

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between School Principals' Instructional Leadership Behaviours And Teachers'academic Optimism Level

Ercan YILMAZ¹, Ahmet Turan KURŞUN²

Özet

Öğretimsel liderlik, okul liderliğinin başarısı için bir dizi faaliyet ve süreçlerden oluşan yönetimin ve liderliğin merkezindedir. Öğretimsel liderlik öğrenci ve yetişkin öğrenmesi, pedagoji ve öğretim programları konusunda yüksek düzeyde bilgi ve anlama becerisi gerektirmektedir. Öğretimsel liderliğin amaçlarından birisi de okulun akademik başarı düzeyinin istenilen ve hedeflenen seviyeye getirilebilmesi için çalışmalar yapılmasıdır. Akademik başarı için okul müdürlerinin uygun öğretimsel ortamı hazırlamaları, öğrenci başarısı için tüm paydaşları motive etmeleri ve onlarla işbirliği yapmaları gerekmektedir. Araştırmanın amacı ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile akademik iyimserlik arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, İyimserlik, Akademik İyimserlik.

Abstract

Instructional leadership is at the core of educational administration and leadership which contain a series of activities and processes for school success. So it requires high level knowledge and skills in the fields of student and adult learning, pedagogic and curriculum. One of the aims of instructional leadership is to struggle on moving the academic standing to the intended level. To achieve this, school principals should prepare suitable educational environment, motivate and cooperate with teachers and students' parents. Aim of this study is to examine the relationship between primary and secondary school principals' instructional leadership behaviors and teachers' perceptions of academic optimism. The results of the study show that there is a meaningful relationship between school principals' instructional leadership behaviors and teachers' academic optimism.

Keywords: Instructional Leadership, Optimism, Academic Optimism.

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi ercanyilmaz70@gmail.com

² Konya Meram Zafer Ortaokulu Müdür Yardımcısı, atmkursun@gmail.com

Giriş

Son yıllarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri, diğer liderlik becerilerinin yanında, okulun akademik başarısının önem kazanmasıyla birlikte ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin rehber, mentor ve model olması ve okulun performansını geliştirmeyi taahhüt etme davranışlarında bulunmasıdır (Prytula, Noonan ve Hellsten, 2013). Öğretimsel liderlik okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etme sürecidir. Bu süreçte iyi bir öğretimsel lider, okulda öğretmenlere, öğrencilere ve velilere sürekli olarak görünür ve öğrencilerin öğrenmelerine zarar vermeden sınıfları ziyaret eder ve okulda ne olup bittiğini öğrenmek için okulda sürekli dolaşarak kendini gösterir (Sherman ve MacDonald, 2008).

Eğitim yönetimi literatüründe kullanılan öğretimsel liderlik kavramı okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme becerilerine model olan ve öğrenme-öğretme sürecine vurgu yapan bir kavramdır (J. Blase ve J. Blase, 1999). Okul müdürünün 1980'li yıllardaki okul bekçisi imajı günümüzde yerini öğretim liderliği imajına bırakmıştır. Öğretim liderliği imajı aynı zamanda okul müdürlerine etkili lider imajı kazandırmaktadır. Etkili liderler bu imajı öğretime diğer faaliyetlerden daha çok önem verme, zamanının çoğunu öğretim sorunlarıyla ilgilenecek geçirme ve öğretime destek verme davranışlarıyla gerçekleştirebilirler (Balci, 2007). Zira etkili lider olabilmek için verilen bu özelliklere dikkatle bakıldığında, bu davranışların öğretimsel liderlik davranışları olduğu görülmektedir.

Sergiovanni'ye (1984) göre bir lider en azından teknik, beşeri, sembolik, kültürel ve eğitimsel olmak üzere beş güce sahip olmalıdır. Sergiovanni'nin eğitimsel güçten kastettiği okul müdürlerinin öğretimsel liderlik gücünü elinde bulundurmalarıyla ilgilidir ve bu güç, okul ve öğretimle ilgili sorunlar hakkında uzman olma anlamına gelmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği öğretmenlerle, eğitim programlarında, öğretimde ve değerlendirmede aktif işbirliğini içermektedir. Öğretimsel liderlikte okul müdürü ve öğretmenler, öğretimsel görevlerin değerlendirilmesi, program ve personel geliştirmenin sorumluluğunu paylaşırlar (Marks ve Printy, 2003). Buna göre öğretimin sorumluluğu sadece öğretmende değil, personeli geliştirmek ve öğretimi değerlendirmek yoluyla aynı zamanda okul müdüründedir.

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

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliği okuldaki öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşmış olmasıdır (Şişman, 2004, s. 25). Bu bağlamda okul müdürünün öğretim lideri olarak görevi, diğer görevlerinin yanında okulda öğrenme-öğretme faaliyetlerine doğrudan müdahil olması ve öğrenmeyi ve öğretmeyi okulun birinci önceliği haline getirmesidir.

Cuban'a (1988; aktaran Hallinger 2005) göre okul müdürlerinin liderlik yapabilmelerine esas olarak politik, yönetsel ve öğretimsel rollere sahip olması beklenmektedir. Daha da ötesi etkili bir liderlik için okul müdürleri bu roller arasında denge kurabilmelidir. Görüldüğü gibi etkili bir liderlik için okul müdürlerinin görev tanımlarında politik ve yönetsel rollerinin yanında öğretimsel olarak liderlik yapmak da vardır. Bir bakıma okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri okul başarısı için temel gerekliliktir.

Öğretimsel liderlik, okul liderliğinin başarısı için bir dizi faaliyet ve süreçlerden oluşan yönetimin ve liderliğin merkezindedir. Öğretimsel liderlik öğrenci ve yetişkin öğrenmesi, pedagoji ve

öğretim programları konusunda yüksek düzeyde bilgi ve anlama becerisi gerektirmektedir. Ayrıca liderlerin mesleki bilgileri öğrenmesi, diğer yönetim görevlerine göre daha nitelikli olmalıdır (Southworth, 2002). Bir başka ifadeyle öğretimsel liderlik, okul müdürünün en temel ve en önemli görevi olmalı ve okuldaki diğer görevlere göre öncelik sıralamasına göre ilk sırada yer almalıdır. Zira etkili okulların liderleri için öğrenme ve öğretimsel liderlik mesleki uygulamalarda artık iç içe geçmiş durumdadır (Pate, James ve Leech, 2005).

Öğrenci başarısını sağlamanın bir başka yolu da, öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin inanca sahip olma ve tüm öğretmenlerin böyle bir inanca sahip olmasını sağlamaktır. Çünkü okulda öğrencinin başarılı olabilmesi için öğrencinin kendine güveni ve inancının yanında öğretmenlerin de öğrencinin başarılı olabileceğine ilişkin inancı da başarı üzerinde doğrudan etkilidir. Literatürde başkalarının kişinin başarılı olabileceğine ilişkin güven ve inancını ifade eden kavram “*akademik iyimserlik*” kavramıdır.

İyimserlik gelecekle ilgili olumlu beklentilere odaklanır. İnsanların amaçlara ulaşma noktasında şüpheleri varsa, geri çekilebilirler ya da erkenden pes edebilirler veya hiç eylemde bulunmayabilirler. Sonuca ulaşmak için kendinden emin olan insanlar büyük sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarında bile azmederler. (Carver, Scheier, ve Segerstrom, 2010).

Akademik iyimserlik, akademik olarak başarılı olan okulların genel özelliğidir. Böyle okullar öğretmenlere daha çok önem verirler. Bu okullardaki öğretmen, öğrenci ve velilerin arasındaki güven duygusu diğer okullardan daha fazladır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler öğrencilerinin eşsiz bir birey olduklarını, imkân verilmesi halinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini, öğrencilere ve ailelerine güvenilmesi ve ailelerle işbirliği yapılabileceğini varsayar.

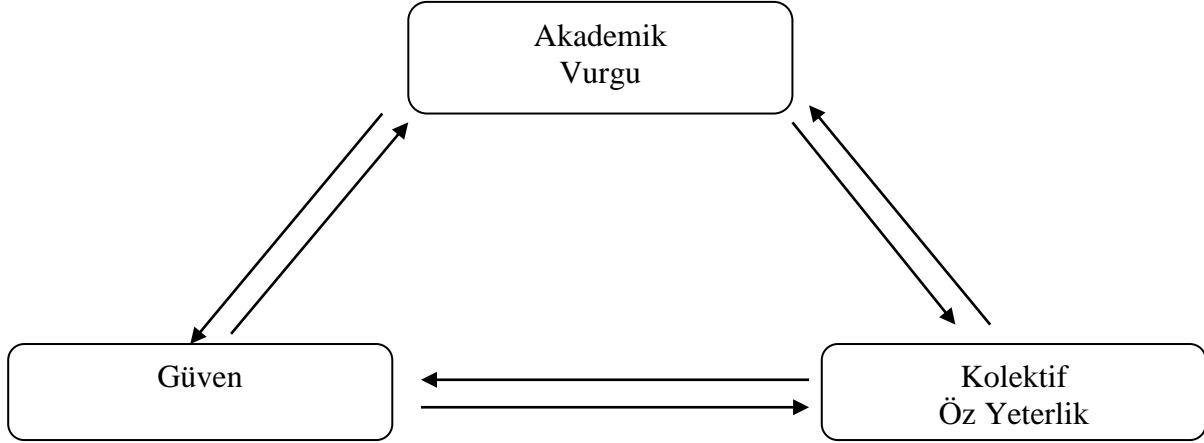
Akademik iyimserlik dünyada yeni bir kavramdır ve önemi tam olarak anlaşılabilmiş değildir. Akademik iyimserlik okulda tüm öğrenciler için başarılı sonuçlar elde edebilmek için kolektif okul özellikleri, iyimserlik - toplumun gelişebilmesi için güven, norm ve iletişim ağları gibi toplumsal örgütlenme özellikleri anlamına gelen (Temple, 2000) sosyal sermaye ve - bireylerin zayıf ve güçsüz yönlerine odaklanmak yerine, onların iyi yanlarının geliştirilmesine, olumlu deneyimler yaşamalarına ve ruh sağlıklarını korumaya odaklanan bir disiplin olan (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; aktaran Eryılmaz, 2013) pozitif psikoloji üzerine yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Beard, Wayne ve Hoy, 2010).

Akademik iyimserlik, akademik başarının önemli olduğuna, öğretmenlerin, öğrencilere yardımcı olabilecek kapasiteye sahip olduğuna ve ailelerin okulun bu çabalarında işbirliği içinde çalışmasına ve okula duyulan güvene ilişkin öğretmenler arasındaki inancın bir şeklidir (McGuigan ve Hoy, 2006). Buna ek olarak iyimser bir sınıfta pozitif etkileşimin yanında öğretmenler öğrenme fırsatları yaratmaya da odaklanırlar (MacPherson ve Carter, 2009).

Beard, Hoy ve Hoy’a (2010) göre okulların akademik iyimserliği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri içerir. Akademik iyimserlik kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç boyuttan oluşur. Kolektif yeterlik, okulun bir bütün olarak öğrenciler üzerinde etkiye sahip olacak çabalara yönelik tüm okulun olumlu inanç ve beklentilerini ifade eder. İnanç ya da beklenti olarak ifade edilen kolektif yeterlik akademik iyimserliğin bilişsel bölümünü oluşturur. Güven boyutu öğrencilerin ve ailelerinin açık, dürüst, hayırsever, güvenilir ve yetenekli olduklarına ilişkin inançtır ve akademik iyimserliğin duyuşsal boyutunu oluşturur. Davranışsal boyutu oluşturan akademik vurgu okulda davranışlara ve öğrenmeye odaklanır.

Akademik vurgu okulda öğrenci başarısını destekleyen ya da öğrencilerin üstün performans göstermeleri için baskı yapan önemli bir örgütsel özelliktir (Smith ve Hoy, 2007). Akademik vurgu, öğrenme ortamının düzenli olması, akademik başarının okul tarafından tanımlanması, kabul edilmesi ve önemsenmesi ve bunun için öğretmen, öğrenci ve öğrenci aileleriyle işbirliği yapılması ve öğrencilerin başarı için motive edilmesidir.

Şekil 1. Akademik İyimszerliğin Üç Boyutu Arasında Karşılıklı Nedensel İlişki



Kaynak, Hoy, Tarter ve Hoy, 2006

Akademik vurgu, öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olan akademik iyimszerliğin üç boyutundan biridir. Akademik vurgu okulun akademik başarı ve mükemmellik istemesi ile doğrudan ilişkilidir (Beard, 2008). Akademik vurgu boyutu, uygun öğretim ortamı hazırlama faaliyetleri ve öğretmenleri akademik iyimszerlikle ilgili motive etme çalışmaları olduğundan, okul müdürünün öğretimsel liderlik göreviyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Akademik vurgu boyutu bir bakıma okulun amaçlara ulaşmada ne kadar samimi olduğunun göstergesidir. Araştırmacılar akademik vurguya farklı teorik açılardan yaklaşmaktadır. Bazı araştırmacılar akademik vurguya okulun sağlığı ve iklimi bağlamında yaklaşırken, bazıları akademik vurguyu etkili okulları etkisiz okullardan ayıran faktörler olarak görmektedir (McGuigan, 2005).

Güven boyutu öğrencilerin başarıları için öğretmenlerin okulda bulunan diğer insanlara, öğrencilere ve öğrencilerin anne ve babalarına duyulan güven duygusu ve onlarla işbirliği yapılabileceğine ilişkin beslenen inançtır. Başarılı olabilmek için okulda bulunan herkesin birbirine güvenmesi şarttır. Güven, bireyin, diğerlerinin yardımsever, güvenilir, açık, yetkin, dürüst, yardımsever olduğuna ilişkin inancıdır (Tschannen-Moran, 2009; aktaran MacPherson ve Carter, 2009). Akademik iyimszerliğin güven boyutu sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında, sınıf dışında öğretmen ve öğrenci velileri arasında karşılıklı saygının oluşmasına olanak sağlar (MacPherson ve Carter, 2009).

Güven boyutu, akademik iyimszerliğin öğretmen, öğrenci ve aileler arasındaki duygusal bileşenidir. Güven boyutu öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin ailelerine güvenmesini ifade eder. Bunun yanında güven boyutu öğretmenlerde, öğrencilerin okulda değerli oldukları ve ebeveynlerin okula katkılarının değerli olduğu düşüncesini içerir (McGuigan ve Hoy, 2006).

Öz yeterlik bireyin öz yönetim becerisi ve bireysel inançlarıdır (Bandura, 1997; aktaran Hoy, et al. 2006). Bireylerin ya da grupların olumlu yeterlik duygusu olmadan harekete geçmeleri olası değildir. Öz yeterlilik inancının gücü, insanların seçimlerini etkiler ve okulların gelecekle ilgili plan yapmalarını ve eyleme geçmelerini sağlar (Hoy et al. 2006) ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkilidir (Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008).

Akademik iyimszerliğin yukarıda bahsedilen üç boyutuna bakıldığında akademik iyimszerliğin amacı öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olan iyimszerlik duygusunu oluşturmaktır (McGuigan ve Hoy, 2006). Böyle bir durumda öğrenciler için yüksek fakat ulaşılabilir hedefler koyulur. Öğrenciler sıkı

çalışmaya motive edilir ve onlar için düzenli öğrenme ortamları oluşturulur. Böyle bir ortamda öğrenciler akademik başarıya itibar gösterirler (Beard, 2008).

Öğretimsel liderliğin amaçlarından birisi de okulun akademik başarı düzeyinin istenilen ve hedeflenen seviyeye getirilebilmesi için çalışmalar yapılmasıdır. Akademik başarı için okul müdürlerinin uygun öğretimsel ortamı hazırlamaları, öğrenci başarısı için okulun tüm paydaşlarını motive etmeleri ve onlarla işbirliği yapmaları gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile akademik iyimserlik arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın evreni Konya İli Merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde çalışan 8378 öğretmenden, veri toplama grubu 2013/2014 öğretim yılında Konya İli Merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay'da görevli 330 öğretmenden oluşmaktadır. Oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen veri toplama grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişkenler	Düzye	N	%
Cinsiyet	Erkek	152	46,01
	Kadın	178	53,09
Eğitim Durumu	Önlisans	8	2,4
	Lisans	287	87,0
	Lisansüstü	35	10,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	198	60,0
	Branş Öğretmeni	132	40,0
Kıdem	1-5 Yıl	30	9,1
	6-10 Yıl	60	18,2
	11-15 Yıl	112	33,9
	16-20 Yıl	99	30,0
	21 yıl ve üzeri	29	8,8
Yaş	20-30 Arası	52	15,8
	31-35 Arası	90	27,3
	36-40 Arası	88	26,7
	41-45 Arası	73	22,1
	46 ve üzeri	27	8,2

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için öğretmenlerin akademik iyimserlik algı düzeylerini ölçmede Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen Okul Akademik İyimserlik Ölçeği, öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirleyebilmek için ise Tanrıoğen (2010) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen Okul Akademik İyimserlik Ölçeği öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç alt boyuttan ve 19 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların 5 tanesi öz yeterlik, 7 tanesi güven ve 7 tanesi akademik vurgu alt boyutuna aittir. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Öz yeterlik alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 25, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35'tir. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,82'dir. Okul akademik iyimserlik ölçeğinin 3 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Tanrıoğen (2010) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Ölçeği, öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme olmak üzere 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu soruların 19 tanesi öğretimi ve öğretmeni geliştirme, 14 tanesi öğretimsel iklim geliştirme, 6 tanesi iletişim becerileri, 5 tanesi öğretimi denetleme, 5 tanesi amaç tanımlama ve 4 tanesi öğrenci gelişimini izleme boyutunda yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 19 en yüksek puan 95, öğretimsel iklim geliştirme boyutunda alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70, iletişim becerileri boyutunda alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30, öğretimi denetleme ve amaç tanımlama boyutlarında alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 25 ve öğrenci gelişimini izleme boyutunda alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı, .976'dır. Öğretimsel liderlik ölçeği 6 boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunup bulunmadığı korelasyon analizi ile, öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin bazı özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi, varyans analizi ve grupların herhangi birinde katılımcı sayısının 25'den düşük olduğu durumlarda Kruskal-Wallis analizi ile test edilmiştir. Araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi 0,05'dir. Eğitim araştırmalarında bu düzey verilerin analizinde manidarlık düzeyi olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004).

Bulgular

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	t	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Erkek	152	63,68	5,25	-,256	,798
	Kadın	178	64,12	6,21		
Öğretimsel İklim Geliştirme	Erkek	152	50,53	11,97	-,281	,779
	Kadın	178	50,91	12,31		
İletişim Becerileri	Erkek	152	22,81	5,31	,856	,392
	Kadın	178	22,29	5,59		
Öğretimi Denetleme	Erkek	152	17,16	4,56	-,848	,397
	Kadın	178	17,61	4,97		
Amaç Tanımlama	Erkek	152	17,69	4,67	-1,282	,201
	Kadın	178	18,41	5,40		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Erkek	152	13,82	3,63	-,052	,959
	Kadın	178	13,84	3,77		

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan t-testi analizi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretimsel liderliğin tüm alt boyutları arasında $p > ,05$ olduğundan anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Branş Değişkenine Göre Okulların Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Sınıf Öğretmeni	198	65,12	6,31	1,703	,090
	Branş Öğretmeni	132	62,11	4,76		
Öğretimsel İklim Geliştirme	Sınıf Öğretmeni	198	51,32	12,18	1,075	,283
	Branş Öğretmeni	132	49,86	12,07		
İletişim Becerileri	Sınıf Öğretmeni	198	22,57	5,48	,164	,870
	Branş Öğretmeni	132	22,47	5,46		
Öğretimi Denetleme	Sınıf Öğretmeni	198	17,72	4,87	1,500	,135
	Branş Öğretmeni	132	16,92	4,63		
Amaç Tanımlama	Sınıf Öğretmeni	198	18,60	5,44	2,300	,022*
	Branş Öğretmeni	132	17,30	4,38		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Sınıf Öğretmeni	198	13,97	3,80	,885	,377
	Branş Öğretmeni	132	13,61	3,56		

* $p < ,05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, öğretimsel liderliğin amaç tanımlama alt boyutunun öğretmenlerin branşlarına göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır. Öğretimsel liderliğin diğer beş alt boyutunda ise $p > ,05$ düzeyinde olduğundan anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H analizi ile test edilerek belirlenmeye çalışılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Puanları Arasındaki Kruskal-Wallis Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	H	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Önlisans	8	161,88	2	,155	,925
	Lisans	287	164,89			
	Lisansüstü	35	171,36			
Öğretimsel İklim Geliştirme	Önlisans	8	141,56	2	,574	,751
	Lisans	287	165,65			
	Lisansüstü	35	169,73			
İletişim Becerileri	Önlisans	8	151,44	2	,330	,848
	Lisans	287	165,13			
	Lisansüstü	35	171,74			
Öğretimi Denetleme	Önlisans	8	148,50	2	,291	,864
	Lisans	287	165,60			
	Lisansüstü	35	168,53			
Amaç Tanımlama	Önlisans	8	118,06	2	2,446	,294
	Lisans	287	167,83			
	Lisansüstü	35	157,27			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Önlisans	8	123,06	2	1,824	,402
	Lisans	287	165,78			
	Lisansüstü	35	172,94			

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşma düzeylerini belirleyebilmek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda öğretimsel liderliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulların öğretmen sayısına göre farklılaşma düzeyini anlayabilmek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulların Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları Puanları Arasındaki Kruskal-Wallis Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	H	p	Gruplar Arası Fark
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	0-10 Arası	11	267,09	4	18,844	,001**	1-2
	11-20 Arası	59	183,81				1-3
	21-30 Arası	71	161,05				1-4
	31-40 Arası	52	171,37				1-5
	41 ve üzeri	137	149,54				2-5
Öğretimsel İklim Geliştirme	0-10 Arası	11	255,86	4	16,370	,003**	1-3
	11-20 Arası	59	187,64				1-4
	21-30 Arası	71	158,33				1-5
	31-40 Arası	52	167,47				2-5
	41 ve üzeri	137	151,68				
İletişim Becerileri	0-10 Arası	11	251,23	4	14,534	,006**	1-2
	11-20 Arası	59	176,59				1-3
	21-30 Arası	71	175,85				1-4
	31-40 Arası	52	162,91				1-5
	41 ve üzeri	137	149,46				2-5
Öğretimi Denetleme	0-10 Arası	11	249,27	4	11,894	,018*	1-3
	11-20 Arası	59	180,39				1-4
	21-30 Arası	71	165,23				1-5
	31-40 Arası	52	158,98				
	41 ve üzeri	137	154,97				
Amaç Tanımlama	0-10 Arası	11	246,36	4	10,512	,033*	1-3
	11-20 Arası	59	170,92				1-5
	21-30 Arası	71	158,72				
	31-40 Arası	52	175,86				
	41 ve üzeri	137	156,26				
Öğrenci Gelişimini İzleme	0-10 Arası	11	244,27	4	8,971	,062	
	11-20 Arası	59	167,33				
	21-30 Arası	71	160,55				
	31-40 Arası	52	151,49				
	41 ve üzeri	137	166,27				

*p<.05 **p<.01

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısına göre farklılaşma düzeyini belirleyebilmek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına bakıldığında öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme ve iletişim becerileri alt boyutlarında yüksek düzeyde, öğretimi denetleme ve amaç tanımlama alt boyutlarında ise anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken, öğrenci gelişimini izleme alt boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir. Ayrıca farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında öğretmen sayısı daha az olan okulların öğretmenleri, öğretmen sayısı daha fazla olan okullara göre okul müdürlerinin daha fazla öğretimsel liderlik davranışı gösterdiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış algısında farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulların Müdürlerinin Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1-5 Yıl	30	67,10	3,69	1,052	,380
	6-10 Yıl	60	61,47	6,33		
	11-15 Yıl	112	63,38	5,46		
	16-20 Yıl	99	64,03	6,62		
	21 yıl ve üzeri	29	67,38	4,46		
Öğretimsel İklim Geliştirme	1-5 Yıl	30	51,47	3,18	,136	,969
	6-10 Yıl	60	50,45	2,07		
	11-15 Yıl	112	50,70	1,69		
	16-20 Yıl	99	50,36	2,72		
	21 yıl ve üzeri	29	52,00	1,59		
İletişim Becerileri	1-5 Yıl	30	22,93	5,02	,637	,637
	6-10 Yıl	60	22,27	5,59		
	11-15 Yıl	112	22,90	5,53		
	16-20 Yıl	99	21,93	5,72		
	21 yıl ve üzeri	29	23,28	4,46		
Öğretimi Denetleme	1-5 Yıl	30	18,43	6,74	,891	,470
	6-10 Yıl	60	16,82	5,02		
	11-15 Yıl	112	17,13	4,42		
	16-20 Yıl	99	17,49	4,54		
	21 yıl ve üzeri	29	18,24	4,05		
Amaç Tanımlama	1-5 Yıl	30	18,57	4,30	,277	,892
	6-10 Yıl	60	17,55	4,65		
	11-15 Yıl	112	18,28	6,12		
	16-20 Yıl	99	18,07	4,48		
	21 yıl ve üzeri	29	17,93	4,34		
Öğrenci Gelişimini İzleme	1-5 Yıl	30	14,33	3,63	1,001	,407
	6-10 Yıl	60	13,18	3,75		
	11-15 Yıl	112	13,93	3,72		
	16-20 Yıl	99	13,71	3,72		
	21 yıl ve üzeri	29	14,66	3,55		

Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Görev Yaptığı İlköğretim Okullarının Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	20-30 Arası	52	64,73	3,70	1,000	,408
	31-35 Arası	90	63,58	6,35		
	36-40 Arası	88	61,47	17,77		
	41-45 Arası	73	66,05	14,53		
	46 ve üzeri	27	65,70	13,38		
Öğretimsel İklim Geliştirme	20-30 Arası	52	51,19	11,63	1,667	,157
	31-35 Arası	90	51,41	12,43		
	36-40 Arası	88	48,00	13,01		
	41-45 Arası	73	52,58	10,99		
	46 ve üzeri	27	51,56	11,53		
İletişim Becerileri	20-30 Arası	52	22,75	5,13	1,318	,263
	31-35 Arası	90	22,77	5,75		
	36-40 Arası	88	21,43	6,11		
	41-45 Arası	73	23,26	4,51		
	46 ve üzeri	27	22,93	5,05		
Öğretimi Denetleme	20-30 Arası	52	17,77	6,09	1,290	,274
	31-35 Arası	90	17,30	4,48		
	36-40 Arası	88	16,58	4,93		
	41-45 Arası	73	18,23	3,95		
	46 ve üzeri	27	17,44	4,37		
Amaç Tanımlama	20-30 Arası	52	17,96	4,31	1,518	,197
	31-35 Arası	90	17,96	4,47		
	36-40 Arası	88	17,25	5,10		
	41-45 Arası	73	18,77	3,75		
	46 ve üzeri	27	19,56	9,48		
Öğrenci Gelişimini İzleme	20-30 Arası	52	13,75	3,64	1,082	,365
	31-35 Arası	90	13,62	4,02		
	36-40 Arası	88	13,40	3,81		
	41-45 Arası	73	14,33	3,30		
	46 ve üzeri	27	14,70	3,36		

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere yapılan varyans analizi sonuçları, öğretmenlerin yaşlarına göre öğretimsel liderliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı korelasyon analizi yapılarak tespit edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretimsel Liderlik ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Öğretimsel Liderlik	N	Akademik İyimserlik		
		Öz Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	330	,203**	,268**	,370**
	330	,000	,000	,000
Öğretimsel İklim Geliştirme	330	,237**	,192**	,344**
	330	,000	,000	,000
İletişim Becerileri	330	,222**	,227**	,288**
	330	,000	,000	,000
Öğretimi Denetleme	330	,177**	,206**	,287**
	330	,000	,000	,000
Amaç Tanımlama	330	,200**	,272**	,324**
	330	,000	,000	,000
Öğrenci Gelişimini İzleme	330	,168**	,242**	,354**
	330	,000	,000	,000

** p<.01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretimsel liderliğin tüm alt boyutları ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretimsel liderliğin tüm alt boyutları için öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığına bakıldığında; öğretimsel liderliğin hiçbir alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, yaşlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre bakıldığında ise öğretimsel liderliğin amaç tanımlama boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının branş öğretmenlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin okulda amaçların tanımlanmasında, personelin görev ve sorumlulukların anlaşılmasında branş öğretmenlerinden daha olumlu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısına göre öğretimsel liderliğin öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme ve amaç tanımlama alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuş, öğrenci gelişimini izleme boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır. Tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma olan 0-10 arası öğretmene sahip okulların puan ortalamalarının diğer gruplardaki öğretmenlerden daha fazla, 41 ve üzerindeki öğretmene sahip okulların ise daha az puana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul müdürlerinin daha az öğretimsel liderlik davranışı gösterdiği sonucunu çıkarmaktadır. Başka bir deyişle okulun büyüklüğü okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı göstermelerini etkilemektedir. Hallinger ve Murphy'ye (1985) göre öğrenci sayısı ortalama 385'den daha az olan okulların müdürleri, öğrenci sayısı ortalama 600'den daha fazla olan okullara göre öğretimsel liderlik davranışları sergilemeye daha meyillidir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin akademik iyimserlik davranışını göstermesini bekleyen okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışları göstererek öğretmenleri bu yönde motive etmelidir.

Öğretimsel liderliğin amacı öğretmenlere rehberlik ederek, onlara amaçlar belirleyerek, öğrencilerin gelişimlerini izleyerek okulun başarısını artırmaktır. Akademik iyimserlik de bir bakıma öğrencilere başarılı olabileceklerine yönelik inanç, güven, onların yeterli olduğunu düşünmek yoluyla okulun başarısını artırma olduğundan, aslında öğretimsel liderliğin bir parçası olmalıdır. Zira araştırmamızda bu iki değişken arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması bunu desteklemektedir. Hoy ve diğerleri (2006) yeni bir kavram olarak tanımladıkları akademik iyimserliğin -öğrencilerin demografik özelliklerini ve sosyo-ekonomik farklılıklarını kontrol altına aldıktan sonra- öğrenci başarısına önemli oranda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kolektif etki, güven ve akademik vurgu bileşenlerinden oluşan bu yapı öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin öğrenci başarısı ve etkili öğretimde kritik rol oynamasına (Hallinger ve Murphy, 1985) ve okullarda müdürlerin bir öğretim liderleri olmalarına ilişkin beklentiler her geçen gün artmasına karşın, bürokratik sorunlar, okulun diğer ihtiyaçları ile ilgili iş yükü, zaman darlığı gibi nedenlerle okul müdürleri öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirememektedir. Zira yapılan araştırmalar da Türkiye’de okul müdürlerinin bu görevlerini yeterince yerine getirmediğini göstermektedir (Gümüseli, 1996). Bütün bunların yanında okul müdürlerinin hizmet öncesinde ya da hizmet içinde yönetim ve liderlikle ilgili eğitim almamaları, yetersiz kişilerin okul müdürü olarak görevlendirilmesi gibi nedenlerle okullarda öğretimsel liderlik eksik kalmakta, bu durum da okulda öğrenme faaliyetlerinin kolektif bir çabaya dönüşmesini engellemektedir.

Okul müdürleri öğretimsel lider olarak düşünülür ve üniversite eğitim programlarının eğitimlerinde bu yönde nitelendirilir. Ne var ki yönetimdeki gelişmelerde ve sosyal bilim teorilerinde, eğitim yönetimi ve denetimi alanında teknik ve insani yönler, alanın merkezine getirilmiştir (Sergiovanni, 1984). Oysa eğitim yönetiminin temel amacı okullarda öğrenci başarısının merkeze alındığı ve önemsendiği bir ortam oluşturmak olmalıdır. Bunun için de her okul müdürünün bir öğretimsel lider olması sağlanmalıdır. Öğrenci başarısı büyük oranda öğretimsel değişimi ve okulda öğrenmeyi destekleyici şartları oluşturan okul liderliğine bağlı olmasına (Spillane, Hallett ve Diamond, 2003) karşın öğretimsel liderliğin, öğretim ve öğrenci başarısına etkisini içeren araştırmalar halen çok yetersizdir (Leithwood et al., 1990; aktaran J. Blase ve J. Blase, 1999).

Etkili bir okulda olması gereken öğretimsel bir lider, öğretmenlerin mesleki bakımdan gelişmelerini teşvik etmenin yanında öğrencilerin başarıya odaklanmaları ve başarı duygusunu tatmalarını sağlamak için okulda gereken ortamı hazırlamalıdır. Başarıya odaklanma için öğrencilerin cesaretlendirilmeleri ve özellikle öğretmenleri tarafından güvenilme, takdir edilme ve başarılı olabileceklerine ilişkin kendilerine inanılması önemlidir.

Öğrencilerin çoğunun pek fazla öğrenemediği okullarda ya da öğrenebilecek kapasiteleri olmasına karşın öğrenebileceklerinden daha az öğrendiği okullarda, her çocuğun şu an öğrenebildiğinden daha fazla öğrenebileceği inancı, bunu gerçekleştirmenin okul ve toplum için bir zorunluluk olduğu inancıyla birleşirse çok daha farklı bir okul vizyonu oluşur (Schlechty, 2011, s. 170). Öğrencilerin daha fazla öğrenebileceklerine ilişkin inanç, onlara ve ailelerine duyulan güven duygusu ve akademik başarının okulda tanımlanması ve kabul edilmesi ile okul kendisini gelecekte çok daha farklı bir yerde bulacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler verilebilir:

- Akademik iyimserlikle öğretimsel liderlik arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlikle ilişkisi olduğu düşünülen farklı değişkenlerle ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada vurgulanan önemi sebebiyle, öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalar artırılabilir.

- Okul müdürleri diğer yönetsel görevlerini yardımcılarına yetki devri ile yaptırmak suretiyle öğretimsel liderlik görevlerine ağırlık verebilir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler* (4. bs.). Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma* (4.bs.). Ankara: Pegem A.
- Beard, K. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers*. Published dissertation, School of Ohio State University, Ohio.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Blase, J. ve Blase J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. ve Segerstrom, S. C. (2010) Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 1-9.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- MacPherson, K. ve Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. Published dissertation, School of Ohio State University, Ohio.
- McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Pate, J. L., James, L., ve Leech, D. (2005). Teacher leaders: A catalyst for instructional leadership. *Online Submission*. 23 Mart 2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491493.pdf> adresinden erişildi.
- Prytula, M., Noonan, B. ve Hellsten, L. (2013). Toward instructional leadership: principals' perceptions of large-scale assessment in schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 140(12), 1-30.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (Ö. Yüksel Çev.). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 5-18.

- Sherman, A., ve MacDonald, L. (2008). Instructional leadership in elementary school science. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(12), 1-12.
- Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Spillane, J. P., Hallett, T. ve Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı* (1. bs.). Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. bs.). Ankara: Pegem A.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Temple, J. (2000). Growth effects of education and social capital in the OECD countries, *OECD Working Paper*, 21 Mart 2015 tarihinde <https://oecd.org/edu/innovation-education/1825293.pdf> adresinden erişildi.