik, örgütte kaynaklar ve olanakların hali hazırda olması durumunda okullarda uygulanması çok daha elverişli olmaktadır (Southword, 2010). Okula ve öğretim sürecine yönelik belirlenen hedef ve amaçların gerçekleştirilmesi ve en çok da okuldaki akademik başarıyı daha üst düzeylere çıkarmak adına okul yöneticisinin ihtiyaçlar ve beklentileri karşılayacak şekilde kaynakları temin ederek doğru ve yerinde aktarımını yapabilmesi önemlidir. Bu anlamda, okul liderinin okulda ihtiyaç duyulan kaynakları tespit etmek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapması ve onların da beklentileri doğrultusunda kaynak temin etmesi, okulun eğitim ve

öğretime ilişkin materyaller ve kaynaklar bakımından daha donanımlı olmasını, dolayısıyla da öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

2.4.3. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Okula ait öğretim programının, öğrenciler ve aileleri, okulun bulunduğu toplum ve çevre ile birlikte küreselleşen dünyanın taleplerine yanıt verecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Okulun öğretim programını yönetme sürecinde okul yöneticisi en etkin rol oynayan kişi olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinden okulun amaçlarına ulaşmasında yol gösterici olan okul programına ve öğretme-öğrenme sürecine liderlik etmesi beklenmektedir (Şişman, 2014, 80).

Okul programında beklentilerin dikkate alınmasından, programlar arasında eşgüdüm sağlanması, programla ilgili gerekli materyel ve kaynakların temin edilmesi, öğrenci akademik gelişimi konusunda öğretmenlerle müzakereler yapılması, öğrenme ve öğretim sürecinin analizi, okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine kadar olan tüm önemli süreçte ilgililere önderlik ve rehberlik etmesi öğretimsel lider olarak okul yöneticisinden gösterilmesi beklenen davranışlardır. Dolayısıyla, okul yöneticisinin okuldaki eğitim-öğretim sürecinin öğrenciler ve öğretmenler adına daha iyi işlemlerini sağlayacak her türlü önlemi alması gerekir. Bunun yanında, okul yöneticisi öğretim sürecinin daha nitelikli hale gelmesini sağlamak amacıyla öğrencilerle ilgili beklentiler oluştururken öğretmenler, veliler ve diğer ilgili paydaşların beklentilerine ve görüşlerine yer vermeli ve okulda pozitif bir öğrenme-öğretme havası yaratabilmelidir.

Özden (1998), bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin öncelikli amacının okuldaki öğrenci başarısını daha üst seviyelere taşımak olduğunu belirtmiş olup okul liderinin aşağıda belirtilmiş olan davranışları yerine getirmesinin önemini vurgulamıştır:

- Okulda öğretme ve öğrenmeye yönelik olumlu bir ortam oluşturma,
- Öğrenci başarısı üzerinde odaklanma,
- Okulun öğretim plan ve programlarını uygulamalarla uyumlu hale getirme
- Öğretme-öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen sınırlılıkları ortadan kaldırma

2.4.4. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Okullardaki tüm süreçler ve eylemler, öğretme ve öğrenme sürecini etkili ve nitelikli kılmak amacına yöneliktir. Bu süreçleri okul yararına etkili şekilde yönetmek ise esas olarak okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Bunun yanında, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin, öğrencilerle formal ve informal olarak iletişimi koruması ve öğrencilere öğretimsel açıdan rol model olacak tutum içerisinde olması gerekir (Şişman, 2014, 87). Bu açıdan, okul müdürünün açık kapı politikası uygulayarak okulda öğrencilere görünür ve ulaşılabilir olması ve onlarla iyi iletişim kurarak yakın temas halinde olması önemlidir. Okul yöneticisinin, okulun amaçlarının sınıf uygulamalarına yansıtılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin derse yönelik hedefleri ile okulun amaçlarını bütünleştirmede öğretimsel açıdan onlara gerekli destek ve danışmanlık sağlaması gerekmektedir. Bunu da formal ya da informal olarak gerçekleştirmiş olduğu sınıf ziyaretleri yoluyla yapabilir. Okul yöneticisi yapmış olduğu bu gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretime dönük yapıcı ve gelişme kaydetmelerini sağlayacak dönütler sağlar (Gümüseli, 1996).

Bu davranış boyutu kapsamında okul müdürü öğrencilerle ilgili beklentiler, sınavların biçim ve içeriği, ödevler ve projeler belirleme gibi konularda işbirliği içerisinde ilgili paydaşların katılımını sağlayabilmedir. Bunun yanında, öğrencilerin okula devam durumu, okulu terk eden ya da okuldan ayrılan öğrenci sayısı ve mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası durumlarıyla ilgili istatistiklerin tutulmasına itina göstermeli ve sonuçları öğretmenlerle yaptığı toplantı ya da görüşmeler yoluyla müzakere edebilmelidir. Bu başlık altında öğretimsel lider olarak okul müdürünün yerine getirmesi gereken bir diğer sorumluluk, okulun genel başarısı hakkında tüm ilgili kişileri bilgilendirmesidir. Bunu da öğrencilerin başarı düzeyleri ve öğretim süreci ile ilgili elde edilen veriler ve sonuçları öğrenci, öğretmen ve velilerle paylaşarak sağlayabilir. Ardından başarı ve başarısızlıkların sebeplerini ilgili paydaşlarla tartışarak sorun çözücü bir yaklaşım sergileyebilmelidir (Şişman, 2014, 89-90).

Okul lideri, okuldaki öğretim sürecinin ve öğrencilerin akademik açıdan değerlendirilmesinden hareketle, başarılı olan öğrencilerin sınıf ya da okul bazında takdir edilmesi ve ödüllendirilmesini sağlayarak diğer öğrencilerin de feyz almalarını ve daha iyi motive olmalarını sağlayabilir. Okul yöneticisinin, öğrenci ve okul başarısını değerlendirmede summatif yerine formatif değerlendirme yoluna gitmesi

öğrencilerin akademik başarısı açısından daha etkili sonuçlar sağlayabilir. Bu yolla okul müdürü, proaktif bir tutum sergileyerek iyileştirmeleri zamanında yapabilir. Bunun yanında, öğrenme ve öğretimi bir öğretim yılı süresince düzenli ve sürekli olarak takip edebilmeli ve sonuçlar doğrultusunda belirlenmiş olan zayıf yönleri ortadan kaldırarak okulun öğretim kadrosuyla işbirliği içerisinde programda ve öğretimde iyileştirme ve gelişme adına revize etme yoluna gitmede ilgililere önderlik edebilmelidir.

Bu davranış boyutu standardize edilmiş testleri kullanarak öğrenci başarısını izlemeyi gerekli kılar. Bu yolla öğretim programındaki aksaklıklar ve öğrencilerin zayıf yönleri belirlenerek öğrenciler sınıflar arası başarı açısından değerlendirilir ve sonuç olarak öğretim programında gerekli düzeltmeler ve revizeler yapılır. Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, bu test sonuçlarını öğretmenlerle görüşmeler yaparak tartışır ve değerlendirirler. Bu sayede öğretmenlere öğrenci başarısına ilişkin olarak gerekli dönüt ve desteği sağlamış olurlar. Bununla birlikte, okul amaçlarını belirleme, müfredat ve öğretimi değerlendirme ve öğrenci başarısında gelişme ve ilerleme kaydetmede başarı testlerinin sonuçları önemli yer tutar (Gümüşeli, 2001).

Öğrenci ve okul başarısını öğretim yılı boyunca düzenli aralıklarla takip ederek değerlendirmeler yapmak, okuldaki öğrenci başarısını arttırmak adına daha sağlıklı ve verimli katkılar sağlayabilir. Bu yolla öğrenme ve öğretim sürecinde karşılaşılan hatalar ve noksanlar, zamanında çözümlenerek daha proaktif bir tutum sergilenmiş olur. Witziers ve diğerleri (2003) lider olması beklenen okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrenci başarısı, eğitim ve öğretim programını düzenleme, temel becerilerin önemini vurgulama ve öğrenci gelişimini takip etme ve değerlendirme açısından yüksek beklentilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

2.4.5. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Öğretim lideri olarak okul müdürüne, öğretmenlere bilgi, destek ve kaynak sağlama konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlere, onların yanında oldukları duygusunu her fırsatta hissettirmeli, sergilemiş oldukları tutum ve davranışlarla da bunu gösterebilmelidir. Bunun yanında, öğretmenlerin başarılarını tanıyarak, takdir ederek ve ödüllendirerek onları pekiştirmeli aynı

zamanda öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri ve işbirliği halinde çalışmalarını konusunda da onları yüreklendirebilmelidir (Bailey ve Dyck, 1990).

Okul lideri, öğretim sürecinin okulda en etkili şekilde işlenmesini sağlamak amacıyla öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları (kitap, teknolojik araçlar ve diğer materyaller) ve mesleki yönden gelişmelerini sağlayacak gerekli fırsatları sunmakla sorumludur. Öğretmenlere öğretim esnasında yararlanabilecekleri kaynak ve materyalleri sağlamanın okuldaki akademik başarıyı artırma yollarından biri olduğu söylenebilir. Bir başka yol ise öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini sağlamak amacıyla olanaklar sağlamak ve bu yönde zaman ayırmaktır. Okul yöneticisi bu süreçte öğretmenleri mesleki gelişmelerinde etkili olacak konferans, seminer ve sempozyumlara katılmaları yönünde teşvik edebilmelidir. Bunun yanında, öğretmenleri kendi branşlarında lisansüstü çalışmalar (yüksek lisans ve doktora) yapmaya teşvik edebilmeli ve bu yönde onları destekleyebilmelidir (Gedikoğlu, 2015, 159-160). Elbette ki tüm bunları yapabilmesi için öncelikle okul liderinin istekli olması ve bu yönde zaman ayırmaya çaba ve özen göstermesi gerekir.

Öğretimsel liderin, aynı zamanda iyi bir okul yöneticisi ve yönetimde uzman olması da gerekli ve önemlidir. Öğretimsel lider, öğretmenlerin gereksinimlerine ve beklentilerine cevap verebilmelidir (Çelik, 1999, 43). Öğretim programının sürekli geliştirilmesi adına okul yöneticisinin yüksek beklentilerde bulunması ve öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmeleriyle bizzat ilgilenmesi gerekir. Öğrencilerin akademik yönden daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla okul lideri farklı, yeni ve etkili öğretim yöntem ve stratejileri kullanmaları konusunda öğretmenleri cesaretlendirir ve onlara bu konuda gerektiğinde rehberlik eder. Bunun yanında, öğretmenlere mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağlayıcı dönüt sağlarlar (Whitaker, 1997).

Okul yöneticilerinin, öğrencilerin okulda bulunma amacına ilişkin konuda öğretimle ilgili tüm personelle görüş birliği içinde olup onlara sorumluluklar yükleyerek işbirlikli bir tutum sergilemeleri gerekmektedir. Buna ilaveten, okul yöneticileri süreç içerisinde alternatif fikirler ortaya atan öğretmenleri destekleyebilmeli ve onlara değişik tarzda yeni uygulamaları denemeleri için fırsatlar sunabilmelidir (Newmann ve Wehlage, 1995).

Öğretimsel liderlik, örgütte kaynaklar ve olanakların hali hazırda olması durumunda okullarda uygulanması çok daha elverişli olmaktadır. Okulun öğrenen bir örgüt olması öğretimsel liderlik uygulamalarına kapı aralayan önemli bir etmendir. Öğrenen okullar gerek okul yöneticilerinin gerek öğretmenlerin kendilerini sürekli güncelleyerek mesleki yönden gelişimlerini sağlamaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin pedagojik yetkinlikleri öğrencilerin akademik yönden başarılarını üst seviyelere taşımada önemli bir faktördür (Southword, 2010). Bir okulun öğrenen bir örgüt olabilmesinde okul liderinin etkili girişimleri ve faaliyetleri önemli rol oynamaktadır. Okul yönetiminin, öğretime ilişkin konularda öğretmenlerle işbirlikçi bir tutum çerçevesinde oluşturacakları örgüt kültürü sayesinde öğretmenlerin mesleki açıdan büyük ölçüde gelişmelerini sağlanırken öğretim sürecine de doğrudan katkı sağlanmış olacaktır (Gedikoğlu, 2015, 153).

Öğretmenlerden kendilerini geliştirmelerini ve bu sayede öğrencilere daha etkili öğretim sunmalarını bekleyen okul yöneticisi, öncelikle kendisi, mesleki bir kariyer yapmaya istekli olmalı, eğitim ve öğrenmeyle ilgili güncel gelişmeleri ve çalışmalarını düzenli ve sürekli olarak takip etmeli ve edindiği bilgileri okulun yararı adına öğretmenlerle paylaşmalı ve onlara rehberlik yapmalıdır (Şişman, 2014, 91). Bir başka ifadeyle, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisi öncelikle kendini geliştirmeye açık olmalı ve rol model davranışlar sergilemelidir ki bu konuda öğretmenlere daha etkili rol model olabilsin.

2.4.6. Okul İklimi ve Kültürünün Yönetimi

Her örgütte olduğu gibi okul denilen örgütün de kendine has oluşturmuş olduğu bir kültürü vardır. Bu kültür, okul topluluğunca paylaşılan ortak inançlar, kurallar, değerler ve semboller çerçevesinde kendini gösterir (Bursalıoğlu, 1978). Okul iklimi, öncelikli olarak okuldaki çalışma koşulları ile bu koşulların okul kadrosu üzerinde yarattığı etki olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, okul personelinin işe güdülenmesi, performansı, morali ve örgütsel bağlılığı üzerinde okul ortamı ve iklimi, kritik bir öneme sahiptir. Söz konusu ortam ve iklimin oluşturulmasında anahtar rol oynayan okul lideri, okul personelinin, sorumluluklarını zevkle yerine getirebileceği ve karşılıklı güven ve paylaşımaya dayalı olumlu bir iklim oluşturmaya ve oluşturulan bu iklimin devamlılığını sağlamaya özen göstermelidir. Okul kültürü, okuldaki koşulların daha iyi hale gelmesinde etkili rol oynayan bir değişken olup öğretimsel liderin tutum, yetenek ve davranışları bu kültürün üzerinde önemli bir

etkiye sahiptir. Bununla birlikte, öğrenciler, öğretmenler ve öğretimle ilgili tüm paydaşlar da okulun vizyonunu benimseyerek okul kültürü ve iklimini geliştirmede okul yöneticisine katkı sağlamalıdır (Şişman, 2014, 96-97).

Öğretmenleri okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmekle mükellef olan okul yöneticisi, okula ait kültürün, öğretimsel iklim üzerindeki etkisini kestirebilme becerisine sahip olmalıdır. Böylelikle öğretimsel lider, öğretmenlerin beklentileriyle okulun amaçlarının örtüşmesine önderlik ederek okulda ortak bir vizyon etrafında birleşmeyi sağlamış olur (Çelik, 2003). Bunun sonucunda da okulda paylaşılan değerler, amaçlar ve sorumluluklar ilgili kişilerce daha fazla benimsenerek içselleştirilmiş olur.

Geleceğin öğretim liderleri, öğrenciler ve okul personelini açık ve olumlu bir öğrenme ortamı ve iklimi içerisinde birleştirerek bunun devamlılığını sağlamakla yükümlüdür (Duke, 1987, 19). Olumlu okul kültürü; yüksek öğrenci motivasyonu ve başarısı, gelişmiş öğretmen işbirliği ve öğretmenlerin, mesleklerine yönelik gelişmiş tutumları ile ilişkili görülmektedir (Stolp ve Smith, 1995). Okul personelinin örgütte kendisini rahat hissedip çalışabileceği bir ortam ve kültür, öğretmenler üzerinde pozitif bir etki yaratarak daha yaratıcı bir öğrenme ortamı olanağı sunar. Bu da öğrenci başarısını olumlu şekilde etkiler (Kelly ve diğ., 1998).

Barnett ve McCormick (2004) okul kültürünün, öğretmenlerin, öğrenme ve öğretmeye yönelik daha olumlu duygulara sahip olmasına ve öğrencileri güdülemelerine kaynaklık edebileceğini belirtmiştir. Örgütte var olan insanlar arası ilişki biçimleri, okulun atmosferini etkileyen önemli bir unsur olmakla birlikte insan ilişkilerinin olumlu yönde olduğu okullarda okul ikliminin de olumlu olduğundan söz edilebilir.

Okul iklimi ve okul kültürünün oluşturulmasında asıl sorumlu kişi olan okul liderinin tutum ve davranışlarıyla okul iklimi ve kültürü arasında doğrudan ilişkili bir durum söz konusudur. Okuldaki eğitim ve öğretim sürecinde önemli konularda öğretmenlerin fikir ve görüşlerine yer veren, onları karar alma süreçlerine katan, okulda ben anlayışından ziyade biz anlayışı olgusunu yerleştiren ve öğretmenlerin taleplerini karşılamada istekli bir tutum ve davranış sergileyen okul yöneticisinin okulda pozitif bir hava ve açık bir okul iklimi oluşturduğundan söz edilebilir. Okul yöneticisinin okulda yaratmış olduğu iklim ne denli pozitif olursa öğretmenlerin

okula yönelik aidiyet duygusu da o denli artabilir ve personel devir hızı da azalabilir. Böylelikle okulda daha pozitif bir öğrenme ve öğretme ikliminin oluşması da sağlanmış olabilir. Bugüne değin yapılmış birçok çalışmanın sonucundan hareketle, gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin okula olan tutumlarının olumlu olması ile okulda daha verimli ve etkili bir öğretme ve öğrenme ortamına ve okulun akademik başarısının daha üst seviyelere taşınacağı söylenebilir. Özetle, okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde dolaylı yönden etkisi olduğu belirtilebilir.

2.4.7. Okulda Görünür Olma

“Görünür olma” sorumluluğu, bir öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticisinin okulda öğrenciler, öğretmenler ve velilerle ilişki ve etkileşim halinde olması anlamına gelmektedir. Bu kapsamda, bu sorumluluğu yerine getirmede okul liderinin etkili iletişim kurma yeteneği ile öğretimsel liderlik yetisi devreye girmektedir (Gedikoğlu, 2015, 160). Bu davranış boyutu kapsamında okul liderinin kapalı kapılar arkasında değil de açık kapı politikası uygulayarak görünür olduğunu ilgili paydaşlara hissettirmesi ve etkileşim ve iletişime açık olması bu anlamda önemlidir.

Okul yöneticisi, okulda görünür olarak (Gedikoğlu, 2015, 160);

- Okulun günlük işleyiş süreci hakkında bilgi sahibi olmak istediği ve bu sürecin bir parçası olduğuna ilişkin ilgililere mesaj vermiş olur,
- Öğretimin işleyişi ile ilgili öğretmenlerle ve öğrencilerle değerlendirme yapma, onlarla fikir alışverişinde bulunma ve dönüt sağlama imkanı sağlamış olur.

Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerinde okul yöneticisinin, motive edici olması ve destekleyici davranışlar sergilemesini gerektirir. Bu bağlamda, iyi bir öğretimsel lider, okulda öğrencilere, velilere ve öğretmenlere sürekli olarak görünür ve ulaşılabilir olan kişidir. Okul lideri, öğretimi kesintiye uğratmayacak şekilde sınıf ziyaretleri yapar ve okul içinde sürekli dolaşarak da varlığını hissettirir (Sherman ve MacDonald, 2008). Böylece okul zamanı içerisinde ihtiyaç duydukları an öğrenciler ve öğretmenlere ulaşılabilir olduğu izlenimini verebilir.

Özetle, okulda görünür olmanın, etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli özelliklerinden biri olduğu Öğretmenler de okulda geçirilen zaman zarfında

ihtiyaç duyma ihtimaline karşı okul müdürlerinin okulda görülebilir ve ulaşılabilir olmalarını istemeleri bilinen bir gerçektir (Brewster ve Klump, 2005).

2.4.8. Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin statükoyu değiştirme konusundaki girişimleri anlamına gelen ‘değişim ajanı’ sorumluluğunu yerine getirirken okul yöneticisi, vizyoner liderlik becerisini kullanır. Örgütte değişiklik ve yenilik başlatmak isteyen okul lideri, okulun öngörülen yeni amaçlarını gerçekleştirmek adına okuldaki dengeyi bilinçli olarak bozup yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte ise örgütte değişime karşı çatışmalar, belirsizlikler ve karmaşık durumların ortaya çıkabilir (Gedikoğlu, 2015, 150-151). Bu noktada, okul liderinin tüm bunlarla baş edebilme yeteneği devreye girer.

Okul yöneticilerinden öğretimsel lider olarak, öğrenciler ve tüm okul personelinin yararına olumlu gelişme kaydedebilmek adına okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve yönetme yetisine sahip olmaları beklenmektedir. Okul liderinin, okulda yeniliklere ve değişime açık bir atmosfer ve kültür oluşturması gerekir. Her türlü örgütsel değişim, örgüt iklimi ve kültürüyle yakından ilişkili olup örgütsel değişimin kültürel bir değişim süreci olduğu da söylenebilir. Örgütsel değişim, okulun yapısı, hedefleri, kültürü, havası, normlar ve süreçleri gibi örgütün tüm yönlerini içeren çok boyutlu bir konudur. Okulda değişiklik ve yenilik gerçekleştirmek isteyen bir okul liderinin, okuldaki tüm paydaşların değişim sürecine etkin katılımını sağlaması ve bunun için de okulun vizyonunun söz konusu ilgililer tarafından benimsenmesi ve paylaşılmasına liderlik etmesi gerekmektedir (Şişman, 2014, 100).

2.4.9. İletişim Sağlama

Okul yöneticisi, öğretmenlerle ve öğrencilerle güçlü ve iyi iletişim kanalları oluşturabilme becerisine sahip olmalıdır. Bu bağlamda, okul yöneticisinin tutum ve davranışları önemlidir. Okuldaki sorumlulukların yerine getirilmesinde ve sorunların çözülmesinde okul yöneticisinin iletişim becerisi kilit bir rol oynar. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretmenlerin kendi aralarında etkili iletişim kurabilmelerini sağlayacak çalışmalar düzenlemelidir (Gedikoğlu, 2015, 152-153). Okul yöneticisinin okulun tüm kadrosuyla açık ve etkili iletişim kurması ve onlara empatik yaklaşabilmesi, okulun işleyiş sürecini daha da kolaylaştıran bir etmen olarak

görülebilmektedir. Okul yöneticisi bunu öğretmenlerin gerek kişisel sorunlarını gerek sınıf içi ya da okul sorunlarını anlayış içerisinde dinleyerek ve sorunlara çözüm odaklı, olumlu bir ortam oluşturarak sağlayabilir. Bu yolla okul lideri, öğretmenlerle çift yönlü bir iletişim kurarak yatay bir iletişim ve ilişki kurabilir.

Öğretmenlerle öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin görüşmeler gerçekleştiren okul lideri, öğretmenlere işe yarar geribildirimler sağlamakla birlikte onların, dersleri farklı öğretim yöntemleri ile zenginleştirmelerini teşvik etme fırsatı bulabilir. Bunun yanında, okul yöneticisinin öğrencilerle iyi iletişim kurması da önem taşımaktadır. Okul lideri, öğrencilerle iletişim kurarak onların bilgi eksikliklerini tespit edebilir, öğrenme düzeyleri ve akademik hedefleri hakkında bilgi edinebilir. Öğrencilerle iyi iletişim kuran okul müdürü bu sayede öğrencilerin öğrenmeye ve başarılı olmaya daha çok motive olmalarını sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerle kurmuş olduğu iletişim sırasında tespit ettiği bilgi eksiklerini gidermek için bu öğrencilere yönelik okulda takviye öğretim çalışmaları düzenlenmesini sağlayabilir.

Okuldaki öğrenci başarısının iyileştirilmesi amacıyla okul yöneticisinin velilerle kurmuş olduğu ilişki de önemlidir. Bu anlamda, ebeveynlerle iletişim halinde olan ve öğrencilerin akademik başarı sonuçlarıyla ilgili değerlendirme sürecine ebeveynleri de dahil eden okul yöneticisi işbirliği içerisinde daha olumlu ve verimli sonuçlar kaydedebilir. Özetle, öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin söz konusu tüm paydaşlarla etkili iletişim ve iyi ilişkiler kurması nihayetinde öğrenci başarısı daha üst seviyelere çıkarılabilir.

2.4.10. Okuldaki Zamanın Etkili Yönetme

Okuldaki işlerin belirli bir plan ve öncelikler doğrultusunda yapılmasıyla birlikte okul yöneticisinin kendine ait bir zaman planının olması ve zaman kullanımı ve yönetimi ile ilgili beceri sahibi olması gerekmektedir. Okulun ve okul yöneticisinin sahip olduğu en önemli kaynaklardan biri olan zamanın örgütlenmesi ve itinalı bir şekilde kullanılması önem taşımaktadır (Şişman, 2014, 84).

Zaman ve vizyon, etkili okul yöneticilerine ilişkin üzerinde en fazla odaklanılan iki kavram olmuştur. Etkili okul yöneticileri, zamanlarının büyük bir kısmında, belirlemiş oldukları vizyonu gerçekleştirmekle meşguldürler (Duke, 1987, 33). Buna karşın, okulda yöneticinin zamanını çalabilecek birçok zaman hırsız (ziyaretçiler, yazışmalar, telefonlar vb.) mevcuttur (Açıkalın, 1997). Tüm bu zaman

savurganlığına sebep olan tuzaklara karşı okul yöneticilerinin gerekli önlemleri alarak proaktif bir tutum sergilemesi gerekmektedir.

Okullarda yaşanan sorunlar farklılık göstermekle birlikte okul liderlerinin zamanı kullanım şekilleri de farklılık gösterebilir. Buna karşın, esas amacı öğrenmeyi sağlamak adına en uygun ortamı yaratmak olan okul yöneticisinin bu konuda önderlik yapması önemlidir. İşte bu nedendir ki, öğretimsel lider olarak okul yöneticisi sahip olduğu zamanın çoğunluğunu eğitim ve öğretimle ilgili işlere ayırabilmesi gerekir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, belirlemiş olduğu etkili zaman politikaları ile derslerin kesintiye uğramadan vaktinde başlayıp bitirilmesinde, sınıf ve okulda geçirilen zamanın olabildiğince en etkili ve verimli şekilde kullanılmasında önderlik edebilir (Şişman, 2014, 85).

Öğrenmenin içeriği, zaman ve başarı öğrenmeye ilişkin üç temel değişkendir (Hallinger ve Murphy, 1986, 332). Diğer bir anlatımla, okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebilmesi, akademik yönden başarı göstermesi, öğretim programının içeriğinin iyi belirlenmesi ile öğretim ve öğrenmeye gereken zamanın ayrılması önemli bir husustur. Bu başlık altında bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinden, sınıflarda öğretime ayrılan zamanın verimli ve etkili bir şekilde, kesintiye uğramadan kullanılmasıyla birlikte bir ders süreci içerisinde öğretimin aksamasına sebep olabilecek her türlü olumsuz etkiden uzak kalınmasını sağlayacak önlemler alması beklenmektedir.

Eğitim ve öğretim için ayrılan zamanın öğrenciler ve okulun akademik başarısı adına kilit bir öneme sahip olduğunun farkındalığıyla okul liderlerinin öğretime yönelik her türlü müdahaleye ket vurması gerekmektedir. Liderin, bu sorumluluğu gerçekleştirmesinde sahip olduğu öğretimsel liderlik yetileri ile zaman yönetimi konusundaki yetenekleri önemli rol oynamaktadır. Buna ilaveten, öğretimsel liderin sınıflardaki öğretim zamanının daha verimli kullanılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlere rehberlik etmesi gerekmektedir (Gedikoğlu, 2015, 154-155).

Okul liderleri, söz konusu sorumluluğu yerine getirmede şu tipik davranışları sergileyebilir:

- Sınıflardaki öğretim zamanını gereksiz kesintilerden uzak tutmak,
- Okuldan ya da çevreden gelebilecek ve zaman savurganlığına neden olabilecek her türlü faktörden öğretmenleri korumak.

- Bu davranışlara örnek verilecek olunursa;
- Öğretim esnasında sınıflarda duyuru yapılmasını önleyerek,
- Öğretmenleri, okulun medya ile olan ilişkilerine dahil etmeyerek
- Veli-öğretmen görüşmelerinin ders saatleri dışında yapılması konusunda özen göstererek yapılabilir (Gedikoğlu, 2015, 155).

2.5. Zaman Kavramı

Zaman kavramına ilişkin alanyazında çok fazla tanım yapılmış olup bunlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:

Newton'a göre zaman, tek yönde hiç durmadan akıp giden bir kaynaktır. Einstein ise, oluşlarına göre olayları sıralayan ve olaylara anlam katan boyutu, zaman olarak açıklamıştır (Boslough, 1990, 15).

Diğer kaynaklardan farklı olarak zaman, eşsiz bir kaynak olmasının yanısıra yeri doldurulamayan, yenilenemeyen ve geri döndürülemeyen bir kaynaktır. Zaman, sürekli olarak akıp gitmektedir (Eilon, 1993, 255).

Zaman denilen kaynak, olayları ölçebildiğimiz bir süreç olup peş peşe gelen olay ve olguların algılanması anlamına gelmektedir (Açıklan, 1998, 113).

Zaman, insan hayatının uzun ya da kısa süreli oluşuna bağlı olarak, tekrarlanması mümkün olmayan, başlangıcı ile sonunun belli olduğu, saatle ölçülebilen bir kısım olarak ifade edilmiştir (Tezcan, 1982, 7).

Zaman, geçmişten bugüne değin gelmekte olup geleceğe doğru birbirini takip eden olayların yaşandığı sürekli devam eden bir süreç olarak belirtilmiştir (Smith, 1998, 24).

Zaman, evrensel bir kaynak olup her alandaki yönetici ve çalışanlar üzerinde kilit bir öneme sahip olmasının yanında planların, zihinde tasarlanarak günlük yaşamdaki rutin işlerimizi belli bir plan dahilinde gerçekleştirme olanağı sunar (Cüceloğlu, 1999, 287).

2.5.1. Okul Müdürlerinin Zaman Kullanımı

Okulda zaman denilince okul zamanı, sınıf zamanı, eğitim zamanı ile yönetsel zaman akla gelmektedir. Okul zamanı, günlük, haftalık, aylık ve yıllık olmak üzere okulda geçen süreyi ifade ederken; yönetsel zaman ise yönetim, süreç ve fonksiyonları için

ayrılmış olan zaman anlamına gelmektedir. Okul müdürünün zaman yönetimi becerisi, eğitim ve öğretim zamanı ile okul zamanını ihtiyaçlar doğrultusunda belirlemek amacıyla yönetsel zamanı en etkili ve verimli şekilde kullanmak anlamına gelmektedir (Cotton ve Wikeland, 1989). Okuldaki zaman kullanımında esas önemli amaç, okul yöneticilerinin öğrencilere sağlanan öğretim zamanını arttırmak ve süreci daha etkili bir şekilde kontrol edebilmektir.

Cotton ve Wikeland'un 1989'da yayınlamış olduğu araştırma sonuçlarına göre, okulda öğrencilere ayrılan ve harcanan zaman ne kadar fazla olursa öğretim zamanı da o denli verimli ve etkili olmaktadır. Diğer bir anlatımla, öğretime ayrılan zamanın etkisi ve kalitesi, öğrencilere ne kadar zaman ayrıldığına göre değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte, söz konusu araştırma ile saptanan okuldaki zamanın etkinliklere göre dağılımı ve zaman yönetimine ilişkin olarak belirlenen önemli sonuçlar şöyledir: Tipik bir okul gününün yalnızca yarısı eğitim-öğretim için kullanılmakta olup bir okul yöneticisinin denetim altında tutabildiği zaman, toplam zamanın %25lik kısmını oluşturmaktadır. Ortalama günlük zamanın %40'ı toplantılarla (üst düzey toplantılar %40, orta düzey toplantılar ise % 80) geçmektedir (Cotton ve Wikeland, 1989). Bu sonuçtan yola çıkılarak, bir okul müdürünün zamanı kullanma ve yönetme yetisinin, okuldaki öğretim zamanını koruma ve geliştirmede önemli bir etken olduğu söylenebilir. Etkili zaman kullanma ve yönetme yeteneği olan okul yöneticisi, bu sayede okuldaki akademik başarıyı da geliştirme olanağı bulabilir. Zaman kullanımında etkili olmayan okul yöneticilerinin ise var olan zamanı öğretime ilişkin konulardan ziyade bürokratik ve rutin işlemlere ayırdıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin okula yönelik birçok beklentileri vardır (Kennedy, 2002). Bir okul yöneticisi, okulda geçirmiş olduğu zaman zarfında ilçe personeli, öğrenciler, veliler, öğretmenler ve toplumla ilişki içerisinde. Söz konusu unsurlar, okul müdürünün önemli ölçüde zaman ve ilgisini gerekli kılar. Çoğu okul yöneticisi haftada 50-60 saat kadar çalışmakta ve işlerini iyi bir şekilde yapmaktadırlar (Taylor, 2007).

Okul yöneticisinin günlük işleri oldukça karmaşıktır. Okul yöneticisinin gün içerisinde vermek zorunda olduğu kararlar, görüştüğü kişi sayısı, gün içinde çalışma süresince karşılaşılan kesintilerin hepsi müdürün gününü stresli hale getiren unsurlardır (Fields, 2005). Bütün bunların aslında okul yöneticilerinin işini

zorlaştıran faktörler olduğu söylenebilir. Zaman kullanımı, örgüt yönetiminde etkililik ve verimlik sağlamada önemli bir yere sahiptir. Zaman sorunlarıyla baş edebilmek, zamanı kullanmada etkili ve başarılı olabilmek ve zamanı yönetmede etkili stratejilerden yararlanmak günümüzde başarılı yöneticilerden beklenen nitelikler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla yöneticinin, sahip olduğu zamanı verimli yönde kullanabilen ve zamana hükmedebilen kişi olduğu söylenebilir (Güçlü, 2001, 97-98).

Önemli olan nokta, çok çalışmak anlayışından ziyade var olan zamanı etkili kullanabilmektir. Zamanı etkili kullanmanın yolu ise zamanı etkili yönetmekten geçer. Herkes aynı miktarda zamana sahip olduğu için esas olan bu zamanın ne kadarının olması gerektiği şekilde kullanıldığıdır. Zaman yönetimi, sahip olunan zamanı kontrol etmekle birlikte örgüt adına en etkili ve faydalı olacak şekilde kullanmayı gerektirir. Bu noktada yöneticinin, hedeflerini saptayarak bunları öncelik sırasına koyması çok önemlidir. Yapılması gerekli işlerde öncelikleri belirlemek daha az önemli olan işlerle meşgul olmanın önüne geçmeyi sağlayabilir. Bunun yanında, zamanı etkili ve verimli bir biçimde kullanabilmek amacıyla zamanımızı nasıl kullandığımıza dair değerlendirme yapmak, örgütteki iş motivasyonu ve verimliliğini sağlamada yardımcı olur. Zamanı iyi yönetemeyip değerlendiremediğimiz takdirde ise işleri tamamlayabilmek için daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalırız. Bunun sonucunda da stresle baş etmek zorunda kalarak düşük nitelikte performans göstermiş oluruz (Efil, 2006, 130).

Zamanı etkili kullanan kişiler, gözetimi altındaki olayları daha iyi denetleyebilir ve çabalarını ve enerjilerini daha olumlu ve etkin şekilde kullanabilirler. Bunun sonucunda ise zaman; farklı fikirler üretme, yeni projeler tasarlama, yetilerin geliştirilmesi, kişilerin gerek kendileriyle ilgilenmeleri gerekse ilgi alanlarının geliştirilmesi gibi konularda kişilere ve örgüte fayda sağlayacak şekilde kullanılabilir (Ölçer, 1999, 130-131).

Okul yöneticilerinden, birer öğretim lideri olarak tutum ve davranış sergilemelerine yönelik beklentiler her geçen gün daha da artmasının yanında devamlı olarak büyüyen ve karmaşık bir hale gelen bürokrasi, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı ve değişim gösteren ve farklılaşan okul gereksinimleri gibi faktörler sebebiyle Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini istenilen düzeyde

gerçekleştiremedikleri gözlenmektedir (Aksoy ve Işık, 2008; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013).

İyi bir öğretim lideri olmakla birlikte yönetim işlerini sekteye uğratmadan ifa eden bir okul yöneticisinin, sahip olunan zamanı iyi kullanarak ve yöneterek artan zamanı öğretim işlerinde işe yarar şekilde kullanması gerekmektedir (Gümüseli, 1996). Alanyazında başarılı yöneticilerin zamanlarını iyi kullanarak değerlendirdikleri belirtilmektedir (Beckerman, 2005; Drucker, 1994; Smith, 1998). Örgütün maksimum başarı elde etmesini sağlamak amacıyla okul yöneticilerinin gerek kişisel gerek örgütsel zamanlarını yönetmede iyi performans göstermeleri beklenmektedir. Okul örgütlerinin zamanı en etkili ve yararlı şekilde kullanması önemli olarak görülmekte ve yönetsel başarıyı sağlamada okul yöneticilerin zamanı verimli ve etkili olacak şekilde kullanmaları büyük önem taşımaktadır (Aşık-Akşit, 2008).

Peterson ve Cosner (2005), okul yöneticilerinin işlerinin oldukça karmaşık olduğunu dört şekilde ifade etmiştir:

- (a) toplu olarak (collectively), aynı anda yapılması gerekli görevin çok sayıda olduğunu,
- (b) kısaltma (brevity), yani yapılan her bir kısa etkileşimin, birden fazla durumda, paydaşların çıkarlarını gözetererek hızlı bir karar vermeyi gerektirmesini,
- (c) çeşitlilik (variety), yani her bir etkileşim için gerekli olan bilginin geniş ölçüde çeşitlilik gösterdiği,
- (d) parçalanma (fragmentation) ise, görevlerin sıklıkla kısa ve kesintili zaman aralıklarında yapıldığı anlamına gelmektedir.

İşte tüm bu koşullar okul yöneticilerinin işini zorlaştıran unsurlardır.

Alanyazında zamanın etkili kullanımına yönelik şu tekniklerden bahsedilmiştir (Balcı, 1990, 98-100):

- Boş olan zaman aralıklarını tanımlayarak doldurabilme
- İyi bir dosyalama ve kayıt sistemi oluşturma
- Daha az önemli konular yerine önem ve öncelik taşıyan konu ve sorunlar üzerinde yoğunlaşma
- Gerektiğinde “hayır” diyebilme. Böylelikle çalışmayı kesintiye uğratan her türlü tuzaktan uzak kalabilme

- Zaman kaybettiren ziyaretlerden uzak durma ve gerekli önlemleri alma
- Bekleme zamanlarından faydalanma. Postanede, hastanede, banka gibi yerlerde beklemek zorunda kalındığında yaratıcı fikirlere yönelmek, öncelikleri gözden geçirmek ve belirlemek bu zaman zarfında etkili olabilir.

Yöneticilerin, gün içerisinde karşılaşmış oldukları zaman tuzaklarına dair listeler oluşturup bu etmenleri açık bir şekilde belirlemeleri, tuzaklarla baş edip onları yok etmelerine yardımcı olabilir. Yöneticilerin zamanı etkili bir şekilde kullanmasını engelleyen tuzaklar; “dışardan kaynaklanan zaman tuzakları” ile “yöneticinin kendisinden kaynaklanan zaman tuzakları” olarak belirtilebilir. Dışardan kaynaklanan zaman tuzakları; davetsiz misafirler/ziyaretçiler, sorumlulukların belirsiz olması, kötü iletişim, çok sayıda yazışma, okunacak materyallerin fazlaca olması olarak sıralanabilir. Yöneticinin kendisinden kaynaklanan zaman tuzakları ise; hayır diyememek, iş yükünün fazla olması, yetersiz yetki devri ya da yetki tekelciliği, kötü iletişim, önceliklerin belirlenmemiş olması, erteleme, kararsızlık ve gecikme, kişisel organizasyonsuzluk, gereksiz yapılan telefon görüşmeleri, eldeki işleri vaktinde tamamlayamamak, gereğinden fazla yazışma ile okunacak materyallerin fazlalığı şeklinde ifade edilebilir (Çitken, 1998).

Genel bir görüş birliği sağlanmış olmamakla birlikte yapılan çalışmalar ve araştırmalar sonucunda başarılı okul yöneticilerinin sahip oldukları özellikler şu şekilde belirtilmiştir (Şişman ve Turan, 2004, 102):

- Zamanlarını çoğunlukla öğrenme konularına ayırmakta ve bir başöğretmen rol modeli sergilemektedirler.
- Değişme ve yeniliklere açık olup yakından takip ederek okulu daha iyiye doğru geliştirme konusunda başarılı bir strateji lideridirler.
- Okulda işbirliğine dayalı bir kültür ve iklimin öncüsü olarak insanlarla çalışma konusunda oldukça yeteneklidirler.

Henry Mintzberg, yöneticilerin zamanlarını nasıl kullandıkları ile ilgili yapmış olduğu çalışma ile üst düzey yöneticilerin, çalışma zamanlarının sürekli olarak kesintiye uğradığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma, zaman yönetimi hakkında yapılmış ilk kapsamlı örnek olması açısından önemlidir (Demirel, 1997, 23).

Karagöz ve diğerleri (2010) Düzce Üniversitesi’nde görev yapmakta olan akademik ve idari personel üzerinde uygulamış olduğu araştırma ile zamanın etkin kullanımını

sağlayan faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çalışan personelin zamanlarını etkili kullanabilmelerinde zaman tuzaklarına verdikleri önemin büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, zamanın etkin kullanımına ilişkin yargılar ile cinsiyet, yaş, zamanı etkin kullanma konusunda eğitim alma, görev türü, gelir düzeyi, hizmet düzeyi bağlamında katılımcılar farklı düzeyde katılım göstermişlerdir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Öğretimsel liderlik ve zaman kullanımı ile ilgili çok sayıda araştırma mevcut olmasına karşın bu iki kavramın birlikte ele alındığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu başlık altında öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalar ile zaman kullanımına ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Aksoy (1993) tarafından yürütülmüş olan “Lise Müdürlerinin Çalışma Zamanlarını Kullanma Biçimleri” isimli araştırmada, lise yöneticilerinin görev alanları yedi başlık altında toplanarak okul müdürlerinin belirlenmiş olan bu görev alanlarına ilişkin harcadıkları zaman saptanmaya çalışılmıştır. İlgili araştırmada yer alan okul yöneticilerinin görev alanları, ayırmış oldukları en çok zamandan en aza doğru aşağıda sıralanmıştır:

- Personel işleri
- Eğitim-öğretim işleri
- Öğrenci işleri
- Okul-çevre işleri
- Okul işletmeciliği
- Yazı işleri
- Diğer işler

Yukarıdaki sıralamaya bakıldığında okul müdürlerinin yönetim işlerinden personel işleri ve eğitim-öğretim işlerine en çok zaman; yazı işlerine ise en az zaman harcadıkları görülmekte olup, söz konusu araştırmada aynı anda birden çok iş yüküyle ilgilenmek, zihinsel ve fiziksel yorgunluk, davetsiz misafirler, uzayan toplantı ve görüşmeler ile okulda yetenekli personel eksikliği gibi zaman tuzaklarının okul yöneticilerinin zamanlarını aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın

sonucundan hareketle, okul müdürlerinin eğitim-öğretim işlerine daha çok zaman ayırdıkları, öğretimle ilgili işleri daha öncelikli buldukları söylenebilir. Bunun yanında, ilgili çalışmada okul yöneticilerinin çoğu sık sık ya da her zaman 8 saatten fazla çalıştıklarını belirtmişlerdir (Aksoy, 1993).

Gümüşeli (1996) “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” isimli çalışmasını 110 ilköğretim okul müdürü ve toplam 220 öğretmen katılımı ile yürütmüş olup, okul müdürlerinin öğretim liderliğiyle ilgili davranışlarını; okul misyonunu tanımlama, öğretimi ve eğitim programını yönetme ve okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma şeklinde üç boyutta ve toplam 11 maddede toplamıştır. İlgili araştırmanın önemli bulguların değinilecek olunursa, okul müdürleri “okul amaçlarını açıklama”, “varlığını hissettirme” “öğretmenleri çalışmaya özendirme” ve “öğrencileri öğrenmeye özendirme” görevlerini “her zaman” düzeyinde; “okulun amaçlarını geliştirme”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “eğitim programını eşgüdümleme”, “öğrenci başarısını izleme”, “öğretim zamanını koruma”, “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” ve “akademik standartlar geliştirme ve uygulama” davranışlarını ise “çoğunlukla” düzeyinde sergilediklerini belirtmişlerdir.

İlgili araştırmadaki öğretmenler ise okul müdürlerinin, “okulun amaçlarını açıklama”, “okulun amaçlarını geliştirme”, “eğitim programını eşgüdümleme”, “öğretim zamanını koruma”, “varlığını hissettirme”, “öğretmenleri çalışmaya özendirme”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama” “öğrencileri öğrenmeye özendirme” davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde sergilediklerini; “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “öğrenci başarısını izleme” “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” görevlerini ise arasıra düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucundan yola çıkılarak çalışmada adı geçen öğretim liderliği davranışlarının sergilenme düzeyi açısından ilgili okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algılarında farklılık olduğu söylenebilir.

Açıkalın (1998) çalışmasını 36 gönüllü ilkokul müdürü ile yürütmüş olup, müdürlerin görevlerini yönetim işlev ve süreç boyutunda bir haftalık zaman dilimi içerisinde harcamış oldukları zaman açısından incelemiştir. Araştırma kapsamında okul yöneticileri tarafından en fazla zaman ayrılan iki yönetim işlevinden ilki eğitim-öğretim %21 , ikincisi ise toplantı, tören ve ağırlamalar %14 olmuştur. İlgili araştırma ile müdürlerce en az zaman harcanan yönetim işleri ise mali işler %3,

kendini yetiştirme ve geliştirme %4, haberleşme %4, dinlenme %5, çevredeki kurumlarla olan ilişkiler %7, personel işleri %7, özel işler %8, yapım-onarım-donatım-araştırma ve geliştirme %9, büro işleri %9 ve öğrenci işleri ise %9 kadar zaman ayrıldığı tespit edilmiştir. Süreç boyutunda ise en fazla zamanın eğitim-öğretimin denetlenmesi amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, araştırma ile okul yöneticilerinin günde yaklaşık olarak 6.5 saat çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alkan (1999) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çalışma Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri” isimli çalışmasında Aksoy tarafından hazırlanan anketi kullanmış olup ilgili çalışmayı Ankara'nın Nallıhan ilçesinde gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışmada 54 ilköğretim okulu yöneticisinin ilgili görev alanlarına harcamış oldukları zaman saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Aksoy'un çalışmasından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermekte olup, ilköğretim okulu müdürlerinin günlük çalışma zamanları en çok personel işleri, eğitim-öğretim işleri ve öğrenci işleri yönünde olmuştur. Bunların yanında, Alkan tarafından yürütülen çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel zamanlarını etkili kullanmaktan alıkoyan etmenlerin başında; fiziksel ya da zihinsel yorgunluk, aynı anda çok fazla iş yükü oluşu, okulda sekreter olmaması ile yetenekli personel eksikliği birinci derecede önemli faktörler olarak bulunmuştur. Alt nedenler olarak da davetsiz misafirler ve toplantıların gereğinden fazla uzayışı müdürlerin zaman tuzakları olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ilköğretim okul yöneticilerinin günde 8.5 saat çalıştıkları tespit edilmiştir.

Kaykanacı, (2000 yılında) Ankara'nın sekiz merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) yürütmüş olduğu “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman” adlı çalışmasında yönetim işlerine verilen önem ile kullanılan zamanı saptamaya çalışmıştır. İlgili çalışma 302 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürüne uygulanmış olup çalışmanın sonuçları göstermiştir ki ilköğretim okulu müdürleri tüm yönetim işlerine verdikleri önem kadar zaman ayırmamaktadır. İlköğretim müdürlerinin yönetim işlerini; eğitim-öğretim işleri, personel işleri, öğrenci işleri, okul işletmesi işleri ve okul-çevre ilişkisi biçiminde gruplandırılan araştırmacı, sonuç itibarıyla ilgili müdürlerin eğitim ve öğretim işlerini, öğrenci işleri ve personel işlerini çok önemsedikleri ve zaman ayırdıkları, okul-çevre

ilişkilerine ve işletme işlerine ise çok önem verdikleri ve ayırdıkları zamanın orta derecede olduğu tespit edilmiştir (Kaykanacı, 2003).

Okul binasının bakım, onarım ve temizlik işlerinin yürütülmesini sağlama, derslerin amaç ilke ve programlara uygun olarak planlanması ve gerçekleştirilmesini sağlama, personel arasında uyumlu ve dengeli iş bölümü yapma, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için uygun ortam ve çalışma atmosferi oluşturma, personeli okulun amaçlarına yöneltme, güdüleme, eğitim ve öğretimin işleyişine etkin bir şekilde katılım sağlama, kanun yönetmelik ve diğer mevzuat değişikliklerini ve emirleri uygun iletişim yöntemleri ile okul personeline zamanında ulaştırmayı sağlama; bu araştırmadaki müdürler tarafından önem verme derecesi “pek çok” ve zaman harcama derecesi “çok” olan maddeler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, yönetim işlerine verilen önem ve harcanan zaman kapsamında en düşük ortalama sahip maddelerden bazıları ise okul kadrosunun hizmetiçi eğitimi, öğrenci servis işleri, halk okuma kursları düzenleme ile özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi olduğu belirlenmiştir (Kaykanacı, 2003).

Akçay ve Başar (2004) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetmeliklere Ayırdıkları Zaman Ve Bunları Önemli Görme Dereceleri” isimli çalışmalarında, ilköğretim okul yöneticilerinin eğitim programları, öğrenci ve iş görenlere yönelik hizmetlerini, okul işletmeciliği ve okul geliştirme görevlerini yerine getirmede harcadıkları zamanla birlikte bu görevlerin önemine ilişkin algılarının nasıl olduğuna dair araştırma yapmışlardır. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı ilgili araştırma, 12 il ve bu illerden seçilen 105 ilçedeki 1510 ilköğretim okul müdürünün katılımıyla yürütülmüş olup anket yoluyla veri toplama yoluna gidilmiştir.

Söz konusu araştırma ile okul işletmesi ile ilgili görevler, müdürler tarafından birinci sırada önemli görülen ve zaman ayrılan görevler olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. İş gören hizmetlerine yönelik görevler ikinci sırada yer almakta olup, bu bilgiler doğrultusunda müdürlerin okulda en fazla okul işletmesine ve iş görenlere ilişkin görevler üzerinde yoğunlaştıkları ve daha çok zaman harcama eğiliminde oldukları söylenebilir. Eğitim programlarına ilişkin görevler ise bu araştırmada ikinci planda kalarak daha çok öğretmenlerin görev kapsamı olarak algılandığı yönünde veriler elde edilmiştir. Bunun yanında öğrencilere yönelik hizmetlere ayrılan zaman ve eğitim programlarına verilen önemden yola çıkılarak bu araştırmadaki okul

müdürlerinin birincil yönetsel amaçlar konusundaki duyarlılığının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Çelikten (2004) “Bir Okul Müdürünün Günlüğü” isimli çalışmada Kayseri ilindeki bir ilköğretimde görev yapmakta olan bir okul yöneticisini yaklaşık bir sömestr boyunca gözlemleyerek müdürün görev ve sorumluluklarıyla yaptığı faaliyetlerin ne derece örtüştüğünü belirlemeyi amaçlamıştır. Gözlem tekniği kullanılarak yürütülen bu araştırma ile genel yönetim, planlama ve gezinti; okul müdürünün en çok zaman harcadığı üç yönetim işlevi olurken; üst yönetim, kendini yetiştirme ve okul-çevre ilişkileri gibi etkinlikler ise en az zaman harcadığı faaliyetler olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte müdürün, zamanının yaklaşık %17lik kısmını okula gelen ziyaretçilere ya da telefon görüşmelerine ayırdığı gözlenmiştir. İlgili müdürün gün içerisinde formal ve informal görevlerinin çoğunlukla değişiklik gösterdiği, anlık şikâyet ve isteklerle kesintiye uğradığı; öğretim liderliği, arabulucu, problem çözücü, öğretmen gibi rollerinde devamlı olarak değişikliğin yaşandığı gözlenmiştir. Bu araştırmanın sonucundan hareketle ilgili okul müdürünün öğretim liderliği davranış boyutlarının tam anlamda gözlenmediği ve eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklere harcamış olduğu zamana ilişkin yeterince veri sunmadığı söylenebilir.

Arazsu (2005) “İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayırdıkları Zamanın Belirlenmesi” isimli çalışmasını Aksoy tarafından geliştirilen değerlendirme anketi çerçevesinde 47 ilköğretim okulu müdürüne yönelik yürütmüştür. Arazsu'nun ulaştığı sonuçlar Alkan ve Aksoy'un ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Alkan'ın ve Aksoy'un araştırmalarında olduğu gibi Arazsu da yapmış olduğu çalışma ile yine personel işleri, öğrenci işleri ve eğitim-öğretim işlerine en fazla zaman harcadığına ilişkin veriler elde etmiştir. En az zaman ayrılan yönetim işlerini; okul işletmeciliği, yazı işleri ve diğer işler olarak tespit etmiştir.

Söz konusu araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin zamanlarını daha etkili ve verimli yönde kullanmaktan alıkoyan unsurlar; okulda memur olmaması, yetenekli personel eksikliği, sınırlı fiziksel olanaklar, gereksiz yere uzayan toplantılar, davetsiz misafirler ile aynı anda birden fazla iş yüküyle meşgul olma şeklinde saptanmıştır. Bunun yanında, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin günde ortalama 9.5 saat çalıştıkları bulgusu elde edilmiştir.

Şahin (2007) “Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış” isimli çalışmasını, okul müdürlerinin zamanlarını nasıl düzenledikleri, hangi yönetsel ve eğitimsel etkinliklere ağırlık verdiklerini belirlemek amacıyla ilki açık uçlu sorulardan oluşan, ikinci kısmı ise self-gözlem formundan oluşan anket kullanarak, Uşak ilinde görev yapmakta olan 20 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirmiştir. İlgili araştırma kapsamında öğrenci ile görüşme, veli ile görüşme, yakın çevre ile görüşme gibi yüz yüze görüşmelere müdürler tarafından oldukça zaman harcandığına ilişkin bulgular elde edilmiş ancak okul müdürlerinin vizyon-misyon geliştirme, eğitim teknolojisi, ders programı, ödül-teşvik, öğrencileri bir üst sınıfa ve sınava hazırlama, öğretim programı ve takım çalışması gibi öğretim liderliği gerektiren etkinliklere ise fazla zaman ayırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, ilgili araştırma sonucunda resmi yazışmalar, okulun bakımı ve onarımı, denetim ve para işleri müdürler tarafından en çok zaman ayrılan etkinlikler olarak belirtilmiştir.

İlgili araştırma kapsamında planlı hareket etme, kişisel gelişim sağlama, sosyal faaliyetler, takım çalışması, öğretim programının uygulanışı ve okul gelişim stratejileri gibi zaman ayrılması gereken önemli etkinliklere okul müdürlerinin ifadelerinde yer vermedikleri saptanmıştır. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkılarak çalışmaya katılan okul müdürlerinin, mesai saatleri içindeki sahip oldukları zamanın büyük bir kısmını eğitim-öğretim dışındaki etkinliklerin aldığı ve öğretim lideri olması beklenen okul müdürlerinin daha çok eğitim-öğretim dışı etkinlikleri gerçekleştirdikleri, eğitim ve öğretime yeterince zaman ayırmadıkları söylenebilir.

Terzi (2007) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Görevlerine Ayırdıkları Zaman İle Etkili Zaman Kullanımını Engelleyen Etkenler Arasındaki İlişki” isimli çalışmasını, İstanbul ili Gaziosmanpaşa, Fatih ve Şişli ilçelerinde resmi ilköğretim okullarında 2006-2007 eğitim öğretim yılında çalışmakta olan okul müdürleri ile yürütmüş olup, ilgili okul müdürlerinin yöneticilik görevlerine ayırdıkları zaman ile zaman kullanımını engelleyen faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığının tespit edilmesini amaçlamıştır. Söz konusu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, okul müdürlerinin, yönetici görevlerine ayırdıkları zaman “çok” düzeyinde olup, okul işletmesi ile ilgili görevler okul müdürlerince en fazla zaman ayrılan görev olduğu saptanmıştır. Bunu takiben sırasıyla işgören hizmetleri,

eğitim programları, okul geliştirme hizmetleri ve öğrenci hizmetleri boyutları izlemektedir.

Öğretimsel liderlik açısından önemli görülen eğitim programları ile ilgili görevlerin zaman ayırma açısından birinci sırada yer almaması sonucundan hareketle, müdürlerin eğitim-öğretime gerekli önemi yeterince veremedikleri söylenebilir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin, zaman yönetimi engellerinden genel olarak “orta” derecede şikayetçi oldukları, zaman yönetimi engellerinden şikayet edilen ilk üç engelin; “okunacak belgelerin çokluğu”, “yetenekli eleman yokluğu” ile “bir anda birden fazla iş yükleme” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu araştırma ile yöneticilik eğitimi alan okul müdürlerinin, öğrenci hizmetleri, okul işletmesi ve okul geliştirme hizmetleri ile ilgili görevlere yöneticilik eğitimi almayan yöneticilere kıyasla daha fazla zaman ayırdıkları belirtilmiştir.

Serin ve Buluç (2012) yapmış olduğu çalışmasıyla ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı bu araştırma Konya’da bulunan 17 ilköğretim okulunda çalışan toplam 419 öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiş olup, ilgili çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme sıklıklarını belirlemek amacıyla “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”, ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının derecesini belirlemek için ise “Örgütsel Bağlılık Anketi (OCQ)” kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun öğretmen algılarına göre diğer boyutlara nazaran yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutun ardından sırasıyla; düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutlarında yer alan davranışların ise “çoğu zaman” düzeyinde yöneticiler tarafından sergilendiği görülürken, okul müdürlerinin en az gerçekleştirdikleri öğretim liderliği boyutunun ise “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun müdürler tarafından “ara sıra” düzeyinde gerçekleştirildiği saptanmıştır. İlgili çalışma sonucundan hareketle okul müdürlerinin öğretmenlere mesleki açıdan gelişme olanakları

sunmaları ve öğretmenlerin başarılarını takdir etmelerinin okuldaki eğitim-öğretim süreci adına önemli olduğu söylenebilir.

Şahin'in (2014) "İlkokul Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında ilkokul yöneticilerinin zaman yönetimine ilişkin görüşleri belirlenmek istenmiştir. İlgili çalışma, Konya il merkezinde yer alan Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde çalışan 240 ilkokul yöneticisinin (okul müdürleri, müdür yardımcıları ve müdür yardımcıları) katılımı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmada görüşleri alınan yöneticilerin zamanı etkili kullanmaya yönelik görüşlerinin genel olarak "çok" düzeyinde olduğu ve zamanı etkili kullanmaya itina gösterdikleri; dosyalama istemi, yazışma ve görüşme/toplantı saatlerini daha çok önemsedikleri söylenebilir.

Zaman yetersizliği algısı, özel rica ve beklentilerin çokluğu ve yapılacak işlerin sürekli değişmesi; yöneticilerin en çok karşılaştıkları engelleyici davranışlar şeklinde gözlenmiştir. Diğer yandan, eğitim ve öğretim görevlerini yerine getiremeyen okul yöneticilerinin, zamanı etkili kullanmada daha çok engelleyici duruma karşılaştıkları saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle okul yöneticilerinin zaman yönetimi konusunda eğitim almaları sağlanarak öğretimle ilgili konulara daha fazla zaman ayırmaları gerektiği söylenebilir.

Özer ve Kış (2015) çalışmasında Malatya ili merkez ilçede göreve yeni atanan okul müdürlerinin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş- aile çatışması arasındaki ilişki de okul müdürlerinin görüşlerine göre belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda ilgili çalışma 272 okul müdürünün katılımıyla yürütülmüş olup, okul müdürlerinden ankette belirtilen iş ve eylemlere bir hafta içerisinde ne kadar zaman ayırdıklarını saat olarak belirtmeleri istenmiştir.

Araştırma sonucunda müdürlerin, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine liderlik yapma, öğrenci velileriyle görüşme ve okulun gelişimi ve öğrenci başarısının artırılması için çalışanlarla görüş alış-verişinde bulunma işlerine daha fazla zaman ayırdıkları ortaya konulmuştur. Buradan hareketle ilgili çalışmadaki okul müdürlerinin öğretimsel liderliği önemsedikleri ve gerekli zamanı ayırdıkları söylenebilir. Ders programlarını hazırlama, personel için mesleki gelişim etkinlikleri planlama ve telefon görüşmeleri ise en az zaman ayrılan işler olarak görülmektedir.

İlgili araştırmadaki müdürlerin günde yaklaşık olarak 7.5 saat çalıştıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin, personelin mesleki gelişimi ile ilgili faaliyetleri planlamaya az zaman ayırmalarına karşın, öğrenci başarısı ve okulun gelişimine yönelik çalışanlarla görüş alışverişinde bulunmaya çok zaman ayırdıkları bulgusunun oldukça tutarsız bir durum olduğu söylenebilir.

Yukarıda okul yöneticilerinin yönetsel görevlere yönelik algı ve ayırdıkları zamana ilişkin yurt içinde gerçekleştirilmiş olan bazı araştırmalara değinilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle, bazı araştırmalardaki okul yöneticilerinin, birincil yönetsel amaçlar konusundaki duyarlılığının yüksek düzeyde olduğu ve buna bağlı olarak da okulda geçirmiş oldukları zamanı daha çok eğitim-öğretim ile ilgili faaliyetler doğrultusunda harcama eğiliminde oldukları söylenebilir. Bunun yanında, bu araştırmaların bazılarında elde edilen sonuçlarda ise okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları yeterince yerine getiremedikleri ve bu yöndeki faaliyetlere daha az zaman ayırdıkları belirtilebilir. İlgili çalışmalardan yola çıkılarak, birer öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik gerektiren davranışları sergilemelerinde genel olarak ‘aynı anda birden çok iş yüküyle ilgilenmek, davetsiz misafirler, uzayan toplantı ve görüşmeler, okulda sekreter ya da yetenekli personel olmayışı’ gibi etmenlerden dolayı zaman tuzaklarıyla karşılaştıkları ve eğitim ve öğretimle ilgili sürece yeterince katılım sağlayamadıkları söylenebilir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Benson (1924) “Müdürlerin zaman tahsisi” isimli çalışmasında okul müdürlerinin denetleme, idari işler, toplumla ilişkiler, büro ilişkileri ve kişisel sorunlara bir günde ne kadar zaman ayırdıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan müdürlerden müdürlerin zaman kaydı raporunu doldurmaları ve 20 gün boyunca her bir güne ait zamanlarını nasıl kullandıklarını ayrı bir kağıda yazmaları istenmiştir. St. Louis’li 10 müdür bir okul gününde zamanlarını nasıl kullandıklarına ilişkin bu çalışmayı planlamış ancak bunlardan 8 müdür çalışmayı gerçekleştirebilmiştir.

Söz konusu araştırma sonucunda müdürlerin günde ortalama 364 dakika (6 saat) çalıştıkları belirlenmiştir. Yönetim işlerine (ortalama 147dk) denetleme işlerinden (günlük ortalama 125 dk) daha fazla zaman ayırdıkları belirlenirken; toplumla ilişkilere ortalama 24dk, kişisel sorunlara 34 dk, ofis işlerine ise günde ortalama 50

dk ayırdıkları tespit edilmiştir. Genel olarak denetleme işlerine idari işlerden daha az zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gaziel (1995) çalışmasında yüksek performans gösteren okullardaki müdürlerin, ortalama performans gösteren okullardaki müdürlerden zaman kullanımı ve beklenen ile gözlenen iş davranışları açılarından farklılık gösterip göstermediğini gözlem yoluyla inceleme yoluna gitmiştir. Bu çalışma, İsrail'deki yüksek akademik başarı gösteren 5 okul ile ortalama akademik başarı gösteren 5 okulda gerçekleştirilmiş olup 10 ilköğretim okulu müdürünü kapsamaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler Gaziel'in üç hafta boyunca müdürleri gözlemesi sonucunda elde edilmiştir. Ayrıca müdürlerden çalışma saatlerini nasıl tahsis etmek istediklerine yönelik bir anket doldurmaları istenmiştir.

İlgili araştırma sonucunda yüksek performans gösteren okullarda müdürlerin, bazı çalışma etkinlikleri açısından, ortalama performans gösteren okullarla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Benzerlik gösteren etkinliklerden bazıları; çok meşgul olma, ağır iş yükü, dağılmış görevler, yüksek düzeyde sözlü iletişim olarak belirtilmiştir. Bu benzerliklere karşın bazı çalışma faaliyetlerinde ise müdürler farklılıklar göstermiştir. Yüksek performans gösteren müdürlerin, öğretimsel liderlik, ebeveyn-toplum ilişkileri ve personel yönetimi konularına ortalama performans sergileyen müdürlerden iki kat daha fazla zaman harcadıkları belirlenirken, büro yönetimi ve kesintilerle uğraşmaya ise çok daha az zaman harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, yüksek performans sergileyen müdürlerin, zamanlarını önceden planlayarak faaliyetlerini gerçekleştirdikleri ve bu sayede planlanmamış, bölünen ve kesintiye uğratılan zaman miktarını azalttıkları tespit edilmiştir.

Blendinger ve Snipes (1996) "Bir Yıllık Müdürün Yönetim Davranışı" isimli çalışmasını doğrudan gözlem yaparak okul ortamında nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışma, vaka analizi araştırması şeklinde gerçekleştirilmiş olup Alabama'da kentsel yerleşimde bulunan bir ilkokulun bir yıllık müdürü gözlemlenerek yürütülmüştür. Araştırma verileri, okulun doğal çevresinde okul müdürünün yönetsel davranışlarının 20 saatten fazla doğrudan gözlenmesi sonucu elde edilmiştir. Araştırmacı, gözlem sürecinde müdürle sık sık etkileşimde bulunmuştur. Gözlem boyunca müdürün idari rolü ile en çok ilgili olan olaylara odaklanılmıştır.

Araştırma ile ilgili önemli bulgular şöyle özetlenebilir: Kaydedilen süre boyunca müdür, zamanının yüzde 44'ünü ofiste çalışmak, yazı işleri ve konferanslara katılmak gibi idari görevleri yerine getirmekle geçirmiştir. Okulun etrafında gezme, sınıfları ziyaret etme ve tuvaletleri denetleme gibi işler ise müdürün zamanının yüzde 37'sini aldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, müdür zaman yönetiminin önemli bir bölümünü okul etrafında yürüyerek geçirdiği tespit edilmiştir. Planlanmış toplantıların ise müdürün zamanının yüzde 10'unu (120 dakika) aldığına dair sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretme ve öğrenme faaliyetlerine ilişkin olarak bu çalışmada hiçbir gözlemin kaydedilmediği, bu faaliyetler gerçekleştirilmiş olsa bile bu çalışmadaki müdürün zamanının %10'undan daha az bir bölümünü alabileceği ihtimali yüksek görünmektedir. Bunun yanında, müdürün öğretmenler, personel, öğrenciler ve ebeveynlerle çok fazla yüz yüze etkileşimler gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Zamanının önemli bir bölümünü idari görevlerde geçirdiği görülen okul müdürünün görev esnasında sık sık çalışmalarının kesintiye uğradığı da tespit edilmiştir. İki günlük gözlemlerle sınırlı olmasından dolayı bu araştırmanın sonuçlarının genellenmesi uygun olmayabilir.

Chan ve Pool (2000) "Müdürlerin Gerçeklerine Karşı Öncelikleri: Farkı Azaltmak" isimli çalışmasında, okul müdürlerinin çeşitli iş sorumluluklarına verdikleri önem ve bu sorumlulukları yerine getirmede ayırdıkları zaman miktarını araştırarak müdürlerin öncelikleriyle gerçekleri arasındaki tutarsızlıkları belirlemek, bu farklılıkların nedenlerini araştırmak ve müdürlerin kullanabileceği adımları ve stratejileri belirlemeyi amaçlamıştır. Güneydoğu Georgia okullarından rastgele seçilen 134 okul müdürünün (67'si ilköğretim, 30'u ortaokul ve 37'si ise lise) katılımıyla yürütülmüş olup her bir durumda müdürlerden anketteki sorulara cevap vermeleri ve sonrasında kısa bir görüşmede sorulan soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. İlgili araştırmayla ilgili tüm veriler ve yapılan görüşmeler 2000 yılı sonbaharında tamamlanmıştır.

Bu çalışmanın önemli sonuçlarına bakıldığında, gözetim ve öğretimsel destek sağlama müdürler tarafından en önemli sorumluluk olarak algılanırken, bunu sırasıyla okulu geliştirme, personeli geliştirme, öğretim programını planlama ve geliştirme ile personeli yönetme izlemektedir. Müdürler tarafından en düşük öncelikli görevler ise öğrenci ders dışı faaliyetler, politikayı gözden geçirme ve geliştirme, sistem genelinde görevler, okulun acil durumlarıyla ilgilenme ve mesleki

açından kendini yenileme etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ilkokul, ortaokul ve lise kademesinden okul müdürlerinin çalışmada adı geçen çeşitli görev sorumluluklarına yönelik belirtmiş oldukları önem derecesi benzerlik gözstermektedir. İlgili araştırma ile tüm kademedeki okul müdürlerinin günlük çalışma zamanları boyunca öğrencilerle etkileşim ve disiplin işlerinin en çok zamanlarını alan günlük işler olması şaşırtıcı değildir.

Bunun yanında, çoğu müdürün zamanının büyük bir bölümünü rutin yönetim faaliyetlerine ayırdıkları ve görevlerinin de sık sık beklenmedik, kısa süreli ve aniden ortaya çıkan görevlerle bölüdüğü tespit edilmiştir. Öğrenci etkileşimi ve disiplin işlerinin bütçeyle ilgili sorunlar kadar fazla zaman aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki açıdan güncel kalmak ise müdürler tarafından düşük bir öncelik olarak görülmüştür. Müdürler tarafından ortalama olarak ilk 5'te sıralanan faaliyetler; personel gelişimi, gözetim ve öğretimsel destek ve toplumla ilişkiler olurken, müdürlerin en az zaman ayırdıkları genel etkinlikler ise sırayla politikayı gözden geçirme ve geliştirme, mesleki açıdan kendini güncelleme, öğrenci ders dışı faaliyetler, sistem genelinde görevler ile okul iş yönetimi şeklinde olduğu saptanmıştır. İlkokul müdürleri öğretim programını planlama ve geliştirmeye lise müdürlerinden daha fazla zaman ayırırken, lise müdürlerinin ders dışı etkinliklere daha düşük kademedeki okullardan çok daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kellog (2005) "Kariyer basamağının bir işlevi olarak gerçek ve ideal zaman harcamaları arasındaki farklılıkların analizi" isimli çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin personel, öğrenci, yönetim, öğretim programı, stratejik planlama, mali ve toplumsal etkinlikler için gerçekte ayırdıkları zaman ile ayırmak istedikleri ideal zaman açısından kendilerine göre bu 7 ekinliği sıralamaları istenmiştir. Bu çalışmanın anketi müdürlere e-posta yoluyla gönderilmiş olup toplam 286 müdürün ankete cevap vermesi sonucu geri dönüş sağlanmıştır. Ankete katılım gösteren müdürlerin çoğunluğu, öğretim programı ve stratejik etkinliklere gerçekte harcamış olduklarından çok daha fazla zaman ayırmak istediklerini, öğrenci ve yönetim faaliyetlerine ise daha az zaman ayırmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

İlgili çalışmanın sonucundan hareketle, müdürlerin kontrolünde olmayan ve bu çalışmada adı geçen "öğrenci işleri, yönetimle ilgili işler ve personel işleri" gibi günlük etkinliklerle ilgilenmek zorunda oldukları ve bunların da oldukça zaman

aldığı söylenebilir. Bu sebeple de okul müdürlerinin öğretimsel liderlikle yakından ilişkili olan öğretim programı ve stratejik planlama işlerine istediklerinden daha az zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu araştırma ile öğrenci işleri, idari işler, öğretim programı, stratejik planlama ve mali işler etkinlik gruplarının, mevcut ve ideal zaman arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya konulmuştur.

Taylor (2007) “Müdürlerin zaman yönetimi ile ilgili algıları üzerine bir çalışma” adlı araştırmasında, 2006-2007’de görev yapmakta olan 200 Nevada ortaokul müdürüne online anket uygulaması yapmak istemiş ancak 60 müdür ankete cevap vererek dönüt sağlamıştır. Nicel araştırma deseni kullanılarak yürütülen bu çalışmada müdürlerin belirli zaman yönetimi stratejileri kullanıp kullanmadıkları ve öğretimsel liderliği ne düzeyde yerine getirdiklerini incelemede likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Söz konusu araştırmanın en önemli sonuçlarına bakıldığında, geniş okullardaki ortaokul müdürlerinin, daha küçük okulların müdürlerinden zaman yönetimi becerilerini daha fazla kullandıkları sonucu ortaya atılmıştır. Buradan hareketle okul büyüklüğünün, müdürlerin zaman yönetimi becerilerini kullanmada belirleyici bir değişken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kadın müdürlerin, öğretim liderliği ile ilgili sorulara kendilerini daha yüksek derecelendirdiği sonucu gözlenmiştir. Araştırmanın sonucundan yola çıkılarak kadın müdürlerin erkek müdürlere kıyasla öğretimsel liderliğe daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir.

Sebastian, Camburn ve Spillane (2007) “Zaman Tahsisi Ve Okul Müdürünün Çalışması” isimli çalışmayı kentsel bir okul bölgesinde yaklaşık 50 okul müdürüyle gerçekleştirmiştir. İlgili çalışma 2005 ve 2007 yılları arasında birden fazla noktadan toplanan müdürlerin kendi günlük veri raporlarına dayanmaktadır. Bununla birlikte, veriler 30’u ilkokul, 11’i ortaokul ve 8’i lise olmak üzere toplam 52 okuldan toplanmıştır. Söz konusu çalışmada müdürlerin uygulamalarına yönelik esas veri toplama kaynağı, EOD günlüğü olarak adlandırılan kapalı uçlu web tabanlı zaman günlüklerine dayanmaktadır. Müdürlerin zaman tahsisindeki “zaman(saat, gün ve dönem), okul işleri (bina işleri, öğrenci işleri ve ilçe işleri) ile okul personeli (müdürün kendisi, öğretmen, öğrenci vb.) gibi değişkenleri analiz etmek için hiyerarşik doğrusal modeller kullanılmıştır.

İlgili çalışmada okul müdürleri bir günde oldukça fazla bir zaman diliminde birçok farklı görevde çalıştıkları verisi elde edilmiştir. Müdürlerin günde ortalama 444 dakika, haftada ise ortalama en az 50 saat çalıştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca müdürler bir günde ortalama 5 farklı alanda çalışmışlardır. Müdürler, liderlikle ilgili alanlarda yarım saat ya da daha fazla zaman harcadıklarını ve öğretim liderliği etkinliklerine yaklaşık 40 dakika ayırdıklarını belirtmişlerdir. Mevsim ya da dönemin, liderlik alanlarında önemli bir öngörülmesi değişken olmadığı bulunmuştur. Müdürlerin zaman dağılımında saat başı değişim, öğrenciler ve okul personeli okulda bulunduğu zamanlar önemli bir değişkendir.

Müdürler, genellikle bina işleriyle öğrenciler sabah okula gelmeden ilgilenmektedirler. Öğrenci işleri ve öğretim liderliği, okul müdürünün zamanının çoğunu saat 08.00 - 04.00 almakta ve bu saatlerin öncesinde ve sonrasında bu görevlerin sık olmadığı belirlenmiştir. Müdürlerin kendi mesleki gelişimlerine genellikle günün sonunda zaman ayırdıkları, ebeveyn ve toplum ilişkileri en çok sabah öğrenciler okula geldiklerinde ve okuldan ayrılırken en fazla sıklıkla gerçekleştiği görülmektedir. Planlama ise müdürlerin gün içerisinde çok az zaman ayırdıkları bir faaliyet olarak görülmektedir. Bununla birlikte araştırma ile müdürlerin zamanlarının ortalama %23'ünü yalnız çalışarak geçirdikleri bulunmuştur. Müdürlerin, diğer müdürler, ebeveynler, ilçe personeli ve topluluk üyeleri ile etkileşim kurmaya çok az zaman ayırdıkları saptanmıştır. Özetle, günün saatleri, müdürlerin çeşitli alanlardaki zaman tahsisinde en güçlü yordayıcı iken, haftanın günleri, dönem ve okul bağlamı ise zayıf yordayıcılar olarak görülmektedir. İlköğretim müdürlerinin tek başına çalışma oranları daha yüksek olmakla birlikte sabah 10'dan günün sonuna kadar olan zamanlarının daha büyük bir bölümünü öğretim liderliğine ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Horng, Klasik ve Loeb (2009) "Müdürün zaman kullanımı ve okul etkililiği" isimli çalışmasında tam bir okul gününde beş dakikalık aralıklarla kaydedilen bir müdürün ölçülen 43 görevi 6 farklı kategoriye ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, ülkenin Miami-Dade'deki tüm liselerinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. İlgili araştırmanın önemli sonuçlarına göre; müdürlerin en çok zaman ayırdıkları faaliyetler; öğrenci servislerini denetlemek, bütçeyi yönetmek ve öğrenci disiplini konularıyla ilgilenmektir. Müdürlerin eylemleri; yönetim, örgüt yönetimi, günlük öğretim, öğretimsel program, iç ilişkiler ve dış ilişkiler şeklinde altı ana kategoriye

gruplandırılmıştır: Müdürlerin, günlük olarak yaklaşık %30luk zaman dilimini öğrencileri denetlemek, programları yönetmek ve uyumluluk gereklerini yerine getirmek gibi idari işlere ayırdıkları, %20lik bir zaman bölümünü ise personel işe alma ve personeli yönetme ile bütçeyi yönetme gibi örgütsel yönetim etkinliklerine ayırdıkları görülmüştür. Buna karşılık, müdürlerin zamanlarının ortalama olarak %10'undan ancak biraz fazlasını öğretimle ilgili işlere ayırdıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonucu göstermiştir ki müdürler, günün en çok zaman bölümünü idari ve örgüt yönetimi görevlerine ayırmaktayken, günlük öğretim ve öğretim programı görevlerine ise daha az zaman harcadıkları gözlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak bu araştırmadaki okul müdürlerinin öğretimsel liderlikle ilgili etkinliklere yeterince önem vermedikleri ve gereken zamanı ayırmadıkları dolayısıyla öğrenci başarısını arttırmak adına gereken çabayı göstermedikleri söylenebilir.

Higginson (2011) karma yöntemle yürüttüğü çalışmasında ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin kavramlaştırmalarının zaman kullanım algılarıyla arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. İlgili araştırma, görev yapmakta olan 30 ilköğretim müdürüyle yüz yüze görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. İlgili araştırmada zaman kullanımına ilişkin sonuçlara bakıldığında, ilköğretim müdürlerinin tipik bir haftada 50-60 saat kadar çalıştıklarını ifade etmelerinin yanında ortalama çalışma süreleri haftada 53 saat kadardır. Bir haftada müdürlerin en fazla zamanı birinci sırada öğretmenlere, ikinci olarak öğrencilere ve üçüncü sırada okulla ilgili işlere ayırdıkları saptanmıştır. Okul işlerine ise zamanın %17'si kadarını harcadıkları, büro işlerine zamanlarının %13.73'ünü ayırdıkları belirlenmiştir. Müdürler, kişisel sorunlarına ise zamanlarının %1'inden daha azını ayırdıklarını algıladıkları şeklinde bulgular elde edilmiştir. Müdürlerin öğretimsel liderliğe ayırdıkları ortalama zaman miktarı, toplam zamanlarının %20lik bir bölümünü oluşturduğu tespit edilmiştir. Müdürlerin öğretimsel liderlik yapmaktan en çok alıkoyan ve zamanlarını kesintiye uğratan etkinlikler; “büro yönetimi” ilk sırada yer alırken, “veli sorunlarıyla ilgilenme” ikinci, “öğrenci disiplin sorunlarıyla ilgilenme” ise üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir.

Lavigne, Shakman, Zweig ve Greller (2012) “Müdürlerin zamanı, görevleri, ve mesleki gelişimi” isimli yapmış oldukları çalışma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından Okullar ve Personel Araştırması yoluyla toplanan devlet okullarının müdürlerinden alınan ve kendinden raporlanan

verilere dayanmaktadır. İlgili çalışma, müdürlerin zamanlarını nasıl harcadıklarını ve hangi mesleki gelişim programlarına katıldıklarını rapor ettiklerini araştırmaktadır. Bununla birlikte, ilgili çalışmada, okullar, buldukları kademe, yoksulluk düzeyi ve okulların önceki yıl öğrenci performansı üzerinde yeterli yıllık gelişim gerçekleştirip gerçekleştirmediği açısından değerlendirme yoluna gidilmiştir. Çalışma verileri, müdürlerin öz-raporlarına dayanmaktadır. Devlet okulları müdürleri, haftada ortalama 59 saat çalıştıklarını ve zamanlarının çoğunu iç idari görevlere ayırdıklarını belirtmişlerdir. Okul yoksulluğu düzeyinden bağımsız olarak, yeterli yıllık ilerleme kaydetmiş olan okul müdürlerinin, idari görevler, öğretim programı ve öğretimle ilgili görevler ile ebeveyn ilişkilerine, yeterli yıllık gelişim kaydetmeyen okulların müdürlerinden daha fazla zaman harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan müdürlerin, iç idari görevlere en çok zamanı (18,1 saati,%31) ayırırken, öğretim programı ve öğretimle ilişkili görevlere zamanın %27 sini (15,8 saat), haftada ortalama 13,6 saat ise öğrenci etkileşimlerine ve haftada ortalama 7,6 saati (%13) ise ebeveyn ilişkilerine ayırdıkları ortaya konmuştur. Lise müdürleri, ilkokul ve ortaokul müdürlerine kıyasla haftada ortalama olarak 62,5 saat ile çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Ortaokul müdürleri haftada 59,2 saat çalışırken, ilkokul müdürleri ise haftada 57,8 saat çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, lise müdürleri idari görevlere ilkokul ve ortaokul müdürlerinden daha fazla zaman harcadıklarını bildirmişlerdir. Öğrenci etkileşimlerine ortalama 13 saatle en az zamanı ilkokul müdürleri harcarken, ortaokul müdürleri 14,5 saatle en fazla zaman, lise müdürleri ise öğrenci etkileşimlerine ortalama 14,4 saat ayırdıkları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, yoksulluk oranı yüksek okulların müdürleri haftada ortalama 60 saat çalıştıklarını rapor ederken, yoksulluk oranı düşük okulların müdürlerinin haftada ortalama 58.5 saat çalıştıkları tespit edilmiş olup sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yoksulluk oranı yüksek okul müdürlerinin, öğretim programı ve öğretimle ilgili görevlere (ortalama 15 saat ile) yoksulluk oranı düşük okul müdürlerinden (17,1 saat) daha az zaman ayırdıkları sonucu ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmıştır.

Su (2013) çalışmasında, zaman yönetimi eğitim programının, okul müdürlerinin, zamanı etkili bir şekilde kullanmada ve öğretim liderliği faaliyetlerine ayırdıkları süreyi arttırmada etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. İlgili çalışma, zaman yönetimi yaklaşımını izleyerek etkili çalışmaya istekli ve özellikle öğretimsel

liderlik faaliyetlerine ayırdıkları zaman miktarını arttırmaya istekli olan müdürler arasından seçilen 3 okul müdürünün katılımıyla yürütmüştür. Araştırma verileri zaman günlüğünden toplanmış olup verileri analiz etmede görsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın önemli sonuçları şöyledir: Bu çalışmadaki müdürlerin zamanlarını en çok alan üç öğretim dışı faaliyetin; toplantılara katılmak, öğrenci, öğretmen, veliler ve okul personeli gibi ziyaretçilerle görüşmek ve öğrenci disiplin sorunlarıyla ilgilenmek olduğu tespit edilmiştir. Aldıkları zaman yönetimi eğitimi sonucunda ise öğretim liderliği alanında daha çok davranış sergiledikleri ve öğretimsel etkinliklere zaman ayırma yollarını geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında, araştırmadaki müdürlere planlama, hedefler belirleme, hayır diyebilme, öncelikleri belirleyebilme, kesintiler/engellerle baş edebilme ve yetki devrinde bulunma gibi önemli zaman yönetimi teknikleri öğretilmiştir. Bu eğitimden önce üç müdürün de öğretimsel olmayan günlük işlere çok daha fazla zaman ayırdıkları gözlenirken, zaman yönetimine ilişkin aldıkları eğitim sonrasında müdürlerin öğretimsel liderlikle ilgili davranışlarında ve ayırdıkları zaman miktarında önemli bir artış görülmüştür.

Grissom, Loeb ve Master (2013) “Okul liderleri için etkili öğretimsel zaman kullanımı” isimli çalışmasında yapılandırılmış görüşmeler ve Web tabanlı anketlerle veri toplama yoluna gitmiştir. Söz konusu çalışma, müdürlerin liderlik davranışlarıyla öğrenci başarı çıktıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamış olup, 3 okul yılı boyunca yaklaşık olarak 100 müdürün tüm gün gözlemleri sonucunda elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma, devlet okullarında çalışan ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan müdürlerden oluşmaktadır. Bu müdürler yıllar açısından 2008, 2011 ve 2012 eğitim-öğretim yıllarına göre görev yapmakta oldukları ilkökul, ortaokul ve lise kademelerine göre öğretimsel etkinliklere ayırmış oldukları zaman açısından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Bu çalışmada şu üç soruya cevap aranmıştır: Öncelikle, okul müdürlerinin zamanlarının ne kadarını öğretim faaliyetlerine harcadığını belirlemek amacıyla beş farklı öğretim etkinliğinin her birine ayırmış oldukları zaman incelenmiştir. Bu öğretimsel faaliyetler; “öğretmenlere, öğretim uygulamalarını geliştirmek amaçlı koçluk yapmak”, “okulun eğitim programını geliştirmek ve öğretim programını değerlendirmek”, “öğretmenleri resmi bir süreçle değerlendirmek”, “uygulamaları gözlemlenmek amaçlı informal sınıf ziyaretleri” ile “öğretmenlerin mesleki gelişimini

planlama ve katılma” olmuştur. İkinci olarak, belirli öğretimsel faaliyetlerdeki çeşitliliğin okulun özelliklerindeki farklılıklarla ilişkili olup olmadığı sorgulanmıştır. Son olarak belirli öğretimsel faaliyetlerdeki çeşitliliğin okulların başarı gelişimini ya da zaman içerisinde okulun başarısının artmasını belirlemede etkili olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan müdürlerin, zamanlarının ortalama olarak toplam %12,7sini öğretimle ilgili etkinliklere harcadıkları gözlenmiştir. %5,4lük oranla müdürlerin en fazla zamanını alan öğretimsel etkinlik “kısa sınıf ziyaretleri” olmuştur. Resmi olarak öğretmenleri değerlendirmek, müdürlerin zamanının %1,8’ini alırken, öğretimi geliştirmede öğretmenlere koçluk yapma ise zamanlarının %0,5’ini aldığı tespit edilmiştir. Okuldaki eğitim programını geliştirme ve öğretim programını değerlendirmeye zamanlarının ortalama %2,1’ini ayırdıkları gözlenirken, mesleki gelişim etkinlikleri planlama ve katılmaya ise ortalama olarak zamanlarının %0,6’sını ayırdıkları gözlenmiştir. Diğer öğretimsel faaliyetlere ayrılan zaman ise ortalama olarak %2,4 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretimsel etkinliklere harcanan zaman ile okulun etkililiği ya da gelişimi arasında hiçbir ilişki bulunmamıştır.

Okulun eğitim programı ve öğretmen değerlendirmesine ayrılan zamanda olduğu gibi, öğretmenlere doğrudan koçluk etmek için harcanan zaman ile okulun başarı çıktıları özellikle de matematik dersindeki başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir anlatımla, öğretmen koçluğu, okulun eğitim programını değerlendirme ve geliştirme, okulda olumlu başarı çıktıları öngörmektedir. İnfomal sınıf gözlemleri ya da ziyaretleri, müdürlerce en fazla sergilenen öğretimsel liderlik faaliyeti olmasına karşın, başarı çıktıları ve okulun gelişimi üzerinde özellikle de liselerde olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında, mesleki gelişim amaçlı görülmediği okullarda sınıf ziyaretlerinin olumsuz etkiye, mesleki gelişim amaçlı olarak görüldüğü okullarda ise koçluğun olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Özetle, söz konusu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretime ayrılan zamanın yeterli olmadığı ancak öğretimsel liderlik faaliyetlerinin etkilerinin, ayrılan zamanın türüne ve kalitesine göre durumsal olarak değişebileceğini göstermiştir. Üç öğretim yılı boyunca yaklaşık yüz okul müdürüne yönelik yapmış olduğu tam günlük gözlemler sonucunda okul müdürlerinin, öğretimsel faaliyetlere yönelik harcamış oldukları zaman, öğrenci başarısını

arttırmada belirleyici etmen olarak görülmemiştir. Buna ilaveten, öğretmenlere koçluk yapmak, okulun öğretim programını değerlendirme ve geliştirme gibi öğretimsel davranışların okulun olumlu başarı çıktılarında önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Buna karşılık, informal sınıf ziyaretleri üzerine harcanan zaman ise özellikle de liselerde öğrenci başarısını belirlemede olumsuz olduğu öngörülmüştür. Bu negatif ilişki ise okul müdürlerinin bu ziyaretleri okulu geliştirme ve iyileştirme stratejisinin bir parçası olarak gerçekleştirmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Smith (2013) “Müdürlerin Zaman Tahsisi İle Çalışma Etkililiği Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında müdürlerin, zamanlarının çoğunu nereye harcadıklarını belirlemek için günlük çalışma çizelgelerindeki zaman tahsisini araştırmayı amaçlamıştır. Söz konusu araştırma sonucunda müdürlerin zamanının en az bölümü öğrencilerle görüşmek için ayrılırken bu zamanın haftada ortalama 3 saatten daha az olduğu, iç okul idari sorunlarına ise haftada yaklaşık olarak 7 saat harcadıkları saptanmıştır. Öğretimsel konular hakkında öğretmenlerle çalışmaya 3 saatten biraz fazla (3.49), dış okul yönetimine ortalama 3.44 saat, koridorları/kampüsü/yemek salonlarını gözetmeye 3.16 saat ve ebeveynlerle konuşma ve görüşmeye 3.12 saat ayırdıkları sonucu elde edilmiştir. Müdürler, en fazla zamanı haftada ortalama 10 saat ile kendi öğretim görevlerine ayırdıkları tespit edilmiştir.

Yukarıda yurt dışında gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmalara değinilmiş olup, bu araştırmaların yurt içinde yapılan çalışmalardan araştırma deseni açısından farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu anlamda, yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok gözlem yoluyla desteklendiği görülmekte iken, yurt içindeki çalışmaların ise daha çok nicel araştırma deseni kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak davranmasını engelleyen zaman tuzakları arasında en fazla “öğrenci işleri, öğrenci disiplini sorunlarıyla ilgilenmek, idari işler ve ziyaretçilerle görüşmek” gibi etmenler olduğu ve bu unsurların okul müdürlerinin öğretimsel etkinliklere daha fazla zaman ayırmalarına ket vurabildiği söylenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve uygulanma süreci uygulanması ve elde edilen verilerin analizi konularına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının zaman kullanımlarıyla ilişkisinin saptanması ve belirlenmesi amaçlandığından, araştırma ilişkisel tarama deseninde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Şişli ve Beyoğlu ilçelerinde yer alan resmi ilkokullarda görevli müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Bu iki ilçedeki mevcut ilkokulların bulunduğu güncel listeye, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS, 2018) üzerinde yer alan kurum listesi sayfasından ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın evreninde 34 ilkokul olduğu saptanmıştır.

Ulaşılan liste doğrultusunda ilçelere göre okul sayıları ile bu okullarda görevli müdür ve müdür yardımcıları sayıları İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Strateji Geliştirme-1 Şubesinden MEBBİS kayıtlarına dayalı biçimde elde edilmiştir. Araştırmanın yürütüleceği okulların belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algı düzeyleri ile belirlenen etkinliklere ilişkin zaman kullanım düzeylerini saptamak amacıyla söz konusu yöneticilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, bu araştırma 73 ilkokul yöneticisinin katılımıyla yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Ölçme Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın verileri, aşağıda sıralanan ölçekler ile elde edilmiştir:

1. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe yönelik algı düzeylerine ilişkin veriler “Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği (Higginson, 2011)”,
2. İlkokul yöneticilerinin zaman kullanım düzeylerini belirlemek için ise “Zaman Kullanımı Ölçeği (Higginson, 2011)”,
3. İlkokul yöneticilerine ait sosyo-demografik veriler, beş soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Ankette okuldaki görev durumu, öğretmenlik kıdemi, yönetici olmadan önce öğretmenlik yapılan kademe türü, yöneticilik kıdemi ve haftalık çalışma saati değişkenlerini saptamaya dönük ifadeler yer almaktadır.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Nisan-Mayıs ayları arasında uygulanmıştır. Ayrıca, ölçek formunun iki ilçeye bağlı okullarda uygulanmasına ilişkin araştırma izin talebi İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 20.04.2018 tarih ve 59090411 sayılı yazısı ile uygun görülmüştür (EK 1).

3.4. Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği ve Zaman Kullanımı Ölçeği Uyarlama Çalışması

Bu çalışmada kullanılan Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği ile Zaman Kullanımı Ölçeğinin ilk versiyonu 2011 yılında Brigham Young Üniversitesi'nde ‘The Relationship between Elementary Principals’ Conceptualizations of Instructional Leadership and their Perceived Use of Time’ isimli doktora çalışmasını gerçekleştiren Dr. Mardel Smith Higginson adlı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği, beşli Likert skalasında olup 27 sorudan oluşmaktadır. Zaman Kullanımı Ölçeği ise okul yöneticilerinin zaman kullanımına ilişkin faaliyetleri içeren 7 alt boyuttan oluşan 45 sorudan oluşmaktadır. Güvenilirlik çalışmaları için Cronbach Alpha Güvenirliği incelenmiştir. Bu çalışmada, Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach’s Alpha=0,795 olarak bulunurken, Zaman Kullanımı Ölçeği Cronbach’s Alpha=0,848 ile yine yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, her iki ölçeğin de güvenilirliği yüksek bulunmuştur.

Çeviri ve Dilsel Geçerliği

Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği ile Zaman Kullanımı Ölçeği çeviri ve dilsel geçerlik çalışmasında izlenen yollar şöyledir: Dr. Mardel Smith Higginson (2011) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği ile Zaman Kullanımı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması için gerekli izin Dr. Mardel Smith Higginson tarafından elektronik posta yoluyla alınmıştır. Bu iki ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız üç İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe halini alan bu iki ölçek, dil uzmanları tarafından bu kez İngilizce'ye çevrilmiştir. Bu işlemin ardından üç dil uzmanı ve konuya hakim iki eğitim uzmanı bir araya gelerek çevirisini yapmış oldukları her bir maddeyi yeniden karşılaştırmış ve böylelikle her bir madde için yalnızca bir ifade kullanarak Türkçe çeviri son halini oluşturmuşlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 24 kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık sınırı olarak 0,05 kabul edilmiştir. Betimleyici istatistiksel metotlar olarak frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımını incelemek amacıyla Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren alt ölçeklerin iki gruplu olması ve diğer varsayımları karşılaması halinde bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla gruplu olması halinde bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı bir fark çıkması halinde, farkın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak amacıyla Bonferroni Post-Hoc Test yapılmıştır. Alt ölçeklerin normal dağılmaması durumunda ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır. İki grubun karşılaştırılması için Mann Whitney U, ikiden fazla grubun karşılaştırılması için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis Testinin sonucunun anlamlı çıkması halinde, post-hoc analizler Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan ilkökul yöneticilerinden “Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği” ve “Zaman Kullanımı Ölçeği” yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Tanımlayıcı Özellikleri

Tablo 1. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okuldaki Görev	Müdür	32	43,8
	Müdür Yardımcısı	41	56,2
	Toplam	73	100,0
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl	23	31,5
	6-10 yıl	27	37,0
	11 yıl ve üzeri	23	31,5
	Toplam	73	100,0
Yönetici Olmadan Önce Çalışılan Kademe	İlkokul	47	64,4
	Ortaokul	14	19,2
	İlkokul ve Ortaokul	12	16,4
	Toplam	73	100,0
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl	27	37,0
	6-10 yıl	13	17,8
	11-15 yıl	9	12,3
	16-20 Yıl	11	15,1
	21 yıl ve üzeri	13	17,8
	Toplam	73	100,0
Haftalık Çalışma Saati	30-40 Saat	29	39,7
	41-50 Saat	34	46,6
	51 Saat ve üzeri	10	13,7
	Toplam	73	100,0

Yöneticiler okuldaki görev değişkenine göre 32'si (%43,8) müdür, 41'i (%56,2) müdür yardımcısı olarak dağılmaktadır.

Yöneticiler öğretmenlik kıdemi değişkenine göre 23'ü (%31,5) 1-5 yıl, 27'si (%37,0) 6-10 yıl, 23'ü (%31,5) 11 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Yöneticiler çalışılan kademe değişkenine göre 47'si (%64,4) ilkokul, 14'ü (%19,2) ortaokul, 12'si (%16,4) ilkokul ve ortaokul olarak dağılmaktadır.

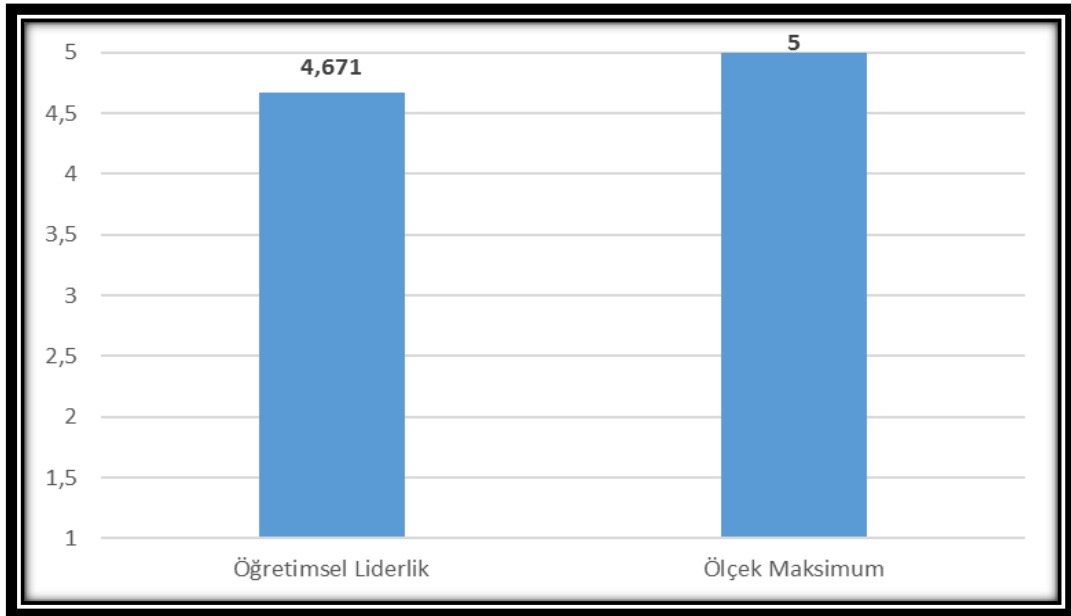
Yöneticiler yöneticilik kıdemi değişkenine göre 27'si (%37,0) 1-5 yıl, 13'ü (%17,8) 6-10 yıl, 9'u (%12,3) 11-15 yıl, 11'i (%15,1) 16-20 yıl, 13'ü (%17,8) 21 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Yöneticiler haftalık çalışma saati değişkenine göre 29'u (%39,7) 30-40 saat, 34'ü (%46,6) 41-50 saat, 10'u (%13,7) 51 saat ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Tablo 2. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeği Puan Ortalaması

	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.	Ölçek Ranjı	Alpha
Öğretimsel Liderlik	73	4,671	0,274	3,930	5,000	1-5	0,901

Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin “öğretimsel liderlik” puan ortalaması $4,671 \pm 0,274$ olarak saptanmıştır.



Şekil 1. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeği Puan Ortalamasına İlişkin Diyagram

4.2. Zaman Kullanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Tablo 3. Zaman Kullanımı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları

	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.	Ölçek Ranjı	Alpha
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu	73	2,633	0,867	0,780	4,330	0-6	0,841
Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu	73	2,844	1,121	0,600	5,000	0-6	0,833
Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu	73	2,601	0,988	0,830	5,000	0-6	0,759
Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu	73	2,750	1,024	1,000	4,750	0-6	0,744
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu	73	2,602	1,060	0,830	4,750	0-6	0,934
Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu	73	2,746	1,156	0,860	5,000	0-6	0,890
Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu	73	2,144	1,153	0,000	5,000	0-6	0,763
Zaman Kullanımı Ölçeği Genel	73	2,650	0,869	1,040	4,440	0-6	0,963

Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin “Zaman Kullanımı Ölçeği - Öğrenciler” alt boyutu puan ortalaması (2,633±0,867); “Zaman Kullanımı Ölçeği - Ebeveynler” alt boyutu puan ortalaması (2,844±1,121); “Zaman Kullanımı Ölçeği - Büro alt boyutu puan ortalaması (2,601±0,988); “Zaman Kullanımı Ölçeği” - İlçe alt boyutu puan ortalaması (2,750±1,024); “Zaman Kullanımı Ölçeği” - Öğretmenler alt boyutu puan ortalaması (2,602±1,060); “Zaman Kullanımı Ölçeği” - Okul alt boyutu puan ortalaması (2,746±1,156); “Zaman Kullanımı Ölçeği” - Kişisel alt boyutu puan ortalaması (2,144±1,153); “Zaman Kullanımı Ölçeği” Genel puan ortalaması (2,650±0,869); olarak saptanmıştır.

Tablo 4. Öğretimsel Liderlik Algıları İle Zaman Kullanımı Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

		Öğretimsel Liderlik	Zaman Kullanımı Öğrenciler	Zaman Kullanımı Ebeveynler	Zaman Kullanımı Büro	Zaman Kullanımı İlçe	Zaman Kullanımı Öğretmenler	Zaman Kullanımı Okul	Zaman Kullanımı Kişisel	Zaman Kullanımı Genel
Öğretimsel Liderlik Algıları	r	1,000								
	p	0,000								
Öğrenciler Alt Boyutu	r	0,332**	1,000							
	p	0,004	0,000							
Ebeveynler Alt Boyutu	r	0,267*	0,696**	1,000						
	p	0,023	0,000	0,000						
Büro Alt Boyutu	r	0,219	0,566**	0,771**	1,000					
	p	0,062	0,000	0,000	0,000					
İlçe Alt Boyutu	r	0,274*	0,507**	0,663**	0,754**	1,000				
	p	0,019	0,000	0,000	0,000	0,000				
Öğretmenler Alt Boyutu	r	0,215	0,744**	0,687**	0,675**	0,698**	1,000			
	p	0,068	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
Okul Alt Boyutu	r	0,052	0,482**	0,601**	0,661**	0,634**	0,795**	1,000		
	p	0,664	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
Kişisel Alt Boyutu	r	0,229	0,456**	0,459**	0,321**	0,403**	0,452**	0,326**	1,000	
	p	0,051	0,000	0,000	0,006	0,000	0,000	0,005	0,000	
Zaman Kullanımı Ölçeği Genel	r	0,277*	0,797**	0,844**	0,831**	0,801**	0,935**	0,824**	0,513**	1,000
	p	0,018	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

*<0,05; **<0,01

Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu ve Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeği arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.332$; $p=0,004<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu ve Öğretimsel Liderlik Algıları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.267$; $p=0,023<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu arasında, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.696$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.566$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.771$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu ve Öğretimsel Liderlik Algıları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.274$; $p=0,019<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.507$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.663$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.663$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Genel arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.277$; $p=0,018<0.05$).

Ölçeği Büro Alt Boyutu arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.754$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.744$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.687$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.675$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu arasında, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.698$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Okul ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.482$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Okul ve Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.601$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Okul ve Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.661$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Okul ve Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.634$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Okul ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.795$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.456$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.459$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.321$; $p=0,006<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.403$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.452$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu ve Zaman Kullanımı Ölçeği okul arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.326$; $p=0,005<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Genel ve Öğretimsel Liderlik Algıları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.277$; $p=0,018<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Genel ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu Alt Boyutu arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.797$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği

Genel ve Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.844$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Genel ve Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.831$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Genel ve Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.801$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Genel ve Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu arasında çok yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.935$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Genel ve Zaman Kullanımı Ölçeği okul arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.824$; $p=0,000<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Genel ve Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.513$; $p=0,000<0.05$). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

4.3. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Üzerine Sonuçları

Tablo 5. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu	Sabit	-2,089	-1,257	0,213	8,098	0,006	0,090
	Öğretimsel Liderlik Algıları	1,011	2,846	0,006			

Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,098$; $p=0,006<0.05$). Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak Öğretimsel Liderlik Algıları değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür($R^2=0,090$). Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları düzeyi Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu düzeyini arttırmaktadır ($\beta=1,011$).

Tablo 6. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu	Sabit	-2,658	-1,224	0,225	6,442	0,013	0,070
	Öğretimsel Liderlik Algıları	1,178	2,538	0,013			

Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=6,442; p=0,013<0.05). Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak Öğretimsel Liderlik Algıları değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,070). Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları düzeyi Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu düzeyini arttırmaktadır (β =1,178).

Tablo 7. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu	Sabit	-1,163	-0,597	0,553	3,740	0,057	0,037
	Öğretimsel Liderlik Algıları	0,806	1,934	0,057			

Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=3,740; p=0,057>0,050).

Tablo 8. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu	Sabit	-1,662	-0,829	0,410	4,859	0,031	0,051
	Öğretimsel Liderlik Algıları	0,945	2,204	0,031			

Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4,859; p=0,031<0.05). Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak Öğretimsel Liderlik Algıları değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,051). Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları düzeyi Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu düzeyini arttırmaktadır (β =0,945).

Tablo 9. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu	Sabit	-2,140	-1,034	0,305	5,262	0,025	0,056
	Öğretimsel Liderlik Algıları	1,015	2,294	0,025			

Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,262; p=0,025<0.05). Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak Öğretimsel Liderlik Algıları değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,056). Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları düzeyi Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu düzeyini arttırmaktadır (β =1,015).

Tablo 10. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Kullanımı Ölçeği Okul	Sabit	1,437	0,615	0,540	0,315	0,576	0,010
	Öğretimsel Liderlik Algıları	0,280	0,561	0,576			

Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,315; p=0,576>0,050).

Tablo 11. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu	Sabit	-2,363	-1,040	0,302	3,950	0,051	0,039
	Öğretimsel Liderlik Algıları	0,965	1,987	0,051			

Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=3,950; p=0,051>0,050).

Tablo 12. Öğretimsel Liderlik Algıları Ölçeğinin Zaman Kullanımı Ölçeği Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Kullanımı Ölçeği Genel	Sabit	-1,468	-0,869	0,388	5,959	0,017	0,064
	Öğretimsel Liderlik Algıları	0,882	2,441	0,017			

Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımı Ölçeği genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,959; p=0,017<0.05). Zaman Kullanımı Ölçeği genel düzeyinin belirleyicisi olarak Öğretimsel Liderlik Algıları değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,064). Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları düzeyi Zaman Kullanımı Ölçeği genel düzeyini arttırmaktadır (β =0,882).

4.4. Öğretimsel Liderlik Algısı Ölçeği ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Değişkenlere Göre Sonuçları

Tablo 13. Öğretimsel Liderlik Algıları ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Haftalık Çalışma Saatine Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretimsel Liderlik Algıları	30-40 Saat	29	4,646	0,282	0,264	0,769
	41-50 Saat	34	4,696	0,247		
	51 Saat ve üzeri	10	4,659	0,356		
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu	30-40 Saat	29	2,471	0,808	0,836	0,438
	41-50 Saat	34	2,742	0,907		
	51 Saat ve üzeri	10	2,733	0,909		
Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu	30-40 Saat	29	2,745	1,211	0,244	0,784
	41-50 Saat	34	2,941	1,080		
	51 Saat ve üzeri	10	2,800	1,067		
Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu	30-40 Saat	29	2,437	0,925	0,995	0,375
	41-50 Saat	34	2,775	1,000		
	51 Saat ve üzeri	10	2,483	1,126		
Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu	30-40 Saat	29	2,716	1,041	0,043	0,958
	41-50 Saat	34	2,757	1,022		
	51 Saat ve üzeri	10	2,825	1,087		
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu	30-40 Saat	29	2,397	1,145	0,900	0,411
	41-50 Saat	34	2,730	1,015		
	51 Saat ve üzeri	10	2,758	0,957		
Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu	30-40 Saat	29	2,660	1,281	0,315	0,731
	41-50 Saat	34	2,744	1,108		
	51 Saat ve üzeri	10	3,000	0,999		
Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu	30-40 Saat	29	2,138	1,238	0,293	0,747
	41-50 Saat	34	2,221	1,169		
	51 Saat ve üzeri	10	1,900	0,876		
Zaman Kullanımı Ölçeği Genel	30-40 Saat	29	2,513	0,931	0,588	0,558
	41-50 Saat	34	2,744	0,831		
	51 Saat ve üzeri	10	2,727	0,848		

Araştırmaya katılan yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları, Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt

Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği okul, Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği genel puanları ortalamalarının haftalık çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 14. Öğretimsel Liderlik Algıları ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Yöneticilik Kademine Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretimsel Liderlik Algıları	1-5 yıl	27	4,696	0,288	1,019	0,404
	6-10 yıl	13	4,678	0,295		
	11-15 yıl	9	4,765	0,207		
	16-20 yıl	11	4,677	0,274		
	21 yıl ve üzeri	13	4,544	0,260		
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu	1-5 yıl	27	2,605	0,902	0,961	0,435
	6-10 yıl	13	2,436	1,020		
	11-15 yıl	9	2,803	0,933		
	16-20 yıl	11	3,020	0,782		
	21 yıl ve üzeri	13	2,444	0,612		
Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu	1-5 yıl	27	2,770	1,183	2,106	0,090
	6-10 yıl	13	2,908	1,416		
	11-15 yıl	9	3,178	1,097		
	16-20 yıl	11	3,418	0,740		
	21 yıl ve üzeri	13	2,215	0,640		
Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu	1-5 yıl	27	2,543	0,933	1,685	0,164
	6-10 yıl	13	2,680	1,085		
	11-15 yıl	9	2,574	0,787		
	16-20 yıl	11	3,182	1,134		
	21 yıl ve üzeri	13	2,167	0,885		
Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu	1-5 yıl	27	2,861	1,093	2,432	0,056
	6-10 yıl	13	2,596	1,121		
	11-15 yıl	9	2,528	0,775		
	16-20 yıl	11	3,432	1,019		
	21 yıl ve üzeri	13	2,250	0,629		
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu	1-5 yıl	27	2,500	1,156	1,478	0,218
	6-10 yıl	13	2,558	1,267		
	11-15 yıl	9	2,620	0,950		
	16-20 yıl	11	3,265	0,835		

	21 yıl ve üzeri	13	2,282	0,723		
Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu	1-5 yıl	27	2,704	1,275	0,429	0,788
	6-10 yıl	13	3,011	1,492		
	11-15 yıl	9	2,508	0,833		
	16-20 yıl	11	2,948	0,959		
	21 yıl ve üzeri	13	2,560	0,923		
Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu	1-5 yıl	27	2,185	1,136	1,049	0,389
	6-10 yıl	13	2,115	1,402		
	11-15 yıl	9	2,444	1,044		
	16-20 yıl	11	2,455	1,214		
	21 yıl ve üzeri	13	1,615	0,893		
Zaman Kullanımı Ölçeği Genel	1-5 yıl	27	2,607	0,926	1,494	0,214
	6-10 yıl	13	2,643	1,127		
	11-15 yıl	9	2,679	0,762		
	16-20 yıl	11	3,152	0,628		
	21 yıl ve üzeri	13	2,303	0,569		

Araştırmaya katılan yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları, Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği genel puanları ortalamalarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 15. Öğretimsel Liderlik Algıları ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Yönetici Olmadan Önce Çalışılan Kademeye Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Öğretimsel Liderlik Algıları	İlkokul	47	4,721	0,235	3,303	0,043	1>2
	Ortaokul	14	4,513	0,319			
	İlkokul ve Ortaokul	12	4,661	0,313			
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu	İlkokul	47	2,671	0,895	0,862	0,427	
	Ortaokul	14	2,373	0,806			
	İlkokul ve Ortaokul	12	2,787	0,829			
Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu	İlkokul	47	2,983	1,166	2,005	0,142	
	Ortaokul	14	2,314	0,876			
	İlkokul ve Ortaokul	12	2,917	1,087			
Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu	İlkokul	47	2,702	0,998	4,023	0,022	1>2 3>2
	Ortaokul	14	1,976	0,827			
	İlkokul ve Ortaokul	12	2,931	0,875			
Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu	İlkokul	47	2,856	0,928	4,235	0,018	1>2 3>2
	Ortaokul	14	2,089	0,959			
	İlkokul ve Ortaokul	12	3,104	1,199			
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu	İlkokul	47	2,706	1,103	2,293	0,109	
	Ortaokul	14	2,071	0,769			
	İlkokul ve Ortaokul	12	2,813	1,059			
Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu	İlkokul	47	2,833	1,202	2,867	0,064	
	Ortaokul	14	2,133	0,841			
	İlkokul ve Ortaokul	12	3,119	1,100			
Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu	İlkokul	47	2,287	1,150	1,235	0,297	
	Ortaokul	14	1,750	0,753			
	İlkokul ve Ortaokul	12	2,042	1,484			
Zaman Kullanımı Ölçeği Genel	İlkokul	47	2,744	0,895	3,244	0,045	1>2 3>2
	Ortaokul	14	2,143	0,681			
	İlkokul ve Ortaokul	12	2,874	0,791			

Araştırmaya katılan yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları puanları ortalamalarının yönetici olmadan önce çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,303$; $p=0,043 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yönetici olmadan önce çalışılan kademe ilkokul olanların Öğretimsel Liderlik Algıları puanları ($4,721 \pm 0,235$), çalışılan kademe ortaokul olanların Öğretimsel Liderlik Algıları puanlarından ($4,513 \pm 0,319$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan yöneticilerin Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu puanları ortalamalarının yönetici olmadan önce çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,023$; $p=0,022<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yönetici olmadan önce çalışılan kademe ilkokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu puanları ($2,702\pm 0,998$), çalışılan kademe ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu puanlarından ($1,976\pm 0,827$) yüksek bulunmuştur. Yönetici olmadan önce çalışılan kademe ilkokul ve ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu puanları ($2,931\pm 0,875$), çalışılan kademe ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu puanlarından ($1,976\pm 0,827$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan yöneticilerin Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu puanları ortalamalarının yönetici olmadan önce çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,235$; $p=0,018<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yönetici olmadan önce çalışılan kademe ilkokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu puanları ($2,856\pm 0,928$), çalışılan kademe ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu puanlarından ($2,089\pm 0,959$) yüksek bulunmuştur. Çalışılan kademe ilkokul ve ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu puanları ($3,104\pm 1,199$), çalışılan kademe ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu puanlarından ($2,089\pm 0,959$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan yöneticilerin Zaman Kullanımı Ölçeği genel puanları ortalamalarının çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,244$; $p=0,045<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yönetici olmadan önce çalışılan kademe ilkokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği genel puanları ($2,744\pm 0,895$), yönetici olmadan önce çalışılan kademe ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği genel puanlarından ($2,143\pm 0,681$) yüksek bulunmuştur. Çalışılan kademe ilkokul ve ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği genel puanları ($2,874\pm 0,791$), yönetici olmadan önce çalışılan kademe ortaokul olanların Zaman Kullanımı Ölçeği genel puanlarından ($2,143\pm 0,681$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan yöneticilerin Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu puanları ortalamalarının çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 16. Öğretimsel Liderlik Algıları ve Zaman Kullanımı Ölçeği'nin Öğretmenlik Kıdemine Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretimsel Liderlik Algıları	1-5 yıl	23	4,713	0,272	0,720	0,490
	6-10 yıl	27	4,623	0,267		
	11 yıl ve üzeri	23	4,686	0,288		
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu	1-5 yıl	23	2,686	0,954	0,349	0,707
	6-10 yıl	27	2,696	0,797		
	11 yıl ve üzeri	23	2,507	0,880		
Zaman Kullanımı Ölçeği Ebeveynler Alt Boyutu	1-5 yıl	23	2,974	1,233	0,691	0,504
	6-10 yıl	27	2,926	1,110		
	11 yıl ve üzeri	23	2,617	1,027		
Zaman Kullanımı Ölçeği Büro Alt Boyutu	1-5 yıl	23	2,674	1,047	0,102	0,903
	6-10 yıl	27	2,586	1,024		
	11 yıl ve üzeri	23	2,544	0,923		
Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu	1-5 yıl	23	2,902	1,076	0,540	0,585
	6-10 yıl	27	2,759	1,115		
	11 yıl ve üzeri	23	2,587	0,868		
Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu	1-5 yıl	23	2,688	1,176	0,446	0,642
	6-10 yıl	27	2,676	1,124		
	11 yıl ve üzeri	23	2,428	0,871		
Zaman Kullanımı Ölçeği Okul Alt Boyutu	1-5 yıl	23	2,596	1,197	0,474	0,624
	6-10 yıl	27	2,910	1,272		
	11 yıl ve üzeri	23	2,702	0,987		
Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu	1-5 yıl	23	2,522	1,275	1,847	0,165
	6-10 yıl	27	1,963	1,232		
	11 yıl ve üzeri	23	1,978	0,846		
Zaman Kullanımı Ölçeği Genel	1-5 yıl	23	2,715	0,968	0,387	0,681
	6-10 yıl	27	2,708	0,927		
	11 yıl ve üzeri	23	2,517	0,702		

Araştırmaya katılan yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Algıları, Zaman Kullanımı Ölçeği Öğrenciler Alt Boyutu Büro Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği İlçe Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği

Okul Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği Kişisel Alt Boyutu, Zaman Kullanımı Ölçeği genel puanları ortalamalarının öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).



5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu başlık altında ilgili araştırmalarla yapılan tartişmalar, yapılan araştırma ile elde edilen sonuçlar ve son olarak da ilgili araştırma sonuçlarından yola çıkılarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Alanyazında öğretimsel liderlik ve zaman kullanımı ile ilgili çok sayıda araştırma mevcut olmasına rağmen bu iki kavramın birlikte ele alındığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu başlık altında öğretimsel liderlik ve okul yöneticilerinin zaman kullanımlarına yönelik ilgili yapılan araştırmalar araştırmamızın bulgu ve sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Aksoy (1993) tarafından yürütölmüş olan “Lise Müdürlerinin Çalışma Zamanlarını Kullanma Biçimleri” adlı araştırmada, lise yöneticilerinin görev alanları yedi başlık altında toplanarak okul müdürlerinin belirlenmiş olan bu görev alanlarına ilişkin harcadıkları zaman saptanmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin yönetim işlerinden personel işleri ve eğitim-öğretim işlerine en çok zaman; yazı işlerine ise en az zaman harcadıkları görölmekte olup, söz konusu araştırmada aynı anda birden çok iş yüküyle ilgilenmek, zihinsel ve fiziksel yorgunluk, davetsiz misafirler, uzayan toplantı ve görüşmeler ile okulda yetenekli personel eksikliği gibi zaman tuzaklarının okul yöneticilerinin zamanlarını aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın sonucundan hareketle, okul müdürlerinin eğitim-öğretim işlerine daha çok zaman ayırmaları, öğretimle ilgili işleri daha öncelikli buldukları söylenebilir. Bunun yanında, ilgili çalışmada okul yöneticilerinin çoğu sık sık ya da her zaman 8 saatten fazla çalıştıklarını da belirtmişlerdir (Aksoy, 1993). Aksoy’un araştırmasında bu sonuçlar çıkarken bizim araştırmamız eğitim öğretime zaman ayırma konusunda farklılaşmaktadır. Araştırmamızda ilkokul yöneticilerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerine daha az zaman ayırdıkları söylenebilir.

Arazsu (2005) “İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayırdıkları Zamanın Belirlenmesi” isimli çalışması ile ulaştığı sonuçlar Alkan ve Aksoy’un ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında (Aksoy, 1993 ve Alkan, 1999) araştırmalarında olduğu gibi Arazsu da yapmış olduğu çalışma ile yine personel işleri, öğrenci işleri ve eğitim-öğretim işlerine en fazla zaman harcadığına ilişkin veriler elde etmiştir. En az zaman ayrılan yönetim işlerini; okul işletmeciliği, yazı işleri ve diğer işler olarak tespit etmiştir. Bizim araştırmamızla ise ilköğretim yöneticilerinin en çok ebeveynlere ardından ilçe (mem) ve okul ile ilgili işlere daha çok zaman ayırdıkları sonucundan hareketle, ilköğretim yöneticilerinin öğretimsel liderlikle daha çok ilgili olduğu düşünülen öğretmenler ve öğrencilere daha az zaman ayırdıkları söylenebilir.

Açıkalın (1998) tarafından yapılan “Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği” adlı çalışmanın sonuçları ise hem bizim hem de (Aksoy, 1993; Alkan, 1999; Kaykanacı, 2003; Terzi, 2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzeşmemektedir. Açıkalın, Alkan ve Kaykanacı yaptığı araştırmada müdürlerin öncelikle yönetimsel olarak eğitim-öğretim işlerine zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Arazsu (2005) “İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayırdıkları Zamanın Belirlenmesi” isimli çalışması ile ulaştığı sonuçlar Alkan ve Aksoy’un ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında (Aksoy, 1993 ve Alkan, 1999) araştırmalarında olduğu gibi Arazsu da yapmış olduğu çalışma ile yine personel işleri, öğrenci işleri ve eğitim-öğretim işlerine en fazla zaman harcadığına ilişkin veriler elde etmiştir. En az zaman ayrılan yönetim işlerini; okul işletmeciliği, yazı işleri ve diğer işler olarak tespit etmiştir. Bizim araştırmamızla ise ilköğretim yöneticilerinin sırasıyla en çok ebeveynlere, okulla ilgili işlere ve ilçe (mem) ile ilgili işlere daha çok zaman ayırdıkları sonucundan yola çıkılarak, ilköğretim yöneticilerinin öğretimsel liderlikle daha çok ilgili olduğu düşünülen eğitim-öğretim işlerine daha az zaman ayırdıkları söylenebilir.

Akçay ve Başar (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetimsel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri” isimli çalışma ile Terzi (2007)’nin yapmış olduğu çalışma araştırmadan elde edilen bulgular

açısından değerlendirildiğinde benzerlik göstermekte olup her iki araştırmada da en önemli görülen ve zaman ayrılan yönetsel görevlerin okul işletmesine dayalı görevler iken iş gören hizmetlerine yönelik görevler ise ikinci sırada en fazla zaman ayrılan etkinlik olarak görülmektedir. İlk iki sıralamadan sonra eğitim programları, okul geliştirme hizmetleri ve öğrenci hizmetlerine yönelik görevlere ayrılan zaman bakımından da her iki çalışmanın büyük ölçüde benzerlik taşıdığı söylenebilir. Ancak bu iki araştırmanın sonuçları bizim araştırmamızla karşılaştırıldığında benzerlik göstermemektedir. Bu da bizim araştırmamızın ilkökul yöneticileri tarafından okulda geçen sürede en fazla zamanın ebeveynler, okulla ilgili işler ve ilçe (mem) işlerine ayrıldığı sonucundan kaynaklandığı söylenebilir.

Şahin (2007) “Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış” isimli çalışmasının sonuçlarına bakıldığında elde edilen bu bulgulardan yola çıkılarak, çalışmaya katılan okul müdürlerinin, mesai saatleri içindeki sahip oldukları zamanın büyük bir kısmını eğitim-öğretim dışındaki etkinliklerin aldığı ve öğretim lideri olması beklenen okul müdürlerinin daha çok eğitim-öğretim dışı etkinlikleri gerçekleştirdikleri, eğitim ve öğretime yeterince zaman ayırmadıkları görülmektedir.

Şahin’in (2014) “İlkokul Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında ilkökul yöneticilerinin zaman yönetimine ilişkin görüşleri belirlenmek amaçlanmış ve yapılan çalışmada da zaman yetersizliği algısı, özel rica ve beklentilerin çokluğu ve yapılacak işlerin sürekli değişmesi; yöneticilerin en çok karşılaştıkları engelleyici davranışlar şeklinde gözlenmiştir. Diğer yandan, eğitim ve öğretim görevlerini yerine getiremeyen okul yöneticilerinin, zamanı etkili kullanmada daha çok engelleyici durumla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu açıdan, Şahin’in yapmış olduğu araştırmanın sonuçları bizim araştırmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Gaziel (1995) tarafından yapılan araştırmada, yüksek performans gösteren müdürlerin, öğretimsel liderlik, ebeveyn-toplum ilişkileri ve personel yönetimi konularına ortalama performans sergileyen müdürlerden iki kat daha fazla zaman harcadıkları belirlenirken, büro yönetimi ve kesintilerle uğraşmaya ise çok daha az zaman harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucu da bizim çalışmamızın sonuçlarıyla benzerdir. Bizim çalışmamızda da ebeveynler okul yöneticileri tarafından en çok zaman harcanılan yerdir ve ilkökul yöneticileri büro işlerine daha az zaman ayırmaktadır. İlçe (mem) ve okul işlerinin, personeli

ilgilendiren dolaylı işler olduğu düşünülürse yine bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerdir.

Yapılan araştırmaların sonuçlarında ve alanyazında çoğu yöneticinin zamanının büyük bir bölümünü rutin yönetim faaliyetlerine ayırdıkları ve görevlerinin de sık sık beklenmedik, kısa süreli ve aniden ortaya çıkan görevlerle ve okula gelen ebeveynler yoluyla bölündüğü tespit edilmiştir (Chan, and Pool, 2002; Kellog, 2005). Bizim çalışmamızla ilkökul yöneticilerinin bir haftalık çalışma sürecinde ebeveynlere en fazla zaman ayırdıkları sonucundan hareketle, ebeveynlerin araştırma kapsamındaki yöneticilerin zamanlarını en fazla alan faktör olduğu söylenebilir.

Bizim çalışmamızla benzer konuda olan ve Higgins (2011) tarafından yurtdışında yapılan “İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin kavramlaştırmalarının zaman kullanım algıları arasındaki ilişki” adlı araştırmanın sonuçları, bizim araştırmamızın sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Yine bu araştırmada zaman kullanımına ilişkin sonuçlara bakıldığında, ilköğretim müdürlerinin tipik bir haftada 50-60 saat kadar çalıştıklarını ifade etmelerinin yanında ortalama çalışma süreleri haftada 53 saat kadardır. Bizim çalışmamızda da ilkökul yöneticileri haftada ortalama 50 saat ve üzerinde çalışmaktadırlar. Higgins’in araştırmasında müdürlerin bir haftada en fazla zamanı birinci sırada öğretmenlere, ikinci olarak öğrencilere ve üçüncü sırada okulla ilgili işlere ayırdıkları saptanmıştır. Okul işlerine ise zamanın %17’si kadarını harcadıkları, büro işlerine zamanlarının %13.73’ünü ayırdıkları belirlenmiştir. Müdürler, kişisel sorunlarına ise zamanlarının %1’inden daha azını ayırdıklarını algıladıkları şeklinde bulgular elde edilmiştir. Müdürlerin öğretimsel liderliğe ayırdıkları ortalama zaman miktarı, toplam zamanlarının %20’lik bir bölümünü oluşturduğu tespit edilmiştir (Higgins, 2011). Ancak bu araştırmada, ilkökul yöneticilerinin okulda geçen sürede öğrencilere ve öğretmenlere daha az zaman ayırdıkları sonucu nedeniyle Higgins (2011)’in yapmış olduğu araştırma sonucuyla bu açıdan benzerlik göstermediği söylenebilir.

Derbedek’in (2008) çalışmasında da öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 31-40 yaş arasındakilerden daha yüksek bulunmuştur. Derbedek’in araştırmasının sonuçları bizim araştırmamızın sonuçlarından farklıdır.

Argon ve Mercan (2009), Aksoy ve Işık (2008), Derbedek (2008) ve Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) yaptıkları araştırmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bizim araştırmamıza katılan ilkokul yöneticileri cinsiyet değişkenine göre seçilmemiştir.

Genel olarak bakılacak olunursa, liderlik betimlerinde kullanılan cinsiyet, yaş vb. kriterlerin farklı araştırmalarda çok farklı sonuçlar ürettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle yöneticilerin liderlik tarzları üzerinde bu değişkenlerden ziyade tutarlı anlamlı sonuçlar verebilecek gizli başka değişkenler olduğunu düşünülebilir. Örneğin, bu araştırmada betimlenen genel tablo ilkokul yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılamalarında etkili olan tek değişkenin dış faktörlerden ziyade yönetici ile olan iletişimsel faktörlerin ya da yöneticilerin kendi yaş, cinsiyet, kıdem gibi bireysel özelliklerinin daha fazla etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Durrant (2009)'a göre bu durumun nedeni şu şekilde açıklanmıştır. Öğretmen liderliği basit bir şekilde, belirli bireylere görevler dağıtarak ya da öğretmenleri belirli rollere yönlendirerek liderliği paylaşma durumu değildir. Öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelliğinin yeni bir durumudur, mesleği öğretme sorumluluğunun yanında, her kişinin liderlik kapasitesini bir hak olarak benimser. Bu durumda öğretmenlerin hangi konumlarda olduğu değil, öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin algıları önem kazanmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak, öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerinde öne çıkan, bu öğretmenlerin var olan liderlik kapasitelerini kullanabilme becerileridir. Müdür ve müdür yardımcılarının da birer öğretmen oldukları düşünüldüğünden bu görüşlere yer verilmiştir.

Okul müdürünün okulda yaptığı görevlere bakıldığında bu görevler bürokratik görevler ve kültürel görevler olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Bürokratik görevler okulun üst yönetimle olan ilişkileri, finansal işlemler, bina ve tesislerin onarım ve bakım işleri gibi görevlerden oluşurken, kültürel görevler, öğretim mekânlarının hazırlanması, öğrenci başarısı için yapılan çalışmalar, aile ve toplum desteği ve öğretimsel liderlik gibi görevlerden oluşmaktadır (Lunenburg, 1995; aktaran, Şişman, 2002, 137). Görüldüğü gibi öğretimsel liderlik okul müdürünün

görevleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda okul müdürleri aynı zamanda öğretimsel liderlik görevlerini de yerine getirmelidir (Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T, 2015).

Araştırmamızın sonuçları ilkökul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin algılarının yüksek seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum ilkökul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine inandıklarını anlatmaktadır. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kavramı hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu kavrama işlevsellik katmanın önemini farkında oldukları sonucuna varılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranış algılarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerini karşıladığı ortaya çıkmıştır. Bu doğal karşılanması gereken bir durumdur. Beycioğlu (2009) tarafından, liderliğin paylaşılabilmesi, öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi ve gelişebilmesi temelde değişim veya yenileşmenin sürekli ve sürdürülebilir olması ile ilişkilendirilmiştir (Kaya, 2017).

5.2. Sonuçlar

- İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ölçeği ortalamaları yüksek bulunmuştur. Bu araştırmadaki ilkökul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.
- İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine, haftalık çalışma saatine, yöneticilik kıdemlerine göre fark etmemekte, anlamlı bir değişiklik göstermemektedir.
- İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları, yönetici olmadan önce öğretmen olarak görev yaptıkları okul türü/kademesine göre değişmektedir. Buna göre, yönetici olmadan önce ilkokullarda çalışan yöneticilerin öğretimsel liderlik algı düzeylerinin, yönetici olmadan önce ortaokulda çalışan yöneticilerin öğretimsel liderlik algı düzeylerinden yüksek bulunmuştur.
- İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları ile zaman kullanımı davranışları arasında zayıf pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik

davranışlarını gösterme düzeyleri arttıkça zaman kullanımı davranışlarını gösterme düzeyleri de artmaktadır.

- İlkokul yöneticilerinin zaman kullanımı ölçeği alt boyutları bakımından zaman kullanımı düzeyleri değişmektedir. İlkokul yöneticilerinin zaman kullanımı ölçeği alt boyutlarına ilişkin zaman kullanımı düzeylerine bakıldığında sırasıyla ebeveynler, ilçe (mem), okul, öğrenciler, öğretmenler, büro ve kişisel işlere zaman ayırdıkları tespit edilmiştir.
- İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları ile ilçe (mem), öğrenciler ve ebeveynlere yönelik zaman kullanımı davranışları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre, bu araştırmada ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyi ilçe (mem), öğrenciler ve ebeveynlere yönelik zaman kullanımı davranış düzeyini de arttırmaktadır.
- İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları ile büro, öğretmenler, okul ve kişisel işlere yönelik zaman kullanımı davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- İlkokul yöneticilerinin zaman kullanımı davranışları; öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, haftalık çalışma saatine göre değişmemektedir. Ancak yönetici olmadan önce çalıştıkları okul türü/ kademesi değişkenine göre ilkokul yöneticilerinin zaman kullanımı davranışları, zaman kullanımı ölçeği ilçe (mem) alt boyutunda farklılık göstermektedir. Daha önce ilkokullarda öğretmenlik yapan yöneticilerin zaman kullanım ilçe puanları, daha önce ortaokullarda öğretmen olarak çalışan yöneticilerin zaman kullanımı ilçe puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda, yönetici olmadan önce ilkokullarda öğretmenlik yapan yöneticilerin ilçe (mem) boyutundaki zaman kullanım davranışlarını daha önce ortaokulda öğretmenlik yapanlara göre daha çok gösterdikleri söylenebilir.
- İlkokul yöneticilerinin zaman kullanım davranışları, yönetici olmadan önce görev yaptıkları okul türü/kademesi değişkenine göre büro alt boyutunda da değişiklik göstermektedir. Buna göre, daha önce ilkokullarda öğretmenlik yapan yöneticilerin zaman kullanımı büro puanları, daha önce ortaokulda çalışanların zaman kullanımı büro puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu

bağlamda, daha önce ilkokullarda öğretmenlik yapan ilkokul yöneticilerinin büro işlerine daha önce ortaokullarda öğretmenlik yapan yöneticilere göre daha çok zaman ayırdıkları söylenebilir.

5.3. Öneriler

- Bu araştırma İstanbul ili Şişli ve Beyoğlu ilçelerinde bulunan devlet okullarının ilkokul kademesinde görev yapan yöneticilere uygulanmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde özel okullarda, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılara da yapılabilir ve bu okullarda görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik algıları ve zaman kullanımı davranışlarına sahip olma düzeyleri açısından karşılaştırma yapılabilir.
- İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerine yönelik olarak yapılan bu araştırma, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretimde görev yapan eğitim yöneticileri için de yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırma yapılarak okullarda yöneticilik yapan müdür ve müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik davranışlarına ve zaman kullanımlarına yönelik katkı sağlayacak modeller geliştirilebilir.
- Bu araştırmada ilkokul yöneticilerinin öncelikle en çok velilere, ilçe milli eğitime ve okulun işlerine zaman harcadıkları belirlenmiştir. Öğrencilere en temel davranışların kazandırılmaya çalışıldığı ve hedeflendiği ilkokul kademesinde görev yapan yöneticilerin bürokratik davranışlar yerine eğitim ve öğretim sürecini merkeze alan öğretimsel liderlik davranışlarını ve zaman kullanımını öğrenci merkezli olarak sergilemesi yönetici olarak kendilerinin ve öğretmenlerin davranışlarını destekleyici ve geliştirici bir davranış olacaktır.
- Öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim süreciyle ilgili olduğu düşünülen öğrenci ve öğretmenlere daha fazla zaman ayırmaları beklenmektedir. Ancak bu araştırmada ilkokul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmenlere yönelik zaman kullanım düzeylerinin ebeveynler, ilçe(mem) ve okul işlerine göre daha düşük olduğu sonucundan hareketle, ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri, okullarda liderlik davranışlarının

sergilenmesi hususunda ve zaman kullanımı davranışları konularında eğitime tabii tutulabilirler.

- Okul yöneticilerinin branş, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını ve zaman kullanımı düzeylerini etkileyip etkilemediğini konu alan araştırmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada ilkokul kademesinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik algıları ve zaman kullanımı davranışları konu alınmıştır. Benzer bir araştırma ile yönetici, öğrenci, veli gibi paydaşların görüşleri alınabilir, öğretimsel liderliğe bakış açıları birbirleriyle kıyaslanabilir.
- Bu araştırmada yer alan ilkokul yöneticilerinin zaman kullanımlarına yönelik sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler ışığında yöneticilerin etkin bir şekilde zaman kullanımlarını engelleyen faktörlerin neler olduğu ve çözüme yönelik nelerin yapılabileceğini konu alan araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma yöntem olarak nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma ile birlikte nitel araştırma da yapılabilir ve sonuçları bakımından karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkalin, Aytaç. 1994. **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. 1. bs. Ankara: Pegem.

_____. 1997. **Toplumsal Kurumsal Ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. 3.bs. Ankara: Pegem Yayınları.

_____. 1998. **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. 4.bs. Ankara: Pegem.

Akçay, Cengiz. & Mustafa Aydın Başar. 2004. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Görevlere Ayırdıkları Zaman Ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c.10. s.38: 70–197.

Aksoy, Esra, Halil Işık. 2008. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. **Manas Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 19: 235-249.

Alkan, Aydın. 1999. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çalışma Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Andrews, Richard L. & Roger Soder. 1987. Principal Instructional Leadership And School Achievement. **Educational Leadership**. c. 44. s. 6: 9-11.

Arazsu, Onur. 2005. İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayırdıkları Zamanın Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, Şebnem. 2009. Duygusal Zeka ve Dönüşümcü, Etkileşimci Liderlik. 1. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aşık- Akşit, Nuran 2008. Yönetmel Bir Beceri Olarak Zaman Yönetimi. **Anahtar Dergisi**. 18-20.

Bailey, Gerald D. ve Dyck Norma. 1990. The Administrator and Cooperative Learning: Roles and Responsibilities in Instructional Leadership. The Clearing House, c. 64. s. 1: 39-43.

Balcı, Ali. 1990. Zaman Yönetimi. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Ankara: c. 23. s. 11: 95-102.

Bamburg, Jerry D., & Richard Andrews. 1990. School goals, principals and achievement. **School Effectiveness and School Improvement**. c. 2. s. 3: 175-191.

Barnett, Kerry. & John Mc Cormick. 2004. Leadership and Individual Principal Teacher Relationships in Schools. **Educational Administration Quarterly**. c. 40. s. 3: 400-406.

Barth, R. S. 1990. Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make the difference. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Company.

Bass, Bernard. M. 1985. **Leadership And Performance Beyond Expectations**. New York: Free Press.

_____. 1990. **Bass And Stodgill's Handbook And Leadership: A Survey Of Theory And Research**. New York: Free Press.

Başaran, İbrahim Ethem. 1998. **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetmel Davranış**. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Begeç, Suat. 1999. Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü.

Benson, J. R. 1926. The Division of The Principal's Time. **The Elementary School Journal**. c. 27. s. 2: 94-100.

Blendinger, Jack., & Gail Snipes. (November 6-8, 1996). Managerial Behavior Of A First-Year Principal. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.

Bolden, Richard, Jonathon Gosling, Antonio Marturano, P. Dennison. 2003. A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks. **Centre For Leadership Studies** s. 5: 1- 44

Bolden, Richard, Antonio Marturano, & P. Dennison. 2003. A Review Of Leadership Theory And Competency Frameworks. Edited version of a report for chase consulting and the management standard centre. Centre for Leadership Studies, University of Exeter, United Kingdom.

Boslough, J. (Mart, 1990). "Zaman", **National Geographic**, (Der. F. Mefkure Ekici, 1999).

Bossert, Steven; Brian Rowan, David C Dwyer; and Ginny V Lee. 1981. The Instructional Management Role of the Principal. A Preliminary Review and Conceptualization. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

_____. 1982. The Instructional Management Role Of The Principal. **Educational Administration Quarterly**. c. 18. s. 3: 34-64.

Brestrich, Emel Topçu. 1999. Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2000. **Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik**. 1.bs. Ankara: Seba Yayınları.

Brewster, Cori, & Jennifer Klump. 2005. Leadership Practices Of Successful Principals. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bryman, Alan. 1986. **Leadership And Organizations**. 1st edit. Boston: Routledge & KeganPaul.

Burnett, I. Emett. & Anita M. Pankake. 1990. The Effective Elementary School Principal: theoretical bases, research findings and practical implications. Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association (New Orleans, LA, November 1416, (ERIC NO: ED 333591).

Burns, James MacGregor. 1978. **Leadership**. 1st ed. New York: Harper & Row.

Bursalıoğlu, Ziya. 1978. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. 3.bs. Ankara.

Can, Halil. 2005. **Organizasyon ve Yönetim**. 7.bs. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Chan, Tak Cheung; Harbison Pool. 2002. Principals' Priorities versus Their Realities: Reducing The Gap. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). pp.1-18.

Chell, Jan. 1995. Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership. A summary of a master's project. SSTA Research Centre Report.

Cotton, Kathleen. and Karen Reed Wikelund. 1989. Educational Time Factors (School Improvement Research Series). US: Office of Educational Research and Improvement (OERI). November.

Cuban, Larry. 1984. Transforming The Frog Into A Prince: Effective Schools Research, Policy, And Practice At The District Level. **Harvard Educational Review**. c. 54. s. 2: 129-151.

_____. 1988. **The Managerial Imperative And The Practice of Leadership In Schools**. Albany, NY: State University of New York Press.

Cüceloğlu, Doğan. 1999. **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. 29. bs. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çağlar, İrfan. 2004. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri İle Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılmalı Analizi ve Çorum Örneği. **Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 2: 91-108.

Çelik, Vehbi. 1999. **Eğitimsel Liderlik**. 1.bs. Ankara: PegemYayınları.

_____. 2000. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. 2.bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık

_____. 2003. **Eğitimsel Liderlik**. 3.bs. Ankara: Pegem Yayıncılık

_____. 2007. **Eğitimsel Liderlik**. 4.bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.

_____. 2012. **Eğitimsel Liderlik**. 6. bs. Ankara: Pegem Akademi

Çetin, Canan. 2008. **Yöneticilerin Liderlik Stilleri, Değişim Yönetimi Ve Ekip Çalışması Arasındaki Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi**. 1.bs. İstanbul: İTO Yayınları.

Çimendereli, Sedef. 1994. **Liderlik Yaklaşımları ve Bir Araştırma**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çitken, Pelin 1998. **Zaman Yönetimi ve İşletme Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma**. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Daresh, John C., & Ching-Jen Liu. 1985. **High School Principals' Perceptions Of Their Instructional Leadership Behavior**. Paper presented al The Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 31- April 4), 22. ED 291138.

De Bevoise, Wynn. 1984. **Synthesis Of Research On The Principal As Instructional Leader**. Educational Leadership, c. 41. s. 5: 14-20.

Demirel, Gülşen. 1997. **Gurulardan Yönetim Taktikleri**. İstanbul: Hürriyet Ofset Matbaası, Capital Guide 32.

Duke, Daniel Linden. 1987. **School Leadership and Instructional Improvement**. 1st ed. New York: Random House.

Dwyer, David C. 1986. **Understanding The Principal's Contribution To Instruction**. **Peabody Journal of Education**. c. 63. s. 1: 3-18.

Dwyer, Dawid C; Ginny V. Lee,; Brian Rowan; and Steven T. Bossert. 1983. Five Principals in Action: Perspectives on Instructional Management. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Edmonds, Ronald. 1979. Effective Schools For The Urban Poor. **Educational Leadership**. c. 37. s. 1: 15-24.

Efil, İsmail. 2006. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Elmore, Richard F. 2000. **Building a New Structure for School Leadership**. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute. 42 pages

Erçetin, Ş. Şule. 2000. **Lider Sarmalında Vizyon**. 2.bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eren, Erol. 2001. **Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar**. 5.bs. İstanbul: Beta Yayınları.

_____. 2007. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. 10.bs. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş

Ertürk, Mümin. 2000. **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. 3.bs. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

Fiedler, Fred E., Linda Mahar. 1979. The Effectiveness Of Contingency Model Training: A Review Of The Validation Of Leader Match. **Personnel Psychology**. c. 32. s. 1: 45-62.

Fields, Lynette. J. 2005. Patterns Of Stress And Coping Mechanism For Novice School Administrators. **Essays in Education**. c. 14. s. 2: 1-10.

Fleenor, John W. 2006. **Trait Approach To Leadership**. **Encyclopedia Of Industrial And Organizational Psychology**. 1st. SAGE Publications. pp.830-832.

Galton, Maurice J. & William Allan Blyth. (1989). Handbook of Primary Education in Europe. London: David Fulton Publishers.

Gaziel, Haim. 1995. Managerial Work Patterns Of Principals At High- And Average-Performing Israeli Elementary Schools. **The Elementary School Journal**. vol. 96. no. 2: 179-194.
https://www.jstor.org/stable/1001674?seq=1#page_scan_tab_contents

Gedikoğlu, Tokay. 2015. **Liderlik ve Okul Yönetimi**. 1.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gernsten, Russell and Douglas Carnine. 1981. Administrative and Supervisory Support Functions for the Implementation of Effective Educational Programs for Low Income Students. Eugene, Ore. Center for Educational Policy and Management. University of Oregon.

Glanz, Jeffrey. 2006. **What Every Principal Should Know about Instructional Leadership**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Grissom, Jason A., Susanna Loeb., and Benjamin Master. 2013. Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence From Observations of Principals. **Educational Researcher**. c. 42 s. 8: 433-444.

Güçlü, Nezahat. 2001. Zaman Yönetimi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. s. 25: 87-106

Gümüşeli, Ali İlker. 1996. İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayımlanmamış Araştırma. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 1996. İlköğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. III. Ulusal Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 5-7 Eylül 1996. Bursa.

_____. 1996. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. c. 2 s. 2: 202-211.

_____. 2001. Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 28: 531-548.

Gündüz, Hasan Basri, Şenol Beşoluk, İsmail Önder. 2011. Karmaşık Sistemlerde Liderlik Bakışıyla DNA Liderlik. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. c. 8. s. 1: 520-537.

Güney, Salih. 2011. **Örgütsel Davranış**. 1.bs. Ankara: Nobel Yayın.

Hall, Gene E. & Shirley M Hord. 1987. **Change in Schools: Facilitating the Process**. Albany, NY: SUNY Press.

Hallinger, Philip. 1992. School Leadership Development: Evaluating A Decade Of Reforms. **Education and Urban Society**. c. 24. s. 3: 300-316.

_____. 1992. The Evolving Role Of American Principals: From Managerial To Instructional To Transformations Leaders. **Journal of Educational Administration**. c. 30. s. 3: 35-48.

_____. 2000. A Review Of Two Decades Of Research On The Principalship Using The Principal Instructional Management Rating Scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

_____. 2003. Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*. vol. 33. no. 3: 329-352.

_____. 2010. Developing Instructional Leadership. ResearchGate. (June 2010). Ed. Brent Davies, Mark Brundrett. https://www.researchgate.net/publication/225931199_Developing_Instructional_Leadership.

Hallinger, Philip. & Joseph Murphy. 1985. Assessing The Instructional Leadership Behavior Of Principals. **Elementary School Journal**. c. 86. s. 2: 217-248.

_____. 1986. The Social Context Of Effective Schools. **American Journal of Education**. c. 94. s. 3: 328-355.

Hallinger, Philip. & Robert Wimpelberg. 1992. New Settings And Changing Norms For Principal Development. **The Urban Review**. c. 67. s.4: 1-22.

Hawley, Willis D. & Susan Rosenholtz. 1984. Good Schools: What Research Says About Improving School Achievement. **Peabody Journal of Education**. c. 61. s. 4: 117-124.

Heck, R. & Hallinger, Philip. 1999. Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership, in: J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds) The 2nd Handbook of Research in Educational Administration (San Francisco, CA, McCutchan).

Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. 1990. Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. **Educational Administration Quarterly**. c. 26 s. 2: 94-125.

Heck, Ronald, & Philip Hallinger. 1999. Conceptual Models, Methodology, And Methods For Studying School Leadership. In J. Murphy & K. Seashore-Louis (Eds.), The 2nd handbook of research in educational administration. San Francisco: McCutchan.

Higginson, Mardel Smith. 2011. The Relationship between Elementary Principals' Conceptualizations of Instructional Leadership and Their Perceived Use of Time. Doctor of Philosophy. Provo-Brigham Young University.

Hogg, Michael A, Graham M. Vaughan. 2006. **Sosyal Psikoloji**. çev: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez. İstanbul: Ütopya Yayınevi.

Horng, Eileen Lai, Daniel Klasik and Susanna Loeb. 2009. Principal Time-Use and School Effectiveness. Stanford University CALDER Working Paper No. 34 (December 2009). pp.1-48

Hoy, Wayne K., & Cecil G Miskel. 2010. **Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama**. çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.http://www.thehunterfoundation.co.uk/projects/?project_id=5

İçen, Mustafa, & Öztaskin, Özlem. Bektaş. 2017. Social Problem Solving Levels of Pre-Service Social Studies Teachers. **Educational Research and Reviews**. c. 12. s. 4: 220-229.

İnandı, Yusuf, Metin Özkan. 2006. Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 2. s. 2: 123-149.

Jamentz, Kate. 2002. Isolation Is the Enemy of Improvement: Instructional Leadership To Support Standards-Based Practice. San Francisco: WestEd. 138 pages.

Karagöz, Yalçın, Said Kınır, Muammer Mesci, ve Zafer Akbaş. 2010. Zamanın Etkin Kullanımını Sağlayan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 23: 97-108.

Kaykanacı, Münevver. 2003. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem Ve Harcadıkları Zaman. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 11 s.1: 137-158.

Keçecioğlu, Tamer. 1998. **Liderlik ve Liderler**. 1. bs. İstanbul: Kalder Yayınları No: 24.

Kellogg, Sharon. 2005. Principals' Organizational Activities: An Analysis Of The Differences Between Actual And Ideal Time Expenditures As A Function Of Career Stage. Unpublished Doctoral Dissertation. Ashland University.

Kelly, Patricia A., Sheron Brown, Anitra Butler, Pelah Gittens, Celia Taylor, & Patricia Zeller. 1998. A Place to Hang Our Hats. **Educational Leadership**. c. 56. s. 1: 62-64.

Kennedy, Carole. 2002. The Principalship: Too much for one person? **Principal**. c. 82. s. 1: 28-31.

Koçel, Tamer. 1984. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Venüs Ofset Matbaacılık.

_____. 2001. **İşletme Yöneticiliği (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar)**. 8. bs. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

_____. 2011. **İşletme Yöneticiliği**. 13. bs. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Krug, F. S. 1986. The relationship between the instructional management behavior of elementary school principals and student achievement. Unpublished Primary, University of San Francisco, San Francisco, CA.

Krug, Samuel E. 1992a. Instructional Leadership: A constructivist perspective. **Educational Administration Quarterly**. c. 28. s.3: 430 443.

_____. 1992b. Instructional Leadership: A constructivist perspective. **Educational Administration Quarterly**. c. 28. s.3: 430 443.

Kurtuluş, İbrahim. 2007. Dönüştürücü Liderlik- Bir Uygulama-. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lashway, Larry. 2002. Developing Instructional Leaders. Eric Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. 2-4.

Lavigne, Heather J., Karen Shakman, Jacqueline Zweig. and Sara L. Greller. 2012. Principals' Time, Tasks And Professional Development: An analysis of Schools and Staffing Survey data. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Leithwood, Kenneth A. & Donna Montgomery. 1982. The Role Of The Elementary Principal In Program Improvement. **Review of Educational Research**. vol. 52. no.3: 309–339.

Leithwood, Kenneth A, & Doris Jantzi. 1999. Transformational Leadership Effects: A Replication. **School Effectiveness and School Improvement**. c. 10. s. 4: 451–479.

Leithwood, Kenneth., Karen Seashore Louis, Stephen Anderson., & Kyla Wahlstrom. 2004. How Leadership Influences Student Learning. (paper commissioned by the Wallace Foundation) (Minneapolis, University of Minnesota).

- Lunenburg, Fred C., Allan C Ornstein. 1996. **Educational Administration: Concepts and Practice**. 2nd ed. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Marks, Helen M. ve Susan M. Printy. 2003. Principal Leadership And School Performance: an integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**. c. 39. s. 3: 370- 397.
- Marsh, David D. 1992. Enhancing Instructional Leadership. **Education & Urban Society**. c. 24. s. 3: 386-410.
- Marzano, Robert J., Timothy Waters. & Brian A McNulty. 2005. School Leadership That Works: From Research To Results (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development).
- Mathis, Saralyn Grenga. 1999. The Relationship Of Leadership Frame Use Of Departmental Chairs To Faculty Job Satisfaction As Perceived By Selected Departmental Faculty Members. Unpublished Doctoral Dissertation. University of West Virginia.
- Michael A. Hogg ve Graham M. Vaughan. 2006. Sosyal Psikoloji. çev: İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez. 1.bs. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Molloy, Peter L. 2012. A Review of The Managerial Grid Model of Leadership and its Role as a Model of Leadership Culture.
- Moore, B.V. 1927. The May Conference On Leadership. **Personnel Journal**. 6: 124-128 (Aktaran: Northouse, Peter G. 2014. **Liderlik: Kuram ve Uygulamalar**. 6.bs. çev. Mahmut Kaleli. İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları).
- Mortimore, Peter. 1993. School Effectiveness And The Management Of Effective Learning And Teaching. **School Effectiveness and School Improvement**. s. 4: 290–310.
- Mullins, Laurie J. 1999. **Management and Organisational Behaviour**. 5th ed. New York, USA: The Dryden Pres.

- Murangi, V.K. 1996. Instractional Supervision In Namibia: A Study of High School Teacher and Supervisor Receptions. Dissertation Abstracts Intr. c. 56. s.7. January, 2547-A.
- Murphy, Joseph. & Philip Hallinger. 1988. The Characteristics Of Instructionally Effective School Districts. **Journal of Educational Research**. c. 81. s. 3: 176- 181.
- Newmann, Fred M. and Gary G Wehlage. 1995. Successful School Restructuring. A Report to the Public and Educators. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring Schools
- Northouse, Peter G. 2014. **Liderlik: Kuram ve Uygulamalar**. 6.bs. çev. Mahmut Kaleli. İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.
- O' Day, K. 1983. The Relationship Between Principal And Teacher Perceptions Of Principal Instructional Management Behavior And Student Achievement. Unpublished doctoral dissertation. Nothern Illionis University, Normal, Illionis.
- Oğuz, Aytunga. 2015. Okul Deneyimi 1 Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 11
- Ölçer, Ferit. 1999. Verimli Zaman Kullanımının Etmenleri. **Amme İdare Dergisi**. c. 32. s. 3: 129-148.
- Özden Yüksel. 1998. **Eğitimde Dönüşüm. Yeni Değer ve Oluşumlar**. Ankara: Pegem Yayınları.
- _____. 1999. **Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde dönüşüm**. 2.bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. 2005. **Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm**. 6.bs. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, Niyazi, & Ali Kış. 2015. Okul Müdürlerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Yaşadıkları İş Aile Çatışması Arasındaki İlişki. **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]**. c. 6. s. 11: 103-122.

- Öztürk, Filiz Zayimoğlu, & Hakan Aksoy. 2014. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 33. n. 2: 439-454.
- Paksoy, Mahmut. 1993. Liderlikte Hersey-Blancard Modeli. **Yönetim**. c. 4. s. 16: 19-22.
- Peterson, Kent & Shelby Cosner. 2005. Teaching Your Principal. **Journal of Staff Development**. c. 26. s. 2: 28-32.
- Prytula, Michelle, Brian Noonan, ve Laurie Hellsten. 2013. Toward Instructional Leadership: Principals' Perceptions Of Large-Scale Assessment In Schools. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**. c. 140. s. 12: 1-30.
- Purkey, Stewart C., & Marshall S Smith. 1983. Effective schools: A review. **Elementary School Journal**. c. 83. s. 4: 427-452.
- Reddin, William J. 1967. The 3-D Management Style Theory. A Typology Based on Task and Relationships Orientations. **Training and Development Journal**. April, 8-17.
- Reddin, William J. 1970. **Effective Management By Objectives: The 3d Method Of Mbo**. USA: McGraw – Hill.
- Rost, Joseph Clarence. 1991. **Leadership For The Twenty-First Century**. 1st ed. New York: Praeger (Aktaran: Northouse, Peter G. 2014. **Liderlik: Kuram ve Uygulamalar**. 6.bs. çev. Mahmut Kaleli. İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları).
- Rutherford, William L; Shirley M Hord; and Leslie L Huling. 1983. An Analysis of Terminology Used for Describing Leadership Austin. Research and Development Center for Teacher Education. University of Texas.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. 1979. **Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools And Their Effects On Children.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sabuncuoğlu, Zeyyat, Melek Tüz. 2001. **Örgütsel Psikoloji.** 3.bs. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sagor, Richard and Bruce G. Barnett., 1994. **The TQE Principal. A Transformed Leader.** 1st edit. Volume 4. California: Corwin Press, Inc.

Sağır, Abdullah. 2010. Yöneticilerin Liderlik Yaklaşımları İle Değişime Açıklıkları Arasındaki İlişki: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.

Sebastian, James, Eric M. Camburn, and James P. Spillane. 2007. Portraits of Principal Practice: Time Allocation and School Principal Work. **Educational Administration Quarterly.** c. 54 s.1: 47–84.

Seeman, Melvin. 1960. **Social Status And Leadership: The Case Of The School Executive Columbus.** Ohio State University, Bureau of Educational Research.

Serin, Mehmet Koray., & Bekir Buluç. 2012. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice].** c. 18. s. 3: 435-459.

Sherman, Ann., ve Leo MacDonald. 2008. Instructional Leadership In Elementary School Science. **International Electronic Journal for Leadership in Learning.** c. 12. s.12: 1-12.

Smith, Hyrum W. 1998. **Hayatı ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası.** çev. Adalet Çelbiş. 1.bs. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Smith, Patricia A. 2013. The Relationship Between Principal Time Allocation and Work Effectiveness: Evidence Across City, Suburban, Town and Rural School Districts. **National Teacher Education Journal.** c. 6. s. 2: 27-36.

Smith, Wilma F. & Richard L Andrews. 1989. Instructional Leadersip. How Principals Make A Difference. Washington: Edward Brothers, Inc.

Southworth, Geoff. 2002. Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence. **School Leadership & Management**. c. 22. s.1: 73-91.

_____. 2010. Instructional Leadership In Schools: reflections and empirical evidence. **School Leadership and Management**. c. 22. s. 1: 73-91.

Stewart, Matthew. 2010. Theories X and Y, Revisited. **Oxford Leadership Journal**. c. 1. s. 3: 1-5.

Stolp, Stephen. & Stuart C Smith. 1995. **Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & The Leader's Role**. 1st ed. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.

Su, Yu. 2013. Improving Instructional Leadership Behaviors of School Principals by Means of Implementing Time Management Training Sessions. PhD (Doctor of Philosophy) thesis. University of Iowa.

Sunay, Hakan. 2009. **Spor Yönetimi**. 1.bs. Ankara: Gazi Kitabevi

Şahin, Bülent. 2007. Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, İbrahim. 2014. İlkokul Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9. s.2: 24-49.

Şimşek, M Şerif. 1999. **Yönetim ve Organizasyon**. 5.bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, Mehmet. 2002. Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____. 2004. **Öğretim liderliği**. 2. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____. 2014. **Öğretim Liderliği**. 5.bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, Mehmet, Selahattin Turan. 2004. **Eğitim ve Okul Yönetimi, Eğitim ve Okul Yöneticiliği**. Ed.: Yüksel Özden. 1.bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Taylor, Kevin C. 2007. A Study Of Principal's Perceptions Regarding Time Management. Doctor Of Philosophy. Kansas State University.

Terzi, Abdurrahman. 2007. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Görevlerine Ayırdıkları Zaman İle Etkili Zaman Kullanımını Engelleyen Etkenler Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezcan, Mahmut. 1982. **Sosyolojik Açıdan Boş Zamanların Değerlendirilmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. no.116

Tice Terrance N. 1992. Instructional Leadership. **Education Digest**. c. 57. s. 5: 38-40.

Uzun, Gizem. 2005. Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Fark ve Bankacılık Sektöründe Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Virginia Department of Education. 2004. Virginia drive to strengthen school Leadership wins additional funding from Wallace Foundation: Effective leadership is key to raising student achievement. <http://www.doe.virginia.gov/VDOE/NewHome/pressreleases/2004/apr26.htm>
1

Vroom, Victor H, Philip W Yetton. 1973. **Leadership and Decision Making**. Pitsburg: University of Pitsburg Press.

Weber, James. 1989. Leading the instructional program. In School Leadership: Handbook for Excellence (2nd ed.) Ed by Stuart C. Smith ve Philip K. Piele, 191-224. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on educational Management, ED 309504.

Whitaker, Beth. 1997. Instructional Leadership and Principal Visibility. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**. c. 70 s. 3: 155-157.

Witziers, Bob., Roel J. Bosker, & Meta L Krüger. 2003. Educational Leadership And Student Achievement: The Elusive Search For An Association. **Educational Administration Quarterly**. c. 39. s.3: 398-425.

Yılmaz, Ali., & Çiğdem Boğa Ceylan. 2011. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]**. c. 17. s. 2: 277-394.

Yukl, Gary A. 2002. **Leadership In Organizations**. 5th ed. New Jersey: Prentice - Hall, Inc.

EKLER

Ek 1: Valilik İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.8061789
Konu: Anket Araştırma İzni

20.04.2018

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 10.04.2018 tarih ve 1804100323 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 19.04.2018 tarih ve 7972585 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tuğba YORULMAZ'ın "İlkokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talibi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumunuza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuya açık paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Berat SARIKAYA
Müdür u.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Disibedek M. İsmail Ökten Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanzade Fatih/İstanbul
E-Posta: sgh74@meb.gov.tr

A. BALTA VIKİ
Tel: (0 212) 453 04 00-239
Faks: (0 212) 453 06 52

Bu e-iletim güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza bilgileri: http://evet.saglik.gov.tr/uzakimza/ d585-5a50-3baa-bb41-d869/ kabi/iletim/oz-iletim/

Ek 2: Sosyodemografik Veri Formu

(1) Okuldaki göreviniz

- a)Müdür () b)Müdür yardımcısı ()

(2)Yönetici olmadan önce kaç yıl öğretmenlik yaptınız ? _____

(3)Hangi kademedede öğretmenlik yaptınız ?

- a. ilkokul ()
b. ortaokul ()
c. İlkokul ve ortaokul ()
d. Diğer ()

(4) Kaç yıldır yöneticilik yapmaktasınız ? _____

(5) Haftada kaç saat çalışıyorsunuz? _____

Ek 3: Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği

Yönergeler:

Aşağıdaki 13-39 numaralı bölümdeki sorular öğretim liderliği ile ilgilidir. Aşağıdaki her önermeye ne düzeyde katıldığınızı bir X işareti koyarak belirtiniz lütfen.

Sizin öğretim liderliği kavramsallaştırmanız aşağıdakilerden hangisini içermektedir?

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenlerle ilişki/iletişim kurma					
2.Öğretimdeki engelleri en aza indirme					
3.Toplumla etkileşim halinde olma					
4.Başkalarına saygı duyma (Öğretmenlere, öğrencilere vb.)					
5.Öğretmenlerle öğretim ve öğrenmeyle ilgili bilgi paylaşımında bulunma					
6.Öğretim için belirli gelişmeleri planlamada öğretmenlere yardımcı olma					
7.Değişimin hemen gerçekleşmeyeceğini kabul etme					
8.Değişimin hızını yönetme ve yönlendirme					
9.Okulda görünür olma					
10.Kararlı olma					
11.Okulun amaçlarını belirlemede öğretmenlerin katılımını sağlama					
12.Okulda oluşabilecek sorunları öngörme ve çözüm arama					
13.Öğretme ve öğrenmeyle ilgili öğretmenlerle işbirliği yapma					
14.Duygusal olarak istikrarlı olma					
15. İletişim kurabilme					
16. Öğretmenlerin dönütleri (geribildirim)inceleme ve yorumlamalarına yardımcı olma					
17.Düzen ve disiplini sağlama					
18.Öğretmenleri yeni uygulamalar öğrenmeye teşvik etme					
19.Okulun geleceğiyle ilgili vizyon sahibi olma					
20.Bütçeyi ve kaynakları yönetme					
21.Eğitimle ilgili güncel araştırmaları takip etme					
22.Öğrencilere en iyi eğitimi vermek için kendini adanma					
23.Okulun lideri olma					
24.Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlere yardımcı olma					
25.Enerji ve coşku sahibi olma					
26.Değişim sürecindeki çatışmaları işbirliğine dönüştürme					
27.Öğretmenlerin problemlili öğrencilere ilişkin müdahale planlarına yardımcı olma					

Ek. 4: Zaman Kullanımı Ölçeği

Yönergeler: Zaman kullanımına yönelik listelenen etkinliklerin altındaki her soru için, bir hafta boyunca uygulamanıza uyan cevabı seçiniz.

ÖĞRENCİLER:

Etkinlik	Aşağıda listelenen etkinliklere haftada ne kadar zaman ayırdığınızı gösteren ilgili kutucuğa bir X işareti koyunuz.					
	Hiç	0-1 saat	1-2 saat	2-3 saat	3-4 saat	4-5 saat
1. Öğrenci ve velilere zaman ayırma ve iletişim kurma						
2. Öğrencilerle öğrenme hakkında ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini tanımak için konuşma						
3. Öğrenci disiplinini gözetme ve öğrencilere kişisel sorunlar hakkında danışmanlık yapma						
4. Özel eğitime muhtaç öğrencilerin problemleriyle ilgili çalışma						
5. Öğrencilere okul içinde ve dışında rehberlik yapma						
6. Ev ziyaretleri						
7. Hastalık ve sağlık gibi tıbbi konularda ilk müdahale eden kişi olma						
8. Okul dışı faaliyetler (Spor, kültür-sanat, gezi vb.)						
9. Diğer öğrenci etkinlikleri varsa lütfen belirtiniz:						

EBEVEYNLER:

Etkinlik	Aşağıda listelenen etkinliklere haftada ne kadar zaman ayırdığınızı gösteren ilgili kutucuğa bir X işareti koyunuz.					
	Hiç	0-1 saat	1-2 saat	2-3 saat	3-4 saat	4-5 saat
10. Ebeveynlerin sorunlarını ve şikâyetlerini çözme.						
11. Zaman planlamaları, notlar ve duyurular yazma						
12. Okul Aile Birliği ve Sivil Toplum Örgütleriyle ilgili çalışmalara katılma						
13. Velilere danışmanlık yapma ve ebeveynlik sorunlarını tartışma						
14. Diğer ebeveyn saatleri, lütfen belirtiniz:						

BÜRO

Etkinlik	Aşağıda listelenen etkinliklere haftada ne kadar zaman ayırdığınızı gösteren ilgili kutucuğa bir X işareti koyunuz.					
	Hiç	0-1 saat	1-2 saat	2-3 saat	3-4 saat	4-5 saat
15. Kurum içi ve dışından gelen elektronik postalara cevap verme						
16. Bütçeyle ilgili çalışma, kaynak bulma ve banka işlemleri						
17. Satış temsilcileri veya tanıtım amaçlı ziyaretçilerle ilgilenme						
18. Danışmada, kayıtlarda, devam-devamsızlık takibinde, ayrılmalarda, telefonda ve bilgisayarda yardımcı olma						
19. Bordro yapmak, işe alma, işe yerleştirme ve diğer insan kaynakları faaliyetlerini yerine getirme						
20. Diğer büro konuları, lütfen belirtiniz:						

İLÇE

Etkinlik	Aşağıda listelenen etkinliklere haftada ne kadar zaman ayırdığınızı gösteren ilgili kutucuğa bir X işareti koyunuz.					
	Hiç	0-1 saat	1-2 saat	2-3 saat	3-4 saat	4-5 saat
21. İlçenin istediği raporları yazma ve il/ilçenin diğer taleplerine cevap verme						
22. İl/İlçe toplantılarına ve müdürlere yönelik eğitim programlarına katılma						
23. Yangın tatbikatları, denetleme vb. görevleri yerine getirme						
24. İl/İlçeyle ilgili diğer işler, varsa lütfen belirtiniz.						

ÖĞRETMENLER:

Etkinlik	Aşağıda listelenen etkinliklere haftada ne kadar zaman ayırdığınızı gösteren ilgili kutucuğa bir X işareti koyunuz.					
	Hiç	0-1 Saat	1-2 saat	2-3 saat	3-4 saat	4-5 saat
25. Kişisel veya okulla ilgili sorunlar hakkında öğretmenlerle konuşmak						
26. Okulun amaçlarıyla ilgili öğretmenlerle konuşma						
27. Sınıflarda denetim yapma ve geribildirim sağlama						
28. Öğretmenlerle öğretim stratejileri, öğrenme ve öğretim programı ile ilgili konularda işbirliği yapma						
29. Öğretmenlerin lider olmalarına yardımcı olma						
30. Öğretmenlere verileri (sınav sonuçları, sınıf başarı durumları vb.) kullanma, anlama ve değerlendirmelerine yardımcı olma						
31. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlikler planlama ve katılma						
32. Öğrencilerle mücadele etmeleri için öğretmenlerin belirli müdahaleler dizayn etmelerine yardımcı olma						
33. Öğretmenlerin çabalarını takdir etme ve başarılarını tanıma						
34. Öğretmenlerle farklılıkları müzakere etme ve tüm öğretmenlere adil davranılmasını sağlama						
35. İhtiyaç halinde derslik ve diğer pozisyonları karşılama						
36. Öğretmenlerle ilgili diğer işler, lütfen belirtiniz:						

OKUL:

Etkinlik	Aşağıda listelenen etkinliklere haftada ne kadar zaman ayırdığınızı gösteren ilgili kutucuğa bir X işareti koyunuz.					
	Hiç	0-1 saat	1-2 saat	2-3 saat	3-4 saat	4-5 saat
37. Okulda açık, net bir kararın olmadığı durumlarda düşünme ve karar verme						
38. Prosedürler, kurallar ve programın yıl içerisindeki işleyişiyle ilgili olarak öğretmenlerle konuşma						
39. Paydaşlarla çalışma ve okulu toplumda temsil etme						
40. Kurulları oluşturma						
41. Bina bakımını ve onarımını yapma						
42. Okulda bir kültür oluşturma						
43. Diğer okul işleri; lütfen belirtiniz:						

KİŞİSEL:

Etkinlik	Aşağıda listelenen etkinliklere haftada ne kadar zaman ayırdığınızı gösteren ilgili kutucuğa bir X işareti koyunuz.					
	Hiç	0-1 saat	1-2 saat	2-3 saat	3-4 saat	4-5 saat
44.Kişisel sorunlarla ilgilenmek						
45.Diğer kişisel zaman, lütfen belirtiniz :						



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Tuğba YORULMAZ

Doğum Yeri/Tarihi: MERSİN / 1987

Eğitim Durumu

2005-2009: Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

2016-2018: Yıldız Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans

Yabancı Dil

İngilizce