

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*

Ahmet Demirbaş , Ender Kazak*****

Makale Geliş Tarihi: 28/07/2020

Makale Kabul Tarihi: 23/03/2021

DOI: 10.35675/befdergi.775056


Öz


Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre belirlemeye çalışmaktır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 368 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, “Öğretim Liderliği” ve “Müdürlerin Ders Denetimleri” ölçekleri ile toplanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin de yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ders denetimi, okul müdürü, öğretim liderliği, öğretmen*

The Investigation of the Relationship of School Principals’ Instructional Leadership Behaviors and Course Supervision Activities Based on Teachers’ Opinion

*Bu çalışma, Ahmet Demirbaş’ın 2020 yılında Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Milli Eğitim Bakanlığı Şehit Cihan Aksari Ortaokulu, Düzce, Türkiye, ahmetdemirbas78@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0575-6301 

***Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Düzce, Türkiye, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330 

Kaynak Gösterme: Demirbaş, A., & Kazak, E. (2022). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(34), 395-422.*

Abstract

The study aims to reveal the relationship between school principals' instructional leadership behaviors and course supervision activities based on teachers' opinions. The research is designed as a descriptive study with the correlational survey model. The participants consist of 368 teachers working at primary, secondary and/or high schools affiliated to the Ministry of National Education during the 2019-2020 educational year in Düzce Province, Turkey. The data are collected through the scales of "Instructional Leadership" and "School Principals' Course Supervision Activities". Results show that teachers' perception levels on the performance of school principals' instructional leadership behaviors are high. Besides, the opinions of teachers on school principals' course supervision activities are at a high level. It is also found that there is a moderate-level, positive and statistically significant relationship between school principals' instructional leadership behaviors and course supervision activities and their instructional leadership behaviors significantly predict their course supervision activities.

Keywords: *Course supervision, instructional leadership, school principal, teacher*

Giriş

İnsanların, toplu halde yaşamaya başlaması, ihtiyaçlarının daha da artmasına neden olmuştur. Eldeki kaynakların kısıtlı olması, artan bu ihtiyaçların belli bir plan ve düzen içinde karşılanmasını zorunlu hale getirmiştir (Çalık, 2013). Planlı olarak toplumsal ihtiyaçları gidermek ve belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için güçlerini birleştiren insan topluluğu örgüt denilen yapıları meydana getirmiştir (İlgar, 2005). Okulların, toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli rolleri vardır. Okullar, öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencinin kişiliğinin biçimlendiği, eğitim hizmetinin yürütüldüğü kurumlardır. Bu nedenle, okulların iyi yönetilmesinin önemi büyüktür (Bursalıoğlu, 2010). Okullarda yönetimden sorumlu kişiler ise okul müdürleridir (Yüce, 2010).

Yaşanan gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeniliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır. Okulların bu gelişmelere ayak uydurmaları ve beklenen ihtiyaçları karşılamaları, okul müdürlerinin bir takım liderlik rolleri üstlenmelerini zorunlu kılmıştır (Kurt, 2013). Bu liderlik rollerinden biri de okullara özgü davranış boyutlarını içeren öğretim liderliğidir (Arın, 2006). Öğretim liderliğinin amacı, okulun belirlenen amaçlarına ulaşması için okul personelini ve öğrencileri koordine ederek onları güdülemek ve etkili bir okul yaratmaktır (İnandı & Özkan, 2006). Öğretim liderliği, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerine odaklanması ile diğer liderlik rollerinden ayrılır (Çelik, 2013; Yılmaz, 2007). Bu nedenle öğretim liderliğinin merkezinde, başta öğrenciler olmak üzere, öğretmenler, öğretim programları ve öğretim-öğrenme süreçlerinin olduğu söylenebilir (Findley & Findley, 1992).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamındaki görevleri; ihtiyaçlara göre okulun hedeflerini belirlemek, öğrenci başarısını takip etmek, öğretim metotları ve

programları hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenleri mesleki gelişime teşvik etmek, öğretim sürecini izlemek ve değerlendirmek olarak sıralanabilir (Murphy, Hallinger, Weil & Mitman 1983). Öğretim lideri, eğitim ve öğretimi planlamalı ve geliştirmeli, mevcut durumu iyileştirmek için ders denetimleri sırasında elde ettiği verileri öğretmenler ile bireysel ya da toplu bir şekilde paylaşmalı, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamalı, motivasyonlarını artırmalı, mesleki gelişimlerini desteklemeli ve bu sayede olumlu okul iklimine katkıda bulunmalıdır (Erdoğan, 2017).

Öğretim liderlerinin sahip olması gereken kişisel, yönetsel ve mesleki özellik ve becerilerinin yanında yönettiği kurumun başarılı olması için göstermesi gereken bazı davranışlar vardır. Lineburg (2010) öğretim liderliğinin bu davranış boyutlarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Hedefleri İletme: Okul müdürünün okulun vizyon ve misyonunu belirleyerek okulun amaçlarına öncülük etmesi beklenir (Karatay, 2011; Şişman 2014). Okul müdürleri bu amaçları belirlerken, öğretmenlerin, velilerin, toplumun belli kesiminden üyelerin ve öğrencilerin katılımını sağlamalıdır (Toker, 2007).

2. Öğretimi Denetleme: Okul müdürünün öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde belli aralıklarla sınıf ziyaretleri yapması, öğrenme-öğretme sürecini izleyip değerlendirmesi (Şişman, 2014) ve bu süreçte anahtar rolde bulunan öğretmenleri de denetlemesi gerekmektedir (Erdoğan, 2000).

3. Mesleki Gelişimi Teşvik: Okul müdürleri hızla gelişen bilgi ve teknoloji karşısında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirmeleri için onlara gerekli yardımı yapmak ve bu fırsatları hazırlamakla yükümlüdürler (Başaran, 2000; Toker, 2007).

4. Kaynaklar Sağlama: Teknolojik yenilikleri, öğretmenlerin eğitim ortamlarına aktarabilmesi için okul müdürlerinin eğitim ortamlarını teknolojik gelişmelerle donatması, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları (araç-gereç, teknoloji, zaman, mekan, öğretim materyali vb.) sağlaması gerekir (Çelebi, 2009).

5. Teşvikler Sağlama: Okul müdürünün öğrenme için teşvikler sağlama, öğrencileri öğrenmeye özendirme, öğrenci başarılarını takdir etmesi, ödüllendirmesi (Tıkr, 2005) ve gelişimleri için öğretmenlere yol göstermesi gerekir (Sezgin, 2000).

6. Destek Sağlama: Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin kendilerini güvenli ve özgür hissettikleri, düşüncelerinin önemsendiği, takdir edildiği ve desteklendiği ortamlar oluşturmalıdır (Blase & Blase, 2000).

Toplumun gelişmesi ve ilerlemesi, okullardaki eğitimin kalitesiyle doğru orantılıdır. Eğitim sisteminin amaçlarına ne derece ulaşıldığını anlayabilmek ve belirlenen hedefleri sürekli geliştirebilmek, okulda denetimi zorunlu kılmaktadır (Göktaş, 2008). Eğitimde denetim, çalışan personelin görevlerini yapma düzeyleri,

eksikliklerinin ortaya çıkarılması ve düzeltilmesi için gerekli önlemlerin alınması, uygulanan yöntemlerin geliştirilerek var olan sorunların çözülmesini sağlar ve böylece eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun yöntemi bulmaya yardımcı olur (Taymaz, 2005). Eğitimde denetim, okulların devamlılığı ve etkililiğinin sağlanması, eğitim süreçlerinin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Denetim, eğitim örgütlerini sistemli ve planlı hale getirmektedir (Erdem & Eroğul, 2012). Ayrıca denetim, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve okulun tüm birimlerinin iyi bir şekilde işlemesi için zorunlu temel fonksiyonlardan birisidir. Eğitim sistemi; hedef belirleme, değiştirme, araştırma ve denetim alt sistemlerinden oluşmaktadır (Marczely, 2001; Öz, 2003). Bu nedenle denetim, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Kısaca denetimsiz bir eğitim sistemini düşünmek mümkün değildir.

Okullardaki tüm paydaşlar belirlenen amaçları gerçekleştirmek için üzerine düşen görevleri yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Fakat bu süreçte öğretmenlerin etkisi diğer paydaşlardan daha fazladır. Öğretmenler, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkiledikleri için çocukların geleceklerini belirlemede kilit noktada oldukları söylenebilir (Owala, Odongo & Raburu, 2016). Toplumun geleceğini belirleyen öğretmenlerin iş performanslarının eğitim öğretim sürecinin etkili ve verimli olmasında önemli olduğu söylenebilir (Öztürk & Deniz, 2008). Bunun için de öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlayarak ve onları eğitim öğretim sürecinde destekleyerek performanslarını artırmak gerekmektedir (Konan & Oğuz, 2014). Öğretmen denetimi, öğretmenlerin performanslarını artırmada önemli bir unsurdur (Mohd Nawi, Jamsari, Sulaiman & Hamzah, 2013). Öğretmen denetimi ders denetimi şeklinde yapılmaktadır. 17 Nisan 2015 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 54. Maddesinde: “2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren Bakanlığa bağlı tüm eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin başarı, verimli ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda okul müdürleri tarafından değerlendirme yapılacaktır.” hükmü yer almaktadır (MEB, 2015). Bu yönetmelik gereği öğretmenlerin denetimi okul müdürlerine bırakılmıştır. Ders denetimi; dersle ilgili yapılan hazırlıkların, ders içindeki uygulamaların ve ders dışı faktörlerin denetimine (Erdem, 2006), öğretmenin öğrencilere konuyu aktarabilme kabiliyetini, kullandığı öğretim yöntem ve materyallerini, bilgi ve becerilerini birleştirebilme yeteneğine (Owala, Odongo & Raburu, 2016) denir. Özetle, öğretmen denetimi, öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırarak okulun öğretim kalitesini yükseltmeyi amaçlamaktadır (Muraina & Olanrewaju, 2016). Bouchamma ve Basque (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetiminin sınıf içi etkinliklere ve öğretimin kalitesine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürü, öğretmenin durumunu ve nelere ihtiyaç duyduğunu belirlemek amacıyla ders denetimi yapar (MEB, 2011). Ders denetimi yapılırken denetim esnasında bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir (Görgün Karakış, 2019).

Dikkat edilmesi gereken bu noktaları denetim boyutları belirlemektedir. Bu boyutlar şu şekildedir:

1-Planlama: Okul müdürleri ders denetimi esnasında derslerin amacına uygun olarak ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarının yapılmasını, derslerin bu planlara göre işlenilmesini (Taymaz, 2005), ders planında konunun özelliklerine uygun araç-gereçlerin yer almasını, amaç ve konulara uygun yöntem ve tekniklerin belirtilmesini denetler (Gökçe, 1994).

2-Sınıf yönetimi ve iletişimi: Ders denetimlerinde, öğretmenin sınıf hkimiyeti, öğrencileri derse motive etmesi ve beden dilini etkili kullanması gözlemlenir (MEB, 2016). Denetimde ğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayalı ilişkinin kurulması, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanması ve öğrencilerin verdiği cevaplara öğretmenin vereceği tepkiler gözlemlenir (Taymaz, 2005).

3-Sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme: Okul müdürü ders denetimlerinde öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencileri bireysel ve grup etkinliklerine yöneltmesini, sorumluluk almasını ve grup bilinci kazandırmasını (Fıncıoğulları Bige, 2014), ders içerisinde öğrencilere yönelttiği soruların dersle olan ilişkisini, soruların öğrencilerin seviyelerine uygunluğunu, derslerde uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilere karar verme, eleştirel düşünebilme, yaratıcılığını geliştirme, kendini yönetme gibi imknlar vermesini, öğrencilere verdikleri ödevleri ve ders dışı olumlu etkinlikler hakkında öğrencileri teşvik edip etmediğini denetler (Taymaz, 2005).

Okul müdürünün önemli görevlerinden biri, ğretim liderliği ve öğretmenlerin değerlendirilmesidir (Dönmez, 2002). Bir ğretim lideri olarak, okul müdürlerinin ders denetimi yapması, ğretmeni ve ğretim sürecini gzlememesi bir gerekliliktir (Balcı, 2013). Diğer taraftan okul müdürlerinin yaptığı ders denetimlerinin etkili ve verimli olması için denetim esnasında ğretim liderliği rollerini sergilemesi gerekmektedir (Canakay, 2013). Denetimden hoşlanmayan öğretmenlere karşı, ders denetiminde okul müdürünü bir ğretim lideri olarak yaklaşmalı (şişman, 2014), ders denetimini denetim yaptığı öğretmene model olarak, yapıcı bir anlayışla yapmalıdır. Öğretim lideri olarak öğretmenlerle beraber ortak bir vizyon belirlemeli, bütün öğretmenleri belirlenen bu vizyona ulaşmaları için gdlemelidir (Buran, 2018). Ayrıca ğretim lideri olan okul müdürünün asıl amacı öğrencilerin iyi yetişmesini sağlamaktır (Erdoğan, 2000). Okul müdürleri öğrencilerin iyi şekilde yetiştirilmesinde denetim ve değerlendirme süreçlerinden yararlanır (nal, 2016). Bu bağlamda okul müdürleri yaptıkları denetimle eğitim kalitesini arttırarak her ğrenci için mümkün olan en iyi eğitimi sağlamaya çalışırlar (nal, 2016). Kısaca hem ğretim liderliğinin hem de ders denetiminin en nihai amacı eğitimin kalitesini arttırmaktır. Buradan hareketle ğretim liderliği ile ders denetimi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Okulların etkililiğinde ve devamlılığında bu kadar önemli bir rol olan denetim, okul için olmazsa olmaz bir olgudur. Etkili bir denetimi ancak etkili bir öğretim lideri olan okul müdürü gerçekleştirebilir. Buradan hareketle, bu araştırmanın temel amacı Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri nedir?

2.Okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3.Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin ders denetimi davranışlarını gösterme düzeyleri nedir?

4.Okul müdürlerinin göstermiş oldukları ders denetimi davranışları, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5.Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ders denetim davranışlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2010).

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019–2020 eğitim öğretim yılında, Düzce ili Merkez ilçesinde, 134 kamu/resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 2763 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, oranlı tabakalama örnekleme yöntemiyle belirlenen ve tesadüfen seçilen 43 ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan 368 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenmesini ve bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	206	56
	Erkek	162	44
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	45	12,2
	6-10 yıl	96	26,1
	11-20 yıl	133	36,1
	21 yıl ve üstü	94	25,5
Okul türü	İlkokul	124	33,7
	Ortaokul	121	32,9
	Lise	123	33,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler (n=206, % 56), kalan kısmı da (n=162, % 44) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 45 öğretmenin (%12,2) 0-5 yıl, 96 öğretmenin (%26,1) 6- 10 yıl, 133 öğretmenin (%36,1) 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmen sayısının 94 (%25,5) olduğu görülmektedir. Okul kademeleri açısından bakıldığında dengeli bir dağılım göze çarpmaktadır. İlkokul kademesinde çalışan öğretmenler örneklemin %33,7’ini (n=124), ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler örneklemin %32,88’ini (n=121) ve lise kademesinde çalışan öğretmenler de örneklemin %33,42’sini (n=123) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Lineburg (2010) tarafından geliştirilen ve Kazak (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretim Liderliği” ölçeği ile Fırıncioğulları Bige (2014) tarafından geliştirilen “Müdürlerin Ders Denetimleri” ölçeği kullanılmıştır.

“Öğretim Liderliği” ölçeği, 29 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğinin birinci alt boyutu olan “Mesleki Gelişimi Teşvik” boyutu 5 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0.35 ile 0.82 arasında değişmektedir. İkinci alt boyut olan “Kaynaklar Sağlama” boyutu 5 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0.60 ile 0.83 arasında değişmektedir. Üçüncü alt boyut olan “Amaçları İletme” boyutu 5 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0.46 ile 0.82 arasında değişmektedir. Dördüncü alt boyut olan “Teşvikler Sağlama” boyutu 5 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0.67 ile 0.89 arasında değişmektedir. Beşinci alt boyut olan “Destek Sağlama” boyutu 5 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0.57 ile 0.86 arasında değişmektedir. Altıncı alt boyut olan “Öğretimi Denetleme” boyutu 4 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0.43 ile 0.94 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s alpha (α) değeri 0.952; alt boyutlarına ilişkin Cronbach’s alpha (α) değerleri ise Kaynaklar sağlama=0,853, Mesleki Gelişimi Teşvik=0,739, Öğretimi denetleme=0,739, Teşvikler sağlama=0,829 ve Destek sağlama=0,827 olarak tespit edilmiştir (Kazak, 2016). Veri toplama aracındaki maddeler 5’li Likert tipinde

derecelendirilmiştir. Ölçekte, hiç katılmıyorum=1'den, tamamen katılıyorum=5'e kadar değerlerle katılma düzeyleri ifade edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.953 çıkmıştır.

“Müdürlerinin Ders Denetimleri” ölçeği ise 32 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Planlama” boyutu 6 maddeden oluşmakta ve madde yük değerler 0.603 ile 0.763 arasında değişmektedir. İkinci alt boyut olan “Sınıf Yönetimi ve İletişimi” boyutu 12 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0.563 ile 0.786 arasında değişmektedir. Üçüncü alt boyut olan “Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme” boyutu 14 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0.629 ile 0.801 arasında değişmektedir. Yapılan güvenirlik testi sonucunda birinci alt boyutun cronbach-alpha katsayısı 0.93, ikinci alt boyutun cronbach-alpha katsayısı 0.96, üçüncü alt boyutun cronbach-alpha katsayısı ise 0.97 olarak bulunmuştur (Fırıncıoğulları Bige, 2014). Ölçekteki maddeler 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş olup hiç katılmıyorum=1'den, tamamen katılıyorum=5'e kadar değerlerle katılma düzeyleri ifade edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.973 bulunmuştur.

Veri toplamaya başlamadan önce gerekli izinler alınmış ve veri toplaması sürecinde örnekleme yer alan okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilerek öğretmenlere çalışmanın amacı ve önemi hakkında gerekli ön bilgiler verilmiş, ölçekler araştırmacı tarafından okullardaki öğretmenlere gönüllülük esasına bağlı olarak dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek formları araştırmacı tarafından araştırmada değerlendirilmek üzere toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri yapılmadan önce bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin normallik değerlerine bakılmış, basıklık-çarpıklık değerinin $\pm 1,96$ aralığı dışında ve Kolmogrov-Smirnov testi sonucuna göre tüm değişkenlerin $p < .05$ olduğu bulunmuştur. Böylece verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve bu çalışmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırma için, Düzce Üniversitesinden 2019/83 tarih ve karar sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bulgular alt problemler doğrultusunda sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Algılarına Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri

Tablo 2’de okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeği ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretim Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Mesleki Gelişimi Teşvik	368	3,92	0,67
Kaynak Sağlama	368	4,12	0,69
Amaçları İletme	368	4,11	0,63
Teşvikler Sağlama	368	3,99	0,77
Destek Sağlama	368	4,13	0,65
Öğretimi Denetleme	368	3,75	0,79
Ölçeğin Genel Ortalaması	368	4,01	0,60

Tablo 2’ye göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesine ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X}=4,01$; $SS=0,60$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise mesleki gelişimi teşvik alt boyutunun ($\bar{X}=3,92$; $SS=0,67$) “yüksek”; kaynak sağlama alt boyutunun ($\bar{X}=4,13$; $SS=0,69$) “yüksek”; amaçları iletme alt boyutunun ($\bar{X}=4,11$; $SS=0,63$) “yüksek”; teşvikler sağlama alt boyutunun ($\bar{X}=3,99$; $SS=0,77$) “yüksek”; destek sağlama alt boyutunun ($\bar{X}=4,13$; $SS=0,67$) “yüksek” ve öğretimi denetleme alt boyutunun ($\bar{X}=3,75$; $SS=0,79$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar içerisinde en yüksek aritmetik ortalamaya, destek sağlama alt boyutu; en düşük aritmetik ortalamaya, öğretimi denetleme alt boyutu sahiptir. Öğretmenlerin okul müdürleri hakkındaki bu görüşleri, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında yeterli düzeyde oldukları sonucunu vermektedir.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının, Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Çalıştıkları Okul Türüne Göre Farklılık Gösterme Düzeyi

Tablo 3’te okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki istatistiksel farklılığa yer verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Ölçeğinin Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Mesleki Gelişimi Teşvik	Kadın	206	178,13	36695,00	15374,0	0,193
	Erkek	162	192,60	31201,00		
	Toplam	368				

Kaynaklar Sağlama	Kadın	206	182,96	37689,00	16368,0	0,752
	Erkek	162	186,46	30207,00		
	Toplam	368				
Amaçları İletme	Kadın	206	182,46	37586,50	16265,5	0,676
	Erkek	162	187,10	30309,50		
	Toplam	368				
Teşvikler Sağlama	Kadın	206	176,27	36312,00	14991,0	0,092
	Erkek	162	194,96	31584,00		
	Toplam	368				
Destek Sağlama	Kadın	206	183,33	37765,00	16444,0	0,810
	Erkek	162	185,99	30131,00		
	Toplam	368				
Öğretimi Denetleme	Kadın	206	185,74	38261,50	16431,5	0,801
	Erkek	162	182,93	29634,50		
	Toplam	368				
Genel Toplam	Kadın	206	180,90	37266,00	15945,0	0,464
	Erkek	162	189,07	30630,00		
	Toplam	368				

Tablo 3'te yer alan analiz sonuçlarına göre mesleki gelişimi teşvik ($U=15374,00$; $p=0,193$; $p>0,05$), kaynaklar sağlama ($U=16368,00$; $p=0,752$; $p>0,05$), amaçları iletme ($U=16265,00$; $p=0,676$; $p>0,05$), teşvikler sağlama ($U=114991,00$; $p=0,092$; $p>0,05$), destek sağlama ($U=16444,00$; $p=0,810$; $p>0,05$) ve öğretimi denetleme ($U=16431,00$; $p=0,801$; $p>0,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer taraftan öğretim liderliği ölçeğinin genel toplamına bakıldığında da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($U=15945,00$; $p=0,464$; $p>0,05$).

Tablo 4'te okul müdürlerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki kıdemleri yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Mesleki Gelişimi Teşvik	0-5 yıl	45	173,84	3	1,621	0,655
	6-10 yıl	96	178,88			
	11-20 yıl	133	184,86			
	21+ yıl	94	194,83			
	Toplam	368				
Kaynaklar Sağlama	0-5 yıl	45	202,12	3	2,562	0,464
	6-10 yıl	96	191,35			
	11-20 yıl	133	176,47			
	21+ yıl	94	180,43			
	Toplam	368				
Amaçları İletme	0-5 yıl	45	193,62	3	0,506	0,918
	6-10 yıl	96	186,33			
	11-20 yıl	133	181,44			
	21+ yıl	94	182,59			
	Toplam	368				

		Toplam	368			
Teşvikler Sağlama	0-5 yıl	45	169,71	3	1,390	0,708
	6-10 yıl	96	191,69			
	11-20 yıl	133	185,88			
	21+ yıl	94	182,29			
	Toplam	368				
Destek Sağlama	0-5 yıl	45	193,48	3	1,004	0,800
	6-10 yıl	96	188,54			
	11-20 yıl	133	177,83			
	21+ yıl	94	185,51			
	Toplam	368				
Öğretimi Denetleme	0-5 yıl	45	178,26	3	2,496	0,476
	6-10 yıl	96	190,41			
	11-20 yıl	133	174,88			
	21+ yıl	94	195,07			
	Toplam	368				
Genel Toplam	0-5 yıl	45	184,48	3	0,646	0,886
	6-10 yıl	96	188,17			
	11-20 yıl	133	178,82			
	21+ yıl	94	188,79			
	Toplam	368				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, mesleki gelişimi teşvik [χ^2 (sd=3, n=368)=1,621, p=0,655; p>0,05], kaynaklar sağlama [χ^2 (sd=3, n=368)=2,562, p=0,464; p>0,05], amaçları iletme [χ^2 (sd=3, n=368)=0,506, p=0,918; p>0,05], teşvikler sağlama [χ^2 (sd=3, n=368)=1,390, p=0,708; p>0,05], destek sağlama [χ^2 (sd=3, n=368)=1,004, p=0,800; p>0,05] ve öğretimi denetleme [χ^2 (sd=3, n=368)=2,496, p=0,476; p>0,05] alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin genel toplamı [χ^2 (sd=3, n=368)=0,646, p=0,886; p>0,05] ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında da anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5'te okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Okul Kademesi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Mesleki Gelişimi Teşvik	İlkokul	124	178,81	2	8,703	0,013*
	Ortaokul	121	167,86			
	Lise	123	206,61			
	Toplam	368				
Kaynaklar Sağlama	İlkokul	124	165,79	2	8,311	0,016*
	Ortaokul	121	183,34			
	Lise	123	204,51			
	Toplam	368				
Amaçları İletme	İlkokul	124	174,03	2	3,118	0,210
	Ortaokul	121	182,10			
	Lise	123	197,42			

	Toplam	368			
	İlkokul	124	174,74		
	Ortaokul	121	179,89		
Teşvikler Sağlama	Lise	123	198,87	2	3,566 0,168
	Toplam	368			
	İlkokul	124	172,69		
	Ortaokul	121	184,47		
Destek Sağlama	Lise	123	196,43	2	3,119 0,210
	Toplam	368			
	İlkokul	124	180,94		
	Ortaokul	121	188,81		
Öğretimi Denetleme	Lise	123	183,85	2	0,346 0,841
	Toplam	368			
	İlkokul	124	173,69		
	Ortaokul	121	179,47		
Genel Toplam	Lise	123	200,35	2	4,281 0,118
	Toplam	368			

Tablo 5'e göre okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre Mesleki Gelişimi Teşvik alt boyutu öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [χ^2 (sd=2, n=368)=8,703, p=0,013; p<0,05]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinse öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Tablo 6'da gruplar arası farklılık görülebilir:

Tablo 6.

Mesleki Gelişimi Teşvik Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi İkili Karşılaştırmaları

Grup1-Grup2	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test İstatistik	p	Düzeltilmiş p
Ortaokul-İlkokul	10,955	13,536	0,809	0,418	1,000
Ortaokul-Lise	-38,754	13,564	-2,857	0,004	0,013*
İlkokul lise	-27,799	13,481	-2,062	0,039	0,118

Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine (Adjusted Sigma) göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışının mesleki gelişimi teşvik alt boyutunda ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler ile lise kademesinde çalışan öğretmenler arasında anlamlı fark vardır ve anlamlı fark, lise kademesinde çalışan öğretmenler lehinedir. Liselerde matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi bazı derslere fen edebiyat mezunu olanlar bir yıl süren pedagojik formasyon eğitimi sonrasında öğretmen olarak atanabilmektedir. Sınırlı sürede pedagojik formasyon eğitimi alarak atanan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla lise müdürleri öğretmenlerini mesleki gelişime daha çok teşvik ediyebilir.

İkinci alt boyut olan kaynaklar sağlama, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir [χ^2 (sd=3, n=368)=8,311, p=0,016;

$p < 0,05$]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinse öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Tablo 7’de gruplar arası farklılık görülebilir:

Tablo 7.

Kaynaklar Sağlama Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi İkili Karşılaştırmaları

Grup1-Grup2	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test İstatistik	p	Düzeltilmiş p
İlkokul-Ortaokul	-17,553	13,505	-1,300	0,194	0,581
İlkokul-Lise	-38,722	13,449	-2,879	0,04	0,012*
Ortaokul-Lise	-21,169	13,532	-1,564	0,118	0,353

Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine (AdjustedSigma) göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışının kaynaklar sağlama alt boyutu ilkökul kademesi ile lise kademesi arasında anlamlı fark vardır ve anlamlı fark, lise kademesinde çalışan öğretmenler lehinedir. Liselerin, ortaokullara göre ders sayıları daha fazladır ve bu derslerin birçoğu uygulamaya dönük derslerdir. Bu yüzden derslerde kullanılacak materyallere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle kaynaklar sağlama boyutu liselerde daha yüksek çıkmış olabilir.

Tablo 5’te verilen analiz sonuçlarına göre amaçları iletme [χ^2 (sd=3, n=368)=3,118, p=0,210; p>0,05], teşvikler sağlama [χ^2 (sd=3, n=368)=3,566, p=0,168; p>0,05], Destek sağlama [χ^2 (sd=3, n=368)=3,119, p=0,210; p>0,05], öğretimi denetleme [χ^2 (sd=3, n=368)=0,346, p=0,841; p>0,05] alt boyutları ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin genel toplamı ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında da anlamlı farklılık bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=368)=4,281, p=0,118; p>0,05].

Öğretmenlerin Algılarına Göre, Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Davranışlarını Gösterme Düzeyleri

Tablo 8’de öğretmenlerin denetim ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Denetim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Planlama	368	3,75	0,82
Sınıf Yönetimi ve İletişim	368	3,76	0,82
Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme	368	3,94	0,81
Ölçeğin Genel Ortalaması	368	3,84	0,75

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X}=3,84$; $SS=0,75$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise planlama alt boyutunun ($\bar{X}=3,75$; $SS=0,82$) “yüksek”; sınıf yönetimi ve iletişim alt boyutunun ($\bar{X}=3,76$; $SS=0,82$) “yüksek” ve sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme alt boyutunun ($\bar{X}=3,94$; $SS=0,81$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar içerisinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyut sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme iken en düşük aritmetik ortalamaya sahip alt boyut planlama şeklinde hesap edilmiştir. Denetmenlerin denetim görevlerinin okul müdürlerine devredilmiş olması nedeniyle sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme alt boyutunun yüksek çıkmış olması muhtemeldir. Türk Milli Eğitim Sisteminin merkeziyetçi yapısı nedeniyle okul müdürlerinin planlama görevlerinin minimum düzeyde olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen algılarının bu alt boyutta düşük çıkmış olma olasılığında söz edilebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili görevlerinin yeterli ve istenen düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Davranışlarının, Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Çalıştıkları Okul Türü Değişkenlerine Göre Farklılık Gösterme Düzeyi

Tablo 9’da okul müdürlerinin ders denetimleri ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki istatistiksel farklılığa yer verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Ölçeğinin Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Planlama	Kadın	206	179,27	36929,00	15608,0	0,285
	Erkek	162	191,15	30967,00		
	Toplam	368				
Sınıf Yönetimi ve İletişim	Kadın	206	178,07	36681,50	15360,5	0,190
	Erkek	162	192,68	31214,50		
	Toplam	368				
Sınıf İçi Etk. ve Öğrenciyi Yönlendirme	Kadın	206	181,83	37456,00	16135,0	0,586
	Erkek	162	187,90	30440,00		
	Toplam	368				
Genel Toplam	Kadın	206	179,55	36987,00	15666,0	0,314
	Erkek	162	190,50	30909,00		
	Toplam	368				

Tablo 9’da yer alan analiz sonuçlarına göre planlama ($U=15608,00$; $p=0,285$; $p>0,05$), sınıf yönetimi ve iletişim ($U=15360,00$; $p=0,190$; $p>0,05$) ile sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme ($U=16135,00$; $p=0,586$; $p>0,05$) alt boyutları öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel anlamlı bir fark göstermemektedir

Okul müdürlerinin ders denetim ölçeğinin geneline bakıldığı zaman öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=15666,00$; $p=0,314$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin (Sıra ort.:190,80) kadın öğretmenlerden (Sıra ort.:179,55) daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da okul müdürlerinin ders denetimlerinin öğretmenlerin mesleki kademeleri yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 10.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kademeleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Mesleki Kadem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Planlama	0-5 yıl	45	184,58	3	7,740	0,052
	6-10 yıl	96	172,02			
	11-20 yıl	133	175,48			
	21+ yıl	94	209,96			
	Toplam	368				
Sınıf Yönetimi ve İletişim	0-5 yıl	45	172,80	3	4,335	0,228
	6-10 yıl	96	180,68			
	11-20 yıl	133	177,59			
	21+ yıl	94	203,78			
	Toplam	368				
Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme	0-5 yıl	45	188,14	3	2,528	0,470
	6-10 yıl	96	191,05			
	11-20 yıl	133	172,91			
	21+ yıl	94	192,47			
	Toplam	368				
Genel Toplam	0-5 yıl	45	176,20	3	4,407	0,221
	6-10 yıl	96	184,20			
	11-20 yıl	133	174,30			
	21+ yıl	94	203,21			
	Toplam	368				

Tablo 10'a göre okul müdürlerinin ders denetimleri ile öğretmenlerin mesleki kademeleri arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre planlama [χ^2 (sd=3, n=368)=7,740, $p=0,052$; $p>0,05$], sınıf yönetimi ve iletişim [χ^2 (sd=3, n=368)=4,335, $p=0,228$; $p>0,05$] ile sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme [χ^2 (sd=3, n=368)=2,528, $p=0,470$; $p>0,05$] alt boyutları öğretmenlerin mesleki kademelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca Okul müdürlerinin ders denetimlerinin genel ortalama puanı öğretmenlerin mesleki kademelerine göre de anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368)=4,407, $p=0,221$; $p>0,05$].

Tablo 11'de okul müdürlerinin ders denetimlerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 11.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Okul Kademesi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Planlama	İlkokul	124	192,48	2	2,889	0,235
	Ortaokul	121	171,19			
	Lise	123	189,54			
	Toplam	368				
Sınıf Yönetimi ve İletişim	İlkokul	124	193,53	2	4,221	0,121
	Ortaokul	121	168,31			
	Lise	123	191,32			
	Toplam	368				
Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirmeye	İlkokul	124	181,69	2	0,870	0,647
	Ortaokul	121	180,03			
	Lise	123	191,73			
	Toplam	368				
Genel Toplam	İlkokul	124	187,15	2	2,768	0,251
	Ortaokul	121	171,98			
	Lise	123	194,15			
	Toplam	368				

Tablo 11'e göre okul müdürlerinin ders denetimleri ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre planlama [χ^2 (sd=3, n=368)=2,889, p=0,235; p>0,05], sınıf yönetimi ve iletişim [χ^2 (sd=3, n=368)=4,221, p=0,121; p>0,05] ile sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme [χ^2 (sd=3, n=368)=0,870, p=0,647; p>0,05] alt boyutları öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca okul müdürlerinin ders denetimlerinin genel ortalama puanı öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre de anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368)=2,768, p=0,251; p>0,05].

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Ders Denetimleri Arasındaki İlişki

Tablo 12'de okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetim davranışlarının öğretmen algılarına göre ilişkisini gösteren Spearman-RHO korelasyonu analizi testine yer verilmiştir.

Tablo 12.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Ders Denetim Davranışlarının Öğretmen Algılarına Göre İlişkisini Gösteren Spearman-RHO Korelasyonu Analizi

Spearman's	Değişkenler	1	2
		r	1,000
1-Öğretim Liderliği	p	.	,000
	N	368	368

2-Ders Denetimi	r	1,000
	p	.
	N	368

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; r =Korelasyon Katsayısı; n =Örneklem; p =Sigma değeri

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetim davranışları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman Brown sıra farkları korelasyon analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur. Buna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasında [$r=0,67$, $p < 0,01$] pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Farklı bir ifade ile öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları olumlu şekilde arttıkça ve iyileştikçe, ders denetimlerine ilişkin algıları da olumlu şekilde artmaktadır.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Ders Denetim Davranışlarını Yordama Düzeyi

Tablo 13’te öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışının Ders Denetim Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
(Sabit)	.534	.200		2,671	.008
Ders Denetim	.825	.049	.658	16,731	.000
R=.658	R ² =.433				
F(1,366)=279,913	p<.01				

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını ne oranda yordadığına ilişkin yapılan basit regresyon testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ders denetim davranışlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($R=.658$; $R^2=.433$; $p < 0,01$). Farklı bir anlatımla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ders denetim davranışlarının % 43,3’ünü açıklamaktadır. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algılarının ders denetim davranışları algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar, araştırmanın soruları bağlamında ve sırasında sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları göstermelerine ilişkin algı düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmüştür. Alanyazında yapılan araştırmalara

bakıldığında öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri öğretim liderliği rollerini; Küp (2011) “çoğunlukla”, Köse (2016) “çoğu zaman” ve Kazak (2016) “yüksek” düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca alanyazına bakıldığında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. İnandı ve Özkan (2006), öğretmen görüşlerine göre müdürlerin, “nadiren” ve “ara sıra” öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdiklerini saptamışlardır. Kurt (2013), ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranış düzeylerini “ara sıra”, Erdoğan (2017) öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerini “çok seyrek” olarak tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarına ilişkin algıları da “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu boyutların ortalamalarına göre en yüksekten en düşüğe göre sıralaması “Destek Sağlama”, “Kaynak Sağlama”, “Amaçları İletme”, “Teşvikler Sağlama”, “Mesleki Gelişimi Teşvik” ve “Öğretimi Denetleme” şeklindedir.

Görüldüğü gibi alanyazında, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesine ilişkin algılar farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların, okul kademesinden, müdürün liderlik rolünü sergileme biçiminden, okul iklimi ve kültüründen ve daha pek çok örgütsel değişkenden etkilenmiş olması mümkündür.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Çalıştıkları Okul Türü Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Öğretim liderliği ölçeği alt boyutları puanlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki müdürlerine ait öğretim liderliği davranışları algıları aynıdır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sergilerken erkek ve kadın öğretmen ayrımı yapmadıkları, bu yüzden de araştırma sonucunun cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Toker (2007), Yüce (2010) ve Köse (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da okul müdürlerin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyleri cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karatay (2011) yaptığı çalışmada ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir.

Öğretim liderliği ölçeğinin alt boyutları olan “Mesleki Gelişimi Teşvik” ve “Kaynaklar Sağlama” puanlarında öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte iken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemiştir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin “Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutuna ilişkin algıları ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksektir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin “Kaynaklar Sağlama” alt

boyutuna ilişkin algıları ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksektir. Lise eğitiminin öğrencilerin ergenlik dönemine denk geldiği bilinmektedir. Bu dönemde genç hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde. Bilişsel anlamda toplumun gelenek ve kurallarına karşı bakış açısı değişmektedir. Kuralların değişmez olduğunu düşünen çocuğun tersine genç bunların değişik durumlara göre farklılık gösterebileceğini kavrar (Yavuzer, 2008). Bu dönemde öğretmenlerin öğrencilere yeterince hitap edebilmeleri için okul müdürleri öğretmenleri daha çok mesleki gelişime teşvik etmiş olabilir. Ayrıca lise dönemi sonunda bazı öğrencilerin eğitim hayatının sonlanmasıyla birlikte çalışma hayatına dahil oldukları bilinmektedir. Bunun için öğrencilerin lise döneminde yeterli donanımları kazanmaları için gerekli kaynakların öğretmenlere sağlanması gerekir. Kaynaklar sağlama boyutu liselerde bu yüzden yüksek çıkmış olabilir. Özgün (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin tüm alt boyutlarında aldıkları puanlar ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin tüm alt boyutlar konusunda olumlu davranış düzeyleri, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmada ise ilkokul ve ortaokul müdürlerin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin algı düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin ders denetimin tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin de “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip alt boyutun “Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme”; en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise “Planlama” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin ders denetiminde planlama, sınıf içi etkinlikler, sınıf yönetimi ve iletişimi ile öğrenciyi yönlendirme boyutlarında “Ders Denetimleri Ölçeği”nde belirtilen maddeleri dikkate alarak denetledikleri söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında bu sonucunu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Fırıncıoğulları Bige (2014) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda “olumlu” düzeyde, en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip alt boyutlar ile de araştırmamızla yakın benzerlik göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin Bayraktutan (2011) “iyi”, Çelenk (2016) “yüksek”, Bulut (2018) “çok” ve Temiz (2018) “iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan alanyazında araştırmamızın sonucundan farklı sonuçlar gösteren çalışmalar da vardır. Okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki rol ve yeterliklerini Öncel (2006) “düşük”, Özmen ve Batmaz (2006) ve Görgün Karakış (2019) ise “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Algılarının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Çalıştıkları Okul Türü Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bayraktutan (2011), Fırıncıoğulları Bige (2014), Çelenk (2016), Ergen ve Eşiyok (2017) ve Bulut (2018) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Şahin (2005), Göktaş (2008) ve Görgün Karakış (2019) araştırmalarında öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Ders denetim ölçeği alt boyutları puanlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Şahin (2005), Öncel (2006), Bayraktutan (2011), Çelenk (2016), Ergen ve Eşiyok (2017) ve Temiz (2018) tarafından yapılan araştırmalardaki bulgular da araştırmayı desteklemektedir. Diğer taraftan Duykuluoğlu (2016) “Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlemlenmesi” ve “Gözlem Sonrası” alt boyutlarında, Görgün Karakış (2019) ise tüm alt boyutlarda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri tüm alt boyutlarda öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulut (2018) araştırmasında öğretmen görüşlerinin çalışılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çelenk (2016) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiş ve ortaokulda çalışan öğretmenler ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini ders denetimlerinde daha yeterli görmüşlerdir.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Ders Denetimleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle bu değişkenlerin birbiri ile ilişkili olduğu biri artarken diğersinin de artacağı görülmüştür. Kısaca okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne kadar çok sergilerse ders denetimine ilişkin öğretmen algıları da o kadar artacaktır.

Bu araştırmanın sonucunu destekleyen alanyazında farklı araştırmalar da mevcuttur. Yılmaz (2009) araştırmasında okul müdürlerinin artık tüm dünyada birer öğretim lideri olarak kabul edildiğini ve öğretmenlerin performansını artırmak için yapılan ders denetimlerinde bu öğretim liderliği davranışlarını sergilemeleri gerektiğini belirtmiştir. Memduhoğlu ve Zengin (2012) tarafından yapılan araştırmada, denetimlerin etkili olabilmesi için denetmenlerin öğretim liderliği rollerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Buran (2018) tarafından yapılan

araştırmada okul müdürlerinin ders denetimlerinde rol model olma, öğretmenleri güdüleme, tecrübelerini aktarma, ortak bir vizyon oluşturma, öğrenen okul ve ğrenci öğrenmesine odaklanma gibi ğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini saptamıştır. Görgün Karakış (2019) ise araştırmasında okul müdürleri ders denetimlerinde denetleme rollerini yeterince yerine getiremediklerini dolayısıyla kendilerinden beklenen ğretim liderliği davranışlarını tam olarak gerçekleştiremediklerini ifade etmiştir.

Okul Müdürlerinin ğretim Liderliği Davranışlarının Ders Denetimi Davranışlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen algılarına göre, bağımsız değişken olan okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının bağımlı değişken olan ders denetim davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiş ve bağımsız değişken bağımlı değişkenin % 43,3'n açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Deniz (2017) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları denetim davranışının anlamlı ve etkili bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırma sonucumuzla yakın benzerlik göstermektedir.

Çalışmadan elden edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

-Araştırmada okul müdürlerinin ğretim liderliği ile ders denetimleri arasındaki ilişki orta düzeyde ve pozitif yönde çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkararak okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları arttıka öğretmenlerin okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimleri ile ilgili algıları da artacaktır. Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını arttırmak amacıyla okul mdrlarına hizmet içi eğitimler verilebilir ve yüksek lisans yapmaları konusunda teşvik edilebilir.

-Araştırmada okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını sergilemesinin önemini göstermektedir. Bunun için okul müdürlerin ğretim liderliği davranışlarını kısıtlayacak tüm engeller kaldırılmalı ve okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını sergileyecekleri ortamlar hazırlanmalıdır.

-Bu araştırmada okul müdürlerinin ğretim liderliği ile ders denetimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla öğretmenlerden görüş alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğretmenlere ek okul müdürleri ve müdür yardımcılarının da görüşlerine başvurulabilir.

-Daha spesifik bulgulara ulaşmak amacıyla araştırma sadece ilkokullarda, ortaokullarda ya da liselerde yapılabilir.

ıkar atışması ve Etik Kurallar

Yazarlar, aralarında çıkar atışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 05.11.2019 ve 83 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi* (Tez No. 188858) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Balci, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma* (6. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi* (4. baskı). Feryal Matbaası.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği)* (Tez No. 279548) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership, teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bouchamma, Y., & Basque, M. (2012). Supervision practices of school principals reflection in action. *US-China Education Review B*, 7(2012), 627-637. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535512.pdf>
- Bulut, Ö. (2018). *Öğretimin denetiminde kurum yöneticilerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 515965) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Buran, K. (2018). *Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi* (Tez No. 528713) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Canakay, Ö. (2013). *Eğitim denetmenlerinin rehberlik görevlerini yerine getirmeleri konusunda okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 356344) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çalık, T. (2013). Yönetim kuramları ve insan. S. Özdemir (Ed). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. baskı, s. 53-73) içinde. Pegem Akademi.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları* (Tez No. 253350) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Çelenk, S. (2016). *Okul müdürlerinin ders denetim yetkinlik düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Tez No. 461416) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansımaları: Öğretimsel denetim* (Tez No. 464657) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(1), 27-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10368/126898>
- Duykuloğlu, A. (2016). *Lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 445803) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: “sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 275-294. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/525/507>
- Erdem, A. R., & Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 13-26.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (1. baskı). Sistem Yayınları.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 469135) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilgileri Dergisi*, 3(1), 2-19. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/408125>
- Fırcınoğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Tez No. 358509) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Findley D., & Findley B. (1992). Effective schools: the role of the principal. *Contemporary Education*, 63(2), 102-104.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 73-78. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1236-published.pdf>
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi (Kırıkkale ili örneği)* (Tez No. 261324) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Görgün Karakış, H. (2019). *Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 537387) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi-Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (3. baskı). Beta.
- İnandı, Y., & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Nobel Yayınevi.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları* (Tez No. 280702) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kazak, E. (2016). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişki* (Tez No. 464689) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Konan, N., & Oğuz, V. (2014). Okul Öncesi öğretmenlerinin öğretmen teftiş formundan aldıkları puanların analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 123-136.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Tez No. 427274) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez No. 349996) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Küp, H. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 296563) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lineburg, P. N. (2010). *The influence of the instructional leadership of principals on change in teachers' instructional practices* (Thesis No. 15890) [Doctoral thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University]. Virginia Tech. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/26688>
- Marczely, B. (2001). *Instructor's manual for supervision in education*. Aspen Publishers, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). *Öğretmen denetim rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/61/02/319223/dosyalar/2015_04/15014638_ogretmen_denetim_rehberi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *Milli eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *Okul müdürü ders denetim kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://sivas.meb.gov.tr/www/guncellendiogretmen-ders-denetim-formu/merkez/icerik/1663>
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.

- Mohd Nawi, M. A., Jamsari, E. A., Sulaiman A., & Hamzah, M. I. (2013). Development and evaluation of ning social network for teaching training online surveillance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 245-255. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1006263.pdf>
- Muraina, M. B., & Olanrewaju M. K. (2016). The impact of principal leadership styles on instructional supervision of secondary schools in Oyo North Senatorial District, *E-International Journal of Educational Research*, 7(2), 76-90. <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/225856>
- Murphy, J., Hallinger, P., Weil, M., & Mitman, A. (1983). Instructional leadership: a conceptual framework. *Planning and Changing*, 14(3),137-149.
- Owala, Z. M., Odongo, B., & Raburu, P. (2016). Motivational factors influencing teachers job performance in pre-school centres in Kenya. *International Journal of Innovative Research and Development*, 5(5), 121-132.
- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlikleri* (Tez No. 191828) [Doktora tezi, Harran Üniversitesi-Urfa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti millî eğitim sisteminde teftiş* (1. baskı). Anı Yayınları.
- Özgün, V. (2018). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Tez No. 524445) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri – hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-120. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/801745>
- Öztürk, A., & Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 7(3), 578-599.
- Sezgin, İ. S. (2000). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme* (4. baskı). Gazi Büro Kitabevi.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimiyle ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri* (Tez No. 188020) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler* (6. baskı). Öncü Basımevi.
- Temiz, S. (2018). *Okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Tez No. 511736) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tıkr, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Gaziantep ili örneği) (Tez No. 188098) [Yüksek

- lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Toker, T. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentiler ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri* (Tez No. 231523) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünal, A. (2016). Yeni nesil denetim. M. Yavuz (Ed), *Yeni nesil okul "araştıran okul"* (1. baskı, s. 224-316) içinde. Eğitim Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi* (31. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, M. (2007). *Eğitimde orta kademe yöneticilerinin öğretim liderliğini yerine getirme dereceleri (meslek lisesi uygulamaları ve Bağcılar ilçesinde örnek çalışma)* (Tez No. 214414) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yüce, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği) (Tez No. 278041) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

Duties of school principals within instructional leadership include determining the mission of the school, keeping tracking of the success of the student, having knowledge about teaching methods and programs, encouraging teachers for professional development, following and evaluating the process of teaching (Murphy, Hallinger, Weil & Mitman 1983). The instructional leader should plan and develop the process of education and teaching, share the data collected during course supervision activities with teachers individually or all together to enhance the existing situation, provide teachers with the sources needed, increase teachers' motivation, support their professional development, and therefore contribute the positive school climate (Erdoğan, 2017).

It is a fact that the development and progress of the society is positively associated with the quality of education at school. Supervision is essential for determining to what extent the goals set by the system of education and by school principals are achieved, and for enhancing constantly the set goals (Göktaş, 2008). Supervision in education helps to explore the most appropriate way for the missions of education and teaching by observing the way staff at the institution fulfills their duties and revealing the deficiencies, taking the necessary measures for completing those deficiencies, solving the existing problems and providing the improvement of the methods used (Taymaz, 2005). Supervision in education plays an important role in enabling schools' progress and effectiveness, and in extending and developing the processes of

education. Supervision helps educational organizations to become systematic and planned (Erdem & Eroğul, 2012). In addition, supervision is one of the compulsory basis functions for the development of educational and teaching activities and the performance of every unit of the school in a good manner. The system of education comprises of the subsystems of goal-setting, alteration, investigation and supervision (Marczely, 2001; z, 2003).

The main purpose of the current study is to determine the relationship of school principals' instructional leadership behaviors and course supervision activities based on opinions of teachers working at primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in Dzce Province, Turkey. Considering this principal aim of the study, the following research questions are addressed:

What is the performance level of instructional leadership behaviors of school principals based on teachers' opinions?

Do the instructional leadership behaviors showed by school principals demonstrate any differences in terms of teachers' gender, years of professional experience and the school type they work?

What is the performance level of course supervision activities of school principals based on teachers' opinions?

Do the course supervision activities made by school principals demonstrate any differences in terms of teachers' gender, years of professional experience and the school type they work?

Is there a relationship between instructional leadership behaviors and course supervision activities of school principals?

Do instructional leadership behaviors of school principals predict course supervision activities of school principals?

The present research is designed as a correlational survey study. The target population of the study consists of 2763 teachers working at 134 state schools including primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education during the 2019-2020 academic year in the central district of Dzce Province, Turkey. The participants are randomly chosen through stratified sampling method and includes 43 teachers working at primary, secondary and/or high schools affiliated to the Ministry of National Education during the 2019-2020 educational year in the central district of Dzce Province, Turkey. As data collection instruments, the "Instructional Leadership Scale" developed by Lineburg (2010) and adapted to Turkish by Kazak (2016) and the "School Principals Course Supervision Scale" developed by Fırncioğulları Bige (2014) are used. The data are analyzed through SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22 data analysis program. Since the data are not normally distributed, nonparametric tests are applied.

According to the findings, the levels of teachers' perception related to the performance of school principals' instructional leadership behaviors are concluded as "high". No statistically significant differences in the subdimensions of the scale of instructional leadership regarding gender and years of profession of teachers are found. Also, it is found there is no significant difference in the subdimensions of the instructional leadership scale regarding the school type which teachers work, except the subdimensions of "Support for Professional Development" and "Resourcing". The perception level of the teachers working at a high school on the subdimension of "Support for Professional Development" is higher than the teachers working at a secondary school. Besides, the perception level of the teachers working at a high school on the subdimension of "Resourcing" is higher than the teachers working at a primary school.

Furthermore, the study concludes that the levels of teachers' perception on the school principals' course supervision activities are at a high level. On the one hand, their levels are found as "high" for all subdimensions of the course supervision activities. On the other hand, there are no statistically significant differences in the opinions of teachers on school principals' course supervision activities regarding gender, years of profession and school type.

It is detected that there is a moderate-level, positive and statistically significant relationship between school principals' instructional leadership behaviors and course supervision activities. In other words, these two variables are interrelated and when one of them increases, the other one increases too. Briefly, as much as school principals show instructional leadership behaviors, teachers' perceptions on course supervision activities increase. It is also seen that according to teachers' opinions, school principals' instructional leadership behaviors significantly predict their course supervision activities.