

Müdürlerin Okul Liderliği Davranışları: Öğretimsel Destek, İlişki ve Açıklık Düzeyleri

Fatma Köybaşı*, Kadir Beycioğlu**, Celal Teyyar Uğurlu***, Niyazi Özer****

Makale Geliş Tarihi:24/02/2017

Makale Kabul Tarihi:21/12/2017

Öz

Okul müdürlerinin öğretimsel davranış, iletişim ve açıklık düzeylerinin betimlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak nicel ve nitel yöntemlerin bir arada yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmanın nicel boyuttaki çalışma grubu, 2014-2015 eğitim yılı Sivas ili merkez ilçe sınırlarında bulunan ilkokul ve ortaokullarda çalışan toplam 410 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla okul liderliği ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubu nicel verilerin toplandığı okullardan 5 ilköğretim okulunda çalışan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan üç boyuta paralel oluşturulan analizlerde, her boyuta ilişkin görüşler olumlu olumsuz temalara ayrılmıştır ve bu temalar altında okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşler kodlanmıştır. Okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin brans, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaştığı fakat cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin okul liderliği boyutlarından en çok öğretimsel, sonra iletişim ve en son açıklık boyutuna yönelik uygulamaların ağırlık kazandığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Açıklık, öğretimsel davranış, iletişim, liderlik, okul liderliği

Principals' School Leadership Behaviours: Levels of Instructional Support, Relationship and Openness

Abstract

The purpose of this study is to determine the levels of educational behaviour, communication and openness that school principals have. In this study, a mixed method, in which quantitative and qualitative methods are combined, is used as data collection technique. The study was supported by qualitative data after quantitative data were obtained. The quantitative data were collected from a total of 410 teachers working in primary and secondary schools located in the centre of Sivas province in 2014-2015 education year. The school leadership scale, which was adapted by Uğurlu, Beycioğlu, and Özer (2011), was used in the study in order to reveal the opinions of the teachers about the school leadership. To analyze data, t test and one-way analysis of variance were performed. The qualitative data were collected from 15 teachers working in 5 elementary schools from which quantitative

* Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye, koybasi.fatma@gmail.com

** Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye, beycioglu@gmail.com

*** Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye, celalteyyar@yahoo.com

**** İnönü Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, Türkiye, niyaziozer@gmail.com

data were collected. In the analysis parallel to the three dimensions included in the scale, the views for each dimension were divided into positive negative themes, and the teachers' opinions on the leadership behaviors of school principals were coded based on these themes. Content analysis method was used to analyze the qualitative data. Teacher opinions about school leadership differ according to branch, seniority, the number of teachers at school, graduate faculty variables but not according to gender variable. In line with the teachers' views, the fact is that school principals take cognizance of educational dimension mostly, then communication dimension and lastly openness dimension.

Keywords: Educational behavior, leadership, openness, relationship, school leadership

Giriş

Okullar, eğitime ilişkin amaçları gerçekleştirme görevini üstlenirler. Toplumsal bir sistem olarak tanımlanabilecek olan okullar gün geçtikçe daha bir önem kazanmaktadır. Aralarında anlamlı ilişkilerin bulunduğu parçaların oluşturduğu okul sistemi açık sistem teorisine dayanmaktadır. Okulun açık sistem özelliği çevreleri ile ilişki içerisinde olma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Okullar; fiziksel imkanlar, bilgi, personel, teknoloji gibi girdilerle öğrencide davranış değişikliğini gerçekleştirmek için vardır. Okulun çıktısı olarak öğrencilerin nitelikli davranış değişikliği ile süreci tamamlamaları beklenir. Öğrenciler belli bir sürecin sonucunda istedik davranışları okul sistemi içerisinde kazanırlar. Lunenberg ve Ornstein'e (2013) göre, okul yöneticileri ve diğer personel tarafından okul yapısı içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler okulun çıktılarını etkilemektedir. Okulu çevresini saran politik ve ekonomik birçok güç bulunmaktadır. Hesap verebilirlik politikalarının egemen olduğu günümüzde çevre değişkenleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Okul müdürleri sosyal-politik bağlamda çevrenin beklentilerine cevap vermek durumundadırlar. Okul müdürleri, dışsal çevrenin beklentileri ile içsel işleyişi yönetmeyi ve geliştirmeyi de gerekli görmektedirler.

Okullar toplumsal bir birim olarak yapı, amaç ve işleyişleri yönünden sürekli değişim halindedirler (Şişman, 2011). Günümüzde okullar öğrenmenin gerçekleştiği yerler olarak görülmektedir. Okullar amaçlarının gerçekleştirilmesinde yani etkili okullar olmaları yolunda okul yöneticilerinin liderliğine ihtiyaç duyarlar. Lider kimdir? sorusuna verilecek bir çok yanıt olabilir. Başaran (1992) lideri "bir grubun üyesi olarak diğerleri üzerinde etkide bulunan ve grubun üyelerinin kendine yaptığı etkiden daha fazlasını yapabilen" küme üyesi olarak tanımlar. Harsham ve Harsham (2008) lideri "eylemi gerçekleştirmekten sorumlu olan kişi", Can ise (2009) "başarıya ulaşmak için motivasyonu artıran kişi" olarak ifade eder. Hogan ve Kaiser, (2005) liderlik becerilerine şu yetenekleri örnek olarak gösterirler (akt. Can, 2009) : i) etkinlik ve takım kurma becerilerine sahip olma, ii) başarı için yön, destek ve standartları oluşturmak, iii) zorlayıcı bir vizyon açıklamak, iv) önemseyişini, gelişme ve raporlarla göstermek, v) grupta bulunan kişileri motive etmek, vi) etkili bir takım kurmak.

Okulların doğası tüm çalışanların okulun amaçları doğrultusunda isteklendirilmesini gerekli kılmaktadır. Okulu değiştirecek ve yenileşmesini sağlayacak olan okul müdürlerinin, bazı liderlik becerilerine sahip olmalarının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Fullen (2007) ve Liu'e (2013) göre, liderlik okul değişim sürecinde önemli bir etken olarak kabul edilir. Okulu değiştirmek, sorunları keşfetmek, yeni bir vizyon yaratmak için liderlik gereklidir. Çelik (2001) kaliteli bir eğitimin sorumluluğunu okul yöneticilerinin liderlik yeteneklerine bağlamaktadır. Kark'a (2004) göre örgütlerin başarısı liderlerine bağlıdır. Örgütlerde liderlik büyük bir öneme sahiptir.

Örgütleri değiştirmek ve onları amaçlarına ulaştırmak için etkili liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Veiseh, Mohammadi, Pirzadiana & Sharafi, 2014). Topluma liderlik eden kurumların en başında gelen okullar hızlı değişime ayak uydurmak zorundadırlar. Sadece eğitim yönüyle değil; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlı, işbirliğine yatkın, demokrasiyi içselleştirmiş, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen, değişime açık örgüt yönüyle okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir (Beycioğlu, 2009). Liderliğin etkili bir yönetim için gerekli olduğuna inanılır (Blank, 1987). Okulu etkileyen önemli bir değişken olarak okul liderliği de genelde eğitimin özde ise okulun ve derslerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir etkidir. Niesche'e (2013) göre, okulların hesap verebilirliğinde okul yöneticilerinin önemi giderek yükselmektedir. Okul liderliği ve hesap verebilirliği özellikle batı ülkelerinde daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır.

Okul müdürleri gerek ders programlarına dayalı eğitim-öğretim etkinlikleri gerek öğretmenlerle olan ilişkileri ve yönetimdeki şeffaflıkları temelinde okulun etkililiğini ve verimliliğini etkileyebilirler. Okul liderliği, Cemaloğlu'na (2007) göre sosyal çevrenin eğitimden beklentileri ile değişmeye başlamıştır. Çelik (2000) bu değişimin sadece okul liderliği ile ilgili değil okuldaki öğrenme ve öğretme süreci ile de doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Okullarda sınıfların ve öğretmenlerin sayılarının çoğalması ile okul müdürlerinin görev ve rollerinde farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. King (2002) okul müdürlerinin eğitim öğretim ile ilgili yaptıkları işler ve davranışlara dikkat çekmektedir.

Okulların başarısında liderliğin etkisini kabul etmek gerekliliği kaçınılmaz olarak görülmektedir (English, 2003; Macinerney, 2003; Şahin, 2010). Okul başarısı ve liderlik arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırmalarda da öğretimsel liderlik ve okul kültürü (Şahin, 2011), okulda değişim ve liderlik (Liu, 2013), dönüşümsel liderlik ve okul kültürü (Veiseh ve ark., 2014), okul liderliği ve okulu geliştirme (Leithwood & Sun, 2012), liderlik stilleri ve örgütsel bağlılık (Keskes, 2014), liderlik ve çalışanların sağlığı (Gregersen, Vincent-Höper & Nienhaus, 2014), liderlik niteliği ve örgütsel etkililik (Aydın, 2013) gibi araştırmalara ulaşılmıştır.

Okul müdürleri okulun başarısında önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. (Retallick & Fink, 2002). Okullarda liderlik denildiğinde okul müdürleri akla gelmekte ve müdürlükle liderlik birlikte düşünülmektedir. Okul müdürleri; öğretmenler, aileler, çevre, sivil toplum örgütleri, öğrenciler gibi birçok paydaşın okul üzerindeki etkileri, amaçları, beklentileri ile yüz yüzedir. Okul müdürlerinin içinde buldukları ortam ve koşulları, ortamın gereksinimlerinin müdürlerden beklentileri onların profesyonel liderlik rollerini bilmelerini ve uygulamalarını gerektirmektedir.

Okul müdürlerinin etkili liderler olmaları önemsenmektedir. Çünkü okul müdürleri okuldaki tüm etkinliklerin özeğindedir. Okul liderliği, okulun yönetsel gereksinimlerinin ötesinde eğitim öğretimin kalitesini artırma, okulun kültürünü değiştirme (Şahin, 2011), işbirliğini geliştirme (Horn-Hasley, 2007), güdülenmeyi artırma (Kabadayı, 1982), öğretmenlere moral kaynağı olma (Cemaloğlu, 2007), ve uygulama, ilişkilerde açık ve samimi olma gibi durumlarla okula bütünsel bir bakış açısı ile yaklaşmayı gerekli görmektedir.

Okul liderleri; teknik yeterlik, makam gücü, uzmanlık gibi etki ağlarının yanında, etkili bir lider olarak görev yapmak istiyorsa, sıradan mekanik bir okul yönetim anlayışının ötesinde insancıl yeterliklere sahip, açık ve paylaşmaya değer veren bir lider olarak okulu yönetmelidir. Biçimsel olarak okul örgütünü yasal mevzuata uygun olarak yönetmek etkili bir liderlik davranışı olarak adlandırılmaz (Uğurlu, 2009). Deal ve Peterson'a (1998) göre, okul liderleri okulu geliştirmede, yeniliklere uyum sağlamada, profesyonel duruşlarıyla okulun diğer çalışanlarına rol model olurlar (Şahin, 2011). Lider olarak okul müdürü okulun etkililiğinde önemli bir etkiye sahiptir. Liderlik çalışmalarının birçoğunda okul etkililiği ve liderlik, etkili okul liderliğinin sahip olması gereken özellikleri gibi konuları görmek mümkündür (Raja & Palanichamy, 2011).

Okul Liderliği Davranışlarında Öğretimsel Destek

Liderlik, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmede ve etkililiği artırmada önemli bir yere sahiptir. Liderlik sözcüğü; etkileme, amaçları başarma, sorumluluk, davranış, görev, karizma, diğerlerini yönetme ve harekete geçirme (Keskes, 2014) gibi birçok kavramla ilişkili olarak okul yönetimi davranışlarının da öncülü ya da çıktısı olabilmektedir. Okul yönetimine ilişkin birçok davranışın etkileyeni olarak okul liderliği davranışlarının farklı bakış açılarıyla betimlenmesine gereksinim duyulabilmektedir. Erdoğan ve Tanrıöğren'e (2014) göre, öğretimsel liderlerin yönettiği okulların, diğer okullara göre daha etkili oldukları ifade edilmektedir. Reçepoğlu ve Özdemir'e (2013) göre ise okul müdürlerinin öğretim liderliği son yıllarda bu konuda yapılan araştırmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütecek, onlara yön verip pedagojik anlam kazandıracak olan öğretim liderleridir. Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerini okul müdürleri yönetmektedir. Okul müdürlerinin davranışları, yönetim süreçlerini uygulama biçimleri bir bütün olarak okulun paydaşları üzerinde etkilidir. Okul

müdürleri okulları etkili hale dönüştürmek için uygun eğitim ortamları oluşturmalarıdır (Recepoglu ve Özdemir, 2013).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları söz konusu okulların etkili okullar olmalarında önemli bir etkiye sahiptir. Günbayı, Dağlı ve Kalkan'a (2013) göre, okulda öğretici bir ortam oluşturmak ve eğitim öğretim etkinliklerini desteklemek öğretmen davranışlarının niteliğini artırmaktadır. Çelik'e (2001) göre kaliteli eğitimin yolu okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinde saklıdır. Balyer (2013) yapmış olduğu araştırmada, okul müdür davranışlarının öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerinin olumlu olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrencilerle konuşması ve onların görüşlerine değer vermesi öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Okul Liderliği Davranışlarında İlişki

Okul müdürlerinin öğretmenleri ile olan etkili iletişimleri öğretmenlerin okullarına karşı duygularını etkiler (Singh & Billingsley, 2001). Doğan (2010) liderlik becerileri ile iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kurumları ile olan bağlarını güçlendirmek için okul müdürlerinin iletişim kanallarını her zaman açık tutmaları gerekebilir.

Anlamaları ortak kılma olarak tanımlanacak *iletişim* sürecinin niteliği okul ilişki biçimini etkileyebilir. Balyer (2013) müdürlerin öğretmenlere geri bildirim vermesini öğretmenlerin güdülenmesinde önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Müdürlerin ilişki ve işbirliğini destekleyen davranışları, okulun öğrenme ve öğretme kalitesini artırmaktadır. Şentürk ve Sağnak'ın (2012) araştırmasında da liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Okul ikliminin okul içi ilişkilerin doğasından etkilendiği düşünüldüğünde liderlerin iletişim biçimleri okulun ikliminin yöneticilerin sorumluluğunda olduğunu göstermektedir.

Lider kurumsal ortamda arkadaşlık ortamını tesis etmede destekleyici, saygı duyan, empatik davranan bir kişi olmalıdır. Destekleyici ve saygı duyan liderlik biçimi okulun iklimini etkiler (Şentürk ve Sağnak, 2012). İklım insanlararası ilişkilerin bir ürünüdür (Bursalıoğlu, 2005). Liderlik rollerinin iyi oynanmasının okulun iklimi üzerinde ve doğal olarak da öğrenci başarısı üzerinde etkili olması beklenebilir.

Okul Liderliği Davranışlarında Açıklık

Okul politikalarını ve uygulanacak yöntemleri öğretmenlerle paylaşmak, öğretmenlerin rol ve görevlerini açıklıkla ifade etmek, okulun önceliklerini ve kurallarını bütün olarak okulun paydaşları ile paylaşmak okul yöneticilerinden beklenen davranışlardır.

Grubun amaçlarını başarması için bir takım liderliği boyutu olarak liderliği paylaşmak bireyler arasında dinamik ve interaktif bir etkileşimsel süreç yaratmaktadır. Bu yolla örgütün amaçlarının başarılması sağlanabilir (Hoch, 2013). Morgeson vd.'e (2010) göre ise paylaşılan liderlik informal takım liderliği olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda da liderliğin dağıtılmasını gerektirir (akt. Hoch, 2013). Okul liderliği davranışlarında okul müdürlerinin davranışları hizmetkar liderlikle de ilişkilendirilebilir. Bambale (2014) hizmetkar liderlerin bilgiyi paylaşma ve geri bildirim verme konusunda izleyenleri ile ilişkilerine dikkat çekmektedir. Polat ve Arabacı (2014) ise açık liderlik davranışlarını, liderlerin belli hedeflere erişmek için kontrol yönelimli davranışlardan uzaklaşma olarak tanımlarlar. Açık liderlerin özellikleri: güven telkin etmek, sürekli paylaşmak, hesap verebilirliği önemsemek, kin ve suçlamalardan uzak durmak ve merak duygusunu desteklemektir.

Liderlerin açıklık davranışlarına bütün olarak bakıldığında, farklı liderlik davranışlarının keşiştiği bir alanda olduğu görülebilir. Bilgileri büyük bir şeffaflıkla paylaşmakla hesap verebilirlik arasında birçok davranış kapsamaktadır. Özellikle kontrolü azaltıp özerkliği ve şeffaflığı artıran uygulamalar liderlerin açıklık davranışları içindedir.

Okul müdürlerinden çok yönlü liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri beklenir. Okul müdürlerinin eğitim-öğretim davranışları, ilişki biçimleri ve okul paydaşları ile gerçekleştirdiği açık iletişim ve bilgilendirme düzeylerinin betimlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak nicel ve nitel yöntemlerin bir arada yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir. Daha çok nicel verilere ağırlık verip nitel verilerle özel sonuçların arandığı çalışma deseni olan açımlayıcı sıralı desen (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson., 2003) bu araştırmanın desenine uygun düşmektedir. Açımlayıcı sıralı desende ilk önce nicel veriler toplanır ve yorumlanır, ardından elde edilen sonuçlar üzerinden çalışmayı yönlendiren sorular ile nitel çalışma gerçekleştirilir (Creswell, 2016). Bu araştırmanın nicel ve nitel boyutları aşağıda açıklanmıştır.

Çalışma 1

Nicel boyut

Bu bölümde nicel boyutta 'öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?' problem cümlesine ilişkin alt problemler şu şekildedir: Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin

görüşleri cinsiyet, brans, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın modeli

Sivas Merkez İlköğretim Okullarındaki öğretmenlerin “okul liderliğine” ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar şu anki durumu betimleyip verilerin açıklanmasını, yorumlanmasını amaçlayan çalışmalardır (Balcı, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma evreni 2014-2015 eğitim yılı, Sivas ili merkez ilçe sınırlarında bulunan ilkököl ve ortaokullardır. Okulların tamamında anketi uygulaması zaman, maliyet ve kontrol güçlüğü yaratacağından tesadüfi olarak örneklem seçilmiştir. Yansız olarak seçilen bu okullarda görev yapan bütün öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir. Okullarda toplam 958 öğretmen görev yapmaktadır. Okullarda görev yapan öğretmenlerden örneklemi temsil edecek katılımcı sayısının $n > 254$ olması kriteri ile (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004) değerlendirmeye uygun olan 410 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Veriler (Çalışma 1)

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	155	37.80
	Erkek	255	62.20
Brans	Sınıf Öğrt.	155	37.80
	Brans Öğrt.	255	62.20
Kıdem	7 yıl ve altı	118	28.78
	8-14	115	28.04
	15-21	94	22.92
	21 yıl ve üstü	83	20.24
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fak.	227	55.36
	Fen-Edeb. Fak.	96	23.42
	Diğer (ilahiyat, mühendislik fak.)	87	21.22
Toplam		410	100

Verilerin toplanması

Öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla Uğurlu, Beycioğlu, ve Özer (2011) tarafından uyarlaması yapılan okul liderliği ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç boyutlu ve 31 maddeden oluşmaktadır. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %64.579’dur. Buna göre ölçeğin Alfa güvenilirlik katsayısı, .87 olarak belirlenmiştir. Ölçek çalışmasında yapılan DFA

sonucuna göre ölçeğin uyum iyiliği değerleri RMSEA=.08; RMR =.29; GFI =.79; CFI = .98; NFI =.97; NNFI=.98; AGFI= .79 olduğu ve kabul edilir değer aralığında olması, ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı, .95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “oldukça düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Görüşlerin kişisel özelliklere göre değişip değişmediğini test etmek için, t testi (cinsiyet ve brans) tek yönlü varyans analizi (kıdem, mezun olunan fakülte), Kruskal Wallish (okuldaki öğretmen sayısı) yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için LSD testi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi, .05 olarak kabul edilmiştir.

Varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallish testi sonucunda “p” değerinin anlamlı çıkması sonucu, gruplar arasındaki farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için değişkenlerin alt bölümleri ikili gruplara ayrılmış ve bu gruplar için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Değerlendirmede anlamlılık düzeyi, .05 olarak benimsenmiştir.

Çalışma 2

Nitel boyut

Bu bölümde nitel araştırma yöntemi ile bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırmanın deseni olgubilim (fenomolojik) desenindedir. Yaşam deneyimlerinin anlamlarını ortaya çıkarmaya ve iletmeye çalışan fenemolojik araştırma, insanların kendilerini ve çevrelerindeki olguları nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaya dönüktür (Robinson, 2015).

Çalışma grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubu, nicel verilerin toplandığı okullardan 5 ilköğretim okulunda çalışan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma okullarda gönüllü olarak görüşme yapmak isteyen öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Veriler

Öğretmen	Cinsiyeti	Meslekteki Kıdemi	Branşı
Öğretmen 1	Erkek	8 yıl	Sınıf öğretmeni
Öğretmen 2	Kadın	5 yıl	Din Kül. ve Ahl. Bil.
Öğretmen 3	Erkek	11 yıl	Sınıf öğretmeni
Öğretmen 4	Erkek	11 yıl	Sınıf öğretmeni
Öğretmen 5	Erkek	6 yıl	Matematik öğretmeni
Öğretmen 6	Kadın	5 yıl	Sınıf öğretmeni
Öğretmen 7	Kadın	3 yıl	Fen ve Teknoloji öğretmeni
Öğretmen 8	Kadın	26 yıl	Sınıf öğretmeni
Öğretmen 9	Kadın	7 yıl	İngilizce öğretmeni
Öğretmen 10	Kadın	8 yıl	Türkçe öğretmeni
Öğretmen 11	Erkek	8 yıl	Sosyal Bilgiler öğretmeni
Öğretmen 12	Erkek	14 yıl	Sınıf öğretmeni
Öğretmen 13	Kadın	5 yıl	Bilişim Tek. Öğretmeni
Öğretmen 14	Kadın	5 yıl	İngilizce öğretmeni
Öğretmen 15	Erkek	9 yıl	Sınıf öğretmeni

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları aktarılabirlik, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve tutarlılık kavramları ile açıklanmıştır (Merriam, 2015).

Çalışmada tutarlılığı artırmak için sorularının ön kontrolü yapılmış, öncelikle iki öğretmenle deneme görüşmesi yapılmış ve soruların anlaşılır olması sağlanmıştır. Katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılmış, görüşme öncesi katılımcılar yapılan araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılarla görüşme yapılırken dış etkenlerin olumsuzluklarından arındırılmış ortamlar (sessiz, kapalı ortam) tercih edilmeye çalışılmış ayrıca sorulan soruların sırası ayarlanan süre vb. etkenler tüm katılımcılarda benzer olmasına dikkat edilmiştir. Her bir aşama açık ve net bir şekilde açıklanarak araştırmanın aktarılabirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri olduğu gibi sunulmuş ve görüşlerin hangi katılımcılara ait olduğu kodlamalarla gösterilmiştir. İnandırıcılığı sağlama yönünde katılımcıların görüşleri teyit ettirilerek belirtmek istedikleri ifadelerin tam ve net bir şekilde olması istenmiştir. Her bir katılımcıya ait ham veriler saklı tutularak araştırmanın teyit edilebilir olması sağlanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Görüşmeler yazılı olarak not alma suretiyle gerçekleştirilmiştir. Her görüşmenin başlangıcında yukarıda ifade edilen görüşmecilere ilişkin kişisel bilgiler alınmıştır. Bu araştırmada, nitel araştırma tekniklerine göre, araştırmanın her bir boyutu için çözümlenmeler yapılmıştır. Araştırmada nicel veri toplamada kullanılan ölçek maddelerinden yararlanılarak ve üç soru ve alt sonda sorulardan oluşan görüşme formları kullanılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürleri, öğretmen olarak eğitim-öğretim etkinliklerinizi yerine getirirken öğretimsel açıdan sizler için neler yapıyorlar? Nasıl davranıyorlar?

Sonda: Öğretimsel davranışlar açısından müdürlerinizin size katkıları nelerdir?

2. Okul müdürlerinin, eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde öğretmenlerle olan ilişkileri nasıldır?

Sonda: i) Destek olma, ii) teşvik etme ve iii) geri bildirim sağlama yönünde davranışları nasıldır?

3. Okul müdürlerinizin öğretmenlerle olan davranışlarını “açıklık” kavramı temelinde nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: i) Adalet ve ii) içtenlik durumları ile ilgili davranışları nasıldır?

Görüşmelerin analizleri için her öğretmen 12’den 15’e kadar numaralandırılmıştır. Öğretmenler numaralandırılırken Ö1, Ö2,.....Ö15 şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerini ayırt edebilmek için kodların yanına parantez içinde sınıf öğretmeni için (S) sınıf branş öğretmenini sembolize etmek için (B) harfleri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan üç boyuta paralel oluşturulan analizlerde, her boyuta ilişkin görüşler olumlu olumsuz temalara ayrılmış ve bu temalar altında okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşler kodlanmıştır. Kodlamaların frekans dökümleri yapılarak sayısallaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu başlık altında, öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin *cinsiyet, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, mezun olduğunuz fakülte* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine göre durumu:

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	p
Öğretimsel	Kadın	155	4.01	0.60	-1.25	.211
	Erkek	255	4.11	0.78		
İlişki	Kadın	155	4.18	0.56	-.350	.727
	Erkek	255	4.20	0.69		
Açıklık	Kadın	155	4.26	0.49	-.754	.451
	Erkek	255	4.20	0.82		
Toplam	Kadın	155	4.11	0.53	-.699	.485
	Erkek	255	4.15	0.71		

$p < .05$

Kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($t = .699$; $p > .05$). Alt boyutlar açısından bakıldığında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin görüşleri birbirlerine benzer ortalamalara sahiptir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin okul liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “branş” değişkenine göre durumu:

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	n	\bar{x}	SS	t	p
Öğretimsel Boyut	Sınıf	155	4.18	0.64	2.658	.008
	Diğer	255	3.99	0.77		
İlişki Boyutu	Sınıf	155	4.26	0.57	1.854	.065
	Diğer	255	4.14	0.69		
Açıklık Boyutu	Sınıf	155	4.27	0.65	1.234	.218
	Diğer	255	4.18	0.76		
Toplam	Sınıf	155	4.22	0.56	2.314	.021
	Diğer	255	4.07	0.70		

$p < .05$

Branşlara göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. ($t_{\text{toplam}} = 2,314$; $p < .05$). Öğretimsel boyutta da ($t_{\text{öğretimsel}} = 2,658$; $p < .05$) sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Diğer boyutlar olarak ifade edilen *ilişki* ve *açıklık* boyutlarında branşlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “kıdem” değişkenine göre durumu:

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Değiş.	Kıdem	n	\bar{X}	SS	KT	sd	F	p	Fark	
Öğretimsel	7 yıl ve altı(1)	118	4.07	.80	Gruplar arası	6.04	3	3.89	.00	1-3
	8-14 yıl(2)	115	3.93	.75	Gruplar içi	210.19	406			2-3
	15-21 yıl(3)	94	4.27	.66	Toplam	216.24	409			3-4
	22 yıl ve üstü(4)	83	4.04	.59						
	Toplam	410	4.07	.72						
İlişki	7 yıl ve altı(1)	118	4.02	.68	Gruplar arası	6.562	3	2.18	.00	1-3
	8-14 yıl(2)	115	4.02	.67	Gruplar içi	164.74	406			2-3
	15-21 yıl(3)	94	4.38	.49	Toplam	171.31	409			3-4
	22 yıl üstü(4)	83	4.17	.66						
	Toplam	410	4.19	.64						
Açıklık	7 yıl ve altı(1)	118	4.21	.84	Gruplar arası	2.426	3	2.42	.00	1-3
	8-14 yıl(2)	115	4.08	.70	Gruplar içi	205.50	406			2-3
	15-21 yıl(3)	94	4.45	.68	Toplam	212.78	409			3-4
	22 yıl üstü(4)	83	4.18	.62						
	Toplam	410	4.22	.72						
Okul Liderliği Toplam	7 yıl ve altı(1)	118	4.15	.72	Gruplar arası	6.349	3	2.11	.00	1-3
	8-14 yıl(2)	115	3.99	.67	Gruplar içi	168.77	406			2-3
	15-21 yıl(3)	94	4.33	.54	Toplam	175.12	409			3-4
	22 yıl üstü(4)	83	4.11	.57						
	Toplam	410	4.14	.65						

$p < .05$

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Okul liderliğine ilişkin toplam puanlara göre bakıldığında 15-21 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık ortaya koydukları görülmektedir ($F_{(3-406)} = 2.116$; $p < .05$).

Alt boyutlardan öğretimsel boyut, iletişim boyutu ve açıklık boyutlarında da benzer şekilde çoğunlukla 15-21 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin diğer kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre durumu:

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre Kruskal Wallis sonuçlarına (p (Kolmogorov Smirnov) $<.05$) göre değerlendirilmiş ve veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Ölçek boyutları	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Fark
Öğretimsel Boyut						
30 öğt. ve altı (1)	99	198.25	2	57.99	.00	1-3
31-50 öğt.(2)	177	163.55				
51 öğt. ve üstü (3)	134	266.66	408			2-3
İlişki Boyutu						
30 öğt. ve altı (1)	99	189.82	2	41.40	.00	1-3
31-50 öğt.(2)	177	174.04				
51 öğt. ve üstü (3)	134	258.64	408			2-3
Açıklık Boyutu						
30 öğt. ve altı (1)	99	191.47	2	32.86	.00	1-3
31-50 öğt.(2)	177	178.02				
51 öğt. ve üstü (3)	134	252.16	408			2-3
Toplam						
30 öğt. ve altı (1)	99	192.64	2	53.67	.00	1-3
31-50 öğt.(2)	177	167.40				
51 öğt. ve üstü (3)	134	265.32	408			2-3
Toplam	410					

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($p<.05$). Anlamlı farklılaşmaların hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Bu sonuçlara göre, Okul Liderliği Öğretimsel Boyutunda ($U=4450$; $p<.05$) 30 öğretmen ve altı(1) ile 51 öğretmen ve üstü(3) arasında; 31-50 öğretmen(2) ile 51 öğretmen ve üstü(3) arasında, ($U=5899,500$ $p<.05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 51 öğretmen ve daha fazla öğretmenin çalıştığı okullarda öğretmenler öğretimsel boyuta ilişkin okul müdürlerinin davranışlarını daha olumlu değerlendirmişlerdir.

İlişki boyutunda da, ($U=8041,00$; $p<.05$) 30 öğretmen ve altı(1) ile 51 öğretmen ve üstü(3) arasında; 31-50 öğretmen(2) ile 51 öğretmen ve üstü(3) arasında ($U=7010,50$; $p<.05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 51 öğretmen ve daha

fazla öğretmenin çalıştığı okullarda öğretmenler iletişim boyutuna ilişkin okul müdürlerinin davranışlarını daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Açıklık boyutunda ise, (U=4648,00; p< ,05) 30 öğretmen altı(1) ile 51 öğretmen ve üstü(3) arasında; 31-50 öğretmen(2) ile 51 öğretmen ve üstü(3) arasında, (U=7591,50; p< .05) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 51 öğretmen ve daha fazla öğretmenin çalıştığı okullarda öğretmenler açıklık boyutuna ilişkin okul müdürlerinin davranışlarını daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine toplam olarak bakıldığında ise, (U=7719,00; p< ,05) 30 öğretmen altı(1) ile 51 öğretmen ve üstü(3) arasında; 31-50 öğretmen(2) ile 51 öğretmen ve üstü(3) arasında (U=7591,500; p< .05) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 51 öğretmenden daha fazla öğretmenin çalıştığı okullarda öğretmenler açıklık boyutuna ilişkin okul müdürlerinin davranışlarını daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Öğretmen sayısının fazlaşması ile birlikte okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının arttığı gözlenmiştir. Bu durum okul kültür ve ikliminin daha çok yerleştiği okulların daha fazla öğretmenin çalıştığı okullar olması ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “mezun olunan fakülte” değişkenine göre durumu:

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin” *mezun olunan fakülte* değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Fakülte	n	\bar{x}	Ss		KT	SD	F	P	Fark
Öğretimsel Boyut	Eğitim (1)	227	4.04	.72	Gruplar arası	6.04	2	7.31	.00	1-3
	Fen-	96	3.92	.78	Gruplar içi	404.6	407			2-3
	Edebiyat(2)						409			
	Diğer(3)	87	4.31	.60						
	Toplam	410	4.07	.72						
İlişki Boyutu	Eğitim(1)	118	4.16	.56	Gruplar arası	1.12	2	5.74	.00	1-3
	Fen-	115	4.08	.79	Gruplar içi	465.2	407			2-3
	Edebiyat(2)						409			
	Diğer(3)	94	4.39	.63						
	Toplam	410	4.19	.64						
Açıklık Boyutu	Eğitim(1)	118	4.19	.67	Gruplar arası	1.21	2	4.95	.00	1-3
	Fen-	115	4.11	.84	Gruplar içi	470.1	407			2-3
	Edebiyat(2)						409			
	Diğer(3)	94	4.43	.65						
	Toplam	410	4.22	.72						

Toplam	Eğitim(1)	118	4.11	.60	Gruplar arası	1.23	2	7.14	.00	1-3
	Fen-Edebiyat(2)	115	4.01	.75			407			2-3
	Diğer(3)	94	4.36	.60	Gruplar içi	446.3	409			
	Toplam	410	4.14	.65						

p<.05

Mezun olunan fakülte değişkenine göre, eğitim fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının benzer ortalamalara sahip oldukları, diğer fakültelerden mezun olanların eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha yüksek ortalamalarla okul müdürlerini değerlendirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunları arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur ($t_{(toplaml)}=7,14$; $p< .05$). Alt boyutlardan öğretimsel, ilişki ve açıklık boyutlarında da diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Nitel Bulgular

Bu başlık altında, okul müdürlerinin eğitim-öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışları *öğretimsel boyut, ilişki boyutu ve açıklık* boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yerine getirdiği eğitim ve öğretim etkinliklerine yönelik davranışları olumlu ve olumsuz temalarda ele alınarak sınıflandırılmış ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Öğretmenler Tarafından Okul Müdürlerinin Eğitim Öğretim Etkinliklerine Yönelik Liderlik Davranışlarında En Çok Tekrar Edilen Yargılar

Boyut/ Tema	Olumlu yargılar	Olumsuz yargılar
Öğretimsel Boyut	Müdürlerin her zaman destekleyici olması,(f=6) Müdürün her türlü aktivitede öncü olması,(f=4) Müdür yardım eden, anlayan olması, (f=3) Okulların şartlarının elverdiği ölçüde yapılması gerekenlerin yapılması, (f=3) Müdürlerin yol gösterici ve rehberlik edici olması (f=2) Alternatif yöntem ve teknikleri tanımcı olması, (f=2) Eksiklikleri görme ve giderme konusunda katkı sağlıyor olması,(f=2) Sürekli iyileştirme toplantılarının yapılması (f=1) Tecrübelerin öğretmenlerle paylaşılması, (f=1) Okul müdürlerinin teşvik edici ve iyimser olması, (f=1) Toplam= 25	Müdürlerin istek olduğu zaman harekete geçmesi,(f=3) Okulların eldeki imkanlarının kısıtlılığı,(f=2) Öğretmene göre davranışlar sergilenmesi,(f=1) Müdürlerin kendilerini öğretimsel liderlik davranışlarında ikinci planda görmeleri,(f=1) Kişisel davranışların ön planda olması,(f=1) Kurumsal bakışın olmayışı, şahsi işyeri gibi bakılması(f=1) Toplam= 8
İlişki Boyutu	Nitelikli insan ilişkilerinin ön planda olması,(f=2) Yardımsaver ve samimi ilişkiler söz konusu, (f=3) Sosyal faaliyetlerin müdürün katılımıyla gerçekleştirilmesi, (f=3) Fikirlerin rahat bir şekilde paylaşılması, (f=3) İnsani ilişkilerin yeterli olması, (f=2) Düşüncelerin okul ortamında rahatça paylaşılıyor olması, (f=1) İletişimde sen dilinin kullanılması, (f=1) Toplam= 15	Bürokratik işlerin ilişkileri ağır basması, (f=3) Müdürler ve öğretmenler arasında iletişim uçurumlarının bulunması, (f=2) Görüntü olarak sorunsuz bir ilişki var gibi yaşanması,(f=2) Rutin toplantıların dışında iletişim olmaması, (f=2) Sorunun kaynağı ile değil ortaya konuşulması, (f=2) Geri bildirim sağlamaktan kaçınılması, (f=1) Toplam=12
Açıklık Boyutu	Müdürlerin açık, içten ve samimi olması, (f=4) Okul müdürlerinin adil olması,(f=4) Ortamın samimi ve paylaşımcı olması, (f=3) Arkadaş gibi davranılması, (f=1) Toplam=12	Müdürlerin açık ve adil davranışlarının kişiye göre değişmesi, (f=2) Cinsiyet ayrımcılığının yapılması, (f=1) Toplam= 3

Araştırma katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=25) okul müdürlerinin öğretimsel olarak liderlik davranışlarını gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak özellikle okul imkânlarının kısıtlı olmasını müdürlerin davranışlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Yasal mevzuata ilişkin düzenlemeler, fiziksel koşulların yetersizliği müdürlerinin davranışlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Örneğin Ö3S bu konuyu şöyle ifade etmektedir:

Okulun eldeki imkanları kısıtlı olduğu için, öğretimsel katkıların çok olduğunu söyleyemem. Ancak her şeye rağmen çabayı görmek mümkün. Bu durum daha çok Milli Eğitim bakanlığının yapısı ile ilgili bir durum, müdürler zaman zaman çaresiz kalabiliyorlar. (Ö3S)

Bir başka öğretmen ise öğretimsel boyuta ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

Okul müdürümüz öğretmen olarak bizlere gerekli yardımları sağlıyor. Olumlu teşvik edici ve iyimser yaklaşıyorlar. Öğretimsel davranışlarında gelişen ve değişen eğitim felsefelerinde gerekli yardımı sağlıyorlar. (Ö1S)

Araştırmaya katılan öğretmenler (f=15) müdürlerin ilişki boyutuna ilişkin davranışlarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen olumlu düşünceleri şöyle ifade etmektedir.

Yöneticimiz genellikle bizimle olan ilişkilerinde yapıcı bir dil kullanır. Ben dilini kullanır. Bizim bir yanlışımızda ben dilini kullanması bizleri çok rahatlatır. (Ö8B)

Müdürlerin ilişki davranışlarına yönelik olumsuz görüş belirten öğretmen görüşü ise şöyledir.

Öğretmenlerin kendilerini yanlış anlayabileceklerini düşünerek övgüyü kullanma konusunda çekimser davranabiliyorlar. Oysa destek olma, teşvik etme yerinde ve zamanda yapılırsa eğitim öğretim kalitesi açısından büyük önem taşıyacağı kanısındayım. (Ö4B)

Araştırmaya katılan öğretmenler (f=12) müdürlerin açıklık boyutuna ilişkin davranışlarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen olumlu düşünceleri şöyle ifade etmektedir.

Ben şahsım adına açık davrandığımda müdürümün de açık davrandığını düşünüyorum. Ben daha çok açık davranış, adaletli davranışları müdür-öğretmen arasında değil öğretmen-öğretmen arasında olmadığını görmüşümdür. (Ö4B)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden olumsuz görüş belirten öğretmenin ifadeleri ise şöyledir.

Ben özellikle öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapıldığını düşünüyorum: bazı şeyler bayan öğretmenlerle paylaşılmıyor. Öğretmenlerin onayı alınmadan bazı uygulamaların yapılması hoş değil, özellikle de bayan öğretmenler olarak sonradan

duyduğumuz şeylerle karşılaşabiliyoruz. Bu da okul müdürümüzün cinsiyet ayrımcılığı yaptığını ortaya koyuyor. (Ö2B)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin görüşleri öğretimsel, ilişki ve açıklık boyutları olarak üç başlık altında irdelenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerini üç temel boyutta nasıl değerlendirdikleri ve boyutlara göre değerlendirmede farklılıklarının olup olmadığına bakılmıştır. Okul liderliği boyutları ile ilişkili olan liderlik türleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Daha açık bir ifadeyle, *i*) öğretimsel ve ilişki boyutu- öğretimsel liderlik ve *ii*) açıklık-açık liderlik ile ilişkili olduğu için araştırmanın bulguları her bir alt boyut için ilişkili olan liderlik türleri ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet değişkenine göre okul liderliği toplam puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Turan ve Ebiçlioğlu (2002) tarafından yapılan çalışmada da erkek ve kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışları açısından bir farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra Shoupe ve Pate (2010) öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini etkilememektedir.

Branşlara göre bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik ölçeğini daha yüksek puanladıkları görülmektedir. Okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinde branş değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koyan (Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005; Yalçınkaya ve Tekeli, 2005; Kış ve Konan, 2014) çalışmalar branş değişkeninin, öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık yarattığını (Aksoy ve Işık, 2008; Wahlstrom ve Louis, 2008) ortaya koyan çalışmalara kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaştığı bulgusu azınlıkta olan çalışmalar içerisinde yer alır. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme veya yönteminden kaynaklanan sebeplerle farklı sonuçların ortaya çıkabileceği söylenebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okul liderliğine ilişkin müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarına daha bir eğildiğinin ifadesi olarak görülebilir. Sınıf öğretmenleri ve 1-4.sınıflar özellikle okul müdürlerinin öğretimsel etkinliklerinin odağında yer almaktadırlar.

Kıdem değişkenine göre sonuçlar, 15-21 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Daha alt kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri 15-21 yıl kıdeme göre farklılaşmaktadır. Bu durum, düşük kıdemleri olan öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Yalçınkaya ve Tekeli, (2005) ve Sezer, Akan ve Ada

(2014) tarafından yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusu bu çalışmanın bulgusu ile çelişmekte iken Shoupe ve Pate'in (2010) çalışma bulgusu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerin liderliğine yönelik kıdem değişkeninin az da olsa etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre sonuçlara bakıldığında bütün boyutlarda 51 ve daha fazla öğretmenin çalıştığı okullarda okul yöneticilerinin okul liderliğine ilişkin görüşlerinin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu ve 31-50 öğretmen ile 30 ve altı öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen sayılarının daha fazla olduğu okul yöneticilerinin yöneticilik rollerini benimsemelerine daha fazla öğretmen ile çalışmanın verdiği değişim ihtiyacını hissetmelerine neden olabilir. Okul liderliğinin fark edilmesinde büyük okulların (öğretmen sayılarının çok olması) da etkisi olabileceği düşünülebilir. Diğer taraftan Southworth (2002) çalışmasında öğretimsel liderliğin küçük okullarda uygulanabileceği sonucuna varmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç alanyazından farklılık göstermektedir. Liderlik türünün okul büyüklüğüne göre değişebileceği söylenebilir.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre, eğitim fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının benzer ortalamalara sahip oldukları, diğer fakültelerden mezun olanların eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha yüksek ortalamalarla okul müdürlerini değerlendirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunları arasında anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Alt boyutlardan öğretimsel, ilişki ve açıklık boyutlarında da diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kış (2013) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ele alan meta analiz çalışması niteliğindeki araştırmasında mezun olunan fakülte değişkeni açısından eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehine düşük düzeyde ($d=0.14$) bir etki büyüklüğü belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılık göstermesinde az da olsa mezun olunan fakültenin etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel verilerle elde edilen bulguları incelendiğinde öğretmenler, okul yöneticilerini okul liderliklerinde en çok öğretimsel boyut, daha sonra ilişki boyutu ve son olarak da açıklık boyutunda aktif oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim etkinliklerine yönelik liderlik göstermelerinde motivasyonun itici bir kaynak oluşturduğunu belirtmişlerdir. Örgütlerde motivasyon daha çok liderlerin çalışanları için uygulamaya geçirdiği bir kavram olarak ele alınması (Gürüz ve Gürel, 2006; Eren, 2004; Thomas ve Velthouse, 1990) liderlerin de motivasyona ihtiyacı olduğunu arka plana itilmiş olabilir. Burns (1978) lider ile çalışanlarının birbirlerini güdülediği sürecin dönüşümsel liderlik içerisinde (akt. Buluç, 2009) olabileceğini belirtir. Marks ve Printy (2003) yaptıkları çalışmada okul liderlerinin okul performansını

belirlemesinde öğretimsel liderliğinin büyük payı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda bu çalışmanın bulgusu ile alanyazında öğretimsel liderlik ile ilgili sonuçlar, okul yöneticilerinin liderlik boyutlarında ağır basan boyutlardan birinin öğretimsel liderlik olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik sürecinde; insani ilişkilerin rahat ve özgür bir ortamda gerçekleşmesini sağlayan yöntemlerin (yardımseverlik, sen dilinin kullanılması, katılım vb.) ağırlık kazandığı, öğretmen görüşleri ile ulaşılan araştırma sonuçlarından biridir. İletişim boyutunu kesintiye uğratan bürokrasi işleri, kişisel farklılıklar, rutin toplantılar, sorunlara değinmekten kaçınma gibi davranışların yer aldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) okul müdürlerinin yönetiminde karşılaştıkları problemler içerisinde iletişim sorunlarının yadsınmayacak düzeyde yer aldığını ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında insanlarla iletişim kurma boyutu olumlu olarak değerlendirilmiştir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012). Trail (2000) çalışmasında okul liderlerinin etkili iletişim yoluyla öğretmenlerin de lider olmalarında böylece paylaşılan liderliğe yol açmalarında katkıları olacağını belirtmiştir. Matters (2005) eğitimsel liderlik rollerinde iletişimin önemli bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler okul yöneticilerinin iletişim boyutunda hem olumlu (f=15) hem de olumsuz (f=12) özelliklerini benzer ifade ettikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin liderlik göstermelerinde iletişim boyutunda gösterdikleri alanların bazılarında güçlü (fikir-düşünce paylaşımı, katılımın sağlanması vb.) iken bazı alanlarda zayıf (bürokrasi, toplantılar vb.) olabileceği çıkarımı yapılabilir.

Okul yöneticilerinin liderlik sürecinde açıklık boyutunda gösterdikleri özellikler, açık, adil, paylaşımcı olma iken açıklık boyutunu kesintiye uğratan özellikler, ayrımcı olma ve taraf tutmadır. Yılmaz ve Altınkurt'a (2010) göre yöneticilerin verdikleri kararlar, çalışanları olumlu ya da olumsuz olarak mutlaka etkilemektedir. Çalışanların örgütsel adalet algısını etkileyebilecek önemli konulardan birisi de yöneticilerin kurumlarını değerlere göre yönetme durumlarıdır. Koçöz (2004) kayırmacılığın etik değerleri sürekli kılmama ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Strike, Haller ve Soltis'e (2005) göre okul liderleri etik değerlerle okulu yönetmek durumundadırlar. Blase ve Kirby (2000), öğretmen çabasının okul müdürlerinin açıklığı ile ilişkili olduğunu belirtir. Açık olmama, etik dışı davranış olarak ele alındığında, açıklık boyutunun okul liderliğinde kayırmacılığı, ayrımcılığı ve adaletsizliği azaltacağı beklenebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda şu öneriler verilebilir:

Okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşmasına neden olan değişkenlerin (brans, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, mezun olunan fakülte) olduğu gerekçesine bağlı olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin farklı kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak liderlik profilini çizmesi için değer odaklı yönetim anlayışı geliştirmelidir. Bu yönetim anlayışın okul yöneticileri tarafından

benimsenmesi için öğretmenlerin daha çok bir değer, aile üyesi olarak kabul edildiğini gösteren yaşantılara yer verilmelidir. Okul yöneticisinin lider olmada önemli bir adım atması için her bir öğretmenin ihtiyaç ve beklentilerini öğrenmesi ve karşılamaya çalışması önerilebilir.

Okul liderliğinde öğretimsel boyutu olumsuz etkileyen etkenlerden motivasyon faktörünün yer aldığı bulgusundan hareketle okul yöneticilerini motive edecek faaliyetlere yer verilebilir. Bu faaliyetler içerisinde öğretmenlerin okul yöneticisini takdir etme, velilerin okul yöneticisine destek olması, milli eğitim müdürleri ile okul yöneticisinin ortaklaşa işbirliği vb. faaliyetler yer alabilir. Motive olma çok boyutlu bir kavram olmasından dolayı okul yöneticisini motive eden etkenleri belirleyerek (toplantılarda, öğretmenlerin-velilerin gözlemleri yoluyla) okul paydaşları tarafından bu etkenler okul yöneticisini motive etmede işe katılabilir.

Okul liderliğinde iletişim boyutunu olumsuz etkileyen bürokrasi işleri, kişisel farklılıklar, rutin toplantılar, sorunlara değinmekten kaçınma gibi davranışların yer alması bulgusundan hareketle okul yöneticilerin etkili iletişim kurmaları yönünde seminerler düzenlenebilir.

Okul liderliğinde açıklık boyutunu ayrımcılık ve kayırmacılık faktörlerin olumsuz etkilediği bulgusundan hareketle, sendikaların öğretmenlerin yaşadığı bu tür olumsuz durumlarda yapabilecekleri işlemler hakkında bilinçli olmaları ve ortak hareket etmeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Ağaoglu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Opinions of school administrators and teachers about proficiency of school administrators (in Kütahya). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Düzce, A.T.L. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar (Problems that principals face in school administration). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 181-214.
- Bambale, A.J. (2014). Relationship between servant leadership and organizational Citizenship behaviors: Review of literature and future research directions. *Journal of Marketing and Management*, 5 (1), 1-16.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Blank, R.K. (1987). The role of principal as leader: Analysis of variation in leadership of urban high schools. *Journal of Educational Research*, 8(2), 69-79.
- Blase, J., & Kirby, P. C. (2000). Bringing out the best in teachers: What effective principals do. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399. Erişim Adresi: <http://sbe.gantep.edu.tr>
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5. Ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma desenleri: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L, Gutmann, M. & Hanson, W.(2003). Advanced mixed methods research designs, In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA:Sage
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61 – 80.
- Çelik, V. (2000). *Öğretimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2001). Geleceğin okul liderleri. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Başkent Öğretmenevi.
- Doğan, S. (2010). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 101-123.
- English, F.W. (2003). *The post modern challenge to the theory and practice of educational administration*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Erdoğan, Ö. ve Tanrıöğren, Z. M. (2014). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 41-50.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (12. Basım). İstanbul: Beta Basım.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gregersen, S., Vincent-Höper, S. & Nienhaus, A. (2014). Health-relevant leadership behaviour: A comparison of leadership constructs. *Zeitschrift für Personal für Schung*, 28(1-2), 117-138.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.

- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon: Bireyden örgüte, fikirden eyleme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Harsham, C.L., & Harsham, E.F. (2008) The gordian knot of ethics: understanding leadership effectiveness and ethical behavior .*Journal of Business Ethics*, 78, 175–192.
- Hoch, J.E. (2013). Shared leadership and innovation: The role of vertical leadership and employee integrity. *J BusPsychol*, 28, 159–174.
- Horn-Hasley, K. (2007).*An examination of school culture and student engagement in a test-focused age of accountability* (Unpublished doctoral dissertation). Texas University, Texas.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keskes, I. (2014). Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: A critical review and discussion of future directions. *Intangible capital*, 10(1), 26-51.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kış, A. ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- King, D. (2002). Beyond instructional leadership-The changing shape of leadership. <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may02/vol59/num08/The-Changing-Shape-of-Leadership.aspx> Erişim: 28/08/2014
- Koçöz, R. (2004). Aydınlarımız, toplumsal çelişkilerimiz ve duyarlılıklarımız. *Çağın Polisi Dergisi*, 34.
- Leithwood, K. & Sun, J.(2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of (Unpublished research). *Educational Administration Quarter*, 48(3) 387-423.
- Liu, P.(2013). A transformational school leadership model in chinese urban upper secondary schools. *ISEA*, 41(3), 73-94.
- Lunenberg, F.C. & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev.Ed.G.Arastaman), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Matters, P. (2005). Future school leaders: who are they and what are they doing? Expect the unexpected, *Australian Center For Educational Studies*, 1-10.
- Mcinerney, P. (2003).Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving education system. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 57 – 72.

- Merriam, S.B. (2015). Nitel araştırmalarda geçerlilik, güvenilirlik ve etik. (Çev. Ed. Selahattin Duran içinde Erkan Dinç), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Niesche, R. (2013). Foucault, counter-conduct and school leadership as a form of political subjectivity. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 144-158.
- Polat, M. ve Arabacı, İ.B. (2014). Eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar. *Zeitschriftfür die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(1), 257-275.
- Raja, A.S., & Palanichamy, P. (2011). Leadership styles of school principals-an examination at Maduraidistrict. *Global Managemant Review*, 5(4), 48-54.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okul örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Retallick, J., & Fink, D. (2002). Framing leadership: Contributions and impediments to educational change. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 91-104.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*, (Şakir Çınkır ve Nihan Demirkasimoğlu Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shoupe, G., & Pate, J.L. (2010). Teachers' perceptions of school climate, principal leadership style and teacher behaviors on student academic achievement. *National Teacher Education Journal*, 3(2), 87-98.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage
- Singh, K., & Billingsley, B.S. (2001). Professional support and its effect on teachers' commitment. *Journal of Educational Research*, 91, 229-239.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.
- Strike, K.A., Haller, E.J., & Soltis, J.F. (2005). *The ethics of school administration*. New York: Teachers College Press.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki.(İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Thomas K.W., & Velthouse B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *The Academy of Management Review*, 15, 666-681.

- Trail, K. (2000). Taking the lead: The role of the principal in school reform, *Connections*, 1(4), 1-8.
- Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 444-458.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K. ve Özer, N. (2011). *Okul müdürlerin eğitim-öğretim etkinliklerine yönelik liderlik davranışları*, 6. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 16-17 Nisan, KKTC: Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği.
- Uğurlu, C.T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Veiseh, S., Mohammadi, E., Pirzadiana, M., & Sharafi, V. (2014). The relation between transformational leadership and organizational culture (Case study: Medical school of Ilam). *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(3),112-124.
- Yalçınkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumunu kuram ve uygulama*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2012). Relationship between the leadership behaviors, organizational justice and organizational trust. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 41(1), 12-24.

Extended Abstract

School leadership as an important variable influencing the school has a significant effect on the achievement of school leadership and the goals of the school. As a leader, the school principal has an important influence on the effectiveness of the school. In most of the leadership studies, it is possible to come across such topics as school effectiveness and leadership, the features that an effective school leadership should possess (Raja & Palanichamy, 2011). School principals can play a role in effectiveness and in implementation of the curriculum and education-teaching activities, as well as, relationships with teachers, and transparency in management. According to Cemaloğlu (2007), school leadership has begun to change with the educational expectations of the social environment. Çelik (2000) emphasizes that the change is not only related to school leadership but also directly to the learning and teaching process in the school. The increase in the number of classes and teachers at schools has led to differentiation in the duties and roles of school principals. King (2002) draws attention to the actions and behaviors of school principals regarding education and training. School principals are considered as an important variable in the success of the school (Retallick & Fink, 2002). When it comes to leadership at schools, school principals have first priority and leadership is considered together

with being a school manager. They are the instructional leaders who carry out educational activities in schools, and gain pedagogical outputs. School principals are responsible for educational activities in the school. The behaviours of school principals and the method they implement for their management processes are influential on school stakeholders as a whole. The effective communication of school principals with their teachers influences teachers' feelings towards their schools (Singh & Billingsley, 2001). Doğan (2010) points out that there is a positive relationship between leadership skills and communication skills. Teachers are required to keep the communication channels of school principals open at all times in order to strengthen their ties with their institutions. It is the behaviour expected from school administrators to share school policies and methods with teachers, to express the roles and tasks of teachers clearly, and to share the school's priorities and rules as a whole with the school's stakeholders. Sharing leadership as a set of leadership dimensions to gain the goals of the group creates a dynamic and interactive process among individuals. School principals may be expected to demonstrate versatile leadership behaviours.

The purpose of this study is to describe the level of education-teaching behaviours, communication and openness of school principals. In this study, a mixed method, in which quantitative and qualitative methods are combined, is used as data collection technique. The study was supported by qualitative data after quantitative data were obtained. In this research, which aims to describe the opinions of the teachers working at Primary Schools in Sivas city centre on "school leadership", a screening model was used.

The sample of the study, from whom quantitative data were collected, consisted of 410 teachers who worked in elementary and junior high schools in the district centre of Sivas province in 2014-2015 education year. School leadership scale, which was adapted by Uğurlu, Beycioğlu, and Özer (2011), was used in order to reveal the opinions of the teachers about the school leadership. The scale consists of three dimensions and 31 items. In this study, the reliability coefficient of the scale was calculated as .95. SPSS 17 package program was used to analyse the data. One-way ANOVA was performed to investigate whether the opinions changed according to individual characteristics. In this study, case study, one of the qualitative research methods was used and individual interview method was used as a screening model.

Qualitative data were collected from 15 teachers working in 5 elementary schools from which quantitative data were collected. In the research, quantitative data were utilized from the scale items used in the survey and interview forms consisting of three questions and sub-dimension questions were used. For this purpose, answers to the following questions were sought. I) What do school principals do for you as an educator when you fulfil your educational activities as teachers? How do they behave? (Probe: What are the contributions of your principals to educational behaviour?) ii) 2. How is the relationship between school

principals and teachers in terms of using educational activities? (Probe: Support, encourage, provide feedback, etc. What are the behaviours related to situations?) iii) How do you assess your school principals' behaviour with teachers on the basis of "openness"? (Probe: Justice, sincerity, etc. What are the behaviours related to situations?).

In the analysis parallel to the three dimensions included in the scale, opinions about each dimension were divided into positive and negative themes and opinions about leadership behaviours of school principals were coded under these themes. The data were analysed through content analysis. By examining the quantitative findings, it was found that teachers' opinions about school leadership differed according to branch, seniority, number of teachers in school, graduated faculty variables but not according to gender variable. By examining qualitative findings, it is seen that school principals take cognizance of educational dimension mostly, then communication dimension and lastly openness dimension. Teachers have stated that motivation has a strong effect when school administrators have leadership behaviour in implementing educational activities. According to the participants, it is important to ensure that human relationships occur in a comfortable and free environment.

