



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması

Şenol Sezer

DOI:.....

Makale Bilgileri

Yükleme:30/08/2017 Düzeltme:22/09/2017 Kabul: 02/01/2018

Özet

Bu araştırmanın amacı, Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik-güvenirlik çalışmasının gerçekleştirilmesidir. Araştırmanın bir başka amacı okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini belirlemektir. Nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın ölçek geliştirme sürecindeki örneklem grubu, Ordu ili Altınordu ilçe merkezinde görevli 800 öğretmenden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın örneklem grubunu, küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 600 öğretmen oluşturmaktadır. Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği (ELSÖ) açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, beş alt faktör ve 53 maddeden oluşmaktadır. Tüm alt faktörler, toplam varyansın %63.35'ini karşılamaktadır. Bulgular okul müdürlerinin, eğitimsel liderlik standartlarını okul-aile işbirliği alt boyutunda yüksek düzeyde karşıladığını, öğrenci merkezli okul geliştirme, yönetsel uygulamalar, vizyon ve misyon, öğretmenlerin mesleğe bağlılığı alt boyutlarında ise yeterince karşılamadığını göstermektedir. Okul müdürleri, öğrenci merkezli okul geliştirmeye, paylaşılan vizyon geliştirmeye, okul toplumunun memnuniyetini ön planda tutan yönetsel uygulamalara ve öğretmenlerin mesleğe bağlılığını güçlendirmeye önem vermelidir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Eğitimsel liderlik, Ölçek geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik

Sorumlu Yazar: Şenol Sezer, Dr., Ordu Üniversitesi, Türkiye, senolsezer.28@gmail.com, 0000-0001-8800-6017

(*) Bu çalışma, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından AR-1621 numaralı küçük ölçekli araştırma projesi bütçesiyle desteklenmiş olan bir çalışmadır.

(1) Bu çalışma, 3-5 Kasım 2016 tarihlerinde KKTC'de düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Forumunda, sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf için: Bu bilgi KEFAD tarafından sağlanacaktır.

Giriş

Günümüz okullarının asıl işlevinin öğrenci başarısını ve mutluluğunu sağlama olduğu konusunda, geniş çaplı bir uzlaşma olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini belirlemede göz önünde bulundurulmuş ölçütlerin ilk sırasında, okulda eğitimin öğrenci merkezli bir anlayışla sürdürülüp sürdürülmediği yer almaktadır. Eğitimsel liderlik standartları yüksek olan bir okul müdürünün okuldan beklentileri karşılama konusunda daha yeterli olacağı söylenebilir.

Öğretim programlarının uygulanması ve bireyleri giderek daha karmaşık hale gelen bir dünyaya hazırlayacak okulların yönetilmesinde en önemli sorumluluk okul müdürlerine düşmektedir (Baker ve LeTendre, 2005). Çünkü eğitim sisteminin temel örgütü olan okulların etkililiği, genel olarak eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinden ve öğretim programının uygulanmasından sorumlu olan okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik konusundaki yeterliğine bağlıdır (Akan, 2013). Ayrıca, küreselleşme ve artan göç, çocukları ve gençleri farklı ülkelerde okullara devam etmeye zorlamaktadır. Öte yandan, okul standartlarının yükselmesi ve yönetimin hesap verme sorumluluğu, okul müdürlerinden eğitimsel liderlik beklentilerini artırmaktadır (OECD, 2009).

Okul liderliği konusunda yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin yönetsel eylemlerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerinin pek önemli olmadığını gösterirken, başarılı eğitimsel liderliğin çevresel koşulları zor olan okullarda bile çok daha etkili olduğunu göstermektedir (Hargreaves, Earl, Moore ve Manning, 2001; Hill, 2001, 2002; Schlechty, 2001). Özellikle olumsuz çevresel koşulların etkili olduğu veya dezavantajlı grupların devam ettiği okullar söz konusu olduğunda, 'idareci' rolündeki okul müdürlerinin yönetsel eylemlerinin öğrenme üzerindeki etkisini tahmin etmek kolaylaşır. Gerçekten de eğitim-öğretime ilişkin sorunların çok fazla olduğu okulların güçlü bir liderin müdahalesi olmaksızın dönüştürüldüğüne dair örneklerle rastlamak hiç de kolay değildir. Diğer pek çok faktör bu tür dönüşümlere katkıda bulunabilir ancak asıl katalizör eğitimsel liderliktir (Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004).

Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik rollerini istenen düzeyde gerçekleştirmeleri, sürdürülebilir bir eğitim hizmeti açısından önemlidir (Gümüseli, 2001; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Çünkü eğitimsel liderlik, okul müdürünün okulun eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik eylemleridir (Şişman, 2002). Eğitim örgütleri açısından liderlik, eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için öğretmen, öğrenci, veli ve diğer eğitim çalışanlarını etkileme ve yönlendirme süreci olarak ifade edilebilir (Can, 2002; Ceylan, Keskin ve Eren, 2005; Özdemir, 2003). Başka bir ifadeyle eğitimsel liderlik, diğer liderlik alanlarından farklı olarak öğrenciler, öğretmenler,

öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Yörük ve Akalın-Akdağ, 2010).

Öğrencilerin bir bütün olarak gelişimi, okul çalışanlarının iş doyumunu ve mesleki gelişimi, öğrencilerin başarı ve mutluluğu, okul müdürlerinin klasik bir okul yöneticisi olarak değil eğitim lideri olarak yetiştirilmesine bağlıdır (Mead, 2011). Eğitimsel liderlik, bir anlamda okul yöneticisinin okulun varlık nedeninin 'öğrencilerin başarı ve mutluluğunu sağlamak' olduğu gerçeğini hatırlamasıdır (Özden, 2002). Çünkü okullarda başarı ölçüsünü sadece okulun kaynaklarında veya şöhretini artırmada gören okul yöneticileri, hayal kırıklığına uğrayabilir. Aynı nedenle okulda kazandırılacak değerler konusunda kesin fikirleri olmayan yöneticiler tarafından yönetilen okullar, öğrencilerin başarısını ve mutluluğunu sağlamada istenilen sonucu elde edemezler (Bursalıoğlu, 2002). Okullarda eğitimsel liderliği geliştirmenin yolu, okul liderliği için standartları belirlemek ve bu standartlara uygun okul liderleri seçip yetiştirmektir (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul müdürünün okuldan beklentileri karşılamak için okulun öğretim programının etkili bir şekilde yürütülmesini sağlaması gerekmektedir (Murphy ve Hallinger, 1992). Eğitimsel liderliğin bu boyutu, öğretim liderliği olarak adlandırılır (Blase ve Blase, 1998; Gupton, 2003; Lashway, 1995, Lashway, 2002; Murphy ve Hallinger, 1992; NAESP, 2002). Öğrenmeye katkıda bulunan tüm görevler, öğrenmeyi doğrudan geliştirmeye yönelik yönetsel davranışlar olarak kabul edilir. Rutin yönetsel görevler de dâhil olmak üzere öğrencilerin öğrenmesini etkileyen tüm liderlik faaliyetleri öğretim liderliğinin kapsamındadır (Donmoyer ve Wagstaff, 1990). Başka bir ifadeyle eğitimsel liderlik, okul müdürünün okulda sürdürülen eğitim etkinlikleri üzerine daha fazla odaklanarak, öğretmenlerin performansının artmasını ve öğrencilerin daha üst düzeyde öğrenmesini sağlamasıdır (Spillane, 2003).

Farklı araştırmalarda okul müdürlerinin eğitimsel liderlik rolleri farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Spillane, Halverson ve Diamond'a (2001) göre eğitimsel liderlik, öğretmenleri destekleme, ekip ruhu oluşturma, personel geliştirme, müfredat geliştirme ve eylem araştırması görevlerini içermektedir. Hallinger ve Heck (1996) eğitimsel liderliği, okulda eşitlik ilkesine dayalı demokratik, gelişimsel ve dönüşümsel bir öğrenme-öğretme faaliyeti sürdürme şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde Smyth (1997), sosyal adalet sağlamak için sınıfın öğrenme öğretme ortamını zenginleştirme ve öğrenmeyi üst düzeyde gerçekleştirme çabası olarak değerlendirmektedir. Leithwood (2001) ise eğitimsel liderliği, bilimsel verilere dayalı olarak öğretmenin sınıf ortamındaki etkililiğini artırma çabası olarak tanımlamaktadır.

Son yıllarda okulların başarısı, öğrencilerin seçme sınavı sonuçlarına dayalı olarak belirlenmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin dikkatlerini okuldaki öğrenme ve öğretme etkinlikleri üzerine odaklaması gerekmektedir (Supovitz ve Poglinco, 2001). Okullarda sürdürülen

eğitimin etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapan üst düzey yöneticiler, dikkatlerini büyük ölçüde okul müdürlerinin eğitimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyini belirlemeye odaklamıştır. Bütün bu gelişmeler okul müdürleri için eğitimsel liderlik standartları belirlemeye yol açmıştır. İlk önce ABD’de Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC] tarafından belirlenen, eğitim ve okul yönetimindeki gelişme ve değişmelere bağlı olarak 1996, 2008, 2014 yıllarında kapsamı genişletilen okul müdürleri için liderlik standartları, hemen her ülkede okul liderliği araştırmalarının temelinde yer almaktadır. En son 2014 yılında belirlenen eğitimsel liderlik standartları, genel olarak öğrencilerin okul başarısı ve okul mutluluğunu artırmaya odaklanmaktadır.

Türkiye’de, Avcı (2015), Bilge (2013), Buluç (2009a, 2009b), Gümüşeli (2001), Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013), Korkmaz (2006a, 2006b), Turan ve Şişman, (2000), Şahin (2011), Yalçınkaya-Akyüz (2002) tarafından okul müdürlerinin eğitimsel liderlik rollerine ilişkin farklı araştırmalar yürütülmüştür. Ancak okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin Şişman (2002) tarafından bir ölçek geliştirilmiş, henüz eğitim ve okul yönetimi alanındaki gelişmelere bağlı olarak güncellenmemiştir. Bu nedenle, kapsamlı bir ölçme aracı geliştirmenin ve ardından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik standartlarını belirlemenin eğitim yönetimi alanında önemli bir ihtiyacı karşılayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın öncelikli amacı, okul müdürleri için Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlilik çalışmasının gerçekleştirilmesidir. Araştırmanın diğer amacı ise okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul müdürleri, eğitimsel liderlik standartlarını hangi düzeyde karşılamaktadır?
2. Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik puanları cinsiyet, okul türü ve meslek kıdemi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Tarama modelindeki araştırmalar, bir grubun belli özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tarama modeli, geçmişte var olan veya hâlen varlığını sürdüren bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, araştırmacılar

tarafından bir konu veya olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2017).

Örneklem Grubu

Araştırmanın evreni Ordu ilinde görevli 9.755 öğretmenden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için seçilen örneklem grubunu, Ordu ili Altınordu ilçesi sınırları içinde yer alan 30 farklı okulda görevli 800 öğretmen oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik standartlarını karşılama düzeyini belirlemek amacıyla görüşlerine başvurulmuş örneklem grubu, küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem grubu, Ordu ili Merkez Altınordu ilçesinde yer alan 9'u ilkököl, 9'u ortaokul, 5'i meslek lisesi, 6'sı Anadolu lisesi ve 1'i fen lisesi olmak üzere 30 farklı okulda görevli 600 öğretmenden oluşmaktadır. Değerlendirmeye alınan form sayısı ise 480'dir. Tablo 1'de örneklem grubunun demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem grubunun demografik özellikleri (N=480)

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
		Kadın	Erkek				
Cinsiyet	f	242	238				480
	%	50.4	49.6				100
		İlkokul	Ortaokul	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	
Okul Türü	f	112	106	102	104	56	480
	%	23.3	22.1	21.2	21.7	11.7	100
		1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl	
Meslek Kıdemi	f	114	102	108	104	52	480
	%	23.7	21.2	22.5	21.7	10.9	100

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği (ELSÖ) beş alt faktör ve 53 maddeden oluşmaktadır. Tüm alt faktörler, toplam varyansın %63.35'ini açıklamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeğinin maddeleri, Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC] tarafından en son 2014 yılında okul müdürleri için belirlenen eğitimsel liderlik standartları temel alınarak oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme süreci altı aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ISLLC tarafından en son 2014 yılında yayımlanan eğitimsel liderlik standartları Türkçeye çevrilmiş, ikisi İngiliz Dili ve Edebiyatı ve ikisi de Eğitim Bilimleri alanından dört uzmanın görüşü alınarak dil ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. İkinci aşamada, Altınordu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden veri toplama için gerekli izin alınmıştır. Üçüncü aşamada, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulundan araştırma için 'Etik

Kurul İzni' alınmıştır. Dördüncü aşamada, uzman görüşlerine bağlı olarak ölçek formunun kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Beşinci aşamada, 30 farklı okulda görevli 800 öğretmene ölçek formları dağıtılmıştır. Öğretmenler tarafından eksiksiz yanıtlanan 557 form değerlendirmeye alınmış ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Altıncı aşamada, Açımlayıcı Faktör Analizi sonucu belirlenen alt faktörler için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

İlk aşamada 79 maddeden oluşan ölçekteki veri setinin faktör analizi açısından uygun olup olmadığına karar vermek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir. Faktör analizi uygulanabilmesi için KMO değerinin .70'ten (Leech, Barrett ve Morgan, 2005) veya .60'tan (Pallant, 2007) büyük olması ve Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması önerilmektedir. Bu aşamada elde edilen sonuçlar, KMO katsayısının .979 ve Bartlett Sphericity testi değerinin ise $\chi^2 = 24811$, ($p < .05$) anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, veri setine Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanabileceğini ortaya koymaktadır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Açımlayıcı Faktör Analizi sürecinde, ilişkisiz maddelerin çıkarılmasında Temel Bileşenler Analizi ve döndürme işleminde ise Varimax tekniği kullanılmıştır. Sekiz kez yapılan döndürme işlemi sürecinde faktör yükü .50 ve altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda beş alt faktör ortaya çıkmıştır.

Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme olarak adlandırılan birinci alt faktör, 23 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin faktör yükleri .509 ile .715 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 48.79'dir ve bu değer toplam varyansın %19.75'ini karşılamaktadır. Mesleğe Bağlılığı Sağlama olarak adlandırılan ikinci alt faktör, 8 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin faktör yükleri, .580 ile .757 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri, 5.24 olarak hesaplanmıştır. Bu değer toplam varyansın %12.15'ini karşılamaktadır. Yönetmelik Uygulamalar olarak adlandırılan üçüncü alt faktör, 9 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin faktör yükleri, .613 ile .737 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri, 3.80'dir ve bu değer toplam varyansın %12.08'ini karşılamaktadır. Vizyon ve Misyon olarak adlandırılan dördüncü alt faktör, 7 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin faktör yükleri, .587 ile .714 arasında yer almaktadır. Faktörün öz değeri, 3.07'dir ve bu değer, toplam varyansın %3.07'sini karşılamaktadır. Okul-Aile İşbirliği olarak adlandırılan beşinci alt faktör, 6 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin faktör yükleri, .624 ile .779 arasında yer almaktadır. Faktörün öz değeri, 2.55'tir ve bu değer, toplam varyansın %2.55'ini karşılamaktadır. Tüm alt faktörler, toplam varyansın %63.35'ini karşılamaktadır. Tablo 2'de alt faktörler ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 2. Alt faktörlere ilişkin faktör yükleri (N=557)

Madde	Faktör yükleri (Döndürme Sonrası)					Ortak Faktör Varyansı (h ²)
	f1	f2	f3	f4	f5	
M71	.715					.738
M70	.707					.688
M69	.688					.758
M66	.667					.761
M72	.665					.737
M68	.649					.758
M67	.617					.745
M64	.610					.748
M65	.605					.621
M58	.594					.778
M63	.585					.766
M75	.578					.746
M76	.577					.712
M62	.569					.790
M57	.568					.763
M73	.562					.771
M59	.560					.754
M77	.558					.750
M78	.548					.665
M60	.539					.774
M56	.535					.773
M61	.520					.761
M74	.509					.746
M44		.757				.630
M45		.733				.711
M46		.686				.713
M43		.683				.711
M47		.676				.727
M42		.637				.753
M48		.607				.684
M41		.580				.780
M28			.737			.622
M31			.694			.649
M26			.676			.600
M30			.668			.630
M27			.651			.691
M34			.650			.662
M32			.637			.654
M33			.631			.563
M29			.613			.635
M3				.714		.650
M6				.706		.655
M5				.697		.623
M4				.693		.643
M2				.681		.676
M7				.637		.644
M1				.587		.667

M50					.779	.623
M51					.726	.642
M54					.690	.607
M52					.689	.605
M53					.670	.663
M49					.624	.672
Özdeğer	48.79	5.24	3.80	3.07	2.55	
Varyans %	19.75	12.15	12.08	10.16	6.31	
Toplam: 63.350						

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçek geliştirme ve ölçeğin yapı geçerliğini sağlama sürecinin ikinci aşamasında, beş faktörlü ölçek yapısının doğruluğunun sınanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir (Lee, 2007). Doğrulayıcı Faktör Analizi, faktör sayısı ve ölçek maddelerinin faktörlere uygunluğunu analiz etmede tercih edilmektedir (Kline, 2003). Başka bir ifadeyle DFA sonucunda faktör sayıları ve madde faktör ilişkileri istatistiksel olarak açıklanmaktadır (Brown, 2006).

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak olası faktör yapısının ne olduğu belirlenirken, Doğrulayıcı Faktör Analizi ile verilerle desteklenen faktör yapısının uygunluğu test edilmektedir (Cramer, 2003). Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde Ki-Kare (χ^2) uyum testi, İyi Uyum Testi [GFI], Düzeltilmiş İyi Uyum Testi [AGFI], Karşılaştırmalı Uyum Testi [CFI], Normleştirilmiş Uyum Testi [NFI], Normleştirilmemiş Uyum Testi [NNFI] ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü [RMSEA] değerleri hesaplanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). χ^2/df oranının 3 ya da daha düşük olması, CFI, NNFI, NFI, GFI, AGFI değerlerinin .80'den yüksek olması, RMSEA anlamlılık düzeyinin .06'dan düşük olması, genel olarak faktör yapısının uyumlu olduğunun bir göstergesidir (Hoe, 2008). Modelin test edilmesi sonucunda hesaplanan ki-kare, χ^2/df derecesi ve uyum iyiliği indeksleri Tablo 3'te sunulmaktadır. Tabloda verilen indeksler için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'e (2003) göre kabul edilen değerlendirme ölçütleri de yer almaktadır.

Tablo 3. Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği uyum indeksi değerleri (N=557)

Model	χ^2	χ^2/df	NNFI	NFI	CFI	RMSA
Beş Faktörlü Yapı	3.431	2.61	.92	.87	.92	0.054
Ölçütler		2.5	≥ .95	≥ .90	≥ .95	≤ 0.07

NNFI= Non-normed fit index, NFI= Normed-fit index, CFI= Comparative Fit Index,

RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation

Verilerin Analizi

Veriler, IBM SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Ortalama puanların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Ortalama puanların okul türü ve meslek kıdemi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ise ANOVA ile analiz edilmiştir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemede Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyi

Tablo 4'te, eğitimsel liderlik standartlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 4. Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi (N=480)

Eğitimsel Liderlik Standartları	\bar{x}	S
1. Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	3.23	.85
2. Mesleğe Bağlılığı Sağlama	3.33	.91
3. Yönetmel Uygulamalar	3.25	.86
4. Vizyon ve Misyon	3.33	.90
5. Okul-Aile İşbirliği	3.54	.89

Tablo 4'e göre, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi, öğrenci merkezli okul geliştirme alt boyutunda (\bar{x} =3.23, S= .85), mesleğe bağlılığı sağlamada (\bar{x} =3.33, S= .91), yönetmel uygulamalarda (\bar{x} =3.25, S= .86), vizyon ve misyon alt boyutunda (\bar{x} =3.33, S= .90) ve okul-aile işbirliği alt boyutunda (\bar{x} =3.54, S= .89) şeklindedir.

Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Puanlarının Cinsiyet, Okul Türü ve Meslek Kıdemi Değişkenleri Açısından Farklılaşma Düzeyi

Tablo 5'te, cinsiyet değişkeni açısından eğitimsel liderlik puanlarına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyet değişkeni açısından eğitimsel liderlik puanları (N=480)

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	Sd	p
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	Kadın	242	3.29	.87	1.771	478	.042*
	Erkek	238	3.16	.82			
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	Kadın	242	3.38	.95	1.563	478	.101
	Erkek	238	3.26	.86			
Yönetmel Uygulamalar	Kadın	242	3.32	.89	1.881	478	.103
	Erkek	238	3.18	.83			
Vizyon ve Misyon	Kadın	242	3.34	.94	.132	478	.128
	Erkek	238	3.33	.87			
Okul-Aile İşbirliği	Kadın	242	3.55	.91	.139	478	.340
	Erkek	238	3.53	.87			

*p<.05

Tablo 5'e göre, okul müdürlerinin liderlik standartlarını karşılama düzeylerine ilişkin puanlar, cinsiyet değişkeni açısından öğrenci merkezli okul geliştirme alt boyutunda, [$t_{(478)}= 1.771$, $p< .05$] kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin öğrenci merkezli okul gelişimini gerçekleştirme düzeylerini, kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3.29$, $S=.87$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.16$, $S=.82$) daha yüksek buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 6'da, okul türü değişkeni açısından ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Okul türü değişkenine göre eğitimsel liderlik puanları (N=480)

Eğitimsel Liderlik	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	İlkokul	112	3.25	.67				
	Ortaokul	106	3.58	.83				
	Meslek L.	102	3.15	.96	476	8.570	.003*	2>(1,3,4,5)
	Anadolu L.	104	3.00	.79				
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	Fen Lisesi	56	3.17	.84				
	İlkokul	112	3.54	.68				
	Ortaokul	106	3.55	.89				
	Meslek L.	102	3.18	1.0	476	6.958	.005*	2>(3,4)
Yönetimsel Uygulamalar	Anadolu L.	104	3.09	.89				
	Fen Lisesi	56	3.31	.89				
	İlkokul	112	3.20	.78				
	Ortaokul	106	3.61	.80				
Vizyon ve Misyon	Meslek L.	102	3.15	.98	476	8.437	.001*	2>(1,3,4)
	Anadolu L.	104	3.05	.78				
	Fen Lisesi	56	3.28	.78				
	İlkokul	112	3.49	.63				
Okul-Aile İşbirliği	Ortaokul	106	3.72	.89				
	Meslek L.	102	3.11	1.0	476	11.530	.009*	2>(3,4,5)
	Anadolu L.	104	3.14	.88				
	Fen Lisesi	56	3.14	.88				
Okul-Aile İşbirliği	İlkokul	112	3.63	.63				
	Ortaokul	106	3.96	.80				
	Meslek L.	102	3.30	.99	476	12.354	.008*	2>(1,3,4,5)
	Anadolu L.	104	3.40	.91				
	Fen Lisesi	56	3.28	.93				

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyine ilişkin puanların, öğrenci merkezli okul geliştirme [$F_{(4-476)}=8.570$, $p< .05$], mesleğe bağlılığı sağlama [$F_{(4-476)}=6.958$, $p<.05$], yönetimsel uygulamalar [$F_{(4-476)}=8.437$, $p<.05$], vizyon ve misyon [$F_{(4-476)}=11.530$, $p<.05$] ve okul aile birliği alt boyutlarında [$F_{(4-476)}=12.354$, $p<.05$] okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğrenci merkezli okul geliştirme boyutunda farklılık, ortaokul öğretmenleri ile ($\bar{X}=3.58$, $S=.83$) ilkokul ($\bar{X}=3.25$, $S=.67$), meslek lisesi ($\bar{X}=3.15$, $S=.96$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=3.00$, $S=.79$) ve fen lisesi öğretmenleri ($\bar{X}=3.17$, $S=.84$) arasındadır. Mesleğe bağlılığı sağlama boyutunda farklılık, ortaokul öğretmenleri ile ($\bar{X}=3.55$, $S=.89$), meslek lisesi ($\bar{X}=3.18$, $S=1.0$) ve Anadolu lisesi öğretmenleri ($\bar{X}=3.09$, $S=.89$) arasındadır.

Yönetmel uygulamalar boyutunda farklılık, ortaokul öğretmenleri ile ($\bar{X}=3.61$, $S=.80$) ilkokul ($\bar{X}=3.20$, $S=.78$), meslek lisesi ($\bar{X}=3.15$, $S=.98$) ve Anadolu lisesi öğretmenleri ($\bar{X}=3.05$, $S=.78$) arasındadır. Vizyon ve misyon boyutunda farklılık, ortaokul öğretmenleri ile ($\bar{X}=3.72$, $S=.89$) meslek lisesi ($\bar{X}=3.11$, $S=1.0$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=3.04$, $S=.88$) ve fen lisesi öğretmenleri ($\bar{X}=3.14$, $S=.88$) arasındadır. Okul-aile işbirliği boyutunda farklılık, ortaokul öğretmenleri ile ($\bar{X}=3.96$, $S=.80$) ilkokul ($\bar{X}=3.63$, $S=.63$), meslek lisesi ($\bar{X}=3.30$, $S=.99$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=3.40$, $S=.91$) ve fen lisesi öğretmenleri ($\bar{X}=3.28$, $S=.93$) arasındadır. Tablo 7'de, meslek kıdemi değişkeni açısından ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Eğitimsel liderlik puanlarının meslek kıdemi açısından karşılaştırılması (N=480)

Eğitimsel Liderlik	Meslek Kıdemi	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	1-5 Yıl	114	3.50	.90				
	6-10 Yıl	102	3.15	.85				
	11-15 Yıl	108	3.19	.70	476	4.551	.001*	1>(2,3,4)
	16-20 Yıl	104	3.09	.88				
	21-25 Yıl	52	3.28	.81				
Mesleğe Bağlılık	1-5 Yıl	114	3.47	.95				
	6-10 Yıl	102	3.30	.90				
	11-15 Yıl	108	3.36	.84	476	1.986	.095	-
	16-20 Yıl	104	3.18	.92				
	21-25 Yıl	52	3.39	.83				
Yönetmel Uygulamalar	1-5 Yıl	114	3.50	.86				
	6-10 Yıl	102	3.23	.90				
	11-15 Yıl	108	3.10	.76	476	3.791	.005*	1>(3,4)
	16-20 Yıl	104	3.20	.83				
	21-25 Yıl	52	3.26	.94				
Vizyon ve Misyon	1-5 Yıl	114	3.46	1.0				
	6-10 Yıl	102	3.39	.84				
	11-15 Yıl	108	3.43	.76	476	5.469	.000*	5>(2,3,4,)
	16-20 Yıl	104	3.05	.97				
	21-25 Yıl	52	3.52	.73				
Okul-Aile İşbirliği	1-5 Yıl	114	3.61	.93				
	6-10 Yıl	102	3.53	.86				
	11-15 Yıl	108	3.60	.77	476	4.897	.180	-
	16-20 Yıl	104	3.33	.96				
	21-25 Yıl	52	3.91	.74				

*p<.05

Tablo 7'ye göre, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerine ilişkin puanlar, öğrenci merkezli okul geliştirme [$F_{(4,476)}=4.551, p<.05$], yönetsel uygulamalar [$F_{(4,476)}=3.791, p<.05$] ve vizyon ve misyon [$F_{(4,476)}=5.469, p<.05$] alt boyutlarında meslek kıdemi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğrenci merkezli okul geliştirme boyutundaki farklılık, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3.50, S=.90$) ile 6-10 yıl ($\bar{X}=3.15, S=.85$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.19, S=.70$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=3.09, S=.88$) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Yönetsel uygulamalar boyutundaki farklılık, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3.50, S=.86$) ile 11-15 yıl ($\bar{X}=3.10, S=.76$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=3.20, S=.83$) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Vizyon ve misyon boyutundaki farklılık, 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3.52, S=.73$) ile 6-10 yıl ($\bar{X}=3.39, S=.84$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.43, S=.76$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=3.05, S=.97$) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği geliştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek 53 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerlik ve güvenilirliği sağlanan ölçek, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Öğretmenler, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini öğrenci merkezli okul geliştirme alt boyutunda kısmen yeterli görmektedir. Benzer şekilde Şahin (2006) tarafından yapılan araştırmada, okulda yönetsel uygulamaların öğrenci mutluluğunu sağlamada yetersiz kaldığı bulgusu yer almaktadır. Oysa Alpar, Batdal ve Balcı (2007), Beycioğlu ve Aslan (2010), Şahin (2013), Şişman, Güleş ve Dönmez (2010) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, okulların öğrenci merkezli olarak yeniden yapılandırılması sürecinde en önemli rolün okul müdürlerine ait olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini, mesleğe bağlılığı sağlama alt boyutunda orta düzeyde yeterli görmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, okul müdürlerinin liderlik tutumlarının öğretmenlerin mesleğe bağlılığı üzerinde çok önemli bir rolü olduğunu göstermektedir (Balyer, 2012; Karataş ve Güleş, 2010; Kılınçarslan, 2013; Tak ve Çiftçioğlu, 2013). Öğretmenler, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini, yönetsel uygulamalar alt boyutunda kısmen yeterli görmektedir. Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012), Kabaklı-Çimen ve Gezer (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarını yeterli buldukları konusunda görüş belirtmektedir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini, vizyon ve misyon alt boyutunda orta derecede yeterli görmektedir. Babil (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler, okul müdürlerinin okulun misyon ve vizyonunu yeterli düzeyde temsil etmediği şeklinde görüş belirtmektedir. Cerit (2007), Tahaoglu ve Gedikoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenler, okul müdürlerinin okul vizyonu ve misyonunu üst düzeyde gerçekleştirdiği şeklinde görüş belirtmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi, okul-aile işbirliği alt boyutunda oldukça yüksektir. Dış paydaşlar ile etkili iletişim, okul müdürünün yönetsel başarısı ve okulun eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini artırma açısından önemli bir faktör olarak görülebilir. Ayrıca, okul müdürlerinin velilerle iletişim ve işbirliğini sağlamada yeterli olması, katılımcı yönetim ve okul başarısı açısından önemlidir. Daha önceki araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Çelenk (2003), yaptığı araştırmada, okul ile etkileşim ve iletişim halinde olan velilerin çocuklarının daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ceylan ve Akar (2010), yaptıkları araştırmada, okula veli katılımının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini dile getirmektedir. Gökçe (2007), tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin velilerle daha etkili iletişim kurmaları gerektiği şeklinde bulgular yer almaktadır.

Okul müdürlerinin liderlik standartlarına ilişkin puanlar, cinsiyet değişkeni açısından öğrenci merkezli okul geliştirme alt boyutunda, kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin yönetsel tutumlarının, öğrenci- merkezli bir sürece evrildiğini göstermesi açısından oldukça değerlidir. Ortaokullarda görevli öğretmenler, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini, öğrenci merkezli okul geliştirme, mesleğe bağlılığı sağlama, yönetsel uygulamalar, vizyon ve misyon ve okul aile birliği alt boyutlarında yeterli bulmakta ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin iş yükü ve işdoyumunun okullara göre farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerine ilişkin puanlar, öğrenci merkezli okul geliştirme, yönetsel uygulamalar ve vizyon ve misyon alt boyutlarında meslek kıdemi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Meslek kıdemi yüksek olan öğretmenler okul müdürlerini eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri açısından daha yeterli görmektedir. Bu sonuçlar, görevde kısmen yeni olan öğretmenlerin değişime olan gereksinimi daha fazla hissettikleri şeklinde değerlendirilebilir. Sonuç olarak öğretmenler, okul müdürlerini velilerle iletişim ve işbirliği konusunda oldukça yeterli görmekte, öğrenci merkezli okul geliştirme konusunda ise kısmen yeterli bulmaktadır. Son yıllarda, okul yönetimi ve örgüt geliştirme

konusundaki araştırmalarda, araştırmacıların büyük ölçüde öğrenci merkezli okul geliştirme üzerinde yoğunlaştığı görölmektedir.

Öneriler

Öğretmenler, okul müdürlerini öğrenci merkezli okul geliştirmede kısmen yeterli görmektedir. Okul müdürleri, görevli oldukları okulu, öğrenci merkezli geliştirmeye daha fazla öncelik vermelidir. Öğretmenler, okul müdürlerini çalışanların mesleğe bağlılığını artırma konusunda orta düzeyde yeterli görmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin öğretmenlerin okula bağlılığını artırmayı sağlayan yönetsel uygulamalara ağırlık vermesi beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarını yeterli görmemeleridir. Okul müdürleri, demokratik okul kültürü oluşturma ve okulda katılımcı bir yönetim anlayışını egemen kılma konusunda daha duyarlı davranmalıdır. Okul müdürleri, okulun misyonunu gerçekleştirme ve paylaşılan bir vizyon oluşturma konusunda beklentileri karşılamaya özen göstermelidir. Üst yöneticiler okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını yükseltmeye katkı sağlayacak hizmet içi eğitim programları planlayabilir. Bu çalışma nicel araştırma deseninde kurgulanmış ve okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Farklı modellerde ve örneklem grupları ile farklı araştırmalar yürütülebilir. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak geliştirilen Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeğinin farklı örneklem grupları için farklı araştırmacılar tarafından uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik testlerine tabi tutulması, ölçeğin geliştirilip yaygınlaştırılması açısından önemli görölmektedir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-174.
- Akan, D. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Educational Research and Reviews*, 8(10), 596-601.
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 19-31.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Baker, D., ve LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Blase, J., ve Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Buluç, B. (2009a). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Buluç, B. (2009b). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(1), 5-34.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demir, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(33), 88-98.
- Ceylan, A., Keskin, H., ve Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 16(51), 32-42.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul- aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Cramer, D. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. Philadelphia: Open University Press.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul-aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Donmoyer, R., ve Wagstaff, L. (1990). Principals can be effective managers and instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 74(525), 20-29.
- Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Gökçe, E. (2007). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), Özel Sayı, 204-209.
- Gupton, S. L. (2003). *The instructional leadership toolbox: A handbook for improving practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 531-548.
- Gürbüz, R., Erdem, E., ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(20), 167-179.
- Hallinger, P., ve Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., ve Manning, M. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hill, P. W. (2001). *What principals need to know about teaching and learning*. IARTV Seminar Series, 101. Melbourne: Incorporated Association of Registered Teachers.
- Hill, P. W. (2002). What principals need to know about teaching and learning? İçinde, Tucker, M. S., ve Coddling, J. B. (Eds). *The principal challenge: Leading and managing schools in an era of accountability*. (pp. 43-75). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C: G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Çev. Ed. S. Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ISLLC (1996). *Standards for school leaders*. Washington, D.C: CCSSO. Retrieved, 17 January, 2017 from <https://principalstandards.gtlcenter.org/node/57>
- ISLLC (2008). *Educational leadership policy standards*. Washington, D.C: CCSSO. Retrieved, 17 January, 2017 from <https://www.danforth.uw.edu/uwdanforth/media/danforth/isllc-2008.pdf>
- ISLLC (2014). *Standards for school leaders*. Washington, D.C: CCSSO. Retrieved, 17 January, 2017 from http://blogs.edweek.org/edweek/District_Dossier/Draft%202014%20ISLLC%20Standards%209102014.pdf
- Kabaklı-Çimen, L., ve Gezer, E. (2016). İlkokul müdürlerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4520-4544.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir İli Karabağlar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kline, R. B. (2003). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, M. (2006a). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(2), 199-226.
- Korkmaz, M. (2006b). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(4), 503-539.

- Lashway, L. (1995). Can instructional leaders be facilitative leaders? Retrieved, 17 January, 2017 from www.ericdigests.org/1996-1/leaders.htm
- Lashway, L. (2002). Developing instructional leaders. Retrieved, 17 January, 2017 from www.ericdigests.org/2003-2/leaders.html
- Lee, S. Y. (2007). *Structural equation modeling*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235, DOI: 10.1080/13603120110057082
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., ve Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Mead, S. (2011). Principals as crucial instructional leaders. *Policy to Action Brief*, 7, 1-14.
- Murphy, J., ve Hallinger, P. (1992). *The principalship in an era of transformation*. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-78.
- NAESP (2002). *Leading learning communities: Standards for what principals should know and be able to do*. (2nd ed.). Washington, DC: National Association of Elementary School Principals.
- OECD (2009). Leading to learn: School leadership and management styles. Retrieved, 16 February, 2017 from www.oecd.org/berlin/43541674.pdf
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 151-168.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Schlechty, P.C. (2001). *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Smyth, J. (1997). Is supervision more than the surveillance of instruction? İçinde, Glanz, J., ve Neville, R. F. (Eds). *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies*. (pp. 286-95). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-346.
- Spillane, J. P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Supovitz, J. A., ve Poglinco, S. M. (2001). *Instructional leadership in a standards-based reform*. CPRE Research Reports.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA, : Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tahaoglu, F., ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tak, B., ve Çiftçioglu, B. (2014). Mesleki bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik görgül bir çalışma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(4), 155-178.
- Turan, S., ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Yöneticilerin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Yalçınkaya-Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yörük, S., ve Akalın-Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 66-92.