

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ULUSLARARASI BAKALORYA OKULLARINDA
OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevdanur ASLAN

İstanbul
Haziran-2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ULUSLARARASI BAKALORYA OKULLARINDA OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevdanur ASLAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Esra TÖRE

İstanbul
Haziran-2024

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Esra TÖRE

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Üye Doç. Dr. Gülten Feryal GÜNDÜZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Uluslararası Bakalorya Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Sevdanur ASLAN

ÖN SÖZ

Günümüz dünyasında hemen hemen her alanda meydana gelen değişim ve yenilenme süreçleri hiç kuşku yok ki eğitim dünyasını da derinden etkiledi. Ülkeler arasındaki faaliyetler ve geçişkenlik sebebiyle eğitim programlarının standartlaştırılması ve daha nitelikli bir hal alması gereksinimi oluştu. Bu sebep doğrultusunda ülkemizde de eğitim kurumları tarafından tercih edilen ve Uluslararası Bakalorya Organizasyonu tarafından ortaya konulan farklı yaşlara yönelik, yenilikçi bir anlayışla eğitim programları tasarlandı. Bir diğer yandan da klasik anlamdaki yönetici anlayışı yerini etkin liderlere bırakmıştır. Liderlik türleri kapsamında eğitim alanıyla doğrudan ilişkili olan öğretimsel liderlik özellikleri bu çalışmanın temel değişkenini oluşturmaktadır. Bu amaçla Uluslararası Bakalorya okullarındaki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri incelenmeye çalışılmıştır.

Yüksek lisans yolculuğumda sonsuz desteğini benden hiç esirgemeyen ve benim için tez danışmanından çok daha ötesi olan değerli hocam Doç. Dr. Esra TÖRE'ye derin şükranlarımı sunarım. Bilgi birikimiyle bana olan katkısı, rehberliği ve daima motivasyonumu yüksekte tutan enerjisi ve teşvikleri bu tezin ortaya çıkmasına büyük katkı sağlamıştır.

Ayrıca, bu yolculuğumda maddi-manevi desteklerini her zaman hissettiğim, hayat ışığım, en büyük destekçim sevgili annem ve ablalarım başta olmak üzere, değerli aileme minnettarlığımı belirtmek isterim. Onların destekleri, bu sürecin her aşamasında bana güç ve destek verdi.

Tez çalışmamın tamamlanmasında bana katkı sağlayan ve emeği geçen herkese, kıymetli öğretileri ve destekleri sebebiyle gönülden teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecimdeki katkılarınızı şükran ve minnetle anıyorum.

Sevdanur ASLAN
İstanbul-2024

ÖZET

ULUSLARARASI BAKALORYA OKULLARINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Sevdanur ASLAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esra TÖRE

Haziran, 2024-114 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, Uluslararası Bakalorya (IB) okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren Uluslararası Bakalorya programının uygulandığı iki farklı okuldaki dört yönetici ve altı öğretmenle yapılan görüşmeler aracılığıyla araştırmanın verileri elde edilmiştir. Bu çalışmada, Zorlu (2015) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından düzenlenen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uluslararası Bakalorya okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler neticesinde ortaya çıkan veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Okul yöneticileri, öğretimsel liderliğin beş boyutu kapsamında incelenmiş olup, tüm boyutlarda öğretimsel liderlik davranışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı Uluslararası Bakalorya okullarında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikleri konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler kıdem, branş ve cinsiyet fark etmeksizin görüş birliğine sahiptirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Uluslararası Bakalorya Programı, Uluslararası Bakalorya Okulları

ABSTRACT

INVESTIGATION OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP CHARACTERISTICS OF SCHOOL PRINCIPALS IN INTERNATIONAL BACCALAUREATE SCHOOLS

Sevdanur ASLAN

Master Thesis, Educational Management and Supervision

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Esra TÖRE

June, 2024-114 Pages

The purpose of this study is to examine the instructional leadership characteristics of International Baccalaureate (IB) schools administrators as perceived by teachers and schools administrators. In this study, phenomenology pattern one of the qualitative research methods was used. For this purpose, the data of the research was obtained through interviews with four administrators and six teachers in two different schools where the International Baccalaureate program was implemented in Istanbul in the 2023/2024 academic year. In this research, the “Semi-Structured Interview Form” developed by Zorlu (2015) and adjusted by the researcher was used as the data collection tool. The data obtained as a result of interviews with teachers and administrators working in International Baccalaureate schools were analyzed with the content analysis technique. According to the findings of the research, in line with the opinions of administrators and teachers, it was concluded that schools administrators at International Baccalaureate Schools possess instructional leadership qualities. School administrators were examined within the scope of five dimensions of instructional leadership and it was determined that they had instructional leadership characteristics in all dimensions. In the International Baccalaureate schools where the study was conducted, schools administrators and teachers were in agreement that schools administrators exhibit instructional leadership behaviors, regardless of the former’s seniority, branch or gender.

Keywords: Instructional Leadership, International Baccalaureate Program, International Baccalaureate Schools

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI BAKALORYA VE ÖĞRETİMSEL LİDERLİK	6
2.1.Uluslararası Bakalorya.....	6
2.1.1.Uluslararası Bakalorya Programları	9
2.1.1.1.İlk Yıllar Programı.....	10
2.1.1.2.Orta Yıllar Programı	10
2.1.1.3.Diploma Programı	11
2.1.1.4.Kariyer Odaklı Program	12
2.1.2.Uluslararası Bakalorya İlgili Çalışmalar	13

2.2.Liderlik Kavramı	16
2.2.1.Liderlik Kuramları	18
2.2.1.1.Özellikler Kuramı	18
2.2.1.2.Davranışsal Kuram	19
2.2.1.3.Durumsallık Kuramları.....	21
2.2.2.Liderlik Yaklaşımları.....	23
2.2.2.1.Etik Liderlik.....	24
2.2.2.2.Kültürel Liderlik.....	24
2.2.2.3.Öğrenen Liderlik.....	25
2.2.2.4.Süper Liderlik.....	25
2.2.2.5.Vizyoner Liderlik	25
2.2.2.6.Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	26
2.2.2.7.Karizmatik Liderlik	26
2.2.2.8.Kalite Liderliği	26
2.2.3.Öğretimsel Liderlik.....	27
2.2.3.1.Öğretimsel Liderin Özellikleri.....	28
2.2.3.2.Öğretimsel Liderliğin Boyutları	31
2.2.3.3.Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler	34
2.2.3.4.Öğretimsel Liderlik İlgili Çalışmalar	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi	44
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	45
3.6.1.Araştırmada İç Geçerlik (İnandırıcılık)	46
3.6.2.Araştırmada Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)	47
3.6.3.Araştırmada İç Güvenirlik (Tutarlılık)	48
3.6.4.Araştırmacıda Dış Güvenirlik (Teyit edilebilirlik)	48
3.7.Araştırmacının Rolü.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI.....	51
4.1.Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasına Yönelik Bulgular.....	52
4.2.Öğretim Süreci ve Eğitim Programının Yönetilmesine Yönelik Bulgular.....	59
4.3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	66
4.4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Bulgular.....	75
4.5.Uygun Öğrenme-Öğretme Ortamı ve İklim Oluşturulmasına Yönelik Bulgular.....	82

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1.Tartışma ve Sonuç	89
5.1.1.Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	89
5.1.2.Öğretim Süreci ve Eğitim Programının Yönetilmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	90
5.1.3.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç	91
5.1.4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç	92
5.1.5.Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturmaya Yönelik Tartışma ve Sonuç	92
5.2. Öneriler.....	93
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	93
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	94
KAYNAKÇA.....	95
EKLER	104
ÖZGEÇMİŞ	110

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1: IB Öğrenen Profili Nitelikleri	8
Tablo 3.1: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	41
Tablo 3.2: Verilerin Toplanmasına Dair Bilgiler (A Okulu).....	43
Tablo 3.3: Verilerin Toplanmasına Dair Bilgiler (B Okulu).....	44
Tablo 4.1: Alan yazın incelemesi ve araştırma sırasında katılımcılardan elde edilen temalar ve kodlar	51
Tablo 4.2: Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri.....	53
Tablo 4.3: Öğretim Süreci ve Eğitim Programının Yönetilmesi Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri.....	60
Tablo 4.4: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri.....	66
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri	75
Tablo 4.6: Uygun Öğrenme-Öğretme Ortamı ve İklim Oluşturulması Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri.....	82

KISALTMALAR LİSTESİ

IB	: Uluslararası Bakalorya
IBO	: Uluslararası Bakalorya Organizasyonu
PYP	: Primary Years Programme (İlk Yıllar Programı)
MYP	: Middle Years Programme (Orta Yıllar Programı)
DP	: Diploma Programme (Diploma Programı)
CP	: Career Related Programme (Kariyer Odaklı Program)
CIS	: Council of International Schools (Uluslararası Okullar Birliği)
vd.	: Ve diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu hakkında bilgi verilerek, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları, araştırmada yer verilen kavramların tanımları verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzün en önemli problemlerinden biri sahip olduğumuz bilgiyi anlamlandırmak, yön verebilmek, yönetebilmek ve faydalanılabilir hale getirebilmektir. Bu nedenden ötürü bilgiye yön verilmesi ve yönetilmesi büyük önem arz etmektedir. Çağımızda her anlamda yaşanan değişim ve dönüşümün yansımaları eğitim kurumlarını da etkilemekte olup, okul yöneticisinin klasik yönetim anlayışının değişmesine sebep olmaktadır (Keskinılıç, 2007).

Toplumsal anlamdaki değişimlerden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim dünyasıdır. Bu nedenle kültürlerarası farkındalığa sahip aynı zamanda farklılıkları zenginlik olarak gören, hoşgörülü, araştıran ve bilgi sahibi olan genç bireylerin yetiştirilmesini, Bakalorya Organizasyonu misyon olarak belirlemiştir. Uluslararası Bakalorya programları bu misyon doğrultusunda, uluslararası farkındalığı geliştirerek kültürlerarası anlayışla birlikte iletişim becerilerinin geliştirmesini sağlamayı hedeflemektedir (IBO, 2017).

IBO, dünyanın barışçıl ve yaşanılabilir olması hedefiyle öğrencilere sahip olması gereken tüm yetkinlikleri, bilgi ve değerler ile güçlü kılabilmek sebebiyle ortak bir misyon ve vizyona sahip olan dünya standartlarındaki eğitim kurumları, eğitimciler ve öğrenci toplulukları ile iş birliği yapmaktadır. Uluslararası Bakalorya Organizasyonu 1968 yılında resmi olarak kurulmuştur ve öğrencilerin aktif öğrenenler, çok yönlü bireyler ve ilgili birer dünya vatandaşları olmalarını teşvik etmek için dört program sunmaktadır. PYP, 3 ve 12 yaş arasındaki öğrencileri kapsamakla birlikte çocuğun bütünsel gelişimini hedef alır. MYP, 11 ve 16 yaş arasındaki öğrencileri kapsamakla birlikte onların akademik gelişimi ile yaşam becerilerinin gelişimini vurgular. IB programlarının en eskisi olan Diploma Programı (DP), dünya çapındaki üniversiteler tarafından tanınan bir IB diplomasına sahip olmak için 16 ve 19 yaş arasındaki öğrenciler için tasarlanmış olup, akademik çalışmaların odağında olduğu zorlu bir

programdır. Kariyer Programı (CP), 16 ve 19 yaş arasındaki öğrenciler için kariyer hedeflerine yönelik olarak ortaöğretimin son iki basamağında uygulanabilecek bir eğitim programı tasarımıdır (IBO, 2017).

Eğitim kurumlarının, günümüzde yaşamın tüm alanlarında ortaya çıkan değişimlere uyum sağlayacak nitelikte olması, toplumdaki dönüşüme ve gelişmelere uyumlu olmanın yanı sıra dünya standartlarında bilgiye ve donanıma sahip insan yetiştirmesi oldukça önemlidir. Okullar, merkezine bilgiyi alarak onu üreten ve gelişmesini sağlayan kurumlardır. Günümüzde her alanda yaşanan değişim ve dönüşümden en çok etkilenen, bilginin kaynağı olan okulların yönetimi, araştırmalarda sıklıkla ele alınmış olmasının yanı sıra okul yöneticilerinin becerileri, yöneticilik standartlarının belirlenmesi öne çıkmaktadır (Aslan, 2012).

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken bu becerilerden biri de öğretimsel liderliktir. Öğretimsel liderlik kavramına yönelik ortaya çıkan araştırmalar ABD temelinde 1980'lere dayanmaktadır. Bir müdürün yoksul kentsel ilköğretim okullarında çocukların öğrenmesinde başarı için kritik rol oynadığı belirlenmiştir (Hallinger, 2003). Eğitim liderliği araştırmalarının merkezinde önemli bir güç haline gelen öğretimsel liderlik stili, okullardaki etkililiğinden dolayı 1990'lı yıllardan bu yana merak uyandıran bir araştırma konusu olmuştur (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Ayrıca, 21. yüzyılın hesap verebilirlik hareketi öğretimsel liderliğe yeni bir ışık tutmaktadır. Çünkü bu paradigma öğrencilerin öğrenme çıktılarını daha fazla vurgu yapmaktadır (Halverson, Grigg, Prichett ve Thomas, 2006). Öğrenim sürecinin tüm sınıflarda sorunsuz bir şekilde sürdürülmesini sağlayan kişidir. Okul yöneticisinin eğitim programının uygulanması, değerlendirilmesi ve doğru pedagojiye göre uygulanmasını sağlayarak, tüm sürece liderlik etmesi gerekmektedir (Hoerr, 2015).

Öğretimsel lider, okulun amaçlarına ulaşılmasında etkin bir şekilde rol alabilir. Okullarda öğretimsel liderlik rolü öne çıkarılarak, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri, hedefe ulaşılmasını sağlayabilir. Bu perspektifle öncelikli olarak öğretimsel liderlik kavramının net bir ifadeyle anlaşılması hedeflenmektedir. Akabinde öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olabilmek için yeterli liderlik davranışları ve vasıflarının neler olmasına gerektiği ortaya konulmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000).

Bu tezin konusu, Uluslararası Bakalorya (IB) okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda IB okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

1.2. Amaç

Eğitim kurumlarının stratejilerini hızla değişen dünya şartlarında çağın gereksinimlerini sağlayabilmek için sürekli güncellemeleri gerekmektedir. Geleneksel yönetim tarzına sahip bir anlayışla okulun yönetilmesi günümüz şartlarında artık pek mümkün değildir. Bu sebeple okul yöneticilerinin dünya çapındaki gelişmelere ayak uyduracak donanıma sahip olması beklenmektedir. Okul yöneticileri, kurumlarının eğitsel, yapısal ve yönetsel süreçlerini etkileyen tüm gelişmeleri yakından takip ederek bu yenilikleri kendi kurumlarına adapte etmelidir (Tekeli, 2005). Uluslararası Bakalorya okullarındaki tasarım temelli farklılıklar nedeniyle okul yöneticilerinin liderlik özellikleri büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Okul yöneticileri okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına yönelik hangi çalışmaları yapmaktadır?
2. Okul yöneticileri öğretim süreci ile eğitim programının yönetimine yönelik hangi çalışmaları yapmaktadır?
3. Okul yöneticileri öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik hangi çalışmaları yapmaktadır?
4. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi ile desteklenmesine yönelik hangi çalışmaları yapmaktadır?
5. Okul yöneticileri uygun öğrenme-öğretme ortamının ve olumlu öğrenme ikliminin oluşturulmasına yönelik hangi çalışmaları yapmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son 30 yılda eğitim ortamlarında uygulanan liderlik teorisinin evrimi iki baskın eğilimle karakterize edilmiştir. Bunlardan ilki, okul liderliği ile öğrenme arasındaki ilişkiyi keşfetmeye daha fazla odaklanmayı içermektedir (Louis, Leithwood, Wahlstrom, Anderson, 2010). İkincisi, liderlik uygulamalarının okul üyeleri arasında

nasıl dağıtıldığına dair daha yeni bir odaklanmayla temsil edilmesiyle beraberinde okul liderlerinin dağıtılmış liderlik özelliklerini ön plana çıkarmaktadır (Spillane, Diamond, Sherer, Coldren, 2004).

Liderlik türleri arasında yer alan ve eğitim-öğretim faaliyetlerini temel olarak konu edinen öğretimsel liderlik; yönetici, öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki ahengi sağlayan temel unsurdur. Öğretimsel liderlik; eğitim tasarımı, öğrenci ve öğretmen ile direkt ilgili olmakla birlikte okul yöneticisi, okul toplumunu, öğrenciyi ve kurumda aktif olarak eğitim ve öğretimin her basamağında yer alarak önemli bir güç olan öğretmenleri iyi tasarlanmış bir eğitim çerçevesinde, nitelikli bir eğitim için yoğun bir çaba içerisinde koordine etmelidir (Gümüşeli, 2005).

Öğretim liderliği, bir eğitim kurumunun amaçlarını doğru bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olmaktadır. Eğitim kurumlarında öğretim liderliği kullanılarak ve gerekli önem verilerek eğitimin niteliği artırılabilir. Okul yöneticileri üstlendikleri öğretim liderliği sayesinde okulun başarısını arttırmada önemli bir role sahiptir. Bu sebeple yapılması gereken ilk şey, öğretim liderliğini doğru bir şekilde tanımlamak ve niteliklerini belirlemektir (Özdemir, Sezgin, 2002).

Ulusal tez merkezi YÖKTEZ’de yapılan literatür taramasında, Uluslararası Bakalorya Programı’nı konu alan ve öğretimsel liderlik konulu çalışmalar bulunmaktadır. Buna karşılık, Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesine yönelik doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırma özgündür. Bu araştırmanın yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini alarak, IB okullarındaki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi amacıyla literatüre katkı sunması beklenmektedir. IB okullarında, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın yeni çalışmalara ışık tutması ve bu alandaki yeni çalışmaları da teşvik etmesi beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, çalışma kapsamında sorulan sorulara kendi düşünceleri yönünde objektif olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinin Beykoz ve Üsküdar ilçelerinde bulunan Uluslararası Bakalorya programlarının uygulandığı ilk ve ortaöğretim okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lider: Lider, grubunu belirlenen hedefler için toplayan bu grubu etkileyen, yönlendirmesini yapan ve aksiyon almasını sağlayan vizyon sahibi bir kişidir. Belirlediği vizyon ile daha önce belirlenen amaçlara ulaşabilmek için çevresindekileri etkileyen ve onlara yol gösteren bir kılavuzdur (Eraslan, 2004).

Öğretimsel Liderlik: Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulu etkilemekte kullandıkları güç ve davranışlar olarak tanımlanmıştır. Eğitim öğretimin öğrenci merkezli olarak yürütülmesi, eğitim kurumunun misyon ve vizyonunun belirlenmesi, olumlu bir eğitim öğretim ikliminin sunulması öğretimsel liderliğin çatısı altındadır (Gümüşeli, 2005).

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO): 1968 yılında İsviçre'nin Cenevre kentinde kâr amacı olmayan bir eğitim vakfı olarak kurulmuştur.

Uluslararası Bakalorya Okulları (IB School): Uluslararası Bakalorya Programı'nı uygulayan okullardır.

PYP (İlk Yıllar Programı): İlk Yıllar Programı, 3 ve 12 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayan bir IB programıdır.

MYP (Orta Yıllar Programı): Orta Yıllar Programı, 11 ve 16 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayan bir IB programıdır.

DP (Diploma Programı): Diploma Programı, 16 ve 19 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayan bir IB programıdır.

CP (Kariyer Odaklı Program): Kariyer Odaklı Program, 16 ve 19 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayan bir IB programıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI BAKALORYA VE ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK

Bu bölümde Uluslararası Bakalorya hakkında bilgilendirme yapılmış ve Uluslararası Bakalorya programları açıklanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte liderlik ve öğretimsel liderlik yaklaşımları ele alınmış temel teoriler incelenmiştir. Ayrıca Uluslararası Bakalorya okulları ve öğretimsel liderlik kavramı, ilgili araştırmalarla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Uluslararası Bakalorya (IB)

Uluslararası Bakalorya programları, merkezinde uluslararası eğitim anlayışına sahip küresel düzeyde uygulanan programlardır. Uluslararası Okullar Birliği'nin (Council of International Schools-CIS) 1962 yılında bir konferansı için uluslararası eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenler İsviçre'nin Cenevre kentinde bir araya gelmiştir. Bu toplantıda interaktif sınıflar, öğrenciyi merkeze alan öğrenme modeli ve uluslararası bir anlayışın oluşması hedefiyle yeni bir eğitim modeli oluşturulmuştur (Nixon, 2006). 1962 yılında düzenlenen bu konferansta eğitimin iyileştirilmesine yönelik olarak çalışmalar düzenlenmiş ve devam eden süreçte, Cenevre'de 1968 yılında Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization-IBO) bir vakıf olarak ortaya koydukları interaktif bir sınıf sistemi oluşumuna dayalı ve öğrenciyi merkeze alan yeni bir eğitim programını sunmuştur. Tüm bu çalışmaların neticesinde Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, 1968 yılında Cenevre'de kâr amacı olmaksızın eğitim vakfı olarak kurulmuş ve faaliyetlerine başlamıştır (Cambridge ve Thompsom, 2004). Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO) öğrencilerin vatandaşlık bilincinin gelişmesine katkı sağlayarak, küresel bir eğitim anlayışı perspektifiyle kültürlerarası farkındalığı yüksek birer dünya vatandaşı yetiştirmeyi hedef edinen Uluslararası Bakalorya programını ortaya koymuştur (Van Oord, 2007). Uluslararası Bakalorya programları, ulusal sınırların çok ötesinde yönetilen ve faaliyet gösteren, küresel bir anlayışa sahip müfredatı olan uluslararası bir eğitim tasarımıdır (Doherty, 2009).

Eğitim hayatlarını farklı nedenlerden ötürü kendi ülkesinin dışında bir ülkede devam etmek zorunda kalan ya da ebeveynlerinin görevleri nedeniyle belirli aralıklarla farklı

lkelerde eğitim hayatlarını sürdürmek durumunda kalan öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenden ötürü Uluslararası Bakalorya Organizasyonu kuruluğu temel olarak, bu öğrencilerin dahil oldukları eğitim programlarının küresel standartta sürdürülebilmesi, öğrencilere uluslararası kabul grmğ yüksek öğretime girebilecek düzeye ulağtırabilmeyi amaçlamığtır. Uluslararası Bakalorya programlarının oluğuurulması ağamasında öncelikli olarak Avrupa lkelerinde halihazırda uygulanmakta olan eğitim programları ve müfredatlar detaylarıyla incelenmiğ olup, bu incelemelerin neticesinde uygulanan programların en iyi yönleri tespit edilmiğ ve bu perspektifle Uluslararası Bakalorya çerçeve programı oluğuurulmuğuur. Eğitim programının özünde, öğrenciyi merkeze konumlandıran, eleğtirel dğuğnme becerisine sahip, bağarıyı tespit ederken sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yaklağımı sergileyen, kendisinden farklı inanca sahip ve kendisinden farklı dğuğncelere saygı ve hoğuğryle yaklağımda bulunan bireylerin yetiğtirilmesi hedeflemektedir (Hill, 2007; IBO, 2014).

Uluslararası Bakalorya programları, buldukları tüm ortamları dünyayı öğrenme ortamı olarak nitelendirmektedir. Bu nedenden ötürü okul toplumunda yer alan tüm paydağlar öğrenme ortamının birer unsurudur. Okul topluluğuunda yer alan aileler, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler, okul ikliminde barığ ve esenliğin hakim olması, tüm paydağların takım ruhuna sahip sağlıklı iletiğim kurmaları, disiplinin ve güvenin sağlandığı bir öğrenme ortamı oluğuurmaya yönelik sorumluluğu paylağır ve üstlenirler (IBO, 2022).

IB programının merkezinde yer alan öğrenen profili geniğ bir anlamda kavramsallağtırılmığtır. Buna göre öğrenen profili; çevresindeki ve hatta dünyadaki tüm olaylara karđı duyarlı ve ilkeli yaklağan, iletiğim becerileri yüksek, geniğ dğuğnebilme kabiliyeti olan, sorgulayan ve arağtıran tüm bunların neticesinde bilgiye sahip olan, farklı dğuğncelere açık bireyler olarak tanımlanmığtır (Ayyıldız ve zmc, 2016). Öğrenen profilinin sahip olması gereken bu özellikler, akademik bağarının, sosyal ve entelektüel geliğiminden ziyade birçok farklı insani görev ve mesuliyeti simgeler. Uluslararası Bakalorya programlarının merkezinde yer alan öğrenen profili yalnızca öğrenciyi ifade etmez. IB programında etkin bir öğrenme ortamının oluğuması için IB okullarındaki çerçeve programda yer alan kapsayıcılık prensibi gereği okul toplumundaki herkes öğrenen profilinin bir üyesidir (IBO, 2017). IB, eğitiminin bütüncül yapısını 10 nitelik yansıtır. Bu yapı içerisinde biliğsel

gelişmeyle birlikte sosyal gelişme katkı sağlayacak becerilerin oluşması vurgulanır (IBO,2017).

Tablo 2.1: IB Öğrenen Profili Tablosu

Özellik	Tanım
Araştıran – sorgulayan	Araştırmak ve sorgulamak için yeterli becerileri geliştirip merakını besleyen. Bireysel ve grupla nasıl öğreneceğini bilen. Heyecanla öğrenerek bunu yaşam boyu sürdürebilen.
Bilgili	Bilgiyi farklı disiplinler arasında kavramsal anlayış geliştirerek kullanan. Ulusal ve küresel öneme sahip sorunlar ve fikirlerle ilgilenen.
Düşünen	Karmaşık problemleri çözümlmek için eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilen. Gerekçeli, etkili karar almada inisiyatif kullanabilen.
İletişim Kuran	Kendini birden fazla dilde güvenle ve yaratıcı şekilde ifade edebilen. Diğer bireylerin ve grupların fikirlerini dikkate alarak etkili şekilde iş birliği yapabilen.
İlkeli	Doğruluk ve dürüstlikle, güçlü bir hakkaniyet ve adalet anlayışıyla, tüm insanların değerlerine ve haklarına saygı duyarak hareket eden. Eylemlerinin ve sonuçlarının sorumluluğunu alabilen.
Açık görüşlü	Diğer bireylerin değerleri ve geleneklerinin yanı sıra kendi bireysel geçmişine ve kültürüne değer veren. Farklı bakış açıları arayan, değerlendiren ve bu deneyimlerle olgunlaşan.
Duyarlı	Empati kurabilen ve saygılı olan. Hizmet etme bilincinde olan diğer grup ve bireylerin hayatı ve kendi çevreleri için olumlu bir fark oluşturmak için eylemde bulunan.
Risk göze alan	Belirsizliğe ihtiyat ve kararlılıkla yaklaşan, yeni fikir ve yeni yollar için araştıran, ortaklaşa çalışabilen. Zorluk ve değişim karşısında becerikli ve dayanıklı olan.
Dengeli	Kendi ve diğer bireylerin esenliğini sağlamak için yaşamın farklı yönleri arasında denge kurmanın önemini bilen. Diğer bireyler ve yaşadığı dünyayla dayanışmanın farkında olan.

Dönüşümlü düşünen	Dünyayı, kendi düşünce ve deneyimlerini derinlemesine düşünebilen. Öğrenme ve kişisel gelişimini desteklemek için güçlü ve zayıf yanlarını anlamak için çaba sarf eden.
-------------------	---

Kaynak: IBO, 2017.

IB eğitimcileri, IB eğitimleri boyunca öğrencilere Tablo 2.1’de belirtilen IB öğrenen profili niteliklerini geliştirmeleri doğrultusunda destek sağlarlar. Elde edilecek bu niteliklerin geliştirilmesi dünyanın daha iyi bir hal almasını sağlayacak farkındalığa sahip, dünya vatandaşı olacak öğrencilerin yetiştirilmesinin temelini oluşturmaktadır (IBO, 2017). Bu özellikler, IB eğitim modelinin bireyleri sadece akademik açıdan değil aynı zamanda genel yaşam becerileri ve etik değerler açısından güçlendirmeyi amaçladığını vurgulamaktadır (IBO, 2017).

2.1.1. Uluslararası Bakalorya Programları

Uluslararası Bakalorya programları, küresel bir eğitim anlayışına sahip uluslararası standartlarda uygulanan eğitim programlarıdır. Uluslararası Bakalorya programı, 3 ve 19 yaş aralığında bulunan üç farklı yaş grubuna yönelik dört farklı eğitim programından oluşmuştur. IB programlarını oluşturan dört programın tamamı, kapsayıcı, kavramları tanımlayan, pedagojiye uygun belirlenmiş eğitim programı çerçevesi sunmaktadır. IB programları, akademik çalışmalar arasındaki bağları kurmanın, bireyin sınırlarını zorlayacak düzeyde bilgiye sahip olmanın önemine değinir. Bununla birlikte öğrencilere, öğrenimleri boyunca elde ettiklerini etraflarındaki dünyayla ilişki kurmaları noktasında özgün olanaklar sunmayı hedefler (IBO,2017).

IB içerisinde yer alan tüm eğitim programlarında bütüncü ortak değerler bulunmaktadır. Bunlar; öğrenen profili niteliklerinin geliştirilmesi amacı, öğrenme ve öğretme yaklaşımları, pedagojiye uygun yapılan ölçme-değerlendirmeler, konular ve disiplinin devamlılık gerektirdiği, ikinci bir yabancı dil öğrenme hususu ve uluslararası bilincin öncelikli amaçlarından olmasıdır (IBO, 2017).

IB, merkezinde öğrenen profili nitelikleri yer alan ve bununla birlikte uluslararası bilinci oluşturma misyonuyla dört farklı programı bir arada tutmaktadır. Her programın kendine özgü kimliği ve özellikleri vardır. Bu programlar şunlardır:

- Primary Years Programme (PYP): İlk Yıllar Programı, 3-12 yaş grubu
- Middle Years Programme (MYP): Orta Yıllar Programı, 11-16 yaş grubu

- Diploma Programme (DP): Diploma Programı, 16-19 yaş grubu
- Career Related Programme (CP): Kariyer Odaklı Program: 16-19 yaş grubu

2.1.1.1. Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB PYP)

IB PYP, 3 ve 12 yaş aralığındaki öğrencilerin kendi becerilerini keşfetmelerini, öğrenmeyi nasıl sağlayacaklarını aynı zamanda evrensel değerleri edinmelerini hedeflemektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin bir dünya vatandaşı bilincine sahip olmaları amaçlanmaktadır. PYP, 3 ve 12 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayarak hayat boyu öğrenmeyi sağlayacak becerileri edinmekle birlikte her açıdan proaktif bireyler olmasını destekler (IBO, 2017). Öğrencilerin disiplinler arası öğrenme yeteneklerini PYP’de geliştirirken aynı zamanda araştıran ve sorgulayan bireyler olması amaçlanır. İlk Yıllar Programı, öğrencilerin eğitim ve öğretim tasarımını disiplinler üstü altı tema çerçevesinde sunar. Bu temaların başlıkları şu şekildedir; kimliğimiz, içinde bulunduğumuz zaman ve mekan, kendimizi anlatma yöntemlerimiz, kendimizi dizayn etme şeklimiz, dünyanın işleyişi ve yeryüzünü paylaşmak olarak belirlenmiştir (Walker, 2011).

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı, merkezinde altı temayı bulundurarak öğrencilerin, kişisel-toplumsal eğitim, fen bilimleri, dil, matematik, beden eğitimi, sosyal bilgiler ve sanat yeteneklerini artırmayı hedefleyen bir eğitim programıdır (IBO, 2023). Ulusal ve uluslararası sorumluluklara dair farkındalığı olan, farklı kültürlerle karşı hoşgörü ve anlayışa sahip öğrencilerin yetişmesini amaçlayan PYP, aynı zamanda öğrencileri İlk Yıllar Programı sonrasında yer alan Orta Yıllar Programına (MYP)’ye hazırlar. PYP’deki en önemli amaçlardan bir diğeri ise öğrencilerin kendi anadilleri dışında birden fazla farklı yabancı dil edinmelerini sağlamaktır (IBO, 2023).

2.1.1.2. Uluslararası Bakalorya Orta Yıllar Programı (IB MYP)

IB MYP, 11 ve 16 yaş aralığındaki öğrenciler için Uluslararası Bakalorya eğitim programlarının ikinci aşaması olarak 1994 yılında tasarlanmıştır. IB MYP, çağın gereksinimleri doğrultusunda değişime uyum sağlayabilen, farkındalığı yüksek olmakla birlikte uluslararası bakış açısına sahip, yaratıcılığı gelişmiş öğrenciler yetiştirmeye yönelik eğitim çerçevesi ortaya koymaktadır (IBO, 2023). IB MYP eğitim programının merkezinde öğrenen profili vardır. IB MYP ile öğrenen profilinin

amaçları örtüşmekte olup gençlerin erken yaşlarda ulusal ve uluslararası dünya algısının oluşması amaçlanmaktadır (IBO, 2023).

IB MYP sekiz ders grubunun oluşturduğu bir eğitim programıdır. Bu ders grupları, dil ve edebiyat, fen bilimleri, beden ve sağlık eğitimi, bireyler ve toplumlar, matematik, tasarım, sanat ve dil edinimi içeren başlıklar altında toplanmıştır (IBO, 2023). MYP, öğrencileri sonraki aşamalarda yer alan diploma programı ve kariyer odaklı programa hazırlamak için dünya vatandaşı olmalarını sağlayacak esnek bir müfredat içeriği sunar. IB MYP, programını uygulayan okullarda eğitim çerçevesi dahilinde esnemeye uygun olarak yürütülen iki, üç ya da beş yıl süren bir eğitim programıdır (IBO, 2023).

Zorunlu derslerin ilk üç kademede alınmasının ardından öğrenciler sekiz ders grubunda yer alan dersleri müfredatlarına yönelik olarak dördüncü ve beşinci kademelerde en fazla altı ders seçerek, en az 50 saat ders almalıdırlar (IBO, 2023).

2.1.1.3. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IB DP)

IB DP, 16 ve 19 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayarak, üniversitede ve üniversiteden sonraki hayatlarında başarıyı elde etmeleri için hazırlayan, akademik olarak zor ama dengeleyici, final sınavları olan eğitim programıdır. DP, öğrencilerin entelektüel gelişimine katkı sağlayacak, sosyal ilişkilerini düzenleyebilecek, fiziksel ve ruhsal esenliğini koruyacak çerçevede tasarlanmıştır (IBO, 2017).

DP, öğrencilerin büyük bir hızla değişen ve her geçen gün küreselleşen toplum içerisinde etkin olabilmeleri için:

- 1. Onları fiziksel, entelektüel, duygusal ve etik açıdan geliştirecek,*
- 2. Altı ders grubundan dersler alarak bilgi ve anlayış genişliği ve derinliği kazanmalarını sağlayacak,*
- 3. Kendilerini yüksek eğitime hazırlayacak olan öğrenmeye dair becerileri ve olumlu tutumları geliştirmelerini sağlayacak,*
- 4. En az iki dil öğrenerek kendi kültürleri dahil olmak üzere tüm kültürlere yönelik anlayışları geliştirmelerini sağlayacak,*
- 5. Geleneksel akademik disiplinlerle bağlantılar kurmalarını ve programdaki eşsiz bilgi teorisi dersi sayesinde bilginin doğasını keşfetmelerini sağlayacak,*

6. *Uzun denemede bir ya da daha fazla akademik disiplinin bakış açısıyla ilgilendikleri alana dair derin araştırma yapmalarına olanak sağlayacak,*
7. *Yaratıcılık, eylem ve hizmet aracılığıyla kişisel ve kişiler arası gelişimleri destekleyecek şekilde hazırlar (IBO, 2017).*

IB DP kapsamında yer alan matematik, bireyler ve toplumlar, dil öğrenimi, dil ve edebiyat çalışmaları, fen bilimleri ve sanat gruplarının da içinde bulunduğu altı ders grubunda olan ve en az bir ders seçimi olması şartıyla ilk beş gruptaki derslerden istekleri ve ilgi alanları doğrultusunda seçim yapmaları gerekmektedir (IBO, 2015).

IB DP, ortaöğretimin son iki yılını kapsayan, öğrencileri sınavlara, üniversiteye hazırlayan yoğun çaba gerektiren bir eğitim programıdır. Öğrenciler iki yıl süresince altı ders grubundan seçilmiş derslerin merkezinde yer alan *Bitirme Tezi, Bilgi Kuramı ve Yaratıcılık, Bedensel Etkinlik ve Toplum Hizmeti Çalışmalarını (CAS)* başarılı bir şekilde tamamlamaları gerekmektedir. Diploma programını seçen öğrenciler bitirme sınavları sonunda IB diploması alırlar. IB diploması uluslararası geçerliliğe sahiptir. Bu diploma ile öğrenciler, dünyanın en önde gelen üniversitelerine kabul edilmektedirler (IBO, 2019).

2.1.1.4. Uluslararası Bakalorya Kariyer Odaklı Program (IB CP)

IB CP, kariyer hedefi olan ve bu amaç doğrultusunda eğitimlerine yön vermek isteyen öğrencilerin ortaöğretimin son iki basamağında tercih ettikleri eğitim programı tasarımıdır. Öğrencilerin sonraki eğitim hayatlarındaki çalışmalarına katkı sağlamak üzere iyi bir temel oluşturulmasıyla birlikte kariyerlerinde de başarı sağlamaları için öğrencileri hazırlamayı amaçlar (IBO, 2015).

CP öğrencilerin; hayatlarında tercih ettikleri eğitim, kariyer süreçlerini takip etmelerini, bireysel ve entelektüel ilgi alanlarını ve yeteneklerini akademik çalışmalar ile bütünleştirmelerini, içinde buldukları toplumda anlamlı bir fark ortaya koyacak öğrenimi almalarını, yeni bakış açılarıyla farklı düşüncelere değer vermeyi aynı zamanda öz güven ile öz farkındalıklarına katkı sağlamayı hedeflemektedir (IBO, 2015). CP öğrencileri, kariyer odaklı çalışmaları için diploma programında yer alan ilgili derslerden seçim yapmak durumundadır. Diploma Programı derslerinin hedefi, Kariyer Odaklı Program'ın akademik disiplini sağlayarak kuramsal çerçevenin oluşturduğu temeli yükseltmektir (IBO, 2015).

Kariyer odaklı çalışmalar; öğrencilerin ilgi duydukları alanda yüksek öğretime hazırlanmaları amacıyla tasarlanmış olup, teoriden pratiğe geçerek ideal yaklaşımları elde ederler. Kariyer odaklı çalışmalar, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda yüksek öğrenime ya da direkt istihdam edilmesiyle uyumlu olacak şekilde okul tarafından sunulmaktadır. Kariyer odaklı programı seçen tüm okullar, içinde buldukları koşullara aynı zamanda öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek çalışmaları seçmektedirler. Kariyer odaklı program, Uluslararası Bakalorya Organizasyonu'nun belirlediği akreditasyon ile birlikte kalite güvencesi şartlarını sağlamak zorundadır (IBO, 2015).

2.1.2. Uluslararası Bakalorya Eğitim Programları ile İlgili Çalışmalar

Bu çalışmanın literatürünü IB okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesine yönelik araştırmalar oluşturmaktadır. Yapılan literatür araştırmasında daha çok IB programları ve ulusal müfredat ile IB programlarının karşılaştırılmasına yönelik birtakım çalışmalar bulunmaktadır. Buna rağmen doğrudan IB okul liderlerine veya liderliğine ilişkin az sayıda çalışma mevcuttur.

Özcan Çatak (2022), çalışmasında ulusal müfredatı uygulayan MEB okulları ile ulusal müfredata ek olarak IB programlarını uygulayan okullarda dağıtılmış liderliğinde hangi düzeyde olduğunu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılar doğrultusunda incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, ulusal müfredata ek olarak IB programlarını uygulayan okuldaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışlarına yönelik algıları, yalnızca ulusal müfredatın uygulandığı okullarda bulunan öğretmenlerin algılarına karşılık daha olumlu bulunmuştur (Çatak, 2022).

Kalafatoğlu (2020), IB programları çerçevesinde eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin IB eğitim felsefesine dair düşüncelerini incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, IB'nin sahip olduğu felsefenin odağında öğrencilere daha çok çağın gereksinimleri doğrultusunda yeteneklerini geliştirmenin yer aldığı düşüncelerini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin IB programları hakkında bilgilerini geliştirmek amacıyla IB felsefesine dair daha fazla bilgi edinmeleri gerektiği sonucuna varmıştır (Kalafatoğlu, 2020).

Yaşatürk Midilli (2020), MEB eğitim-öğretim programı ve IB DP öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarını, problemleri çözme becerilerini, akademik anlamda risk alma

ve biyoloji dersine ilişkin tutumlarını mukayese etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma neticesinde, IB DP’de yer alan öğrencilerin akademik başarısızlık yaşamaları halinde olumsuz hisler taşımaya, MEB öğrencilerinden daha fazla eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır. MEB müfredatının uygulandığı okullarda eğitim alan öğrencilerin öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmamaya daha çok eğilimli oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Biyoloji dersine ilişkin algılarının her iki programda eğitim gören öğrenciler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (Yaşatürk Midilli, 2020).

Oraz (2019), çalışmasında ulusal eğitim programından, IB eğitim programına geçişte yöneticilerin liderlik zorluklarını incelemiştir. Çalışma sonucunda, IB programına geçiş ve akreditasyon sürecinde okul yöneticileri program, idari işleyiş, öğretmen ve kültürel farklılıklar gibi başlıklar altında yer alan çeşitli güçlükler ve problemlerle karşı karşıya gelebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Uluslararası Bakalorya programlarındaki eğitime bakış açılarındaki farklılıklar ve öğrencilere olan yaklaşımın farklılıkları nedeniyle okul yöneticileri güçlük yaşamaktadır. Eğitim programının uygulanması sürecinde Avrupa kültürünün Türk kültüründen farklı olması birtakım güçlükler yaşanmasına sebep olmaktadır. Okul yöneticileri IB programını uygulanabilirliği ve öğrenciye merkeze alan yaklaşımından dolayı etkin bir program olarak gördükleri konusunda görüşlerini bildirmişlerdir (Oraz, 2019).

Vatansever (2019), Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ve MEB ilkokul 2. Sınıf öğretim programı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bağlamındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik yapmış olduğu çalışmada, MEB eğitim programlarının ulusal standartlarda bir eğitim modeli olmasına karşılık, PYP programı uluslararası standartlarda öğrencileri araştırmaya yönlendirerek dünya vatandaşları yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Vatansever, 2019).

Dulun (2018) araştırmasında, Uluslararası Bakalorya Diploma Programına hazırlanmakta olan öğrencilerin süreç boyunca nasıl bir hazırlık aşaması geçirdiklerini incelemiştir. Çalışma uluslararası genel ortaöğretim sertifika programıyla hazırlanmakta olan öğrenciler, MEB müfredatı ile DP programına hazırlanmakta olan öğrenciler ve hali hazırda MYP programında öğrenim gören öğrenciler olmak üzere 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yer aldığı üç farklı gruptan katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma neticesinde, MYP programında yer alan öğrencilere,

diğer programda yer alan öğrencilere nispeten daha çok düşünme ve sorgulama imkanlarının sağlandığı ortaya çıkmıştır. Çalışma aynı zamanda, uluslararası genel öğretim sertifikasına programının ve MEB müfredatının uygulandığı okullarda yer alan öğrencilerin, MYP’de öğrenim gören öğrencilere kıyasla kendilerini DP sınavlarına daha yoğun hazırlık içerisinde hissettiklerini tespit etmiştir (Dulun, 2018).

Şengül (2015), MEB 4. sınıf öğrencileri ile IB PYP’de öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi kesirler konusuna dair kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak hedefi doğrultusunda bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere 27 soru sorulmuş olup alınan yanıtlardan yalnızca yedi tanesinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların altı tanesinde IB PYP’de öğrenim gören öğrencilerin MEB öğrencilerine kıyasla daha düşük seviyede kavram yanılgılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Şengül, 2015).

Bora (2010), Uluslararası Diploma programının öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme iklimi ile ilgili algılarına yönelik etkisini incelemiştir. Araştırmada, IB programında öğrenim gören öğrenciler açısından IB programının pozitif algı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır (Bora, 2010). Göçmen (2010), Uluslararası Diploma Programı’nın, uluslararası anlayışın gelişmesinde öğrencilere yönelik katkısının düzeyini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin, Uluslararası Anlayış Anketine verdikleri yanıtlarda anlamlı bir farklılığın görülmediği ortaya çıkmıştır. Fakat öğrencilerin kavramlara dair açıklamaları incelendiğinde, ulusal müfredat çerçevesinde eğitim alan öğrenciler ile DP’de öğrenim gören öğrencilerin mukayese edildiğinde, DP öğrencilerinin daha özgün ve kapsayıcı tanımlamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır (Göçmen, 2010).

Demirer (2002), Uluslararası Bakalorya programlarını uygulamakta olan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin IB programına karşı bakış açılarının iş tatminlerine hangi düzeyde yansıdığı hakkında çalışma yapmıştır. Araştırma neticesinde Uluslararası Bakalorya programının uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatminlerinin üst düzeyde olduğu ve cinsiyet, ücret ve kıdem gibi değişkenlerine göre farklılıkların ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. (Demirer, 2002).

Hallinger, Lee ve Walker (2011)’in Çin’de bulunan okullarda yaptıkları araştırmada Uluslararası Bakalorya programlarıyla birlikte ulusal müfredatın yürütülmesinde zorluklar olduğu yönünde tespitlerde bulunmuşlardır. Araştırmada yer alan vaka

çalışmasında üç IB programını uygulayan okullarda, kritik görevlerde çalışan personelle yapılmış olan görüşmeler neticesinde programın uygulanma aşamasında değişiklikler ve kavramsal farklılıkların belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma neticesinde dikkat çeken bir başka konu ise IB programlarının birlikte uygulanmasından ortaya çıkan sorunlar olmasına rağmen programların eş güdümlü olmalarının okul başarısının yükselmesine neden olduğu belirtilmektedir. Ulusal programla birlikte IB programlarının eş zamanlı olarak uygulanma sürecinde ortaya çıkan problemler ile karşı karşıya kalan okul yöneticileri, kendi programlarını uygularken akreditasyon sürecinde IB programının okul başarısının arttırdığını belirtmişlerdir.

Nakawa (2020), çalışmasında farklı dört matematik ders kitabının benzeştikleri ve farklılaştıkları konuları karşılaştırma yaparak incelemiştir. Bu dört kitap; İngiltere ve Avustralya'da IB MYP'de kullanılmak üzere yayınlanan matematik ders kitapları ile Japonya'da yayınlanmış olan iki farklı matematik ders kitabıdır. Çalışmada elde edilen neticelerde, Avustralya'da yayınlanan MYP ders kitabı ile Japonya'da yayınlanan matematik ders kitaplarının alt temalar noktasında benzerlik gösterdiği, üç matematik ders kitabının da format olarak geleneksel anlayışa sahip olduğu, matematiksel kavram ve terimleri, kuralları birbirine benzeyen bir terminoloji kullanarak tanımladığı ve verilen alıştırmalar ve örneklerin birbirleriyle paralel nitelikte olduğu görülmüştür. İngiltere'de yayınlanan matematik ders kitabında yalnızca temel matematik becerileri ve bilgileri verilmekle kalmayıp bununla birlikte eleştirel bir matematik anlayışı eğitimi destekler nitelikte soru ve problemlerin olduğu ve bu soruların üst düzey matematik düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Liderlik Kavramı

İnsanlık tarihinde yer alan en eski kavramlardan biri liderliktir (Eren, 2006). Liderlik yol veya yön anlamına gelen Anglo-Sakson kökeni olan bir kavramdır (Aykanat, 2010). Liderlik teriminin, 14. yüzyılda dünya literatüründe yer edinmesine karşılık yoğun olarak 1700'lü yılların sonuna doğru kullanılmakta olduğu görülmektedir (Stogdill, 1981). 1755 tarihinde Samuel Johnson tarafından hazırlanmış olan İngilizce sözlükte ilk defa lider kelimesi “önden giden kimse, kumandan, kaptan” olarak tanımlanmaktadır. 1828 tarihinde Webster Amerika Sözlüğünde ise ilk kez liderlik kelime olarak görülmektedir (Aykanat, 2010).

Liderliğin konu itibariyle daha geniş anlamda çalışılması ve araştırılmasının sebebi, 20. yüzyılda yönetim alanında ortaya çıkan gelişmeler olmuştur. Liderlik kavramının oluşmasına katkı sağlayan bu alanda yapılmış çalışmalar beraberinde farklı yaklaşımları da ortaya çıkarmıştır (Erçetin, 2000). Liderlik, toplumsal hayatta oldukça büyük bir öneme sahiptir. Lider ve liderliği konu eden araştırmalar ilgili alan yazında konuya atfedilen önemin hangi seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Liderlik toplumsal yaşamda büyük önem arz etmektedir. Liderlerin, toplumların geleceğinin inşasında olduğu gibi kurumun geleceğinin inşasında da etkin birer unsur oldukları düşünülebilir. Değişen ve gelişen dünya şartlarını yakalamak kurumların ve toplumların sürdürülebilir varlıklarını korumak için oldukça önemlidir. Hiç kuşkusuz bu nedenle etkin liderlere gereksinim duyulur. Etkin liderler, mikro ve makro düzeyde önemli amaçlar belirleyerek, bu amaçları yerine getirmektedirler (Turan, 2014).

Liderlik, sosyal bilimlerin (yönetim bilimi, sosyoloji, psikoloji ve siyaset bilimi) farklı alanlarında araştırma konusu olmasına rağmen, liderliğin tanımının oluşmasında ortak bir bakış açısının olmadığı görülmüştür. Liderlik kavramı farklı perspektiflerden değerlendirildiğinde, farklı şekillerde analizi mümkün olabilmektedir (Şişman, 2012). Mevcut ortamın ve şartların değişkenliği esasına göre bireysel ve toplumsal anlamda liderlik algısının farklılaştığı tespit edilmiştir (Erçetin, 2000). Farklı anlamları içerisinde barındıran güven, cesaret, akıl, zekâ ve bilgi terimleri liderlik için kullanılmıştır (Demir, 2016).

Liderlik kavramına ilişkin yapılan bazı tanımlamalar şunlardır;

- Liderlik, başka bir kişinin ya da topluluğun çalışmalarını etkileyebilmesi ve onlara yön verebilmesidir (Eren, 2006).
- Ortak bir hedef doğrultusunda bir topluluğun davranışlarına yön verebilmek için bireyin sergilediği davranışların tamamıdır (Zel, 2001).
- Belirli bir amaç doğrultusunda örgütlenmiş bir grubu hareket ettirme gücüne sahip kişidir (Çelik, 2003).
- Bireysel ve kolektif amaçları gerçekleştirmek için başkalarını etkileme sürecidir (Yukl, 2006).
- Ortak bir amaç doğrultusunda grubu etkileyerek yöneten bireyin davranışlarının tümüdür (Aslantaş ve Dursun, 2008).

Drucker (1992), liderliği tanımlayacak herkes için farklı bir liderlik tanımı ortaya çıkacağını ifade etmekle birlikte, ortaya çıkabilecek liderlik tanımlarının tek ortak temasının 'etki' olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca liderler, kendisini takip edenlerin düşüncelerinde ve davranışlarında etki edecek değişikliği gösterdikleri süre zarfında liderliklerini sürdürebilecektirler (Özmen, 2003). Tüm çalışanlar kurum yapısı içerisinde birbirleriyle etkileşim halindedirler. Bu etkileşim sürecinin etkileme ve etkilenme olarak iki boyutta olduğunu düşünebiliriz. Bu durumda lider, etkileme gücünü elinde bulunduran kurum yapısındaki çalışanları etkileyen kişidir. İzleyiciler ise, lider tarafından daha çok etki altında kalan kişiler olarak tanımlanabilir (Genç ve Halis, 2006).

Liderlik en genel ifadeyle; belirli stratejiler ve amaçlar çerçevesinde kendisini izleyenleri etki altına alarak, aksiyona geçirecek güç şeklinde tanımlanabilmektedir (Şişman, 2011). Liderlik kavram itibariyle gün geçtikçe araştırmacıların daha çok ilgisini çekmekte ve her geçen gün bu alanda yapılan çalışma sayısının arttığı görülmektedir. Yapılmış olan çalışmalar neticesinde liderlik kavramı neredeyse 350 farklı şekilde tanımlanmıştır. Kültürlerin kendi liderlik stillerini tanımladıkları görülmektedir. Buradan hareketle liderliğin, içinde bulunulan şartlar, zaman ve ortama bağlı olarak farklı tanımlamaları yapılacağı söylenilebilir.

2.2.1. Liderlik Kuramları

Liderlik kavramına yönelik olarak Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere farklı birçok ülkede araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde farklı kuramlar ve farklı liderlik modelleri geliştirilmiştir. Daha önce yapılmış olan araştırmalarda farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlik konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yapılmış olan bu çalışmalarda; liderlerin sahip oldukları kişisel özellikleri, benimsedikleri liderlik tarzları, yönetsel davranışlar ve durumsal faktörler gibi başlıklar dikkat çekmiştir (De Bevoise, 1984; akt: Şişman 2012). Tarihsel süreç itibariyle liderliği konu eden kuramsal yaklaşımlar üç temel başlıkta incelenmiştir. Bu kuramlar; özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsal kuramlardır.

2.2.1.1. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramı, liderliği açıklamaya çalışan ilk kuramdır. Özellikler kuramının temelinde, sonradan lider olunamayacağı ancak doğuştan lider olunabileceği düşüncesi bulunmaktadır (Ivancevich ve Matteson, 1990; akt: Harris ve Ogbanna,

2000). Özellikler kuramı, liderin sahip olduğu özellikleri doğuştan taşıdığını, sonradan edinilen özelliklerle liderliğin mümkün olmadığını ifade etmektedir (Aykanat, 2010).

Özellikler kuramında ideal liderin sahip olduğu özelliklerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda izleyicilere göre liderin sahip olduğu kişisel ve fiziksel özellikler farklıdır. Bu farklılıkların tespitinin yapılmasıyla birlikte ideal bir liderin sahip olacağı özelliklerin neler olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır (Sağır, 2011). Koçel (2001) liderlik tanımını şu şekilde yapmaktadır; lider doğuştan sahip olduğu birtakım özellikleri sayesinde onu izleyen diğer kişilerden farklı olandır.

Özellikler kuramına göre liderin, bir topluluk yapısı içerisinde lider olarak kabullenilmesinin ana unsuru o kişinin doğuştan sahip olduğu özellikleridir. Lider kendisinde var olan özelliklerden dolayı topluluk arasında diğer kişilerden farklıdır. Kişilik rolü liderlik açısından son derece önemli olmakla birlikte liderlik bir statüden daha çok kişiliğin getirisidir. Liderler kendilerine güvenen, cesur, olayları kişisel algılamayan, düşünce geliştirebilen, aksiyona kolay geçebilen, etrafındaki olaylara karşı hassas davranışlar sergilerler (Bursalıoğlu, 1987).

Özellikler kuramıyla ilgili tanımlar incelendiğinde, kişinin sonradan lider olmasının mümkün olmadığı ancak doğuştan getirdiği özellikleri sayesinde lider olabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır.

2.2.1.2. Davranışsal Kuram

Özellikler kuramında önemli olan liderin özellikleri iken, davranışsal kuramda önemli olan liderin sergilemiş olduğu davranışlardır (Celep, 2004). Davranışsal kuramın temelinde başarılı ve nitelikli bir lider, doğuştan sahip olduğu özelliklerden ziyade süreç içerisinde sergilediği liderlik davranışlarının tümüdür (Demir, 2016).

Davranışsal kuramın liderlikle ilgili yaklaşımının temelinde liderin davranışları yatar. Tarih boyunca başarı elde etmiş olan etkili liderlerin göstermiş oldukları davranışlar incelenmiş olup, etkin ve nitelikli lider davranışları belirlenmeye çalışılmıştır (Şişman, 2011). Yönetim bilimlerinde yapılmış olan araştırmaların davranışsal liderlik yaklaşımlarına etkisi bulunmaktadır. Davranışsal kuramın gelişmesine katkısı olan çalışmalar; “*Ohio State Üniversitesi çalışmaları, Michigan Üniversitesi çalışmaları, Mouton ve Blake’ in Yönetim Tarzı Matriksi ile Mc Gregor’ un X ve Y Kuramıdır*” (Çelik, 2003).

a) Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Davranışsal kuramların en temel yaklaşımlarından biri olan bu çalışmalar, diğer çalışmaların çıkış noktasını oluşturmuştur. Ohio State çalışmalarının temel amacı etkin bir liderin tanımını gerçekleştirmek olmuştur (Özler, 2013). Çalışmanın başında, liderin sergilediği davranışlar çerçevesinde 1800 tanım gerçekleştirilmiş ve bu tanımlar faktör analizinden geçirilerek lider davranışları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde liderin davranışlarının tanımlanmasını sağlayan iki ana unsur tespit edilmiştir. Bunlar; “*ilişki yönelimli olan liderler; kişiyi dikkate alırlar ve görev yönelimli olan liderler; işi dikkate alırlar*” eğilimli olan liderlerdir (Polat ve Celep, 2008).

b) Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Rensis Likert yapmış olduğu çalışmaların amacı, etkin ve iyi bir liderin bulunduğu gruptaki davranışları tespit etmektir (Özkalp ve Kirel, 2010). Lider davranışları Ohio çalışmaları neticesinde olduğu gibi iki temel başlıkta değerlendirilmiştir. Bu başlıklar; üretime yönelik ve çalışana yönelik liderlik tarzları şeklinde belirtilmiştir. Üretime yönelik olan liderin davranışının merkezinde, örgütle birlikte amaçların yerine getirilmesine önem verilir. Çalışan odaklı liderlik davranışının merkezinde ise örgüt çalışanları, örgütün en önemli unsuru olarak görülmektedir (Şişman, 2012).

Etki seviyesi yüksek liderlik davranışlarına sahip olan kişilerde işe ve çalışana verilen önemin paralellik gösterdiği söylenilebilmektedir (Fındıkçı, 2009). Çalışmaların neticesinde, başarılı ve nitelikli bir çalışma topluluğu oluşturabilmek için çalışanların ihtiyaçlarına maksimum seviyede karşılık verebilen liderler olması gerekliliği ortaya konulmuştur (Celep, 2004).

c) Mouton ve Blake' nin Yönetim Tarzı Matriksi

Mouton ve Blake 1960'lı yıllarda yönetim tarzı matriksi adını verdiği farklı bir sistem modeli geliştirmiştir. Bu model iki boyutta yaklaşım sunmaktadır. Mouton ve Blake'in yönetim tarzı matriksinin ilk boyutunda üretime yönelik olma yer almaktadır. İkinci boyutta ise kişiler arasındaki ilişkiye yönelik olma yer alır. Mouton ve Blake modeli liderlikte en belirgin özellik, üretim ve bireyler arasındaki iletişimin iyi seviyede olmasına önem veren bir takım liderinin ortaya çıkmasıdır (Aslan, 2009). Çalışmalar neticesinde seksen bir farklı liderlik türü ortaya konulmuş olmakla birlikte bunların

tamamı beş temel liderlik başlığı altında toplanmıştır (Çelik, 2000). Bu beş liderliği özetleyecek olursak;

- Grup Liderliği: Üretimle birlikte çalışana da maksimum seviyede ilgi gösterilen liderlik türüdür.
- Denge Sağlayıcı Liderlik: Üretime ve çalışana dengeli seviyede ilgi gösterilen liderlik türüdür.
- Şehir Kulübü Liderliği: Üretimi daha az seviyede önemseyen, çalışana daha üst seviyede önemseyen liderlik türüdür.
- Otorite ve İtaat Liderliği: Lider en üst seviyede üretimle ilgilenir ve bu nedenle yetki ve denetim gücünden faydalanır.
- Zayıf Liderlik: Lider üretime de çalışanlara da en az seviyede ilgi gösterir ve izleyicileri tamamen kendi haline bırakmıştır.

d) Mc Gregor' un X ve Y Kuramı

1957 yılında Mc Gregor tarafından iki kuram ortaya konulmuştur. X kuramı temelinde örgüt taleplerinin karşılanmadığı ve insanların pasif tavırlar sergiledikleri düşüncesi bulunur. Örgütün amaçlarına ulaşması için çalışanların yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtir. Y kuramı ise; çalışanların sorumluluk almak için yönlendirilmeye hazır oldukları inancına dayanır. Kuramlar karşılaştırıldığında, otoriter liderin davranışları X kuramının perspektifinde görülürken, demokratik liderin davranışları Y kuramının perspektifinde ortaya çıkmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1987).

2.2.1.3. Durumsallık Kuramı

Özellikler kuramı lideri; lideri kişisel özelliklerinden, davranışsal kuramlar ise iş görenler ile aralarındaki dengeden yola çıkarak açıklamaya çalışmaktadır. Fakat çağdaş yönetim yaklaşımlarına göre liderlik farklı birçok unsuru içerisinde barındırır. Özellikler kuramı oldukça kompleks bir yapıya sahiptir. Ayrıca tüm durumlarda ve tüm zamanlarda mümkün olan bir tek liderlik türünün olması söz konusu olmamaktadır. Modern yönetim yaklaşımları kapsamında liderliğin ortaya çıkması, içinde bulunulan şartlara bağlı olarak durumsallık kuramları ile açıklanabilir (Sağır, 2011). Durumsallık kuramlarının temelinde ideal liderlik, mevcut şartlar ve durumlara göre değişkenlik gösterebileceğidir (Baysal ve Tekarslan, 1996).

Durumsallık kuramına göre lider, mevcut ortamın şartları aynı zamanda ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkabilecek ideal olan en iyi liderlik davranışlarını sergilemektedir. Beş kuram durumsal yaklaşım içerisinde değerlendirilmektedir. Bu kuramlar; Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın liderlik yaklaşımı, Fiedler'in liderlik yaklaşımı, yol-amaç kuramı, Reddin'in üç boyutlu liderlik yaklaşımı ve son olarak Vroom ve Yetton'un normatif kuramıdır (Aslan, 2009).

a) Vroom ve Yetton' un Normatif Kuramı

Normatif kuram, modern liderliklerde ana problemi, kararların verildiği süreçte katılımın sağlanması olarak görür (Aydın, 2010). Normatif kuram, tüm durumlarda geçerli olabilecek tek bir liderlik türünün mümkün olmadığı düşüncesini savunmuştur. Kuramları ortaya koyanlar, tarihsel süreç içerisinde bakıldığında daha otokratik liderlik stillerinden zamanla daha demokratik liderlik stillerine doğru bir yönelimin olduğunu gösteren beş liderlik türünü ön plana çıkarmışlardır. Kuramın normatif olmasının sebebi, liderin karar alma sürecinde uymak durumunda olduğu birtakım kuralların bulunmasıdır (Çelik, 1999).

b) Fiedler' in Liderlik Yaklaşımı

Fiedler, liderliği konu alan yazında ilk defa kavram olarak durumsallık kuramını ortaya koymuştur (Çelik, 1999). Kuramda iki farklı lider tanımlanmıştır. İlişkiye yönelik olarak grupla iyi ilişkiler kurarak verilen görevi yapma yöneliminde olanlar ile asıl sorumluluğu yerine getirmekle ilgilenenler yani göreve yönelik olarak liderlik davranışlarını ortaya koyanlardır. İdeal bir lider Fiedler'e göre yoktur. Hem ilişki odaklı olan liderlerin hem de görev odaklı liderlerin, liderlik yönelimleri şayet mevcut duruma uyuyorsa etkili birer lider olabilecekleri düşünülmektedir (Celep, 2004).

c) Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Yaklaşımı

Liderlik yaklaşımları arasında üç boyutlu kuramı ortaya koyan, liderin davranışlarında, ilişki ve görev boyutuna ek olarak bir de etkililik boyutunu William J. Reddin dahil etmiştir (Çelik, 2003). Etkililik kavramını, yöneticinin sorumlu olduğu hedefleri yerine getirme düzeyi olarak William J. Reddin tanımlamaktadır (Erdoğan, 2008).

Başaran (1998); "Reddin'in ortaya koyduğu üç boyutlu liderlik kuramını şu şekilde açıklamaktadır;

- *İlişkiye yönelim: Liderin, izleyenlerle karşılıklı güvene, saygıya, düşünce ve duygularla ilgilenmeye dayalı ilişki içinde olmasıdır.*
- *Göreve yönelim: Lider, izleyenleri kümenin amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme eğilimidir.*
- *Etkililik: Lideri kümenin amaçlarını gerçekleştirmek için sağladığı edim düzeyidir.*

d) Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Liderlik Yaklaşımı

Liderin davranış stillerinin belirlenmesinde, örgütte yer alan izleyenlerin özellikleri üzerinde Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın liderlik yaklaşımı durur. Kuramın çıkış noktası, liderin stiline ortaya çıkması gereken durumlarda, iş görenlerin olgunluk seviyelerinin önemli bir unsur olduğuna inanılmasıdır. Kuramda yer alan olgunluk, bireyin ya da örgütün sahip oldukları özellikler olmayıp, ortaya koyulacak işi yapma yetkinliğini açıklamaktadır (Aydın, 2010).

e) Yol-Amaç Kuramı

Robert House tarafından 1971 yılında geliştirilmiştir. Yol-Amaç kuramı bir liderin etkinliğinin çevre ve astlarının sahip olduğu özelliklerle ilişki olarak değişebileceğini ortaya koymuştur. Kuram dört lider davranışını; başarıya yönelik, yönlendirici, katılımcı ve destekleyici olarak tanımlar. Çevresel faktörlere ve takipçi özelliklerine bağlıdır. Fiedler beklenmedik durum modeline karşılık, yol-amaç kuramının liderin dört farklı davranış stiline olduğunu, içinde bulunduğu durumda koşullara bağlı olarak tercih edeceği liderlik davranışını benimseyebileceğini ortaya koyar. Yol-amaç kuramı şartlara bağlı olması sebebiyle lider ve izleyenleri arasındaki karşılıklı ilişkisini öne çıkaran işlevsel liderlik diye de tanımlanabilir (House, 1996).

2.2.2. Liderlik Yaklaşımları

Geçmiş yıllarda liderliği konu eden, sosyal bilimlerin farklı alanlarında farklı yöntemlerle araştırmalar yapılmış olup çeşitli kuram ve modeller ortaya konulmuştur. Klasik anlamda liderlik tarzları; izleyenleri etki altına alan, onları aksiyon almaya iten ve aksiyona yön veren güç olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2011). Yönetim alanında yapılan araştırmalar liderlik hakkında yeni fikirler oluşturmuştur. Liderlikle ilgili geliştirilen düşünceler yöntem ve uygulama alanına katkı sağlamış olsa da birtakım eleştirileri içinde barındırmaktadır. Bu sebep, yeni yaklaşımların oluşmasına neden

olmuştur. Bu yaklaşımlardan bazıları; etik lider, karizmatik lider, öğrenen lider, dönüşümcü lider, kültürel lider, vizyoner lider, süper lider, kalite ve öğretimsel liderliklerdir.

2.2.2.1. Etik Liderlik

Etik insan davranışlarını ahlaki temelde inceler (Aydın, 2002). Etik liderlik, etik inanç ve değerlere ve başkalarının onuruna ve haklarına saygı ile yönlendirilen liderlik olarak tanımlanır. Esas olarak ahlaki gelişim ve erdemli davranışlarla ilgilidir (Çelik, 2003). Etik role sahip okul yöneticisi öğrencilerin rol model aldığı kişidir. Etik liderlik aynı zamanda bir ekip içindeki davranış ve iş birliğinin yönetimini de içerebilir. İnsanlar birbirlerine saygı gösterebildiklerinde ve başkalarının görüşlerine değer verebildiklerinde, verimli bir çalışma ortamı yaratılmasına yardımcı olabilirler (Özler, 2013).

Yönetici, farklı üç sorumluluğa sahip olarak etik lider davranışlarını sergileyebilmektedir. Etik lider bağlamında sahip olunması beklenen sorumluluklar; liderin kendisine karşı duyduğu sorumluluk, örgüte yönelik sorumluluk ve son olarak içinde bulunduğu topluma yönelik sorumluluklarıdır (Çelik, 1999). Etik liderin sorumlulukları öncelik perspektifiyle değerlendirildiğinde, liderin kendine dair sorumluluk alanı örgütsel sorumluluk alanı nispetinde sınırlı kalmaktadır. Örgütsel sorumluluk alanı da toplumsal sorumluluk alanı çerçevesinde sınırlı kalmaktadır. Eğitim kurumları toplumun merkezinde yer alan kurumlar olması sebebiyle eğitim liderlerinden etik lider davranışlarının sergilemesi beklenilmektedir (Toprakçı, 2004).

2.2.2.2. Kültürel Liderlik

Örgüt kültürünün temelini yıllar içerisinde inşa ettiği prosedürler, sahip olduğu inanç ve değerler sistemi oluşturur. Örgüt kültürü, mensuplarının davranışlarına yön vermekle birlikte örgütün içinden ve etrafından algılanma biçimidir. Örgüt kültürü aynı zamanda mensuplarının sorumluluklarını tanımlayarak, iş akışına direkt etki eder ve örgütün işleyişini sürdürülebilir hale getirir (Sağır, 2011).

Kültürel lider, örgütün yapısına uygun olacak şekilde daha iyi bir kültürel atmosferin oluşmasını sağlamaktadır. Kültürel lider bu kapsamda örgütün temel unsurlarına etki etmektedir. Kültürel liderin etki düzeyi, örgütün gelişmesine bağlı olarak örgüte kattığı

yeni değerlerle birlikte kültürel öğelerde meydana gelen değişiklikler olarak kendisini gösterebilir (elik, 2003).

2.2.2.3. Öğrenen Liderlik

Senge (1996), liderlik özelliklerinden birinin öğrenme olduğunu vurgulamıştır. ğrenme, liderlik davranışının ana unsuru olarak ifade edilmektedir. Tasarımcı rolünü üstlenen lider rgt tasarlamaya çalışmaktadır. Tasarımcı olan lider örgütün değerlerini de hesaba katarak örgütün misyon, vizyon ve felsefesini bütünleştirir (elik, 2003).

Öğrenen lider, güncel bilgiye sahip olmak ve sürdürülebilir bir öğrenmeyi hem kendisi hem de izleyenleri açısından sağlamak zorundadır (elik, 1999). Bu doğrultuda öğrenen liderler, bireysel öğrenmeyi ve gelişimi her fırsatta sürdürecek aynı zamanda örgüt üyelerinin de gelişimlerine katkı sağlayacak her şekilde öğrenmelerine destek vermek durumundadırlar (Toprakçı, 2004).

2.2.2.4. Süper Liderlik

Süper liderlik, liderlik kuramlarına pragmatik bir bakış açısı getirmiştir. Liderlik kuramlarının tamamında liderin, onu takip edenlerde bıraktığı izlenimin üzerinde durulmuştur. Süper liderlik ise bu yaklaşımların tamamına karşı çıkıp, liderliği izleyenler ile paylaşılan bir süreç olarak tanımlamıştır (elik, 2000).

Kendi kendilerine lider olabilen izleyenler, süper liderin oda noktasıdır. Süper liderliğe göre izleyenler ve lider arasında g, eşit bir şekilde paylaşılmalıdır. Süper liderin sorumluluklarından biri de izleyicilerinin becerilerinin geliştirilmesine destek verip, örgütte yüksek düzeyde performans göstermelerine sağlamaktır. Süper liderlik, izleyicilerinin de kendilerine liderlik etmesini sağlamak için onları yönlendirerek bazı stratejileri tavsiye eder (Manz ve Sims, 1991).

2.2.2.5. Vizyoner Liderlik

Vizyoner lider, sahip olduğu vizyon doğrultusunda kendisini izleyenlere etki ederek, onları aksiyona geçirecek güce sahip olan liderdir (Erçetin, 2000). Vizyoner lider, rgt hedeflerine ulaştırmak için örgütün tüm üyeleriyle takım ruhunu oluşturan aynı zamanda hedef doğrultusunda örgütte motivasyonu sağlayan liderdir (Küçük ve Demirtaş, 2016). Vizyoner liderin, örgütte ilham vererek motivasyonu sağlaması liderin sahip olduğu duygusal zekâ yeterliliğinin bir göstergesidir. Duygusal zekanın

en önemli unsurları empati yeteneği, özgüven ve öz bilinçtir. Bu unsurların tamamına sahip olan vizyoner lider, örgüt için ideal bir hedef tespit eder ve akabinde örgüt üyelerinin değerleriyle bu hedefin uyumunu sağlar (Barutçugil, 2013).

2.2.2.6. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

1978 yılında James Mc Groger Burns tarafından ilk defa ortaya konulan dönüşümcü liderlik terimi, Bernard Bass tarafından yaygınlaştırılmış olup geliştirilmiştir. Burns liderliği, lider ve kendisini takip edenlerin karşılıklı olarak birbirlerinin motivasyonlarının en iyi hale getirilmesi süreci olarak tanımlar. Dönüşümcü liderler, kendisini takip edenler için toplumsal ve evrensel değerlere dair yargıların geliştirilmesine katkı sağlamaya çalışırlar (Altun, 2002).

Dönüşümcü liderlik Bass'a göre, amacın gerçekleştirilmesine yönelik olarak, kendisini izleyenlerine sorumluluk ve güç verme neticesinde verilen gücü eyleme dönüştürme becerisidir. Dönüşümcü liderlerin özellikleri arasında vizyon sahibi olmak ve iyi iletişim becerileri yer alır (Erçetin, 2000).

2.2.2.7. Karizmatik Liderlik

Karizmatik lider, olağanüstü güce sahip olduğu hayalini yaratan, kendisini takip edenlerden çok daha üstün özelliklere sahip olduğuna dair inancın gelişmesini sağlayan liderdir (Başaran, 1998). Karizmatik liderin sahip olduğu özellikler, örgüt üyelerini heyecanlandıracak nitelikte vizyona sahip olma ve bu vizyon doğrultusunda da tüm üyeleri motive ederek harekete geçirecek güç sayılabilir (Carrel vd, 1997).

Karizmatik lider, örgütün içinde bulunduğu zor zamanlarda ortaya çıkarak, örgütü bu durumdan kurtaran, örgütte yer alan diğer kişilerden farklı yetenekleri olan, sahip olduğu kişisel özellikleri sayesinde örgüt üyelerini kendisine hayran bırakan liderin sahip oldukları yetenek karizma olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda liderlerin karizma sahibi liderler olması beklenmektedir (Rowden, 2000).

2.2.2.8. Kalite Liderliği

Kalite liderinin misyonu gereği, izleyenlerin performanslarının gelişmesi için donanımlarını artıracak eğitimleri tasarlamaları ve farklı yöntemler geliştirmeleri gerekmektedir. Kalite liderleri, ideal bir düzen ortamının sağlanması için örgüt tarafından benimsenen ortak bir vizyon ve değer oluşturulması gerektiğini

düşünmektedirler. Düzen ortamını ise izleyenlerin sergilemiş oldukları performansları belirleyecektir (Yatkın, 2007).

Kalite liderleri, çalışanları örgütün üyesi olarak görmektedirler. Kalite lideri, örgütün tüm üyelerine görev tanımlarında yer alan işleri yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları ekipmanları temin ederler. Takım ruhunun oluşmasını sağlayan ve aynı zamanda iyi birer kalite lideri olan liderler, kendi performanslarıyla birlikte örgüt üyeleri için de iyi düzeyde performansa sahip bireylerle çalışmayı tercih ederler (Genç ve Muhlis, 2006).

2.2.3. Öğretimsel Liderlik

Küreselleşme ve her alanda hızlı değişimlerin gerçekleşmesi neticesinde liderlik ile ilgili de farklı yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır. Liderlik alanında yapılan çalışmalarda, eğitim alanıyla doğrudan ilgili olanı şüphesiz öğretimsel liderliktir. Eğitim liderliği konusunda günümüzde yapılmış araştırmaların önemli bir kısmını, öğretme ve öğrenmeyi temel alan öğretimsel liderlik oluşturmaktadır. Hallinger, öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmalar yapmış olup, bu araştırmalar neticesinde öğretimsel liderin davranışlarını üç boyutta incelenmiştir. Bu boyutları; okul amaçlarını belirleme, eğitim programıyla birlikte öğretim sürecini yönetilmesi, son olarak öğrenme ikliminin geliştirilmesi şeklinde tanımlamıştır (Gümüşeli, 1996).

Öğretimsel lider, Balcı'ya (2002) göre etkili okul araştırmaları sonucunda literatürde yerini almıştır. Hallinger (2003), 1980'lerden itibaren okullarda uygulanabilecek en uygun liderlik yaklaşımının öğretimsel liderlik olduğunu ifade etmektedir. Öğretimsel liderlerin, amaç ve akademik başarı odaklı olduklarını belirtmektedir. Öğretimsel lider öğretim sürecinin tüm paydaşlarıyla yakından ilgilidir. Öğretmen, öğrenci ve eğitim tasarımı direkt öğretimsel liderin merkezindedir. Bu sebeple okul yöneticisi, öğrenme süreci içerisinde aktif olarak yer alan öğretmen, öğrenci ve aileyi eğitim tasarımı doğrultusunda daha kaliteli bir eğitim amacıyla yoğun bir çabayla koordinasyonu sağlamalıdır (Gümüşeli, 2001).

Eğitim-öğretim sistemi içinde yönetici konumundaki kişilerde bulunması gereken özellikler öğretimsel liderlik kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu liderlik etkili okul yönetimine uygun olabilecek şekilde geliştirilmiştir. Öğretimsel liderliğin klasik okul yönetimi anlayışını köklü bir şekilde değiştirdiği ifade edilebilir. Eski liderlik kuramlarında yönetim rolleri ön planda iken öğretimsel liderlikte ana amaç eğitimi geliştirmektir (Çelik, 2003). Öğretimsel liderlik, genel olarak okul müdürü, öğretmen

ve denetmenlerin okulun iç ve dış paydaşlarını etkileme sürecinde uyguladıkları yöntem aynı zamanda sergiledikleri davranışlar olarak temsil edilmektedir. Öğretimsel liderliğin başka liderlik türlerinden farklılaşmasını sağlayan en belirgin özelliği, okullardaki eğitim-öğretim süreçlerini merkeze alarak bu alana odaklanmasıdır (Şişman, 2016).

Öğretim liderleri, okul içinde hedef belirleyen, özgüven sahibi, yüksek iletişim becerisine sahip, belirsizliğe karşı toleranslı, okul gelişimi için bireysel ve örgütsel sınırları zorlayan, pozisyonundan kaynaklı gücüne duyarlı, yılmaz ve analitik düşünme becerisi gelişmiş kişiler olarak tanımlanabilmektedir (Özdemir, 2018). McEwan (2001), öğretimsel liderin çeşitli sorumlulukları olduğunu ifade etmektedir. Bu sorumluluklar şunlardır:

- Okul genelinde akademik standartlar belirlemeli ve bunları uygulamalıdır.
- Öğretmenler için başvurulabilecek bir kaynak olmalı, mesleki ve sosyal yönlerden destek olmalıdır.
- Öğrenen bir okul meydana getirmelidir. Bu kapsamda açık bir kültür ve iklim oluşturmalıdır.
- Okulun misyon ve vizyonunu oluşturmalı, paydaşlarıyla paylaşmalı ve belirli periyotlarla tekrarlamalıdır.
- Okul içi yüksek hedefler ve beklentiler oluşturmalıdır.
- Öğretmenlerle gerekli durumlarda yetki ve sorumluluk paylaşarak okulunda lider öğretmenler yetiştirmelidir.
- Okulun bileşenleri ve paydaşlarıyla ilişkileri olumlu olmalı, bu ilişkileri geliştirmeli ve sürdürülebilir kılmalıdır.

2.2.3.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri

Weiss ve Cambone'a (1994) göre, yeni yüzyılda okul müdürünün öncelikli niteliği değişim temelli liderlik davranışları sergilemesidir. Okulun sorunlarını merkeze alarak öğretim ve eğitim programını değişime yönlendiren bu nitelikler değişim odaklı liderliği tanımlar. Podmostko (2000), 21. yüzyılda okul yöneticisinin görevlerinden yenisinin öğretim liderliği olduğunu ileri sürmektedir. Podmostko'ya (2000) göre, öğretim liderliği, eğitim öğretim sürecine güç kazandırmak, profesyonel bakış açısıyla verilere dayanarak planlama yapmak ve hesap verilebilirlik nitelikleriyle öne çıkmaktadır (Aksoyalp, 2013).

Etkili okullardaki okul yöneticilerinin sahip olduğu bir takım özellikler belirlenmiştir. Bu özelliklere sahip yöneticiler; eğitim ve öğretim ile ilgili planlama yapıp öncelikleri belirler, okulun amaçlarını oluşturup bu amaçlar çerçevesinde diğeri paydaşların karara dâhil olmalarını sağlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekle birlikte düzenli ve olumlu öğrenme iklimi oluşturan kişiler olarak belirlenmiştir (Neufeld ve Arkadaşları, 1983; Clark ve Arkadaşları, 1989; Dale, 1990; Estrabrook, 1992. Akt: Şişman, 2018). Etkili okul yöneticilerinin belirlenen bu özellikleri, öğretimsel liderlik özelliklerini tanımlayan nitelikte ortaya konulmuştur.

Andrews, Basom ve Basom (1991), öğretimsel liderlerin öğrenci başarısını artırmak için kullandıkları dört stratejiyi tanımlamıştır: (1) Kaynak sağlayıcı: öğrenme hedeflerine ulaşmak için kaynak sağlanması, (2) Öğretim kaynağı: daha iyisini başarmak için strateji ve becerilerin sağlanması öğretim uygulaması, mesleki gelişim fırsatları ve öğretim ile ilgili okul performansı değerlendirmesi, (3) İletişimi düzenleyici: okul üyeleri arasında okul vizyonu, başarılı öğrenme için hedefler ve kültür hakkında tartışmayı teşvik etmek ve (4) Görünür olmak: yüz yüze iletişimde bulunmak ve günlük aktivitelerde resmiyetin dışında sıcak ilişkiler kurabilmek.

Aas ve Paulsen (2019), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik nitelikleri ile dijital öğrenmeyi kullanan etkinliklerin uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin temel yeterliklerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretim programını, dijital öğrenme ve öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeleriyle yönetmek, öğretimi denetlemek ve değerlendirmek, müfredatı kontrol etmek ve öğrenci gelişimini izlemek okul müdürlerinin rolleri arasında sıralanmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak eylemleri aracılığıyla öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretim yöntemini ve türünü etkilediği ortaya konulmuştur (Blase & Blase, 1999). Değerlendirme yöntemleri kullanılarak sınıf içi öğretim desteği ile öğretim niteliği artırılırken, bu standartları sürdürebilmek için pedagojik taleplerin ders hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi ve sosyal bağlamı yansıtan bir öğretim yöntemi gerektirmektedir (Aas & Paulsen, 2019). Bu bağlamda okul müdürü değerlendirme ve koordinasyonu sağlar, karşılıklı problem çözme, gözlem ve iletişim yoluyla bu rolünü gerçekleştirir (Vinitwatanakhun & Sawatsupaphon, 2019).

Öğretmenlerin liderlik kapsamında örnek alınacak birey olma açısından bakıldığında okul yöneticilerinin bulunduğu ve bulunması gereken tutumlarla ilgili görüşleri

yöneticilerinin bu durumda sergilediği tutumların öğretmenin beklentisini karşılamadığı sonucuna varılabilmektedir. Öğretmenlere göre daha iyi bir model olabilmek için geliştirilmesi gereken davranışlar şunlardır (Celep, 2004):

- Okul yöneticileri, fikir, amaç ve değerlere bağlı olmalılar,
- Okul yöneticileri, güçlüklerle karşılaştığında kolay pes etmemeli,
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin kolektif amaçlar paylaşmasının önemini altını çizmeli,
- Okul yöneticileri, kendi davranışlarının da ahlak ve etik çerçevesinde olası sonuçlarını öngörmeli,
- Okul yöneticileri yaptığı işlerdeki hedefini yükseklerde tutmalı,
- Okul yöneticileri öğretmenlere inançlarını gerçekleştirmek için kendilerini adama gücünü vermeli,
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin diğer öğretmenlere güvenmesinin problemleri çözebilmek için çok önemli olduğunu belirtmeli
- Okul yöneticileri okul için belirlediği hedeflere ulaşmak için tutarlılık göstermeleri,
- Okul yöneticileri öğretmenlerin yaptığı işlerin temelinde yatan sebepleri onlara göstermeli,
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin odağını sürekli başarılı olmaya yönetmeli,
- Okul yöneticileri, tüm okuldaki çabalama hevesini diri tutmalı,
- Okul yöneticileri, kendilerine göre önemli olan ve inanç duyduğu olguları öğretmenlere aktarmalı,
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin okul amaçlarını gerçekleştirebileceğine güvenmeli,
- Okul yöneticileri, öğretmenleri okulla ilgili öngörülebilir problemlerden haberdar etmeli.

Öğretim lideri okul müdürleri, demokratik, iş birlikçi, insan merkezli, geliştirici ve değişim öncüsü, eşitlik ilkesine göre faaliyetlerini gerçekleştiren liderlik özellikleri ile tanımlanmaktadır. Bunlarla birlikte öğretmen davranış ve becerilerini güçlendirmesi de önemli görülmektedir. İletişimci, müfredat ve personel gelişimine önem veren, öğretmenlerin keşfetmesine yardımcı olan ve sınıf öğretimi konusunda rehberlik eden özellikleri vurgulanmaktadır (Blase & Blase, 1999).

2.2.3.2. Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Literatür çalışmaları incelendiğinde farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Krug (1992), öğretimsel liderlik boyutlarını; okul misyonunu oluşturma, öğrenci akademik başarısını izleme, okuldaki öğretimi kontrol etme, okulda olumlu bir iklim oluşturma ve öğretim programını yönetme olarak sıralamıştır. Hallinger (2003), öğretimsel liderlik boyutlarını; okulun misyonun belirlenmesi, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme ve son olarak okulda olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi olarak üç boyutta incelemiştir.

Şişman (2012), öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin olarak yapmış olduğu çalışmada öğretimsel liderliğin boyutlarını beş boyutta ortaya koymuştur. Bu boyutlar şunlardır:

1. *Okul amaçlarının belirlenmesi ile paylaşılması*
2. *Öğretim süreci ile eğitim programının yönetimi*
3. *Öğrenciler ile öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi*
4. *Öğretmenlerin geliştirilmesi ile desteklenmesi*
5. *Uygun öğretim-öğrenme çevresi ile olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması*

Bu çalışmada da, Şişman (2012) tarafından ortaya konulan okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği, beş boyut kapsamında incelenecektir. Bu nedenle her bir boyut izleyen bölümde kısaca açıklanmıştır:

a) Okul Amaçlarının Belirlenmesi ile Paylaşılması

Okul amaçları, yapılan değerlendirmeler ve gelişen şartlar karşısında değişiklikler göstermektedir. Amaçların sürekli gözden geçirilmesi, gerekirse yeniden belirlenmesi ve yeniden tanımlanması gerekmektedir. Okul müdürleri, okulun vizyonunu belirleyerek amaçların güncelliğini sağlayabilmesi için gerekli donanıma ve bilgiye sahip olmalıdır. Okulun amaçları okulun hedeflediği vizyonu içermelidir. Bu amaçlar belirlenirken; okulun benimsediği eğitim felsefesi, kültürel unsurlar, okulun bulunduğu çevrenin beklenti ve yönelimleri, edinilmiş kaynaklar gibi belirleyiciler bulunmaktadır. Okul yöneticileri okulun amaçlarını oluştururken bu belirleyicileri dikkate almalıdırlar (Şişman, 2018).

Okul müdürünün en önemli görevlerinden biri okulun vizyonunun ve misyonunun açıkça ifade edilmesidir. Okulun amaçlarını ulaşılabilir ölçüde belirleyen okul

müdürü, bu amaçları öğretmenlere, okuldaki diğer çalışanlara, öğrencilere ve velilere açıklamalı ve duyurmalıdır. Okulun misyonunu tanımlayıp bu amaçları, öğretmenlere ve öğrencilere ortak bir amaç gayesi oluşturarak iletmek ve okulda gerçekleşen aktiviteleri oluşturulan bu amaç duygusuyla birbirine bağlamayı içermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Okulun amaçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamak okul müdürü tarafından gerçekleştirilmelidir. Okulla ilgili olan tüm çevrenin okulun hedefleri hakkında bilgi edinmiş olması, bu hedefleri benimseyip desteklemeli ve bu desteğin sürdürülebilir olmasıyla başarılabilir (Açıkalın, 1994).

Şişman (2012), okulun sahip olduğu misyon ve vizyonun, okulda gerçekleşecek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tamamına rehber niteliğinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte öğretimsel lider, öğretim sürecinde yer alan tüm paydaşların motivasyonunu belirleyici role sahiptir.

b) Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Eğitimin amaçları doğrultusunda öğrencilerin yetiştirilmesi eğitim yöneticilerinin var olmasının nedeni ve hedefidir. Öğrenciler, okulun eğitim programı temelinde yetiştirilmektedir. Eğitim ve öğretim sürecini yönetmek gerçek manada okulun yönetilmesini sağlamaktır (Başaran, 1994). Öğretim sürecini ve eğitim programını yönetmek için iyi bir öğretim planlamasına ihtiyaç vardır. Eğitimin amaçlarına ve programın hedeflerine ulaşmak için gerekli tüm etkinliklerin neler olduğunun, öğrencilere neden ve nasıl uygulanacağını, hangi kaynakların ve yardımcı araçların kullanılacağını belirlemenin, ortaya çıkan başarının hangi ölçütlere göre değerlendirilmesi gerektiğinin ve karara bağladığı bu boyut, okulun amaç ve hedeflerine bir plan dâhilinde ulaşılmasını kolaylaştıracaktır (Gümüşeli, 2014).

Taymaz (2009)'a göre okul bir sistem olup bu sistemin üç ana unsura sahip olduğunu belirtmiştir. Bu üç ana unsur ise; girdi, işlem ve çıktı olarak ifade etmiştir. Eğitim, okul sistemi içerisinde girdi olarak tanımlanabilmektedir. En önemli çıktısı ise insandır. İnsanın, okul sisteminin bir çıktısı olması nedeniyle, eğitim örgütlerine toplumsal yaşamda büyük önem verilir. Toplumların hedeflerinin yerine getirilmesi için nitelikli bireylerin yetiştirilmesi önemli olup, bu amaç doğrultusunda eğitim planlarının sürekli geliştirilmiş olması ve iyileştirme çalışmaları yapılması gereklidir. Öğretimsel liderlerin sergilemesi gereken en önemli davranışlardan biri de nitelikli öğrenme atmosferini oluşturmak ve bununla birlikte tüm öğrenciler tarafından eğitim

için gerekli materyallerin teminini sağlamaktır. Öğretimsel liderliğin boyutlarından biri olan bu davranışları sergileyen okul yöneticileri, yüksek düzeyde performansları sayesinde öğretimsel liderliğin rolünü yerine getirmiş olur.

c) Öğrenciler ile Öğretim Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin, eğitimin ve öğretimin gerçekleştiği sürecin sorunsuz bir şekilde sürdürülebilmesi için okuldaki işleyişe hâkim olmaları oldukça önemlidir. Bu hâkimiyetin en önemli göstergesi okul yöneticilerinin nitelikli bir lider olarak kendilerini ortaya çıkarmalarıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin her alanda göstermiş oldukları başarıyı takip ederek, değerlendirmesi ve ödüllendirmesinden dolayı öğretmenler ve öğrenciler tarafından ödüllendirici bir lider olduğuna dair bakış açısı oluşturmaktadır (Çelik, 2013).

Öğrencinin ilerlemesini izlemenin üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerin kişisel ilerlemesini izleme ve öğrenmede güçlük duydukları unsurları belirleme, öğrencilerin başarı düzeylerine uygun yerleştirme yöntemiyle eğitim almalarını sağlama ve bunu belgelendirebilme, eğitim sisteminin hesap verebilirliğini sağlamak için aynı düzeydeki grupların değerlendirilmesi ve kıyasını yapmaktır. Etkin eğitimciler, öğrenci ilerlemesinin incelenmesini iki önemli neden amacıyla kullanırlar. Bunlar; eğitimle ilgili kararları şekillendirip düzenlemek ve öğrencileri öğrenmeye özendirici unsurları belirlemektir (Gümüşeli, 2014).

d) Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Okul misyon ve vizyonunu belirleyen okul yöneticisi, amaçlarını gerçekleştirmedeki en önemli iş birliğini öğretmenlerle yapmaktadır. Günümüzde değişim ve gelişimin hızla gerçekleşmesi, bilginin sürekli güncellenir olması ve eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler neticesinde öğretmenleri hem kişisel hem de mesleki anlamda gelişmeye yönlendirmektedir. Öğretimsel liderlik özelliği taşıyan okul yöneticisi, etkin bir okul yönetimi oluşturabilmek adına; mesleki gelişimi destekler, akademik başarı sağlayacak fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder ve öğretmenleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları için destekler. Öğretmenlerin okul hedeflerinden haberdar olup bu hedefler doğrultusunda çalışmalarını desteklemek ve onları katılımcı hale getirmek zaman içerisinde bireysel olarak kendini geliştiren öğretmenin, kazandığı mesleki yetileri sınıf içinde öğrencilerine uygulamasını sağlayacaktır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine katkı sağlayacak birtakım çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar; öğretmenlerin akademik gelişimlerine destek olmak için gerekli şartları sağlamak, eğitim alanındaki tüm gelişmeleri düzenli olarak takip edecek etkinlikleri yapmak ve öğretmenleri alandaki yeniliklerden haberdar etmek, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya teşvik etmek, öğretmenlerin ulusal ve uluslararası projelerde yer almasını desteklemek ayrıca üniversitelerle iş birliği sağlanarak okulu ve akademiye yakın ilişki içerisinde tutmak gibi faaliyetleri okul liderleri gerçekleştirebilir (Şişman 2012).

e) Uygun Öğretme-Öğrenme Çevresi ile Olumlu Öğrenme İklimin Oluşturulması

Öğrenmenin gerçekleştiği atmosfer, öğrenciler ile birlikte öğretmenlerin okullarda ortaya çıkardıkları tutum ve normlardan oluşmaktadır. Öğrenme iklimi, öğrencilerin öğrenme becerisi üzerinde etkilidir. Okulun hedeflerini öğrencilere ve öğretmenlere ileten okul müdürü, bu hedeflerin gerçekleşmesi ve beklentinin karşılanması amacıyla onları destekler ve teşvik eder. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamları adına okul müdürü yardımcı ve yol gösterici olmaktadır. Okul müdürünün tüm bu çabaları öğrencilerin öğrenmeye özenmesi ve öğrenci öğrenmesi üzerinde de etkilidir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Eğitim yöneticisinin en önemli görevlerinden biri, okulun hedeflerine ulaşabilmesi için ideal öğretme ve öğrenme şartlarını oluşturmaktır. Eğitim programının etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için uygun ortamın sağlanması hayati öneme sahiptir aksi halde eğitim programının başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi pek mümkün olmayacaktır. Eğitim faaliyetlerinde istenilen başarıya ulaşabilmek için ideal öğrenme ortamının sağlanması önemli hususlardan biridir (Aydın, 2010).

2.2.3.3. Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler

Öğretimsel liderlik, merkezinde öğrenme olan yeniliklere ve gelişime açık olması, günceli takip ediyor olmasından dolayı aktif bir liderlik türüdür. Bu durum öğretimsel liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticileri için bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Her geçen gün okul yöneticilerinden, öğretimsel lider davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Oysa ki okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranışlarına engel olan çok sayıda etken vardır. Örneğin; idari işleyişe bağlı olarak yoğun bürokratik işler, zamanın yetersizliği, okulun fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik çaba gibi tüm bu etkenler okul yöneticisinin eğitim

çalışmalarına daha fazla zaman ayırmasına engel olan idari işler öğretimsel liderlik davranışlarını güçleştirmektedir. Beş etken, okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak davranış sergilemesine engel olarak ortaya çıkarılmıştır (Gümüşeli, 1996). Bunların; yasal ve bürokratik etkenler, vizyon eksikliği, yeterli kararlılığa sahip olamama, cesaret noksanlığı, zaman yetersizliği, öğretimsel liderliğe dair bilgi noksanlığı ile kaynakların yetersiz olması olduğu söylenilebilir.

Yasal ve bürokratik etkenler; okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemesine engel olan faktörlerden biridir. Merkeziyetçi yönetim anlayışına sahip eğitim sistemlerinde daha çok görülen yasal prosedürlerin yoğunluğu ne yazık ki okul yöneticilerini eğitimin işleyişinden uzaklaştırıp daha çok bürokratik işleyişe yönlendirmektedir (Bursalıoğlu, 2000).

Zaman yetersizliği etkeninde; okul müdürleri öğretim liderliği ile ilgili işlerin tanımına girmeyen yazışmalar ve raporlamalar gibi idari evrak işleriyle ilgilendikleri için öğretimi güçlendirecek planlama ve değerlendirmeler, öğretmen toplantıları düzenleme faaliyetler gibi işler için zaman problemi yaşamaktadırlar (Hallinger ve Murphy, 1987).

Öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği etmeninde; öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbirinden farklı kavramlar oldukları için bir eğitimcinin öğretmenlik vasıflarına uygun yetiştirilip meslekte çalışması, onun okul yönetimi ve eğitim öğretim konularını analiz etme ve eğitim programının geliştirilmesi, koordinasyonun sağlanması ve denetleme görevlerine uygun bir şekilde yerine getireceğini garanti etmemektedir (Gümüşeli, 1996).

Vizyon eksikliği, yeterli kararlılığa sahip olamama ve cesaret noksanlığı etmeni; okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine engel olan etkenlerden biri olup okul yöneticisinin sahip olduğu kişisel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Yapılmış olan çalışmalar farklı liderlik stillerinde de olduğu gibi öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenmesine engel olabilecek nedenler olarak, kişisel özelliklerin yetersizliği, vizyon eksikliği, gelişmeye kapalı olma, yetkinin paylaşılmasına karşı isteksizlik, nitelikli çalışmalar için yeterli özveriye sahip olamama gibi etkenlerin olduğu görülmektedir (McEvan, 1994, akt. Gümüşeli, 1996).

Yetersiz kaynak etkeninde; müdürün kendini geliştirmesi için kaynak temin etmede, eğitim için gerekli görülen materyallerin sağlanmasında ve eğitim teknolojileri gibi

imkânların oluşturulması konularında okul yöneticisi kaynak yetersizliği ile karşı karşıya kalabilmektedir. Okul müdürü maddi kaynak yetersizliğinden doğan bu sebepler yüzünden öğretim liderliği rolünde kısıtlamalara maruz kalmaktadır (Gümüşeli, 1996).

2.2.3.4. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Çalışmalar

Öğretim liderliği konusunda yapılmış alandaki öncü çalışmaların başında Hallinger ve Murphy (1985; Akt. Gümüşeli, 1996) tarafından yapılmış, ilkökuller müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelediği çalışma gelmektedir. Elde edilen sonuçlara göre çalışmada yer alan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilenmesi bakımından farklılıklar ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgisi yüksek bulunmuştur. Ayrıca müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini gerçekleştirme düzeyleri önceki çalışmalarda belirlenen düzeylere göre daha yüksek sonuçlanmıştır. Okul müdürlerinin görünür olma, öğrencilerle ilişkileri sıklaştırma ve sürdürme konusunda daha az çaba gösterdikleri görülmüştür. Araştırmanın genel sonucu, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdikleri yönündedir.

Türkiye’de öğretim liderliği alanında yapılmış olan ilk araştırma Gümüşeli (1996)’nin gerçekleştirdiği “*İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*” başlıklı çalışmadır. Çalışma sonucunda, okul müdürlerinden alınan yanıtlar neticesinde; okulun hedeflerinin belirlenmesi, öğretmenlerin çalışmaya motive edilmesi, öğrencilerin öğrenmeye teşvik edilmesi, lider olarak varlığını ortaya koyabilme davranışları genellikle olarak tespit edilmiştir. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesi, öğretim sürecinin kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi, eğitim programını uyumlama, öğrencinin akademik başarısının takip edilmesi, zaman yönetiminin sağlanması, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmesine katkı sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesini ve akademik çalışmalarının desteklenmesi çoğunlukla yaptıkları tespit edilmiştir.

Şişman (1997) araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin, öğretim liderliği davranışlarını nasıl sergilediklerini öğretmenlerin düşünceleri doğrultusunda incelemiştir. Öğretmenlerin yanıtları neticesinde okul yöneticileri, ilk dört boyutta yer alan okul amaçlarının belirlenmesi ile paylaşılması, öğretim süreci ve eğitim programının yönetimi, öğrenciler ile öğretim süreçlerinin

değerlendirilmesi ve öğretmenlerin geliştirilmesine dair öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla sergilediklerini bildirmişlerdir. Son boyutta yer alan olumlu öğrenme ikliminin oluşturulmasına dair ise öğretimsel liderlik davranışlarını ise ara sıra sergiledikleri görüşlerini bildirmişlerdir.

Aksoy (2006), yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okullarındaki yöneticilerin öğretimsel liderliğe dair rollerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma neticesinde; öğretmenlerin görüşleri, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düşük seviyede sergilediğini aynı zamanda bu davranışların okul yöneticilerinin branşına ve mesleki kıdemine göre anlamlı farklar gösterdiği yönünde olmuştur.

Bozkurt (2013) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin, öğretimsel liderliğe dair görüşleri alınmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre okul müdürlerinin görev yaptıkları okul yönetimlerinde etkin ve aktif bir yönetim tarzı sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin; okulun amaçlarının belirlenmesi ve okulun amaçlarının paylaşılması boyutlarında okulun amaçlarını belirledikleri, eğitim programını ve sürecini yönetme alt boyutunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ama buna rağmen; öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesi alt boyutlarında okul müdürlerinin öğrencileri yüksek orada destekledikleri sonucuna varılmıştır.

Zorlu (2015) tarafından “*Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri*” başlıklı araştırma, Sivas il merkezinde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileriyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretimsel liderlik yönündeki algıları öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yönündeki algılarından çok daha düşüktür. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine dair düşünceleriyle, okul yöneticilerinin kendilerinin öğretimsel liderliğine dair değerlendirmeleri karşılaştırılmasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Smith (1999) tarafından yapılan doktora araştırmasında, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma neticesinde, okul yöneticisinin benimsediği liderlik tarzı ile öğretmenlerin sahip olduğu motivasyon arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

O'Donnell (2002)'de gerçekleştirdiği çalışmasında, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, öğrencilerin gösterdiği başarıya etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışma neticesinde okul yöneticilerinin sahip olduğu öğretimsel liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Greenwood (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin görüşlerini alarak, ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe dair sergilemiş oldukları davranışlarını incelemiştir. Çalışma neticesinde okul yöneticilerinin etkin öğretimsel liderliğe sahip olmaları için okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğrencilerin başarılarının arttırmak için uygun ortamın sağlanması ve eğitim materyallerinin temini gibi faktörleri yerine getirmeleri gerektiğini tespit etmiştir.

Sim (2011) Malezya'da gerçekleştirdiği çalışmasında ortaöğretimde yer alan öğrencilerin akademik başarı seviyeleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri arasındaki bağlamı ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın neticesinde öğrencilerin akademik başarıları ve okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderliğe dair davranışları bağlamında birbirleriyle olumlu ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir.

Ben-eli ve Gal (2016), öğretmenlerin mesleki algıları ile okul yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarını mukayese etmiş olup, araştırma neticesinde olumlu bir etkileşimin olduğunu belirlemiştir.

Niaz (2017) yapmış olduğu çalışmasında, okul etkililiği, okul kültürü ve okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolü arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Pakistan'da gerçekleştirilen bu çalışma, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşüncelerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin düşük, bu bağlamda okul etkililiği ve okul kültürü arasındaki ilişkinin de anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin nasıl analiz edildiği, araştırmacının rolü ve araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili detaylı bilgiler bu bölümde verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın yapıldığı Uluslararası Bakalorya okullarında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, görüşme formunda yer alan sorularla görüşleri alınarak, öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesini sağlamak için nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Uluslararası Bakalorya programlarını uygulayan iki farklı IB okulunda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni uygulanmıştır. Nitel çalışmalar, bireylerin hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarını, düşünce dünyalarını nasıl meydana getirdiklerini ve tecrübelerine hangi anlamları yüklediklerini inceler. Nitel çalışmaların temel amacı bireylerin yaşamlarını ve tecrübelerini ne şekilde anlamlandırdıklarını tespit etmektir (Turan, 2018).

Nitel çalışma, incelemiş olduğu problemle ilişkili olarak, problemin tespitine yönelik sorgulayıcı, elde etmiş olduğu verilere dayanarak yorum getirebilen, problemin mevcut ortam içerisindeki durumunu anlamlandırmaya çalışan yöntem olarak tanımlanabilir (Guba ve Lincoln, 1994, Klenke, 2016). Nitel araştırma, tespit edilmiş bir sorunun çözümüne dair farklı veri toplama yöntemlerini kullanarak, elde ettiği verileri analiz ettikten sonra problemin çözümüne yönelik olarak kişisel değerlendirilmelerin ve yorumlamanın gerçekleştiği süreci belirtir (Seale, 1999). Nitel araştırmalar, problem olarak görmüş olduğu konuyu, kendi bağlamı içerisinde kalarak, kişisel yorumlarına dayalı bir biçimde inceler (Malterud, 2001).

Nitel çalışmalarda, araştırmacılar olayların meydana gelme şekline dayalı olarak şahsi tanımlamalarını ve konu bağlamında değerlendirmelerini çok sık yapar (Golafshani, 2003). Nitel çalışmalarda araştırmacı, olay ve olguyu bağlamından koparmadan tüm

gerçekliğiyle ortaya koymak zorunluluğundadır, bununla birlikte mevcut durumu korumaya çalışmakla yükümlüdür (Miles ve Huberman, 1994).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin Beykoz ve Üsküdar ilçelerinde bulunan Uluslararası Bakalorya programlarının uygulandığı, iki farklı özel okulda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların ortak özelliği, Uluslararası Bakalorya programına göre akredite olmuş özel okullarda yönetici veya öğretmen olarak görev yapmakta olmalarıdır. Bunun dışında başka herhangi bir ortak özelliği (cinsiyet, kıdem vb.) değerlendirilmeye katılmayan yönetici ve öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmayı kabul eden dört okul yöneticisi ve altı öğretmen çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların oluşturulmasında örnekleme çeşitlemesi yapılmıştır. Bu kapsamda nitel araştırmada örnekleme yöntemlerinden; zincir örnekleme ve elverişli örnekleme yöntemleriyle çalışma grubu oluşturulmuştur.

Zincir örnekleme tekniği, nitelikli verilerin elde edilebileceği bireylere ve ciddi duruma odaklanmakla birlikte evrene, bu bireyleri ve ciddi durumu takip ederek ulaşabilmektedir (Creswell, 2013). Zincir örnekleme tekniğini kullanmak isteyen araştırmacı, ilgilendiği konu hakkında bilgisinin olduğunu varsaydığını kişiye bazı soruları sorarak başlayabilir: *“Bu konu hakkında en çok şeyi bilen kimdir? Görüşmeye kiminle başlamalıyım?”* (Flick, 2014).

Elverişli örnekleme tekniği, çalışmaya hız ve elverişlilik sağlar. Araştırmacı bu kapsamda kolay ve ulaşılabilir tercihte bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre, nitel araştırma yürütülürken, örneklemin büyüklüğünden ziyade önemli miktarda bilgi sağlayabilecek bireylerin seçilmesine odaklanılır. Örneklemin seçimi, temsil gücünden ziyade araştırma amacına dayanmaktadır. Rubin ve Rubin (1995), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin örneklem büyüklüğünün ne zaman yeterli olduğunu belirlemek için kullanılabileceğini, çünkü istenen miktarda bilgi elde edildiğinde görüşmelerin durdurulabileceğini öne sürmektedir. Patton (1990), temel amacın çalışılan konu hakkında değerli iç görüler sağlayabilecek bireyleri seçmek olduğu fikrini desteklemektedir.

Tablo.3.1: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı No	Pozisyon	Cinsiyet	Yaş	Branş	Eğitim Düzeyi	Mesleki kıdem
Ö1	Öğretmen	Kadın	30	PDR	Lisans	8
Ö2	Öğretmen	Kadın	41	Sınıf Öğretmeni	Lisans	17
Ö3	Öğretmen	Kadın	48	İngilizce	Lisans	22
Ö4	Öğretmen	Kadın	46	Görsel Sanatlar	Lisans	24
Ö5	Öğretmen	Kadın	33	Türkçe	Lisans	11
Ö6	Öğretmen	Kadın	44	İngilizce	Lisansüstü	20
Y1	Yönetici	Erkek	47	Sosyal Bilgiler	Lisansüstü	24
Y2	Yönetici	Kadın	33	İngilizce	Lisansüstü	11
Y3	Yönetici	Kadın	45	Sosyal Bilgiler	Lisans	21
Y4	Yönetici	Erkek	35	Fen Bilimleri	Lisansüstü	13

Tablo 3.1 incelendiğinde A ve B okullarında görev yapmakta olan katılımcıların demografik özellikleri görülmektedir. Dört katılımcı yönetici iken altı katılımcı öğretmendir. İki katılımcı erkek iken, sekiz katılımcı kadındır. 40 yaş altı dört katılımcı varken, altı katılımcı 40 yaş ve üzeridir. Branşlar noktasında üç katılımcı İngilizce öğretmeni, iki katılımcı sosyal bilgiler öğretmeni, bir katılımcı PDR öğretmeni, bir katılımcı sınıf öğretmeni, bir katılımcı görsel sanatlar öğretmeni, bir katılımcı Türkçe öğretmeni ve bir katılımcı fen bilimleri öğretmenidir. Dört katılımcı lisansüstü eğitime sahip iken, altı katılımcı lisans eğitimini tamamlamıştır. 10 yıl ve altı mesleki deneyime bir katılımcı sahipken, dokuz katılımcı 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunda, Uluslararası Bakalorya programlarının uygulandığı iki farklı özel okulda görev yapmakta olan öğretmenler ve yöneticiler yer almaktadır. Araştırmada, Zorlu (2015)'nin öğretimsel liderliğin boyutları kapsamında geliştirmiş olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu, gerekli izin ve onaylar alınarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde; konuya ilişkin derin analizler yapmak amacıyla çalışma grubunda yer alan katılımcılara sorular yöneltilir ve katılımcılar kendi düşüncelerini diledikleri doğrultuda paylaşırlar. Fakat veri toplama aracı olarak tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının görüşme esnasında kontrolü kaybetmesi ya da ortaya çıkabilecek farklı nedenlerden ötürü bu görüşmeler nitelikten uzaklaşarak belirli standartların dışında kalma ihtimalini de bulundurur (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikli olarak etik kurul izinleri alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların programlarının uygunluğu dâhilinde planlanmıştır. Katılımcıların belirlediği yerlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara ses kaydının alınacağı konusunda bilgilendirme yapıp, her bir katılımcının izni doğrultusunda ses kayıtları alınmıştır. Kişisel verilerin paylaşılmayacağı katılımcılara ait özel bir kodlama yapıldığı bilgisi de paylaşılmıştır. Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi amacıyla, Zorlu (2015) tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 10 farklı soruya yanıt almak için görevli yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin her biri ortalama 30 dakika civarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin neticesinde edinilen verilerin, dijital ortamda metin haline dönüştürülerek deşifresi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından deşifresi gerçekleştirilen veri dosyaları incelenmiş olup veri analizi aşamasına geçilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan katılımcılar, örnekleme yöntemlerinden zincir örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Zincir örnekleme tekniği, tüm evrene ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda tercih edilebilmektedir (Patton, 2005). Zincir örnekleme yöntemini uygulayan araştırmacı, görüşme esnasında katılımcılara, kendilerinden sonra kiminle görüşebileceğini sorarak daha fazla bilgi elde etmeye çalışır.

Araştırmacının görüşmeyi gerçekleştirdiği kişilerin güvenini sağlaması oldukça önemli bir noktadır (Grix, 2010). Bunun nedeni güven duygusunu hissetmedikleri bir araştırmacıya, görüşmesi için başka isimleri paylaşmaktan çekinebilirler (Marshall, 1996). Bu nedenden ötürü araştırmacının görüşmeyi gerçekleştirdiği ilk katılımcıların oldukça önemli oldukları düşünülmektedir (Bernard, 2011). Araştırmacı görüşmenin kilit pozisyonunda olan katılımcının tavsiyeleri doğrultusunda farklı kaynaklarla araştırmayı zenginleştirecektir (Kothari, 2004).

Zorlu (2015)'nin öğretimsel liderlik davranışlarının tespiti için oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu, bu çalışmada verilerin toplanması için kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul'unun 24.05.2024 tarihli ve 2024/04 sayılı toplantısında alınan etik kurul onayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, İstanbul'da bulunan Uluslararası Bakalorya programının uygulandığı iki farklı özel okulda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileriyle planlanarak yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ayrıntıları ile belirtilip ses kayıtlarının alınması için izinleri istenmiştir ve bu aşamadan sonra araştırma soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Çalışma grubunda yer alan tüm katılımcıların izinleri alınarak ses kayıtları alınmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizlerinin doğru bir şekilde yapılması için görüşmelerin kayıt altına alınması tercih edilmiştir. Tüm aşamalar gerçekleştirilerek görüşmeler tamamlanmıştır.

Tablo 3.2: Verilerin Toplamasına Dair Bilgiler-A Okulu-

Katılımcı Kodu	Branş	Görüşme Süresi
1	PDR ğretmeni	22 dk. 33 s
2	Sınıf ğretmeni	27 dk. 29 s
3	İngilizce ğretmeni	16 dk. 59 s
Y1	Sosyal Bilgiler ğretmeni	19 dk. 25 s
Y2	İngilizce ğretmeni	22 dk. 58 s

Tablo 3.3: Verilerin Toplanmasına Dair Bilgiler-B Okulu-

Katılımcı Kodu	Branş	Görüşme Süresi
Ö4	Görsel Sanatlar Öğretmeni	19 dk. 59 s
Ö5	Türkçe Öğretmeni	22 dk. 54 s
Ö6	İngilizce Öğretmeni	24 dk. 25 s
Y3	Sınıf Öğretmeni	32 dk. 02 s
Y4	Fen Bilimleri Öğretmeni	25 dk. 55 s

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan, Uluslararası Bakalorya okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışılmak istenen konu tüm detaylarıyla incelenmek istenmesi nedeniyle içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi yönteminde öncelikli olarak kodlama metoduyla verilerin barındırdığı kavramlar tespit edilir, ardından kavramlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılır. Nitel çalışmalarda araştırmacı, probleme dair elde ettiği verilerden temaları oluşturur, bu temalardan yola çıkarak anlamlı bir kuramı meydana getirmeye çalışır ya da mevcut bir kuramı geliştirme çabasıdadır. İncelenmek istenen olay ya da probleme dair kuram yoksa şayet kodlama esasına uygun içerik analizi yapılması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmacının elde ettiği verilerin içeriğinde bulunan ve bir anlam oluşturan sözcük ya da cümle gibi ifadeler, yine araştırmacı tarafından belirli bir isim verilmesi kodlama işlemi olarak belirtilir. Elde edilmiş verilerin temalar çerçevesinde ayrılması, incelenmesi, karşılaştırılması kodlama sürecinde zorunlu kılınır. Temalar, içerik analizi ile oluşturulan kavramlardan daha soyut olmakla birlikte araştırmanın probleminin tüm boyutlarını ortaya çıkarması nedeniyle oldukça önemlidir (Patton, 1990). Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir:

Verilerin kodlanması aşaması: Araştırmacı bu aşamada, elde ettiği verileri inceler ve akabinde veri setini anlamlı olacak şekilde bölümlere ayırır ve bu bölümlerin

karşılığı olan kavramları tespit etmeye çalışır. Araştırmacı, kendi içerisinde anlam bütünlüğünü sağlayan her bir bölümü isimlendirir (Kvale, 1994).

Temaların belirlenmesi aşaması: Bu aşamada tespit edilen kodlardan yola çıkarak, elde edilen veri setini daha anlamlı tanımlayabilen ve elde edilen kodları belirlenen kategoriler çerçevesinde oluşturan temaların tespiti gerekmektedir. Bu süreçte soyut kodlama olan tematik kodlama gerçekleştirilmiş olup, tespit edilen kodlar, aralarındaki ortak bağlamlar etrafında bir araya getirilir (Strauss ve Corbin, 1990).

Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması: Kodlama işlemleri neticesinde, araştırmacı elde ettiği verileri anlamlı olacak biçimde düzen oluşturacağı sistematik yapıyı ortaya koyar. Araştırmacı, bu yapıyı esas kabul ederek elde ettiği verileri tekrar düzenlemesini sağlar (Miles ve Huberman, 1994).

Bulguların yorumlanması: Araştırmacı son aşama olarak, elde ettiği verilerden anlam oluşturmak ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak, bulgular neticesinde çıkarımlar yapmak ve meydana gelen sonuçların önemine dair açıklamalar yapmalıdır (Seale, 1999).

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Belirli standartlarda geçerliliği ve güvenilirliği elde etmiş araştırmalar bilimsel olarak kabul edilmektedir. Bilimsel kabullenmenin gerçekleşmesi için bazı standartların sağlanması gerekmektedir. Çalışma tercih edilen veri toplama aracı, araştırmanın deseni, veri analizinin geçerliği ve güvenilirliğinin tespiti ve bununla birlikte araştırmanın inandırıcılığı belirleyici olmaktadır. Nitel çalışmalarda net bir geçerlik ve güvenilirlik tespiti olmamakla birlikte nicel çalışmaların geçerliği ve güvenilirliğini ölçen farklı yöntemler bulunmaktadır (Guba ve Lincoln, 1994; Shenton, 2004).

Yapılan bilimsel çalışmaların ne derece nitelikli olduğu, geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilişkilidir. Geçerliğin tanımı, değerlendirilmesi istenilen özelliğin farklı hiçbir özellikle karşılaştırılmamasıdır. Güvenirlik ise aynı katılımcılarla yine aynı testin uygulanması ile elde edilen sonuçların tutarlılığı olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd, 2012). Bu bağlamda araştırmanın iç geçerlik ve dış geçerliği aynı zamanda iç güvenilirlik ve dış güvenilirlikleri aşağıda belirtilmektedir:

3.6.1. Araştırmada İ Geçerlik (İnandırıcılık)

Nitel araştırmada i geçerlik (inandırıcılık), araştırmanın tutarlı ve güvenilir bir Şekilde yürütülmesini sağlamak adına önemli bir unsurdur (Merriam ve Tisdell, 2016). İ geçerlik; araştırmanın sonuçlarını elde ederken geçirilen sürecin, üzerinde çalışılan konuyu tespit etmedeki ulaştığı yeterliliğidir. İ geçerliği artırmaya yönelik olarak bazı sorular sorulabilmektedir. “*Araştırma bulguları kendi içinde tutarlı ve anlamlı mı? Bulgular araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunmuş mu teyit edilmiş mi?*” gibi benzeri sorulardan alınan yanıtlar i geçerliği artırmayı hedefler (Morse, 2016; Patton, 1990; Silverman, 2016).

Araştırmanın i geçerliğini arttırmak için çeşitli yöntemler uygulanabilir. Bu yöntemlerden bazıları; araştırmacının çalışma grubuyla etkileşiminin uzun süreli olması, yine araştırmacının n yargısının giderilmesi, katılımcıların onayı bu yöntemlerden birkaçıdır (Başkale, 2016). Araştırma sonucunda elde edilecek verilerin daha güvenilir olması için, araştırmacının çalışmanın gerekleēeėi ortamı yakından tanınması, aynı zamanda katılımcılar ve araştırmacı arasında karşılıklı güven ilişkisinin sağlanması için uzun süren etkileşim içinde bulunmak oldukça önemlidir. Araştırmada i geçerliğin artması için araştırma daha geniş bir zamanda yapılmalı ayrıca araştırmacı, çalışmanın gerekleēeėi sahada olabildiğince katılımcılarla etkileşim içerisinde olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmacı, araştırmanın i geçerliğini sağlamak adına verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplamış olmakla birlikte uzun süreli etkileşimde bulunmuş ve araştırmanın yapıldığı her iki okuldaki etkinliklere de katılmıştır.

İ geçerliği artıran faktörlerden bir diğeri ise katılımcı teyididir. Nitel çalışmaların veri toplama araçları etkin olup, zengin veri sonuçları elde edilir. Fakat nitel çalışmalarda araştırmacının sahip olduğu bazı ön yargılar nedeniyle veri toplama sürecinin sonucunda farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda çalışma grubunda yer alan katılımcılardan teyidin sağlanması ve kontrolünün yapılmasıyla elde edilen sonuçların daha doğru olması mümkün olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada, yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, katılımcılar tarafından teyit ettirilmiştir. Buna ek olarak araştırmanın i geçerliğinin arttırılması amacıyla örnekleme çeşitlemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada Uluslararası Bakalorya programlarının uygulandığı farklı

iki okulda görev yapmakta olan okul yöneticileri, farklı zümrelerdeki öğretmenler ve akademik koordinatörlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada iç geçerliği artıran faktörlerden bir diğeri ise uzman değerlendirmesidir. Elde edilen verilerin doğru yorumlarının yapılmaması, hatalı değerlendirmeler ya da ele alınan sonuçların yetersiz olması gibi durumlar ihtimaline karşı araştırma konusunda bilgi sahibi olan, nitel çalışmalarda gerekli donanıma sahip uzmanların çalışmayı incelemesinin, araştırmanın inanılabilirliğine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Creswell, 2016). Bu kapsam doğrultusunda, yapılmış olan çalışma nitel araştırmalarda yeterli donanıma sahip, konu hakkında bilgisi olan uzman danışma ile paylaşılmış olup istenilen düzenlemeler yapılmıştır.

3.6.2. Araştırmada Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçların uluslararası nitelik kazanması ya da genellenebilir olması araştırmada dış geçerlik olarak tanımlanmaktadır. Sosyal çalışmalarda, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam nedeniyle elde edilen sonuçların farklı bir araştırma için direkt genellendirilmesinin mümkün olmayacağı söylenebilir. Araştırmanın gerçekleştiği ortamın farkı, elde edilecek sonuçları büyük oranda etkileyecektir. Fakat burada bahsi geçen genelleme, Popper'in tekrarlanabilirlik ilkesi kapsamında araştırmaların uluslararası nitelik kazanabilmesi için benzer zamanlarda olguların benzeşebileceği, benzeşen olguların ise farklı zaman dilimlerinde birbirine paralel sonuçlar verebilmesi gerekmektedir (Baltacı, 2018; Creswell, 2002; Guba ve Lincoln, 1994; Merriam, 1998; Teddlie ve Yu, 2007).

Araştırmada dış geçerlik, elde edilmiş bulguların ve sonuçların farklı bağlam ve durumlara genelleme derecesini ifade etmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu, araştırmadan elde edilen bilgilerin ve bulguların başka ortamlarda benzer koşullar altında tekrar üretilebilir ve farklı bağlamlara uygulanabilir olma kapasitesidir. Yapılan bir nitel araştırmanın dış geçerliği, örneklem seçimi, katılımcıların profili ve araştırma süreçlerinin detaylı bir şekilde raporlanmasıyla güçlendirilebilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada, araştırmacı direkt alıntılarla geniş tanımlamalar yapmış olup, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih etmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, probleme dair tanımlanmış niteliklere sahip katılımcılardan çalışma grubunun olmasını tercih etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dış geçerliği artıran bir diğeri faktör ise araştırmacının çalışmada uygulanan yöntem ve çalışmanın

gerçekleştirdiği aşamaları açık ve net olarak tanımlaması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, çalışmanın planlanmış olduğu program çerçevesinde araştırmanın tüm aşamalarını yöntem bölümünde belirtmiştir.

3.6.3. Araştırmada İç Güvenirlik (Tutarlılık)

Nitel araştırmada iç güvenirlik (tutarlılık), araştırmanın içerisinde kullanılan yöntem ve tekniklerin güvenilir bir şekilde uygulanmasını ve elde edilen verilerin sürekli ve tutarlı bir biçimde yorumlanmasını ifade eder (Creswell, 2013; Merriam ve Tisdell, 2016). Bu güvenirlik, araştırmacının tutarlı bir şekilde veri toplaması, analiz etmesi ve yorumlamasıyla ilgilidir. Nitel araştırmalarda iç güvenirliği artırmak için araştırmacının metodolojiyi detaylı bir şekilde açıklaması, süreçleri belgelemesi ve çalışmanın tutarlılığını sağlamak adına araştırmanın farklı aşamalarında tutarlılık testleri yapması önemlidir (Creswell, 2013). Araştırma sürecinde araştırmacının sahip olduğu rolün net bir tanımının yapılması, araştırma sonucunda elde edilen verilerin anlamlı olması araştırmada iç güvenirliği artıran etkenlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, yöntem bölümünde araştırmacı rolünü açık bir şekilde ortaya koymuş olup, elde ettiği sonuçların tutarlılık açısından ilgili literatürle karşılaştırmasını çalışmanın sonuçlar bölümünde ortaya koymuştur.

3.6.4. Araştırmada Dış Güvenirlik (Teyit edilebilirlik)

Araştırma neticesinde elde edilen sonuçların, benzer şartlar altında yapılmış farklı çalışmaların sonuçlarıyla birbirlerine hangi oranda benzer olmaları dış güvenirlik olarak tanımlanabilir (Miles ve Huberman, 2019). Dış güvenirliği artıran etkenlerden biri araştırma verilerinin, araştırma neticesinde elde edilen sonuçların uzman görüşleri alınarak hangi düzeyde anlamlı bulunduğu tespit edilmesidir (Merriam, 2013). Lincoln ve Guba'nın (1985) ifadesiyle, dış güvenirlik, başkalarının araştırmanın dışındaki bir bağlamda aynı ya da benzer sonuçları elde edebilme olasılığını anlamayı içerir. Nitel çalışmalarda dış güvenirliği artırmak için araştırmacının metodolojiyi net bir şekilde açıklaması, bağlamın özelliklerini belirtmesi ve başka araştırmacıların aynı durumu başka yerlerde tekrarlamalarına izin veren bir araştırma tasarımı kullanması önemlidir (Creswell, 2013). Bu kapsamda araştırma verilerinin, çalışma neticesinde elde edilen verilerle anlamlı bulunması, uzman görüşü alınarak teyidi sağlanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Nicel çalışmalardaki araştırmacının rolü ile nitel çalışmalardaki araştırmacının rolü dair yaklaşım birbirinden son derece farklıdır. Daha önceden belirlenmiş farklı yöntemlerle çalışma sahasını dışarıdan gözlemleyen ve bu sayede elde ettiği verileri sayısal analizlerle tanımlayan araştırmacılar, nicel araştırma yapmaktadır. Nitel araştırmacılar ise çalışma yapacağı sahada vakit geçirerek sahada yer alan bireylerle etkileşimde bulunan, araştırmada yer alacak katılımcılarla direkt görüşmeler gerçekleştiren, bazı şartlarda katılımcıların deneyimlerini tecrübe eden ve tüm bunların neticesinde elde ettiği bakış açısı ve deneyimlerinden yola çıkarak elde ettiği verilerin analizini gerçekleştiren kişilerdir (Patton, 2014).

Nitel çalışmalarda araştırmacının rolü, katılımcıların deneyimlerini anlamak ve iç görü elde etmek için etkileşimli bir yaklaşım benimsemeyi içerir (Denzin ve Lincoln, 2018). Araştırmacı, gözlem, mülakat veya içerik analizi gibi yöntemler kullanarak katılımcılarla derinlemesine etkileşime girer ve onların bakış açılarını anlamaya çalışır (Creswell, 2016). Araştırmacı, önyargısız bir tutumla çalışarak, katılımcıların düşünme süreçlerini ve hissiyatlarını daha etkili bir şekilde keşfetmeye çalışır (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmacının bu süreçte subjektif etkileşimi, katılımcıların dünyasına daha iyi nüfuz etmesini sağlar (Creswell, 2013). Dolayısıyla nitel çalışmalarda araştırmacının rolü, katılımcılar arasındaki dinamikleri anlama, birebir etkileşimde bulunma ve elde edilen verilere anlamlandırma çabalarını içerir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Bu çalışmada araştırmacı öncelikli olarak IB programlarını uygulayan okulları belirlemiş ve İstanbul ili Anadolu yakasındaki IB okullarını tespit etmiştir. Çalışmanın yürütüleceği okullardaki okul yöneticileriyle temasa geçerek, kendilerinden görüşme randevularını almıştır. Araştırmacı, görüşme yapacağı yöneticileri ve öğretmenleri zincir örnekleme yöntemi ile tespit etmiştir. Aynı zamanda katılımcıların çeşitliliğine ve branşına önem vermiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda; PYP koordinatörü, MYP koordinatörü, müdür, müdür yardımcısı ve farklı branşlardan öğretmenler olmasına özen göstermiştir. Görüşmeler, yönetici ve öğretmenlerin ders dışı uygun oldukları zaman esas alınarak planlanmıştır. Görüşmeler, yöneticilerin kendi ofislerinde, öğretmenler ile toplantı ve zümre odaları gibi mekânlarda gerçekleşmiştir. Bu çalışmada araştırmacı, Zorlu (2015) tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları gerekli araştırma iznini alarak

kullanmıştır. Araştırmacı, kendisi okullara giderek görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirmiştir. Görüşme sorularını katılımcılara kendisi yöneltmiştir. Yöneltilen sorulara alınan yanıtları iç geçerlilik kapsamında teyidini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, görüşme öncesinde çalışma grubunda yer alan yönetici ve öğretmenler ile sıcak bir ilişki kurmuş olup, görüşme esnasında konuşulacak konuların kesinlikle gizlilik esası altında paylaşılmayacağını ifade etmiştir. Araştırmacı, görüşme başlamadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgilendirme yapmış olup, katılımcılardan ses kaydı onayı almıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra alınan ses kayıtları dijital bir uygulamayla yazılı metinlere dönüştürülmüş ve deşifreleri sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın dördüncü bölümünde, IB okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesiyle ilgili, araştırmanın analiz birimi olan yönetici ve öğretmenlerden oluşan toplam 10 kişinin görüşlerinden elde edilen verilere yer verilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, incelenerek temaları oluşturulmuş ve bu temalardan yola çıkarak kodlar tespit edilmiştir. Temaların, kodların ve frekans değerlerine ait veriler tablo olarak belirtilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara, katılma sırasına göre yönetici ve öğretmenler olarak farklı kodlarla tanımlamaları yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, bulguları ifade edebilmek için çalışma grubunda yer alan katılımcılardan elde edilen veriler direkt alıntılarla desteklenmiştir. Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerini inceleyebilmek için beş tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar, yönetici ve öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlarla detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Literatür taraması ve araştırma neticesinde elde edilen verilerden oluşturulan temalar ve kodlar bütüncül bir perspektif sağlaması için aşağıda yer alan tablolarda ifade edilmiştir.

Tablo 4.1: Alan yazın incelemesi ve araştırma sırasında katılımcılardan elde edilen temalar ve kodlar

1. Tema	Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
Kodlar	Rutin toplantılar düzenleme Vizyon buluşmaları Hiyerarşik yapının var olması Kolektif karar alma Değişime açık olma IB çerçevesinde amaçlar edinme
2. Tema	Öğretim süreci ve eğitim programının yönetilmesi
Kodlar	Koordinasyon toplantıları Ders araç ve gereç temini Zaman yönetimi

	Öğrenci temsilcileri Farklılaştırılmış eğitim
--	--

3. Tema	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
Kodlar	Toplantılar düzenleme Ölçme-Değerlendirme birimi Akademik başarı takibi Farklılaştırma çalışmaları Aile katılımlı uygulamalar İç motivasyon Davranış geliştirme sistemi

4. Tema	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
Kodlar	Mesleki gelişimin desteklenmesi Hizmet içi eğitimler Uygun kaynak ve ortamların sağlanması Performans değerlendirme Akademik gelişime imkân sağlanması

5. Tema	Uygun öğrenme-öğretme ortamı ve ikliminin oluşturulması
Kodlar	Düzenin ve disiplinin sağlanması Uygun fiziki şartların sağlanması Takım ruhu Sosyal faaliyetler düzenleme Okul-aile iş birliği

4.1. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde IB okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere, görüşme formunda yer alan ve Zorlu (2015) tarafından oluşturulan öğretimsel liderlik davranışlarına dair okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına yönelik ilk soru yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlardan oluşan nitel

verilerin analizi neticesinde “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”na dair ortaya çıkan kodlar ve frekans değerlerine Tablo 4.2.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	F	Katılımcılar
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Rutin toplantılar düzenleme	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Y1, Y2, Y3, Y4
	Vizyon buluşmaları	4	Ö1, Ö6, Y2, Y4
	Hiyerarşik yapının var olması	4	Ö3, Ö4, Y3, Y4
	Kolektif karar alma	6	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Y1, Y2,
	Değişime açık olma	5	Ö1, Ö2, Ö5, Y1, Y2,
	IB çerçevesinde amaçlar edinme	6	Ö3, Ö6, Y1, Y2, Y3, Y4

Katılımcıların okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması temasına dair verdikleri yanıtların tamamında rutin toplantıların düzenlendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Beş katılımcı, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması noktasında vizyon buluşmalarının gerçekleştiğini belirtmiştir. Dört katılımcı hiyerarşik bir yapının var olduğunu ifade etmesine karşılık altı katılımcı kolektif karar alma sürecinin gerçekleştiğini belirtmiştir. Alınan kararların revize edilebilir ve değişime açık olduğu yönünde beş katılımcı görüş bildirmiştir. Okul amaçlarının IB çerçevesinde belirlendiğine dair altı katılımcı düşüncelerini ifade etmiştir.

Rutin toplantılar düzenleme koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Rutin toplantılar düzenleme koduna yönelik olarak katılımcıların tamamı rutin toplantılar düzenlendiği konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö3, Y1, Y2, ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Okulun

amaçların belirlenmesi ve paylaşılması temasına yönelik olarak her iki IB okulunda da rutin toplantılar düzenlendiği sonucuna varılabilir.

“Bizim okulumuzda tüm kademelerde çok sıkı düzenlenmiş bir toplantı sistemi var. Ve bu toplantılara yöneticiler mutlaka liderlik ediyorlar. Bu toplantılarda, bunların bazıları haftalık, bazıları aylık toplantılar, bazıları da seminer dönemlerinde de yoğunlaşıyor. Biz burada bütün amaçlarımızı birlikte gözden geçirebiliyoruz. Revize edilmesi gereken yerler varsa herkes söz sahibidir. Voice choice ownership kavramıyla herkes kendi fikirlerinin ve seçimlerinin söz sahibi olur”. (Ö3)

“Şimdi biz de okulun amacı, misyonunu belirlemeye yönelik öğretmenlerle her sene başında bir ortak çalışma yapıyoruz. Ve bu ortak çalışma neticesinde okulun amacı ve misyonu belirleniyor. Bu misyon doğrultusunda da yıllık takvim, çalışma takvimimiz ve müfredat çalışmalarımız var. Düzenli olarak toplantılarımızı sene içerisinde de tekrarlıyoruz”. (Y1)

“Biz zaten her sene amaçlar üzerinde ekstra çalışıyoruz. Bu da tüm okul toplumunu ilgilendiren çalışmalar oluyor genellikle. Burada biz biraz daha karışık gruplar halinde çalışmayı seviyoruz diyeyim. Çünkü bunun faydasını daha çok alıyoruz. Hem yöneticilerden oluşan hem öğretmenlerden. Tüm paydaşların yer aldığı düzenli toplantı rutinimiz var”. (Y2)

“Yani şöyle, zaten IB programının belki de okullara getirdiği en büyük sistematik bununla ilgili süreç sürekli geri bildirim üzerine kurulu. Yani her aşamada okulla ilgili alınacak kararlarda, velilerin katıldığı kararlarda, öğrencilerin katıldığı kararlarda sürekli aslında biz bir nabız yoklama gibi düşünün. Üç aşamada gerçekleşen düzenli toplantılar yani aslında bir seminer döneminde tüm paydaşların bir araya geldiği ve ortak kararlar aldığı ve amaçları ortaya koyduğumuz bir durumumuz oluyor. Dönemin ortası gibi böyle yani ikinci çeyrek dönem sonu gibi gelinen noktaya dair bir değerlendirme yapılıyor. Bu değerlendirmede önümüzde seneye dair iyileştirme önerileri not alırken aynı zamanda acil müdahale edilmesi gereken noktalar varsa önümüzdeki seneye bırakılmadan o süreç içerisinde hemen

iyileştirme çalışması yapılıyor. Bir de sene sonunda değerlendirme şeklinde yapılıyor". (Y4)

Vizyon buluşmaları koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Vizyon buluşmaları koduna yönelik olarak tablo 4.2.'de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Y2 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına yönelik olarak her iki okulda da vizyon buluşmaları, vizyon-misyon oturumlarının gerçekleştiği düşüncesine varılabilir.

"Okulun amaçlarının belirlenmesi noktasında düzenli olarak çalışmamız var. Bunlar vizyon-misyon oturumları, amaç-yön çalışmaları. Bir de IB akreditasyon programları zaten düzenli olarak bunları istiyor. Bu nedenle vizyon oturumlarını her sene Ağustos ayında yapıyoruz. IB dışında biz artık bir de CIS okulu olduğumuz için her sene yaptığımız bir çalışma haline geldi. Yani çok bizim için artık standart bir çalışma". (Ö1)

"En üst kademe yöneticilerimizle her sene iki ya da üç kere vizyon buluşmalarında tüm öğretmenlerimiz ve yöneticiler bir araya geliyoruz. Ve onlar aslında kuruma sonradan katılan kişilere, okulun en başlangıcında bulunmayan, oluşturulan bazı kararlarda söz sahibi olmayan, felsefede henüz bir cümle eklememiş olan öğretmenlerin, felsefeyi içselleştirmesi üzerine yani evet duvarda böyle bir felsefe var. Okulun amaçlarının paylaşılması için çok kıymet veriyoruz vizyon buluşmalarına". (Y4)

Hiyerarşik yapının var olması koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Hiyerarşik yapının var olması koduna yönelik olarak tablo 4.2.'de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö4 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması temasına yönelik olarak hiyerarşik yapının var olduğu düşüncesi bulunan katılımcılar bulunmaktadır.

“Okulumuzda kararların birlikte alınması sonrasında birlikte hızlı bir şekilde uygulamaya yansıtılır. Sonrasında üst yönetim bunu takip eder. Daha sonraki toplantılarda bizden bunların raporlarını alırlar. Zaman zaman öğretmenlerden, zaman zaman da orta kademe yöneticilerden de rapor alırlar yani hiyerarşik bir yapı var aslında. Uygulamaya dönük olarak kademeler üst yönetimlerine raporlar sunar. Ayrıca iyi bir CC sistemi var. Siz konunun muhatabı olmasanız bile CC’ye koyulursunuz dolayısıyla da bilgi tutulursunuz. Bu nedenle de tüm birimler okul toplumundaki olayları takip edersiniz”. (Ö4)

“Okulun amaçları bunların paylaşılması, yansıtılması ile ilgili şimdi kendi okulum için söyleyeyim, tabi ki burada çok iyi hiyerarşik bir yapı var. Yönetimsel anlamda üst kademeler var, farklı alanlarda da diğer yöneticilerimiz ve benim gibi diğer IB program koordinatörleri var. Bilgi akışı yönetimin her kademesinde gerçekleşiyor ta ki en üst kademe kadar. En üst kademe, bu hiyerarşik yapıdaki bazı birimlerin görev sınırlarına girmiş olmamak için çok görünür değiller”. (Y4)

Kolektif karar alma koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Kolektif karar alma koduna yönelik olarak tablo 4.2.’de belirtilen altı katılımcı görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö2, Ö6 ve Y2 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına yönelik olarak karar alma sürecinde tüm paydaşların etkin olduğu yani kolektif karar alma mekanizmasının işlediği yaygın görüşü bulunmaktadır.

“Okul yöneticilerimiz bizim yaptığımız çalıştaylarda, işbirlikçi toplantılarda daha doğrusu bizimle beraber zaman zaman okulun politikalarını özellikle IB’ye uygun olarak birlikte çalışma yaparak düzenliyor. Yani biz öğretmenler ve idareciler bir arada götürüyoruz bunları. Genel olarak tekrar politikalarımız gözden geçiriliyor. Revize edilecek bir yer varsa düzenlemeler yapıyor idarecilerimiz ama kararları kolektif bir şekilde genelde alıyoruz”. (Ö2)

“Biz her sene tabii ki okul başlamadan önce bir ay geliyoruz buraya okula. Her gün farklı bir program oluyor. Bu programlar içinde tabii ki paylaşıyoruz, tartışıyoruz ve her zaman çalışmalar oluyor. Fikir tartışmaları yapıyoruz. Yeni sene için kararlar alınıyor kolektif bir şekilde. Bunu çok seviyorum bu yüzden 7 senedir burada çalışıyorum”. (Ö6)

“Tüm paydaşların yer aldığı düzenli toplantılarımız oluyor. Karar alırken bu önemli çünkü uygulamaya geçme ayağı da olduğu için ve uygulamaya geçirenler aslında bunun eğitimsel anlamda öğretmenler oluyor. Ben ne kadar bir koordinatör olarak ya da müdürler idareci olarak deklare etse de işin uygulama kısmında IB kazanımları ayrı MEB kazanımları ayrı olduğu için uygulamada en somut örnekleri öğretmenlerden alıyoruz bunun için kolektif katılım çok değerli”. (Y2)

Değişime açık olma koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Değişime açık olma koduna yönelik olarak tablo 4.2.’de belirtilen beş katılımcı görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö1, Ö5 ve Y1 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan mülakatlarda özellikle IB okulları olması sebebiyle değişime açık olma fikrinin benimsendiği görülmektedir.

“Biz her sene başında tüm öğretmen ve yöneticilerimizin katıldığı çalıştay düzenliyoruz. Bu çalıştaylarda okulumuzun misyonu, amacı ne olmalı, öğrenciye ne kazandırmayı hedefliyoruz diye herkesin görüşlerini aldığımız bir sistem oluşturuldu. Zaman içerisinde alınan kararlar, amaçlar uygun ilerliyor mu diye yöneticilerimizle bir araya geliyoruz. Hatta en son IB ziyaretinden sonra neleri revize etmeliyiz diye küçük bir komisyon kuruldu. O komisyonda da ben vardım. IB ziyaretinden sonra daha kapsayıcı olmak için, çok dilliliğe dair vurgumuz olmalı, işte farklılıklara saygı ya da özel eğitimli öğrencileri kapsayabiliyor muyuz yeterince diye tekrar revize ettiğimiz çalışmalar yaptık. Bu anlamda misyonumuza yeni ifadeler ekledik ve bazı kısımları değiştirdik”. (Ö1)

“Okulumuzda en sevdiğim yönlerden bir tanesi de okul politikalarında bir yenileme güncelleme olması. Bazen alınan kararlarda pratikte uyuşmayan noktalar oluyor ya da göz ardı edilen şeyler oluyor. Ben bir öğretmen olarak geri bildirimde bulunduğumda değişikliğe gidilebiliyor. Çünkü biz hem MEB hem de IB okuyoruz bu iki kanalın yürütülmesi için değişiklikler olabiliyor”. (Ö5)

“Biz tüm çalışmalarımızı okulumuzun amaç ve misyonu doğrultusunda yapmaya gayret ediyoruz. Öğretmenlerin eğitimsel zümreleri, toplantıları yine PYP koordinatörümüzle yaptıkları haftalık zümre toplantılarında, zümre başkanlarıyla toplantılarında bazı konularda değişiklik talepleri oluyor. Okul müdürü olarak bizler de okulun genel işleyişiyle ilgili yuvarlak masa toplantısı yapıyoruz ve bu talepleri değerlendiriyoruz bunlar eğer IB çerçevesinde olumlu etkisi olacaksa değişikliklere gidiyoruz”. (Y1)

IB çerçevesinde amaçlar edinme koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

IB çerçevesinde amaçlar edinme koduna yönelik olarak tablo 4.2.’de belirtilen altı katılımcı görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö3, Y2 ve Y3 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Okul amaçlarının belirlenmesi temasında, İngilizce branşındaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin IB çerçevesinde amaçlar edindiklerine dair farkındalığı dikkat çekici bulunmuştur.

“Amaç bildirgemizde bizim iki dil var. IB okulu olduğumuz için yoğun bir İngilizce müfredatı uygulanıyor. Biz de İngilizce zümresi olarak PYP çerçevesinde uygulamaya çalışıyoruz”. (Ö3)

“Bazı zamanlarda IB, dünya vatandaşlığı istiyor ama sizin okulunuzun da bir vizyonu, misyonu var. Ve hani uluslararası akreditasyonlarında sizi zorladığı alanlar oluyor. Çünkü burada bizim algımız farklı, inancımız farklı hani vizyonumuz, misyonumuz farklı. Bu alanlarda biraz daha esneyip IB çerçevesinde amaçlarımızı güncelleyebiliyoruz”. (Y2)

“Bizim okulumuzda IB PYP ve MYP paralelinde yaptığımız çalışmalarda farklı alanlarda danışmanlarımız var. Öncelikle bütün planlamalarımızı koordinatörün tek işi, IB’ de çalışmalarını ilerletecek olan koordinatörlerimizin liderliğinde danışmanlarımızla beraber biz okulumuzun amaçlarını IB programlarıyla ne kadar örtüşüyor, nasıl örtüşüyor, örtüşmesi için neler yapabiliriz ve üzerine neler koyabiliriz diye hem danışmanlarımızla hem de koordinatörlerimizle rutin toplantılarımız vardır. Bu toplantılarımızda IB çerçeve alıp amaçlarımıza dahil etmeye özen gösteriyoruz”. (Y3)

Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi için yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin sonucunda “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” temasına dair bulgular incelendiğinde, her iki IB okulunda da rutin toplantı düzeninin hâkim olduğu açıkça görülmektedir. Bu kapsamda vizyon buluşmaları-oturumları adı altında yöneticiler ve öğretmenlerin bir araya gelip okulun amaçlarının, misyonunun tartışıldığı ve belirlendiği sonucuna varılabilir. Hiyerarşik bir yapının var olduğu kanısında görüşler olmasına karşılık kolektif karar alma mekanizmasının işlediği ve ekip ruhu düşüncesi yaygındır. IB akreditasyonunu tamamlayan her iki okulda da değişime açık olma fikri ön plana çıkmaktadır. Okullar amaçlarını oluştururken ve revize ederken özellikle yöneticiler IB çerçevesini baz aldıklarına dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması temasında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışmaların beklentileri karşıladığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretim Süreci ve Eğitim Programının Yönetilmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde IB okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere, görüşme formunda yer alan ve Zorlu (2015) tarafından oluşturulan öğretimsel liderlik davranışlarına dair öğretim süreci ve eğitim programının yönetilmesine yönelik ikinci soru yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlardan oluşan nitel verilerin analizi neticesinde “öğretim süreci ve eğitim programının yönetilmesi” dair ortaya çıkan kodlar ve frekans değerlerine Tablo 4.3.’ de belirtilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretim Süreci ve Eğitim Programının Yönetilmesi Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğretim süreci ve eğitim programının yönetilmesi	Koordinasyon toplantıları	4	Y1, Y2, Y3, Y4
	Ders araç ve gereç temini	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 Ö6, Y1, Y3
	Zaman yönetimi	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Y1, Y3
	Öğrenci temsilcileri	4	Ö1, Ö5, Y2, Y4
	Farklılaştırılmış eğitim	6	Ö1, Ö3, Ö6, Y2, Y3, Y4

Çalışma grubunda yer alan dört katılımcının öğretim süreci ve eğitim programının yönetilmesi temasına dair koordinasyon toplantılarının yapıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Yedi katılımcı ders araç ve gereçlerinin temini prosedürü hakkında bilgi vermiştir. IB okullarındaki zaman yönetimi uygulamaları hakkında altı katılımcı görüşlerini bildirmiştir. Dört katılımcı öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması noktasında öğrenci temsilcileriyle ilgili düşüncelerini paylaşmıştır. Altı katılımcı görüşlerinde IB politikaları doğrultusunda farklılaştırılmış eğitimin ön plana çıktığını bildirmiştir.

Koordinasyon toplantıları koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi temasına dair koordinasyon toplantıları koduna yönelik olarak her iki IB okulundaki yöneticiler görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Y2, Y3 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Her iki okulda da IB koordinatörlerinin, okul yöneticileriyle birlikte eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetiminde rol aldıkları düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

“Bizim gibi okullarda eğitim koordinatörü olduğunuz zaman okul idarecileri sadece idari noktada kalabiliyorlar. İşin eğitim boyutunu, eğitim ihtiyacını, bazen eğitim kalitesini gözden kaçırabiliyorlar. Çünkü idarecilik alanına baktığımızda yönetim bu sefer akademik anlamdan çok uzaklaşıyor. Bunun önüne geçmek için idarecilerle koordinasyon toplantıları düzenliyoruz. Eğer

biz bunu sağlamazsak bu sefer liderlik özellikleri olarak bir öğretmekten ziyade yönetme tarafına geçmiş oluyorlar”. (Y2)

“Eğitim programı ve öğretim süreci şimdi bunlar üzerinde yoğun çalıştığımız başlıklar. IB koordinatörlerimiz ve tabii yine burada danışmanlarımızla birlikte yürüttüğümüz süreçler bunlar. PYP ve MYP koordinatörlerimiz, biz okul yöneticileriyle her yıl ağustos ayı boyunca koordinasyon toplantıları düzenleriz. Sıfırdan planlama yapmayız tabii ki, hep revizelerle gideriz. Eğitim programı ve öğretim süreçlerinde IB'nin tabii ki bir çerçevesi var, sınırı var. Bu anlamda IB koordinatörlerimizin yönlendirmesi önemli oluyor”. (Y3)

“Okul düzleminde pek çok okulda olmayan iyi bir sistem var. Burada bir öğretmenin ders programında o hafta katılacağı bütün toplantılar bellidir. Bunlar sürpriz toplantılar şeklinde olmaz. İşte zümre başkanları toplantısı vardır, zümre başkanları toplantısından önce PLT toplantımız vardır. Pedagojik liderler olarak toplanır. Aynı zamanda ölçme değerlendirme koordinatörümüz var, liderlik birimlerimiz var. Mesela okul dışı öğrenme alanları liderimiz var. Ve tabii ki okul yöneticimiz dediğimizde içerisinde okul müdürü, müdür yardımcısı, ben eğitim koordinatörü olarak yer alıyorum. Yani öğretim sürecinin değerlendirildiği tüm bu birimler koordineli olarak planlanmış toplantılarımız oluyor”. (Y4)

Ders araç ve gereçlerinin temini koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Ders araç ve gereçlerinin temini koduna yönelik olarak tablo 4.3.'de belirtilen yedi katılımcı görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö2, Ö6, ve Y1 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan mülakatlar neticesinde her iki okulda da ders araç-gereçlerinin temini noktasında bir satın alma prosedürü olduğu görülmektedir. Yapılan toplantılar neticesinde ders araç-gereçlerinin planlanması dönem öncesinde yapılıp, temini de yine dönem öncesinde gerçekleştiriliyor. Dönem içerisindeki sonradan doğabilecek ihtiyaçlar için de standart satın alma prosedürlerinin uygulandığı belirtilmiştir.

“Bizim zaten satın alma portalımız var ve ihtiyaçlarımızı, gelecek yılın ihtiyaçlarının şimdiden girişini yapıyoruz. Gelecek yıl derslerde ne ihtiyaç olacak? Mesela biz sınıf öğretmenleri olarak öğrencilere hangi kitapları okutacağız bunlara hep birlikte karar veriyoruz ve hepsi bu yıldan satın alma girişleri yapılıyor. Satın alma birimi her birimin ihtiyaçlarını temin ediyor ve bize geri dönüşünü sağlıyor. Özellikle satın alma prosedürlerinin, öğrenci ihtiyaçlarının, araç geliştiricilerinin smooth yani pürüzsüz bir şekilde karşılandığı herhalde tek kurum diyebilirim burası. İlk defa böyle bir kurumla çalıştığımı söyleyebilirim. Bütün her şey düzen içerisinde, herkes bilgi dahilinde olur”. (Ö2)

“Bu konuda tabii ki okulumuz bize çok destek veriyor. Kütüphanemiz var, çok zengin bir kütüphane. Orada hem öğretmenler için hem öğrenciler için bir sürü kaynak var. Bazen biz fazla kaynak istiyoruz. O zaman da okulumuz bizi destekliyor. Mesela IB için kitaplar istedik ve okulumuz bizim için Kanada’ dan kitapları getirttiler. Çok güzel destek veriyor bu konuda bizim okulumuz”. (Ö6)

“Ders araç-gereçlerinde şimdi şöyle mesela önümüzdeki senenin planlamasını biz kasım ayında yapmış oluruz. Öğrenci ihtiyaçları, öğretmen ihtiyaçları, sınıf içerisinde olabilecek ihtiyaçlar, gezi planlamasına kadar 2024-2025 eğitim ve öğretim yılının planlaması kitap seçimlerine kadar kasım ayı sonunda tamamlanmıştır. Bazı eksiklikler varsa onlar da seminer döneminde tamamlanır. Ağustos döneminde bütün planlama açıktır ve bu yapılan planlamalar, seçilen ihtiyaç listeleri okul toplumunun tamamına açıktır, ulaşabilirler. Yani istediğiniz zaman ulaşır, güncelleniz gereken bir şey varsa bunu yöneticilerle bilgi prosedürü dahilinde mail atarsınız ve güncellemeler yapılır. Tabii ki yıl içerisinde de birtakım ihtiyaçlar olur. Onun içinde portal prosedürü vardır. Beş gün öncesinden en az planlanmış olması lazım, prosedür olarak girişlerini yaparsınız”. (Y1)

Zaman yönetimi koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Zaman yönetimi koduna yönelik olarak tablo 4.3.’de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö1, Ö4 ve Y3 kodlu katılımcıların

görüşlerine yer verilmiştir. Her iki IB okulunda da zaman yönetimi kapsamında zil uygulamasının olmadığı bir eğitim uygulandığı görülmektedir. Katılımcılar görüşlerinde bu bilincin öğrencilerde oturduğuna dair örnekler vermiştir. Zaman yönetiminin bir diğer boyutunda ise IB çerçevesinde MEB müfredatının uygulanmasında zaman yetersizliğinin oluştuğunu ve bunun da iyi bir planlama ile koordine edildiği ifade edilmiştir.

“Zamanın etkili kullanılmasıyla ilgili de derslerin verimliliğini ders gözlemleri yapıyor yöneticilerimiz. Bütün sınıflara giriyorlar. Öğretmenlerimizi gözlemliyorlar. Bir ders verimli geçiriliyor mu? Süre ne kadar yeterli oluyor mu çocuklara? Ya da çocuklar zilsiz eğitimi sorguladılar mesela biz IB’ye geçtikten sonra. Okulda niçin zil çalmıyor öğretmenim diye. Zaman yönetimi kavramı oluşsun diye aslında zili kaldırdık. Bunu çocuklara da anlatıyoruz”. (Ö1)

“Aslında tüm okul toplumunda özellikle öğrencilerimizle zamanı etkili kullanmaya çalışıyoruz. Bunu geliştiren çocuklar var, onun örneklerini veriyoruz. Yakın zamanda mesela ikinci sınıf öğretmeni, bir kız öğrenci arkadaşları bahçede çok uzaklaşıyor, dersi kaçıracaklar ve fark etmiyorlar diye onlarla oynamadığını söyledi. Çocuklardaki o saate dikkat etmenin bilincinin geliştiğini görüyorum mesela”. (Ö4)

“MYP, bize bir çerçeve sunuyor. O çerçevenin içerisinde uygulayacağımız bütün kazanımlar, ders planları tamamen biz belirlemekte serbestiz. Yani dış çerçevemiz MYP’dir, MYP’nin içine koyduğumuz MEB müfredatıdır. MYP işlediğimiz müfredatın içeriğine karışmaz ama lakin müfredatın mutlaka MYP değerleriyle örtüşmesine dikkat eder. MEB müfredatını MYP metodolojisiyle birlikte yürütmekte sıkıntılar yaşayabiliyoruz. En önemlisi de zaman sıkıntısı. IB çerçevesinde kesin bir zaman çerçevesi var çünkü. O zaman bizim için problem oluşturabiliyor. O nedenle planlama ve koordine kısmında en çok orada çalışıyoruz”. (Y3)

Öğrenci temsilcileri koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması kapsamında öğrenci temsilcileri koduna yönelik olarak tablo 4.3.'de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö1 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Alınan görüşler neticesinde her iki IB okulunda da öğrencilerin temsil gücü bulunduğu anlaşılmıştır. Öğrenci temsilcilerinin, düzenlenen toplantılarda ve öğrenci çalıştaylarında taleplerini okul yönetimine bildirdikleri ve buna istinaden alınan kararlara etki etme güçlerinin oldukları belirtilmiştir.

“Öğrenci ihtiyaçları kısmına özellikle değinmek istiyorum. Çünkü biz rehberlik birimi olarak öğrenci meclisi düzenliyoruz ve bunu birinci dönem farklı sınıf temsilcileriyle, ikinci dönem farklı sınıf temsilcileriyle yaparak her senede bunları değiştirerek farklı farklı bir sürü öğrenciye fırsat oluşturmaya çalışıyoruz. Burada kararlar alıyorlar ve okul yönetimine sunuyorlar. Mesela geçen yıl bu öğrenci çalıştay kararları neticesinde blok ders uygulamasını kaldırdık”. (Ö1)

“Öğrencilerimizin ihtiyaçları konusunda çok hassas bir okuluz. Eylem hizmet liderimiz var, öğrencilerin öğrenmelerinin günlük yaşama aktarılmasıyla ilgili çalışmalar yapıyor. Sanat öğretmenlerimiz işte seyyah sanat, kişisel sergi gibi öğrenci çalışmalarına liderlik yapıyor. Sağlık ve toplum projesi koordinatörümüz var, öğrencilerin bizzat projeleriyle ilgili liderlik yapıyor. Ve daha da önemlisi öğrencilerin kendi temsilcileri var. Taleplerini bize sundukları toplantılar düzenliyoruz ve buradan çıkan kararları uygulamaya aldığımız çok örnek var”. (Y4)

Farklılaştırılmış eğitim koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Farklılaştırılmış eğitim koduna yönelik olarak tablo 4.3.'de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö6, Y2 ve Y3 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Alınan görüşler neticesinde öğrenci gereksinimlerinin farklı olmasından kaynaklanan sebepler nedeniyle ihtiyaç duyulan durumlarda öğrencilere farklılaştırılmış eğitim sağlandığı sonucuna varılmıştır.

“Öğrenci ihtiyaçlarına göre biz farklılaştırma derslerimizi yapıyoruz. Mesela aynı konu, aynı ders içinde bazen üç tane farklılaştırma çalışması yapıyoruz. Benim bir tane duymayan öğrencim var, üç tane cihaz kullanıyor. Yılın başında onun için bir toplantı yaptık. Tüm öğretmenler, mentörler, müdür, koordinatör hepimiz birlikte değerlendirdik. Çocuğun ihtiyaçlarını belirledik. En çok İngilizce öğrenmeye ihtiyacı vardı. Onun için tam farklı bir müfredat hazırladım. Aynı zamanda bu müfredat ne kadar basit olursa olsun aynı konu olması gerekiyor. Yani o dışında kalmaması gerekiyor bu çocuk. Aynı zamanda aynı sınıfta bazen çok güçlü, çok iyi öğrencilerimiz var İngilizce olarak. Yurt dışından gelen öğrencilerimiz var. Onlar içinde farklılaştırma çalışmalarımız oluyor. Bazen pull out yapıyoruz yani dersten çekiliyor bu çocuk novel study yapıyor. Onlarla beraber bir öğretmen var ve o kitap üzerinde çalışıyorlar”.

(Ö6)

“Öğrencilerin akademik, duygusal, bazen beceri gelişimi alanında bunları biraz daha standart halde kontrol etmelerini, kontrolden ziyade aslında bilgilerin normalini takip etmelerini istiyoruz. Mesela birinci sınıf düzeyinde temel problem olan bazı öğrencilerin okumaya geç geçememesi. Böyle durumlarda farklılaştırma eğitimimiz oluyor. Yönetici, öğretmen ve aileyle görüşmeler yapıyoruz ve o öğrencimiz özelinde farklı ihtiyaçları olduğundan ona göre bir eğitim verilmesini sağlıyoruz”. (Y2)

“Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması, burada bizim farklılaştırılmış eğitim dediğimiz bir eğitim var. Bu hem akademik anlamda hem sosyal anlamda hem de daha malzeme ve materyal anlamında dikkat ettiğimiz hususlardan biridir. Ders araç gereci ihtiyacı farklı olabiliyor. Bunlar tespit edilir, temin edilir eğer temin edemiyorsak yapılır. Atölyelerimiz çok kullanışlı ve aktif kullanılır. Öğretmenlerimizde bu şekilde çok donanımlıdır. Bazen de öğrenci lidere ihtiyaç duymaz, imkanları sunarız kendi yapar temin eder. Bu da MYP'nin bize kazandırdığı, MYP becerilerinin bize ve öğrencilere kazandırdığı bir adım gibi”. (Y3)

Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi için yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin sonucunda, öğretim süreci ve eğitim programının yönetilmesi temasına dair görüşler değerlendirildiğinde, her iki IB okulunda da öğretim süreci ve eğitim programının yönetilmesi noktasında, okul yöneticileri, IB koordinatörleri ve zümre başkanlarıyla düzenli koordinasyon toplantıları yapıldığı görülmektedir. Okul yöneticileri, akademik anlamda eğitim koordinatörleri ve IB koordinatörleri ile iş birliği içinde oldukları düşünülmektedir. Ders araç-gereçlerinin temini yine her iki IB okulunda da planlama çerçevesinde öğretmenlerin ve zümre başkanlarının talepleri doğrultusunda bir satın alma prosedürü uygulaması bulunmaktadır. Zaman yönetimi kapsamında okullarda zil uygulaması bulunmamaktadır ve bu perspektifle öğrencilerin öz zaman yönetimi becerisi oluşması beklenmektedir ve iyi örneklerle görüşlere yer verilmiştir. Öğrenci ihtiyaçları noktasında alınan görüşlerde iki tema ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki öğrenci temsilcileri bir diğeri ise farklılaştırılmış eğitim. Temsil gücü olan öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını dile getirebilme ve alınan kararlarda etkili olduğu görülmektedir. Bir diğer öğrenci ihtiyacından doğan farklılaştırılmış eğitim kapsamında eğitsel anlamda başka ihtiyaçları olan öğrencilere farklılaştırılmış eğitim sunulmaktadır.

4.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde IB okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere, görüşme formunda yer alan ve Zorlu (2015) tarafından oluşturulan öğretimsel liderlik davranışlarına dair öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik üçüncü soru yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlardan oluşan nitel verilerin analizi neticesinde “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”ne dair ortaya çıkan kodlar ve frekans değerlerine Tablo 4.4.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Toplantılar düzenleme	6	Ö1, Ö2, Ö3, Y1, Y2, Y4
	Ölçme-Değerlendirme birimi	6	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Y1, Y3
	Akademik başarı takibi	5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Y1,
	Farklılaştırma çalışmaları	4	Ö1, Ö3, Ö5, Y1
	Aile katılımlı uygulamalar	6	Ö2, Ö3, Ö5, Y1, Y3, Y4
	İç motivasyon	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Y1, Y2, Y3
	Davranış geliştirme sistemi	4	Ö4, Ö5, Y3, Y4

Çalışma grubunda yer alan altı katılımcı, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi temasına dair verdikleri yanıtlarda öğretim süreci planlamaya yönelik olarak toplantılar düzenlediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesi noktasında altı katılımcı ölçme-değerlendirme biriminin varlığını belirtmiş olup, beş katılımcı akademik başarı takibi hakkında görüşlerini bildirmiştir. Farklılaştırma çalışmaları hakkında dört katılımcı bilgi vermiştir. Altı katılımcı aile katılımlı uygulamalara görüşlerinde yer vermiştir. Başarının ödüllendirilmesi noktasında iç motivasyonunun önemi hakkında yedi katılımcı, davranış geliştirme sistemi hakkında ise dört katılımcı bilgi vermiştir.

Toplantılar düzenleme koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Toplantılar düzenleme koduna yönelik olarak tablo 4.4.'de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö2, Y2 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Alınan görüşler neticesinde öğretim sürecinin değerlendirilmesi noktasında idari ve akademik birimlerin düzenli toplantılar yaparak koordineli bir şekilde öğretim sürecini değerlendirdikleri görülmektedir.

“Öğretim sürecinin görüşülmesi amacıyla burada zaten bizim haftalık PYP toplantılarımız var. Zümrelerde biz ders tasarımlarımızı önceden hazırlayıp o toplantılarda hem PYP koordinatörümüz hem de arkadaşlarımızla bir araya gelerek ders tasarımlarımızı tek tek paylaşıyoruz ayrıntısına kadar. IB’ye uyumlu olması açısından bu PYP toplantıları çok önemli bizim için. O toplantılarımızın aksamaması konusunda idare de koordinatörümüzde çok sıkı takipte bulunuyor”. (Ö2)

“Bu noktada da aslında bizim iç planlamadaki toplantı piramidimiz çok iyi ilerliyor. Akademik anlamda, idari anlamda ya da işleyiş anlamında farklı toplantılarımız var. Yuvarlak masa toplantıları okulun içindeki genel şeylere bakıyor. Akademik olarak koordinatörlerin düzenli toplantıları oluyor yine müdür yardımcıları ve öğretmenlerde kendi iç işleyişlerinde öğretim sürecinde toplantı piramidinin içinde oluyorlar”. (Y2)

“Yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya veya eş güdümlü olarak yatay minvalde ve birimler arasında iletişim kuvvetlidir. Bizim kendi mail gruplarımız, WorkCube sistemimiz bu iletişimimizi kolaylaştıran sistemlerdir. Sistemlerin bir kısmına öğrenciler dahildir, bir kısmına veliler dahildir, bir kısmına ise bütün okul toplumu dahildir. Yani servis şoföründen en üst düzeydeki yönetim kurulu başkanımıza kadar herkes dahildir. Tabii yoğunluklu olarak karar alma süreçleri tüm iç birimlerimizle toplantılarda olur”. (Y4)

Ölçme-Değerlendirme Birimi koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Ölçme değerlendirme birimi koduna yönelik olarak tablo 4.4.’de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö4, Ö5 ve Y1 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan mülakatlar neticesinde her iki IB okulunda da öğrencilerin değerlendirilmesi noktasında ölçme-değerlendirme biriminin aktif rol aldığı anlaşılmaktadır. Ölçme değerlendirme birimi zümrelerle iş birliği halinde öğrencilerin değerlendirilmesine katkı sağladığı görülmektedir.

“Başarının tespiti, öğrenci gelişiminin tespiti konusunda bizim okulumuzda bir ölçme değerlendirme birimi var. Ölçme değerlendirmenin birimin başkanı olan

arkadaşımız okul yönetimiyle sürekli iş birliği halinde, sürekli onlarla toplantı halinde. Kendi branşım için söyleyecek olursam çeşitli tasarım yarışmaları oluyor, o yarışmaların sonucunda başarılı olma halinde ya da başarı düşüklüğü olursa ölçme birimiyle bunu tespit edip sonrasında zümrelerde çalışmalar yapıyoruz”. (Ö4)

“Öğrencilerin değerlendirilmesi için bizim okulumuzda bir ölçme değerlendirme birimimiz var. Yapılan her türlü çalışmalar özellikle akademik boyutta onlar tarafından gözden geçiriliyor. Ölçme değerlendirmenin yapılacağı her çalışma onların kontrolünden geçiyor, birlikte çalışıyoruz. Sonra her branşa kendi özelinde geri bildirimler veriliyor. Olumlu da olabiliyor arzu edilene ulaşılmamış şeklinde de yansyabiliyor. Bu noktada da bizde eylem planları oluşturuyoruz”. (Ö5)

“Öğrencinin değerlendirilmesi ve öğrenci gelişimi, başarılarının tespitiyle ilgili ölçme değerlendirme sistemimiz var. Onların kontrolünde düzenli olarak deneme sınavları, izleme testleri yapıyoruz öğrencilerimize. Ölçme değerlendirmenin verdiği sonuçlara göre de belirli bir yüzdelik dilimin altında kalan öğrenciler için düzenlediğimiz etütler var. Zaten PYP kapsamında altı haftalık temalarımız var. Ölçme değerlendirme PYP nin tüm temalarına yönelik çalışmalar yapıyor”. (Y1)

Akademik başarı takibi koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Akademik başarı takibi koduna yönelik olarak tablo 4.4.’de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö1, Ö3 ve Ö6 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan mülakatlar sonrasında IB politikaları doğrultusunda sonuç ölçmeden daha ziyade süreç ölçmenin ön plana çıktığı ve bu kapsamda da süreç içerisindeki akademik başarının takibinin de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Burada yine birimler arası iş birliğinin yapıldığı anlaşılmaktadır. Rehberlik ve ölçme birimleri, IB koordinatörleri ve öğretmenlerin akademik başarı takibini iş birliği içerisinde yürütmekte oldukları görülmektedir.

“Öğrencilerin akademik başarı ve durumlarının tespitiyle ilgili olarak rehber öğretmenler olarak bizlerin yaptığı düzenli çalışmalar var. Aynı zamanda ŞÖK toplantılarında bütün öğretmenlerle bir araya gelip her öğrencinin akademik başarısını takip ediyoruz. Bu akademik takipler çok önemli çünkü biz burada hangi çocuk geride kalıyor hangileri ortalama ya da hangisi ileride durum tespiti ediyoruz ve yöneticilerimizle o öğrenciler özelinde kararlar alıyoruz”. (Ö1)

“Şimdi tüm okul IB hem de CIS kapsamı altında zaten. Ana konularımızdan bir tanesi başarı ölçme. Yani öğrenci başarısının ölçülmesi zaten takibimizde. Her kademedede farklı bir ölçme şekli var. Kimisi süreç içerisinde ölçülüyor. Sene sonunda da portfolyoda çocuğun belli bir düzeyde öğrendiğini sergilemesini bekliyoruz. 1,2,3’lerde portfolyo, 4’lerde ise sergiyle bunu bekliyoruz. Ortaokul da ise sistem tamamen farklı sınav sistemine yönelik oluyor. Ama diyebilirim ki her kademe öğrencilerimizi akademik takiplerini biz zümre başkanları, koordinatörlerimiz ve ölçme birimiyle yapıyoruz”. (Ö3)

“IB sonuç değil, sürece bakıyor. Yani biz öğretmenler olarak mesela sadece sınav puanı bakmıyoruz. Yani bu çocuk nasıl başladı? Nereye geldi? Onun tüm bu akademik sürecini takip ediyoruz. IB biraz böyle estetik bir program. Süreç ölçmede nasıl diyeyim dönem sonunda ya da yılın sonunda değil her gün bir ölçme yapıyoruz”. (Ö6)

Farklılaştırma çalışmaları koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Çalışma grubunda yer alan ve tablo 4.4.’de belirtilen katılımcılar farklılaştırma çalışmalarına yönelik olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö1, Ö3 ve Ö5 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Akademik başarı takibi neticesinde farklılaştırmaya ihtiyaç duyulan öğrencilere, farklılaştırma öğretmenleri tarafından bireysel planlamaların yapıldığı ve bu yol haritasıyla aksiyona geçildiği her iki IB okulunda da görülmektedir.

“İyi çocuğu daha ileri taşıyabilecek, ortalama olan çocuğu yükseltecek, geride kalan çocuğu kendi seviyesinde daha ileriye taşıyacak bir programlama nasıl yapabiliriz diye okulumuzda farklılaştırma öğretmenlerimiz var. Geride kalan

öğrencileri de ileride giden öğrencileri de farklılaştırma öğretmenlerimiz sınıflardan çekerek her birine özel farklılaştırma çalışmaları yapıyor. Ve bu farklılaştırma öğretmenimizin planlı ilerlemesini de okul yöneticisi ve koordinatörlerimiz hazırlıyor. O plan doğrultusunda hareket edip akademik başarı takip ediliyor”. (Ö1)

“Periyodik olarak yaptığımız toplantılarda yöneticilerimizle öğrencilerin genel olarak akademik başarılarına dair değerlendirme yaparız. Bu hem sınıflar bazında olur hem de bireysel öğrenciler bazında olur. Genel ortalamalardan sonra bireysel ortalamalara indiğimizde daha geride kalan öğrencilerimizle yapmamız gereken aksiyon planları yapılır. Bunlarda zümre başkanlarıyla olur ve aksiyona geçilir. Tabi bu PYP kapsamında farklılaştırılmış eğitime giriyor ve bunu ilköğretimde farklılaştırma öğretmeni bu desteği verir. Öğrencinin geliştirmesi gereken alan ne ise ona yönelik bir çalışma yapılır”. (Ö3)

“Eylem planında hedefe ulaşamamış öğrencilerimiz oluyor. O zaman her bir zümreden her bir öğretmenden bu noktada farklılaştırma dersleri, öğrencilerin eksikliklerine yönelik çalışmalar, bu sadece eksiklik olarak adlandırmayayım mesela özel gereksinimli öğrenciler de oluyor. Burada da yine koordineli olarak farklılaştırma çalışmaları yapıyoruz. Özel yetenekli öğrencilerimiz de oluyor. Mesela bir çocuğumuz şiiire çok yetenekli onun için ulusal ve uluslararası çalışmalarda ona özel koçluk ve danışmanlık yapılır ve yeteneği desteklenir”. (Ö5)

Aile katılımlı uygulamalar koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Aile katılımlı uygulamalar koduna yönelik tablo 4.4’de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö2, Y1 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde her iki IB okulunda da aile, okul toplumunun bir üyesi olarak görülmektedir. Akademik başarının takibi noktasında IB PYP temalarının velilerden geri bildiriminin alınması gibi örnekler ailelerin öğretim sürecinin bir parçası olduğunu göstermektedir. Ayrıca

ailelerin, veli çalıştayları, aile akademileri gibi farklı uygulamalarla okul toplumunda aktif olarak bulunmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

“Ortaokulda daha kapsamlı akademik takip komisyonları var. Rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, öğrencimiz ve aileyi dâhil ettiğimiz ATK toplantıları yapıyoruz. Yani burada aileyi mutlaka öğretim sürecine dâhil ediyoruz. Bu bazen öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda aylık görüşmelerde olabiliyor ya da her çeyrek dönemde mutlaka aileyle birlikte tüm sacayaklarının bir araya gelmesini değerlendirme açısından önemsiyoruz”. (Ö2)

“Ölçme değerlendirme süreçlerimizden birisi de çıkış bileti uygulamalarıdır. Öğrenci bu üniteye nelerden hoşlandı, neler onu etkiledi? Mutlu muydu, mutsuz mu bunların ölçme değerlendirilmeleri yapılır. Tabii burada en önemli geri bildirimden birini velilerden alıyoruz. Yani aile katımlı uygulamalarımız var. Aileye bir form gönderilir. Aile bu üniteye öğrencisinde neler gördü, neler yaptı, neler keşfetti? Sonrasında yine aldığımız geri bildirimle değerlendirilir ve yol haritası buna göre çizilir”. (Y1)

“Paydaşlarımızdan biri olan velilerimiz yani öğrencilerimizin aileleri bizim için sürecin önemli parçalarından biridir. Aileyi süreçten bağımsız düşünmemiz mümkün değil. O nedenle velilere karne veriyoruz. Okula katılım programları mesela var. Veli akademilerimiz, aile akademilerimiz var. Veli atölyelerimiz var ve bunlar sürekli devam ediyor. Burada beklentimiz ailelerin katılımı. Katılım durumlarına göre onlara karne veriyoruz, geri bildirim veriyoruz ki okul yönetimi olarak ailelerden bizim beklediğimiz en temel şartlardan birisidir”. (Y4)

İç motivasyon koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

İç motivasyon koduna yönelik olarak tablo 4.4.'de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö4, Y2 ve Y3 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde her iki IB okulunda da IB felsefesi gereği başarının ödüllendirilmesi noktasında belirgin bir şekilde iç motivasyonun önemine vurgu yapıldığı görülmüştür. Akademik bir başarı ya da

herhangi bir alanda elde edilmiş bir başarının sahibi olan öğrenci daha çok desteklenme ve becerilerini geliştirmeye yönelik iç motivasyonu artıracak katkıların sunulduğu görülmektedir.

“Biz IB okulu olarak başarının ödüllendirilmesi noktasında iç motivasyonu destekliyoruz. Yani ödül sisteminden ziyade öğrencinin motivasyonunu artırma veya kendini keşfetmesini sağlamaya çalışıyoruz. Yani genelde öğrenci kendi başarısından motive olur ve bireysel olarak öğrencimizi motive etmeye çalışırız. Ama bu demek değil ki elde ettiği başarıyı görmezden geliyoruz. Mutlaka onore ediyoruz ve sürdürülebilir bir başarı için destekliyoruz”. (Ö4)

“PYP’ de ödüle farklı bir bakış açısı var. Eski klasik anlayıştan daha farklı. Herhangi bir maddi ödüllendirme değil, daha çok teşvik ve sembolik ödüllendirme yapıyoruz. Yani bunlar daha çok iç motivasyonu geliştirmeye yönelik oluyor. Neler yapıyoruz? Diyelim ki öğrencinin herhangi bir alanda başarısı var ve onunla ilgili bir şey yaptı. Bu konuda onu destekliyoruz ve atölye açmasını sağlıyoruz. Akademik olarak yakın zamandan bir örnek vereyim. Üçüncü sınıfa gitmesine rağmen iki bilinmeyenli denklemleri çözebilen bir öğrencimiz var. Öğrencimizi takdir ettik, teşekkür ettik kendisi de bize soru çözüm grubu oluşturmak istediğini söyledi. Bizde o konuda kendisine gerekli imkân ve desteği sağladık. Yani somut ödüller değil de fırsatlar sunma adına öğrencilerimize alan açıyoruz. Beceriye ya da kazanımı ileriye götürmesi için”. (Y2).

“Şimdi IB okullarında MYP’de bizim için başarının tanımı çok farklı o nedenle başarının ödüllendirilmesi de bizde farklıdır. Akademik başarı ya da yalnızca akademik çalışmalarda elde ettiği bir başarı bizim için başarı değildir. Öğrencimizin derslerindeki kazanımları elde etmesi zaten beklenen bir durumdur. Öğrencinin IB, MYP metodolojisindeki ATL becerilerine uygun ürünler ortaya çıkarıyor olması bizim için bir başarıdır. Yine öğrencinin IB, MYP metodolojisine uygun elde ettiği profil özelliklerini okul toplumuna, ülke toplumuna ve mümkünse dünyaya bir hizmet olarak sunması bizim için bir başarıdır. Ve bu zaten IB MYP’nin hedefidir. Çocuk bu hedefe ulaştığında bunu değerlendiririz ve ardından da çeşitli ödüllendirmeler yaparız ama

ödüllendirme maddi değil manevi ödüllendirme olup iç motivasyonuna yönelik olur". (Y3)

Davranış geliştirme sistemi koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Çalışma grubunda yer alan ve tablo 4.4.'de belirtilen katılımcılar davranış geliştirme sistemine yönelik olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden Ö4, Y3 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü IB okullarından birinde öğrenci davranışlarına yönelik olarak davranış geliştirme sisteminin bulunduğu görülmüştür. Öğrenci davranışlarının olumlu ya da olumsuz olması durumunda bu sisteme kaydolarak girildiği ve öğrenci davranışlarının sistematik bir şekilde takibinin yapıldığı görülmektedir.

"Okulumuzda kurmuş olduğumuz davranış geliştirme sistemi var. Davranış geliştirme sisteminde başarılar burada ödüllendirilebiliyor ama bu ödüllendirme maddi değil. Bu bir puanlama sistemi. Başarı ya da öğrencinin davranışına göre olumlu ya da olumsuz geri bildirimler oradan verilebiliyor. Bu şekilde de öğrenci takip edilebiliyor". (Ö4)

"Öğrenci gelişimi ve ödüllendirme noktasında mesela bizim işte davranış geliştirme diye bir sistemimiz var. Orada öğrencim yaptığı her hizmette, her güzellikte bu davranış geliştirme sisteminde kaydını alır. Bunlar CV'sine eklenir. Çocuğa bir puan olarak. Ama o puanlar daha sonra çocuğun eline bir sertifika olarak verilir veya öğrencimi onu kendine bir onur belgesi olarak almış olur. Davranış geliştirme sistemimiz öğrencimizin de velimizin de çok takip ettiği bir şeydir". (Y3)

"Başarı durumunu tespit ederken sadece akademiye bakmıyoruz. Bir disiplin sistemimiz var. Diğer okullardaki gibi daha cezaya dayalı ve olumsuz davranışlara yönelik değil. İsmi davranış geliştirme sistemi. Öğrenciler sene başında 100 tam puanla başlıyorlar. Olumsuz davranışları puanları düşürdüğü gibi olumlu davranışları puanlarını yükseltiyor. Yani orada davranışı geliştirmeye odaklıyız. Yardımsever bir öğrenci ise bunu takdir ederek artı davranış geliştirme puanı girerek bu özelliğinin bilinmesini ya da

daha gerçekten beklemediğimiz bir performans sergileyen bir öğrenci varsa bu özelliğinin geliştirilmesi adına kayıt altına aldığımız bir sistem var”. (Y4)

Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi için yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin sonucunda “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” temasına dair bulgular incelendiğinde her iki IB okulunda da düzenli olarak toplantıların gerçekleştiğine dair katılımcılar düşüncelerini paylaşmışlardır. Yine her iki IB okulunda da öğrencilerin değerlendirilmesi için ölçme-değerlendirme biriminin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme-değerlendirme biriminin vermiş olduğu raporlar doğrultusunda her iki okulda da rehber öğretmen ve öğrencilerin mevcut danışmanları tarafından akademik başarıları düzenli olarak takip edilmektedir. IB felsefesi doğrultusunda öğrencilere yönelik olarak farklılaştırma çalışmaları yapılmaktadır. Okulun paydaşlarından olan aile, eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi için ailenin katılımına yönelik atölyeler, veli akademileri, veli çalıştayları gibi uygulamalar yapılmaktadır. Öğrencilerin ödüllendirilmesine yönelik olarak yine her iki okulda da IB felsefesi gereği iç motivasyon kavramı öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan okullardan birinde davranış geliştirme sistemi adlı bir kavram ortaya çıkmıştır. Bu sistem öğrencilerin sosyal ilişkilerinde göstermiş olduğu olumlu ya da olumsuz davranışlarının tespitiyle sisteme notlar düşülerek girdileri yapılmaktadır. Bu tema doğrultusunda her iki IB okulunda da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikleri görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde IB okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere, görüşme formunda yer alan ve Zorlu (2015) tarafından oluşturulan öğretimsel liderlik davranışlarına dair öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik dördüncü soru yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlardan oluşan nitel verilerin analizi neticesinde “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” temasına dair ortaya çıkan tema, kodlar ve frekans değerlerine Tablo 4.5.’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Mesleki gelişimin desteklenmesi	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Y1, Y2, Y3, Y4
	Hizmet içi eğitimler	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Y1, Y2, Y3, Y4
	Uygun kaynak ve ortamların sağlanması	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Y1, Y4,
	Performans değerlendirme	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y2, Y3
	Akademik gelişimin desteklenmesi	5	Ö4, Ö5, Ö6, Y3, Y4

Katılımcıların öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi temasına dair verdikleri yanıtların tamamında okul yönetimi tarafından mesleki gelişimlerinin desteklendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Dokuz katılımcı, hizmet içi eğitimlerinin düzenli olarak yapıldığına dair görüşlerini bildirmiştir. Yedi katılımcı uygun kaynak ve ortamların sağlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin performansa dayalı bir sistem içerisinde değerlendirildiğine dayalı yedi katılımcı görüşlerinde yer vermiştir. Okul yönetimi tarafından akademik gelişimin destek sağlandığına dair beş katılımcı düşüncelerini bildirmiştir.

Mesleki gelişimin desteklenmesi koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Mesleki gelişimin desteklenmesi koduna yönelik olarak tüm katılımcılar görüşlerinde yer vermişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak verilen Ö1, Ö6 ve Y1' in ifadelerinde de görüldüğü üzere her iki IB okulunda da yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine son derece önem verdikleri anlaşılmaktadır.

“Bu konuda çok şanslı olduğumu düşünüyorum çünkü yönetim mesleki anlamda bizleri çok destekliyor. Her branş özelinde yönetimin ya da koordinatörlerin uygun gördüğü ya da zümreler tarafından mesleki

gelişimimize katkı sağlayacak eğitimler alıyoruz. Mesela PDR birimi olarak yakın zamanda çok kıymetli eğitimler aldık. Hakan Türkçapar'dan BDT eğitimi aldık. Bütün imkanları okulun karşıladığı bir eğitim seminer dizisi her yıl oluyor". (Ö1)

"Aslında bu konuda ben çok şanslıyım diyebilirim. Ben buraya ilk geldiğim zaman normal bir İngilizce öğretmeniydim. Şimdi farklı daha donanımlı bir IB öğretmeniyim. Çünkü IB' de sadece öğrenciler öğrenmiyor biz öğretmenlerde öğrenen profildeyiz. IB' de öğretmen olmak için yaratıcı bir insan olmak gerekiyor. Bunun için öncelerde gelişmeye çok ihtiyacımız oluyordu. IBO' da bunun için eğitimler oluyordu ve biz bunu hem grup olarak hem de bireysel olarak isteyebiliyoruz. Okulumuzda bunları karşıladı. IB' de öğretmen olmak için gelişmek gerekiyor ve yöneticilerimiz bizi her zaman destekliyor". (Ö6)

"Öğretmenlerimizin gelişimi bizim en çok üzerinde durduğumuz konuların başında geliyor. Bunun için bizim her senenin başında planlamamız olur. Ve sene içerisinde her ay mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak alanında uzmanlar tarafından eğitimler alıyoruz. Öğretmen akademileri yapıyoruz. Mesleki olarak gelişmenin bir sonu yok. Mesela önümüzdeki günlerde müzakere teknikleri diye bir eğitim var". (Y1)

Hizmet içi eğitimler koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların neredeyse tamamı hizmet içi eğitim koduna yönelik olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden Ö2, Ö4 ve Y3 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Mülakatlar sonucunda görülüyor ki her iki IB okulunda da hizmet içi eğitimlere önem veriliyor ve bu kapsamda her ay farklı konu başlıklarında hizmet içi eğitimler yapılıyor ve öğretmenlerin bu eğitime katılması destekleniyor.

"Şimdi şöyle söyleyebilirim, hizmet içi eğitimler düzenli olarak alıyoruz zaten. Her ay sonunda öğretmenlerin toplu bir çalışması var. 27 Nisan Cumartesi mesela bütün öğretmenler çalışmadayız ve ay sonu çalışmalarına mutlaka dışarıdan bir konuk gelip bir eğitim veriyor bütün öğretmenlere. IB

kapsamında da aldığımız eğitimler oluyor. IB' den okulumuza ziyaretlere geliyorlar, PYP koordinatörümüzle iletişim halindeler zaten o yüzden hizmet içi eğitimlerimizde mutlaka IB eğitimleri de oluyor. Buradayım ben 10 yıldır ve 10 yıl içerisinde gerçekten mesleki anlamda çok şey öğrendim". (Ö2)

"Hizmet içi eğitimler bizim okulda olmazsa olmazlardandır. Çoğunlukla faydalı eğitimler oluyor bunlar. Ona göre planlama yapmaya çalışıyor yöneticiler. İşte sene başında seminer döneminde ya da eğitim öğretimin devam ettiği sürede de yine hizmet içi eğitimler yapılıyor okulumuzda. Gerçekten faydalı oluyor biz öğretmenler için. Üniversitelerde yapılan yapay zekâ şu anda gündemde ve hizmet içi eğitimde biz bu konuda eğitim alıyoruz". (Ö4)

"Hizmet içi eğitimlerde de okulumuzun imkânlarını kullanıyoruz. Yurt içinden ve yurt dışından alanının uzmanı IB MYP veya daha farklı alanlarda alanının uzmanı akademisyenlerle veya hocalarla çalışıyoruz. Şu an mesela yoğun olarak yapay zekâ çalışıyoruz. Yaklaşık 4-5 aydır yoğun bir şekilde yapay zekâ eğitimi alıyoruz. Dünyanın birçok ülkesinden eğitimciyle ve mühendisle çalışıyoruz ve bu doğrudan IB MYP ile ilgilidir. Aslında entelektüel gelişimlerine katkı sağlayacak bir hizmet içi eğitimlerdir. Çünkü IB çerçevesinde öğretmende bir öğrenen profilidir". (Y3)

Uygun kaynak ve ortamların sağlanması koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Çalışma grubunda yer alan ve tablo 4.5.'de belirtilen katılımcılar uygun kaynak ve ortamların sağlanması koduna yönelik olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden Ö3, Ö5 ve Y2 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda her iki IB okulunda da öğretmenlerin desteklenmesi hususunda uygun kaynak ve ortamların sağlandığı görülmüştür.

"PYP ve CIS kapsamında öğretmen gelişimi çok önemsenen bir konu. Öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi, kurumun öğretmeni desteklemesi önemli. Kendi kurum içerisinde yaptığımız çalışmalar var burada öğretmenler özne olurlar ve öğrenen profili gereği yapılır. Bu sene TeacherX platformunu da öğretmenler için satın almış olduk. Her ay eğitim yükleniyor bizlere. Mesela

şu ana kadar 6 eğitim yüklendi. Öğretmenlere online olarak bu eğitimleri takip etmeleri ve kullanmalarına imkân sağlanır". (Ö3)

"Öğretmen eğitimi diye de bir alanımız var. Bu noktada çalıştaylar düzenleniyor her ay, bunu dışında zümreler kendi zümre alanlarıyla ilgili bir eğitim almak istiyorlarsa bunlara fırsat sunuluyor. Öğretmen akademisi var bu noktalarda hani sürekli bizlerden geri bildirim alınıyor. İstenilen bir çalışma var mı diye de anketler yöntemiyle taleplerimiz alıyor. Çok zengin kocaman kütüphanemiz var hem erkek hem kız kampüste, kaynak ihtiyaçlarımız olduğunda oradan kolaylıkla temin ediyoruz ve öğretmenlerimiz için de çok güzel çalışma alanı var. Okulumuzun olanakları gerçekten çok iyi ve yöneticilerimiz bize her imkânı sağlıyor". (Ö5)

"IB'de dil eğitimi çok önemli biliyorsunuz özellikle PYP'de dil bariyeri olan öğretmenlerimiz var. Bunun için İngilizce kursları düzenliyoruz ki faydasını gören çok öğretmenimiz oldu. İngilizce zümremiz çok kalabalık bu yönden şanslıyız. Mesela biz bundan önce kategori 3 eğitimlerinden yönetim alanında IB' den sertifika aldık, aldığımız idarecilerimize de. Getirdiğimiz uzmanlar, eğitimcilerimize çeviri desteği sunuyoruz". (Y2)

Performans değerlendirme koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Performans değerlendirme koduna yönelik olarak tablo 4.5.'de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö4, Y1, Y2 ve Y3 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin okul içi faaliyetlerde performanslarının farklı şekillerde değerlendirildiği görülmektedir. Aynı zamanda okul dışı faaliyetlerdeki performanslarının da dikkate alındığı görülmektedir. Ödüllendirme noktasında her iki IB okulunda da daha çok onaylayıcı, destekleyici yaklaşımın tercih edildiği görülmektedir.

"Performansların değerlendirilip ödüllendirilmesi bu konuda çok fazla bir şey yaşadığımızı söyleyemem. Yani olursa güzel olur aslında. Beklentiler kısmında bunu söyleyebilirim. Okuldaki öğretmenlerin dersin dışında yaptığı öğrenciyle birlikte yaptığı çalışmalar bu konuda ödüllendirilmiş olsa motivasyonu daha

da arttırır. Çünkü bu konuda çalışan gerçekten çok fazla öğretmen olmayabiliyor. Akademik alan dışında yarışmalar, öğrenciyle katıldığı turnuvalar var mesela. Hani manevi olarak bir anlamda teşekkür edilebiliyor ama maddi anlamda da destek olması motive edici olabilir”. (Ö4)

“Şimdi bizde performans sistemi var. Bu performans sisteminin içerisindeki usullerden birisi anketler. Veliyle, öğrenciyle, personelle birçok anketler yapılıyor. Buradan gelen sonuçların neticesinde birtakım değerlendirmeler yapılıyor. Kurum olarak öğretmenlerimizden beklediğimiz bazı kriterler var ve bunları karşılamalarını bekliyoruz. Değerlendirmeler sonucunda da öğretmenlerimizle yıl ortasında ve sene sonunda iki görüşme yapıyoruz. Bu görüşmeler ve değerlendirmeler bizim için önem arz ediyor”. (Y1)

“Ödüllendirme konusunda yine bizde böyle bir ödüllendirme sistemi yok. Bazı okullarda oluyor promosyon ya da ekstra maaş gibi. Burada biraz daha bütünsel yaklaşıyor yöneticilerimiz. Ama bireysel görüşmelerde iyi performansla sahip öğretmenlerimize bir dönüt veriyorlar ama bunlar dediğim gibi manevi destekler oluyor”. (Y2)

“Performansların değerlendirilip ödüllendirilmesi, yine manevi ödülllerimiz vardır burada. Öğretmenlerimizin yaptığı çalışmalar, aldığı ödüller bütün okul toplumu ile paylaşılır. Örneğin yazdıkları bir kitap, makale varsa bunlar mutlaka okul toplumu ile paylaşılır. Eğer herhangi bir uluslararası alanda ödül almışlarsa bazen bunun maddi ödülü olur ve öğretmenlerimize takdim edilir. Bazen farklı alanlarda ödüller olur, teşvikler gibi”. (Y3)

Akademik gelişimin desteklenmesi koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Akademik gelişimin desteklenmesi koduna yönelik olarak tablo 4.5.’de belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö5, Y3 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerin neticesinde araştırmanın yapıldığı IB okullarından birinde öğretmenlerin ve yöneticilerin akademik gelişiminin desteklendiğine dair düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu

kapsamda yüksek lisans ve doktora çalışmalarını sürdürenlere imkanlar sağlanmaktadır.

“Öğretmenlerin desteklenmesi konusunda destekleri çok fazla oluyor. Mesela yüksek lisans yapan öğretmen arkadaşlarımız var, benim zümremde de var. Onlara izin konusunda ücretli ya da ücretsiz şekilde yani yüksek lisans yapılması konusunda teşvik ediliyor. Ona göre bir izin politikası mevcut sonrasında bitirdiklerinde maaşlarında ek bir iyileştirme söz konusu oluyor”.

(Ö5)

“Öğretmenlerimizin hem sosyal gelişimleri hem akademik gelişimleri için çeşitli alanlar açıyoruz biz. Mesela okulumuzda öğretmenlerin yüksek lisans yapması, doktora yapması veya herhangi bir üniversiteyle iş birliği dahilinde projeler yürütmesi, dahil olması desteklenen bir durumdur. Bu mesela maaşlarına prim olarak yansır, öğretmenlerimiz bu çalışmalarını yapacakları takdirde onların ders programlarını müsait hale getiririz. Yüksek lisans yapan öğretmenimizin yarım gün, doktora yapan öğretmenimizin bir tam gün izin günü vardır”. (Y3)

“Öğretmenlerimizin ve yöneticilerimizin akademik gelişimlerine katkı sağlamak için bazı fırsatlar sunuyoruz. Ne gibi mesela yüksek lisans yapan bütün öğretmenlerimizin yarım gün izin hakkı var. Doktora yapan yöneticilerimiz var yine tam gün izinleri oluyor. Öğretmenlerin bu noktadaki sürecine destek sağlıyoruz. Üniversitelerle yapılan protokoller, anlaşmalar var. Üniversitelerin bazı imkanlarından faydalanmak üzerine yürütülen çalışmalar var”. (Y4)

Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin sonucunda “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” temasına dair bulgular incelendiğinde her iki IB okulunda da okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmaların düzenlendiği görülmektedir. Bununla birlikte yine her iki IB okulunda hizmet içi eğitimlerin düzenlendiği ve öğretmenlerin bu eğitimlere teşviki sağlandığı görülmektedir. Eğitim-

öğretim sürecinin sorunsuz şekilde sürdürülebilmesi için uygun kaynak ve ortamların sağlandığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin performanslarının farklı yöntemlerle değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla akademik gelişimlerine imkanlar sağlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi temasında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ve yöneticilerin, çalışmaların beklentileri karşıladığı düşüncesinde oldukları görülmektedir.

4.5. Uygun Öğrenme-Öğretme Ortamı ve İklim Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde IB okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere, görüşme formunda yer alan ve Zorlu (2015) tarafından oluşturulan öğretimsel liderlik davranışlarına dair uygun öğrenme-öğretme ortamı ve iklim oluşturulmasına yönelik beşinci ve son soru yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlardan oluşan nitel verilerin analizi neticesinde, düzenli öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma temasına dair ortaya çıkan kodlar ve frekans değerlerine Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6: Uygun Öğrenme-Öğretme Ortamı ve İklim Oluşturulması Temasına İlişkin Kodlar ve Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	F	Katılımcılar
Uygun öğrenme- öğretme ortamı ve iklim oluşturulması	Düzenin ve disiplinin sağlanması	4	Ö3, Y1, Y2, Y3
	Uygun fiziksel şartların sağlanması	6	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Y3, Y4
	Takım ruhu	5	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Y3
	Sosyal faaliyetler düzenleme	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Y3, Y4
	Okul-aile iletişimi	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Y2, Y4

Katılımcılar düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşması temasına dair verdikleri yanıtlarda dört katılımcı düzen ve disiplinin sağlanmasına yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Uygun fiziksel şartların sağlanmasına yönelik altı katılımcı

düşüncelerini paylaşmıştır. Okul paydaşları arasında takım ruhu oluşması noktasında beş katılımcı, düzenlenen sosyal faaliyetler hakkında yine altı katılımcı görüşlerini belirtmiştir. Okul ve aile arasındaki iletişim ve iş birliği konusunda yedi katılımcı görüşlerinde yer vermiştir.

Düzen ve disiplinin sağlanması koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Düzen ve disiplinin sağlanması koduna yönelik olarak tablo 4.6.'da belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Y1 ve Y3 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Görüşmelerin neticesinde okullarda mevcut düzen ve disiplinin gerek CIS gerek IB politikaları kapsamında sağlandığına ve işleyişte sorun olmadığı anlaşılmaktadır.

“Disiplin sağlama noktasında CIS’in çocuk koruma politikası var. Burada genellikle ki öğrenci veya öğretmenler veya başka velilerle ilgili herhangi bir rahatsız edici tavır olduğunda burada CIS’in çocuk koruma politikası kapsamında o veli ile görüşme yapılıyor. Ortaokulda işte ÖDDK dediğimiz bir sistemimiz var. CIS aslında PYP’nin disiplin boyutunu, okulun eğitim boyutu dışındaki alanlarını tamamlayan bir çalışma. Burada disiplin noktasında biz CIS’den çok istifade ediyoruz. Onun dışında sakin okul uygulamamız var PYP’nin sakin okul. Bu da ders dışında çocukların bulunduğu alanı düzenlemeye yönelik olarak öğretmenlerin kontrollerinde oluyorlar”. (Y1)

“Bizde disiplin dediğimiz şey farklı kurumlardaki o disiplin değil de eğitim öğretimin uygun şekilde işlenişi. Burada da yine hem öğrencilerimiz hem öğretmenlerimiz zaten yapılması gerekeni bilir, biz onlara yardımcı oluruz. Yani sınırları çizen değil, onlara yardımcı oluruz. Okul kültürü hâkim, herkes bu okul kültürüne adapte olmaya çalışıyor. Mesela on dakika önce okula giriş yapsaydınız zemin katta çok fazla bir gürültüyle karşılaşacaktınız. Ders mi teneffüs mü belli değil derdiniz ama o gürültü içerisinde çocuklar ders yapıyordu. Ders ne? Türkçe. Çünkü dersin öğretmeni o dersi o şekilde tasarlamış. Öğretmen izleyici olarak yönlendiriyor ama o dersin içeriği zaten gürültü olması bu da IB çerçevesinde. Yani her şey sistematik içerisinde o nedenle buradaki disiplin anlayışı farklı olabilir”. (Y3)

Uygun fiziksel şartların sağlanması koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Uygun fiziksel şartların sağlanması koduna yönelik olarak tablo 4.6.'da belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö2, Ö3 ve Ö5 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı IB okullarından birinde görüş bildiren katılımcıların tamamı okulun fiziksel şartlarından oldukça memnun olmakla birlikte diğer IB okulunda fiziksel şartlarında birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca fiziksel şartların yeterli olmadığı düşünülen okulda yeni bir bina çalışmasının yapıldığı ve IB çerçevesinde fiziksel şartların yapılandırılacağını bildirdiler.

“Fiziksel ortamı düzenleme konusunda okul sürekli kendini yenilemeye çalışıyor. Evet şu anda mesela okulumuzda aksaklıklar oluyor zaman zaman atölyelerin belki yeterli olmaması, sınıfın o düzenini mesela yapılan çalışmalara bazen uygun olmaması, mevcudun biraz daha fazla olması, alanın daralması bizi tabii ki kısıtlıyor. Şimdi bu gibi sorunları çözmek için yeni bina yapılıyor gelirken görmüşsünüzdür. O yeni bina için bize soruyorlar işte hocalarımız nelere ihtiyacınız var diye”. (Ö2)

“Ortamın düzenlenmesi noktasında yeni bir bina yapılıyor. Sınıftaki öğrenci sayısının daha az olması gerektiğini düşünüyoruz. Sınıf büyüklüklerinin daha fazla olması gerektiğini, sınıfların daha modüler olması gerektiği kanaatindeyiz öğretmenler olarak. Yani IB eğitiminde maksimum düzeyde verim alınabilmesi için öğrenciye çok yoğun geri bildirim verilmesi gerekiyor. Baktığınız zaman PYP uygulayan okullarda sayının 16-18 arasında değiştiğini görüyorsunuz. Ama burada mesela 24'lerden bahsediyoruz. Bu çok önemli aslında ama önümüzdeki yıl itibariyle yeni binaya geçtiğimizde bu durumun ortadan kalkacağını düşünüyoruz”. (Ö3)

“Evet fiziksel ortamı düzenlemeye baktığımızda şimdi bizim okulumuzun fiziki şartları çok çok hoş. Bu noktada her öğretmenin aslında çalışmayı arzu ettiği bir yer. Hele ki memleketin farklı mekanlarında öğretmenlik yapanlar için gerçekten çok güzel mekanlarımız var. Okulun fiziki şartları zaten çok elverişli,

yani arzu edilenin çok ötesinde. Okulumuzda fiziki şartların sorun olduğu hiçbir alan yok diyebilirim". (Ö5)

Takım ruhu koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Takım ruhu oluşması koduna yönelik tablo 4.6.'da belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö3, Ö4 ve Ö5 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Her iki IB okulunda da takım ruhu oluşması noktasında okul yöneticileri ve zümre başkanlarının aktif rol oynadığı görülmektedir. Okul atmosferinde takım ruhunun oluşmasına okul yöneticilerinin liderlik ettiği düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

"Okulumuzun ortamında takım ruhu noktasında yöneticiler liderlik yapabiliyorlar. Özellikle de liderlik konusunda zümre başkanları da çok yönlü oluyor. Onların takım ruhu oluşturmaları bekleniyor. Aynı şekilde üst yönetimde zümre başkanlarına takım liderliği yapıyor". (Ö3)

"Takım ruhu oluşmasına öncülük etme konusunda yani o konuda samimi görüyorum ben, özellikle müdür yardımcılarımız olsun sürekli iletişim halindeler öğretmenlerle. Gerekli bilgilendirmeleri yapıyorlar ya da onlar bireysel görüşmeler yaparak, toplantılar yaparlar. Odalarına çekilip de sadece işlerini yapma değil, sahadalar sürekli. Diğer arkadaşlarımızla ortak çalışmalar yapmamız sağlayarak da takım ruhunun oluşmasına sağlıyorlar diyebilirim". (Ö4)

"Burada yine takım ruhu özellikle zümrelerin arasında. Hani ben yaptım, geçtim değil. İş birliği yaparak takım olarak yapmayı önemsiyoruz. Mesela Fen zümresinin bir ihtiyacı varsa Türkçe zümresinden ya da tam tersi şekilde. Hatta böyle oluşturulmuş planlarımız var. Sosyal Bilgiler dersiyse Türkçe dersinin oluşturulmuş müfredatı var. Bu noktalarda takım ruhu çok fazla oluyor". (Ö5)

Sosyal faaliyetler düzenleme koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Sosyal faaliyetler düzenleme koduna yönelik tablo 4.6.'da belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö1, Ö6 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı IB okullarından birinde her perşembe günü 'Hayat Boyu Öğrenme' başlığı altında çeşitli sosyal faaliyetler düzenlenirken diğer IB okulunda tüm eğitim-öğretim yılı içerisinde düzenli motive edici faaliyetler kapsamında sosyal etkinliklerin düzenlendiği anlaşılmaktadır.

“Motivasyon kısmını oldukça önemseyen bir okulumuz var. Bu kapsamda da aslında tüm yıl okul içi olsun okul dışı olsun birçok sosyal faaliyet düzenliyoruz. Tüm okul yöneticiler ve öğretmenler olarak pikniğe gidiyoruz, kültürel geziler düzenliyoruz. Mesela yakın zamanda isteyen öğretmenlerin aileleriyle birlikte gidebileceği bir Balkan turu gezisi var. Küçük çaplı ya da bütün okulu kapsayan motivasyon gezileri düzenleniyor. Her yıl öğretmenler gününde okulun bir yemeği olur ve hediyeler olur. Her yıl Ramazan ayında mutlaka tüm okul topluluğu personel dahil okul iftarımız olur. Aidiyetin artması için gerçekten çok güzel sosyal faaliyetler düzenleniyor diyebilirim”.
(Ö1)

“Biz öğretmen olarak gerek okulda gerek okul dışında bir araya zaten geliyoruz ama bir de okulumuzun bize sağladığı imkanlar var. Bizim derslerden sonra da sosyal aktivitelere zaman ayırmamızı sağlıyorlar. Olimpik yüzme havuzumuz var, spor salonlarımız ya da ne bileyim çok büyük kütüphanemiz var. Bunların tamamı kullanımı bize açık oluyor. Bir de okulun düzenlediği çalışmalar var onlara da katılıyoruz atölyeler gibi oluyor”. (Ö6)

“Bu noktada da aslında o bir arada olma zamanı yaratabilmek için bir arada olma ihtiyacı ve bunun okul saatleri içerisinde yapabilmek için perşembe günleri öğrencilerin erken çıktığı ama öğretmenleri yine aynı zamanda çıktığı bir planlamamız var. Bu süre zarfında öğretmenler kulüplere katılıyor, çeşitli aktiviteler oluyor. Hayat boyu öğrenme programımız var. Bu programda neler yapıyoruz, seramik atölyesi, tarih atölyesi, okçuluk gibi daha birçok alanda sosyal etkinlikler düzenliyoruz. Öğretmenlerin motive edilmesiyle bu gibi çalışmalarımız sene boyunca farklı içeriklerle oluyor”. (Y4)

Okul-Aile iletişimi koduna yönelik olarak alınan görüşlerden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

Okul-aile iletişimi koduna yönelik tablo 4.6.'da belirtilen katılımcılar görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere örnek olarak Ö2, Y2 ve Y4 kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı her iki IB okulunda da okul ve aile arasındaki iletişime ve iş birliğine son derece önem verildiği görülmektedir. Düzenli iletişim ve görüşmelerin yapılmasına ilaveten ayrıca ailelere yönelik veli akademileri, veli çalıştayları ve veli atölyeleri düzenlendiği bildirilmiştir.

“Biz her sene başında yani ilk ayın içerisinde bir veli çalışması yapıyoruz. Önce burada biz veli öğretmen, okul olarak takım oluşturmaya çalışıyoruz. Veliye bu çalıştaylarda, veli toplantısında, bire bir görüşmelerimizde zaten süreç hakkında bilgi veriyoruz ve sürekli iletişim halindeyiz. Mesela diyoruz ki sizinle atölyelerde yapacağımız etkinlikler aslında bizim çocuğumuzla yaptığımız şeyler ve siz onu deneyimliyorsunuz. Böylelikle daha yakın bir bağ kuruyoruz”. (Ö2)

“Şimdi bizim bir okul-aile birliğimiz var. Ailelerin okulun bir parçası olması önemli. Zaman zaman öğrencilerle ortak yardım faaliyetleri oluyor. Onları dahil ediyoruz. Zaman zaman istişareler yapıyoruz. Yine sadece velilerimize yönelik çalışmalarımız var. Veli akademiler kapsamında yine önümüzdeki günlerde düzenleyeceğimiz veli çalıştayı var. Zaten veli iletişimi çok önemli gerek düzenlediğimiz veli toplantıları oluyor gerek bire bir veli – öğretmen görüşmeleri oluyor”. (Y2)

“Ailenin okulla iş birliği yapması bizler için önemli. Sadece veli iletişimi için kurduğumuz bir VİS sistemimiz var. Gerçekten aile burada eğitimin içerisinde fazlaca içerisinde. Çünkü olması gerekiyor. Aileden beklentilerimiz var. Ki bu öğrenci kabul süreciyle başlıyor. Aile eğitim sürecine destek veremeyecekse biz o öğrenciyi almıyoruz. Okul-aile ve öğrencinin iş birliği halinde olması gerekliliğine inanıyoruz. Ayrıca velilerimize yönelik gerçekten çok kıymetli çalışmalarımız oluyor. Hani bu da aslında velilerin gerçekten o aile akademisinde eğitilmesi, veli atölyeleriyle sosyal olarak desteklenmesi, sürekli

görüşlerinin alınması, geri bildirimlerin değerlendirilmesi hepsini ekleyebiliriz". (Y4)

Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin sonucunda "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklim oluşturma" temasına dair bulgular incelendiğinde, düzen ve disiplinin sağlanması noktasında katılımcılardan alınan görüşlere göre iki okulda da problem yaşanmadığı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Araştırmanın gerçekleştiği okullardan birinde uygun fiziksel şartların sağlanması noktasında birtakım problemler yaşanırken diğer okuldaki katılımcılar mevcut şartların oldukça üst seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Her iki okulda da takım ruhunun oluşmasına önem verilmiş olup bu kapsamda sosyal faaliyetlerin düzenlendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Okul-aile iletişimi her iki IB okulunda da son derece önemli görülmekte ve bu doğrultuda aile ile iletişim rutin görüşmeler ve toplantılar olarak sürdürülmektedir. Uygun öğrenme-öğretme ortamı ile olumlu iklim oluşturulması temasında çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çalışmalarının beklentileri karşıladığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nitel bulgularının değerlendirilmesi ile ortaya çıkan sonuçlar ele alınmıştır. Araştırmanın soruları kapsamında nitel bulguların ortaya çıkardığı veriler değerlendirilmiş olup ayrıca ilgili alan yazınla mukayeseli olarak tartışılmasına yer verilmiştir. Uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak önerilerle araştırma sonlandırılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen veriler neticesinde bu bölümünde, İstanbul ilinde bulunan Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi amacıyla elde edilen bulguların benzer çalışmalarla karşılaştırılarak sonuçlar hakkında değerlendirilmeler yapılacaktır. IB okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre IB okullarında okul yöneticileri öğretimsel liderlik özelliklerini nasıl sergilemektedir? Öğretimsel liderliğin boyutları kapsamında yer alan ve alt amaçlar doğrultusunda sorulan sorulara okul yöneticileri ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar birbirlerine benzer niteliktedir. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenlerden alınan yanıtlar neticesinde IB okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olarak öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirdikleri sonucuna varılmıştır.

5.1.1. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması temasına yönelik olarak okul yöneticileri liderliğinde rutin toplantılar düzenlendiği, buna karşı olarak belirli durumlarda hiyerarşik bir yapıdan da bahsedilebileceği, okulun misyon ve vizyonunu paylaşma amacıyla düzenli olarak vizyon buluşmalarının yapıldığı, okulda akademik ya da idari işleyişle ilgili olarak karar alma süreçlerinde kolektif karar alma mekanizmasının işlediği ve bu doğrultuda revize edilmesi gereken kararlar noktasında değişime açık olduğu, amaçların belirlenmesinde IB çerçevesinde amaçların esas alındığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda özellikle okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasında okul yöneticilerinin rutin toplantılar düzenleyerek

yönetimin tüm kademelerinde yer alan diğer yöneticilerin ve öğretmenlerin amaç bildirgesinde söz sahibi olmalarına fırsatlar sunduğu söylenilebilir. Okulun tüm paydaşlarıyla vizyon buluşmaları gerçekleştirmek, okulun misyon ve vizyonunun anlaşılmasına katkı sağlanmaktadır. Aynı amaç doğrultusunda kolektif karar almanın idari işleyiş açısından olumlu etkisi olduğu düşünülebilir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara örnek verecek olursak; Gümüşeli (1996)'de yaptığı çalışmada, öğretimsel liderlik davranışları noktasında okul müdürleri kendilerini yeterli buldukları sonucuna varmıştır. Sim (2011)'de yaptığı çalışmada okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya ilham olan Zorlu (2015)'da yaptığı çalışmada öğretimsel liderliğin davranışları arasında yer alan okul hedeflerinin tespit edilmesi ve paylaşılması temasında okul yöneticilerinin çoğu zaman öğretimsel liderlik özelliklerini sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarından farklı bulguları elde etmiş çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin; Şişman (1997)'da yaptığı araştırmasında öğretimsel liderlik davranışlarının çoğunlukla okul müdürleri tarafından yerine getirilmediği sonucunu ortaya koymuştur. Aksoy (2006)'da yaptığı çalışmasında, öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirme düzeylerinin ilköğretim okul yöneticilerinde düşük düzeylerde olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bozkurt (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin; okul hedeflerinin tespit edilmesi ve paylaşılmasına yönelik öğretimsel liderlik davranışlarında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.2. Öğretim Süreci ve Eğitim Programının Yönetilmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi temasına yönelik nitel bulgulardan elde edilen veriler incelendiğinde; eğitim programının tasarlanması noktasında okul yöneticileri, akademik koordinatörler ve zümre başkanları ile koordinasyon toplantılarının düzenlendiği, ders araç-gereçlerinin satın alma prosedürleri dahilinde temin edildiği, etkili zaman yönetimi hususunda IB çerçevesinde zilsiz eğitimin uygulandığı, öğrencinin merkeze alındığı bir eğitim anlayışıyla öğrencilerin temsil hakkının bulunması ve bu perspektifle hem sınıf hem okul bazında öğrenci temsilcilerinin bulunduğu ve yine IB felsefesine uygun olarak eğitim programlarında farklılaştırılmış eğitim modelinin uygulandığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin, eğitim programlarının belirlenen amaçlara ulaşması için akademik koordinatörler ve zümre başkanları ile iş birliği içinde oldukları görülmektedir. Ders araç-gereçleri her iki IB okulunda da bir sistematik içerisinde temin edilmektedir. Bu noktada iyi bir idari işleyişin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. IB felsefesi gereği zilsiz eğitime geçerek öğrencilere zaman yönetimi konusunda beceri kazandırılmasının hedeflendiği düşünülmektedir ve görüşlerini bildiren katılımcılar bu hedefe ulaşıldığını ifade etmişlerdir. Öğretim sürecinde öğrencilerinde temsilcileri vasıtasıyla söz sahibi oldukları görülmektedir. Eğitim programlarında farklılaştırılmış eğitim uygulanmasına yer vererek farklı gereksinimi olan öğrencilere destek verildiği anlaşılmaktadır. Şişman (2004)'da yapmış olduğu araştırmada öğretim süreci ve eğitim programının yönetimi temasına dair okul yöneticilerinin liderlik davranışlarında öğretimsel liderliği çoğu zaman sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2009)'da yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin uygun kaynak sağlamaya dair öğretimsel liderlik davranışını çoğu zaman sergilediğini tespit etmiştir. Daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelendiğinde bu çalışma ile benzer nitelikte sonuçlara varıldığı söylenilebilir.

5.1.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi temasına yönelik nitel bulgulardan ortaya çıkan veriler incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretim süreci boyunca akademik koordinatör, zümre başkanları ve öğretmenler ile toplantı piramitleri oluşturdukları, öğrencilerin değerlendirilmesi ölçme-değerlendirme biriminin oluşturduğu sistematik içerisinde gerçekleştiği ayrıca rehber ve danışman öğretmenleri tarafından akademik başarı takiplerinin yapıldığı, öğrencilerin değerlendirilmesi neticesinde farklılaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrencilere bu çalışmaların sağlanması, okul paydaşlarından biri olan aileye yönelik etkinliklerin düzenlenerek aileyi okul sisteminin içerisine dahil etmek, iç motivasyonu artırmaya yönelik bir ödüllendirme anlayışının benimsendiği görülmektedir. Aksoy (2006)'da yaptığı çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin, öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretim sürecinin yönetilmesi noktasında liderlik davranışlarının ortaya çıkma düzeyinin branş, kıdem açısından farklılıkların anlamlı görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Şişman (2004)'da yapmış olduğu çalışmada öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinde öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla okul

müdürlerinin sergiledikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelendiğinde bu çalışma ile benzer nitelikte sonuçlara varıldığı söylenilebilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi temasına yönelik nitel bulgulardan elde edilen veriler incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla gerekli imkânları sağladığına, bu kapsamda öğretmenlerin akademik gelişimlerine katkı sağlayacak fırsatlar sunduğu, hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişime destek verildiği, talep edilen kaynak ve ortamın sağlandığına dair öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin mesleki açıdan desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenden ötürü okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle birlikte akademik çalışmalarına destek sağlayacak davranışları sıklıkla yerine getirmektedirler. Hizmet içi eğitim faaliyetleriyle, eğitimdeki son gelişmeleri takip etmek hem öğretmenler hem de okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Şişman (1997)'da yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin, öğretmenleri desteklemesi ve geliştirilmesine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını ara sıra sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Argon ve Mercan (2009)'da yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine dair öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle sergilemiş olduklarını ortaya koymuştur. Daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelendiğinde bu çalışma ile benzer nitelikte sonuçlara varıldığı görülmektedir.

5.1.5. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturmaya Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma temasına yönelik nitel bulgulardan elde edilen veriler incelendiğinde; düzen ve disiplinin sağlandığı, takım ruhu oluşturmaya önem verildiği, öğretmenler ve yöneticilerin sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak sosyal faaliyetlerin düzenlendiğine, okul ve aile arasındaki iletişime oldukça önem verildiğine ve bu noktadan hareketle okul-aile iş birliğinin yapıldığı ve yine okul yöneticileri tarafından uygun fiziksel şartların

sağlandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin en önemli görevlerinin başında okulda disiplinin ve uygun fiziksel şartların sağlanması gelir. Araştırmanın gerçekleştirildiği her iki IB okulunda da görev yapmakta olan okul yöneticilerinin, uygun öğrenme-öğretme ortamı ile olumlu iklimin oluşturulması temasında öğretimsel liderliğe dair davranış sergiledikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin okullarda düzenli olarak sosyal faaliyetler gerçekleştirerek olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaya katkı sağladıkları söylenilebilir. Yönetici, koordinatör ve öğretmenler arasında takım ruhunun oluşması okulda olumlu atmosfer oluşturmaktadır. Okul-aile iletişiminin maksimum düzeyde olması sağlanarak ailelerin öğretim sürecinin bir parçası haline getirildiği görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara örnek verecek olursak; Şişman (2004) yapmış olduğu araştırmasında okul yöneticilerinin uygun öğrenme-öğretme çevresi ile olumlu iklimin oluşturulması temasında araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki yöneticilerin öğretimsel liderliğe dair davranışları çoğunlukla sergilediğini ortaya koymuştur. Bozkurt (2013)'da yapmış olduğu çalışmada uygun öğrenme-öğretme çevresi ile olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması temasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan çalışmada ise bu araştırmanın bulgularından farklı sonuç elde etmiş olup, uygun öğrenme-öğretme çevresinin ve olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması temasında okul müdürlerinin liderlik davranışlarını öğretimsel düzeyde ara sıra sergilediklerini ortaya çıkarmışlardır. Daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelendiğinde bu çalışmanın bulguları ile benzer ve farklı sonuçlar elde eden çalışmaların olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik birtakım öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim programı oluşturulurken IB çerçevesinde akademik koordinatörler ve zümre başkanlarının daha etkin olduğu bir yapılanma sağlanabilir. Farklılaştırılmış eğitim çalışmaları daha geniş anlamda tüm öğrencilere yönelik yapılabilir.

- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi noktasında süreç odaklı çalışmalara daha fazla yer vererek başarı anlayışının salt sınav sonuçlarından ibaret görülmemesi sağlanabilir. Öğrencilerin, IB vizyonunda yer alan birer dünya vatandaşı olabilmeleri için gerekli vizyonu oluşturacak çalışmalara yer verilebilir
- Öğretmenlerin yalnızca ulusal anlamda akademik ve mesleki gelişmelerinin desteklenmesi yeterli olmayıp, uluslararası akademik çalışmalara ve projelere yönlendirilerek destek sağlanabilir. Ayrıca IB okullarının üniversitelerle daha fazla iş birliği yapması ve eğitim alanında akademisyenlerin okullarda daha etkin olmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu nitel bir araştırmadır. Uluslararası Bakalorya programlarının uygulandığı devlet ve özel okul, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine yönelik karşılaştırılmalı araştırmalar karma olarak yapılabilir.
- Bu araştırmada Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan on katılımcının görüşleri alınarak incelenmiştir, Uluslararası Bakalorya okullarında görev yapan öğretmen görüşleri alınarak nicel araştırma yöntemleriyle daha geniş bir perspektifle yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Uluslararası Bakalorya okullarında PYP programının uygulandığı okul yöneticileri ile MYP programının uygulandığı okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin nitel araştırma yöntemiyle araştırılmasına yönelik yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin görüşleri alınarak kendi öğretimsel liderlik algılarının hangi düzeyde olduğuna dair farklı araştırma yöntem ve desenleriyle tasarlanan yeni araştırmalar yapılabilir.
- Uluslararası Bakalorya okullarının diğer paydaşlarından olan öğrenci ve velilerden oluşan bir çalışma grubuyla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin tüm boyutlarıyla ele alınarak nicel araştırma yöntemleriyle incelendiği yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting schools heoryk's instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540-553. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0168>
- Açıklalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aksoyalp, Y. (2013). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 140-150. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11216/133952#article_cite
- Altun, S. (2002). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27(286), 8-14.
- Andrews, R. L., Basom, M. R. & Basom, M. (1991). Instructional Leadership: Supervision that Makes a Difference. *Theory into Practice*, 30(2): 97-101.
- Aslan, H. (2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslantaş, C. ve Dursun M. (2008). Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1): 111-128.
- Aydın, İ. (2002). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

- Ayyıldız, E., ve Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası eğitimde bir seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64-73.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barutçugil, İ. (2013). *Stratejik yönetim 101*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başkale, H. (2016). Determination of Validity, Reliability and Sample Size in Qualitative Studies. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804>
- Baxter, P. and Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1987). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avıcol Basım Yayın.
- Ben-eli, W. & Gal, Y. (2016). Relationship Between the Principal's Leadership Style and Teacher Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(10): 180-192.
- Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative And Quantitative Approaches*. New York: Rowman Altamira.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals Instructional Leadership and Teacher Development. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X99353003>
- Bogdan, R. and Biklen, S.K. (1997). *Qualitative research for education*. Ally & Bacon Boston, MA.

- Bora, N. (2010). *IB diploma programının öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bozkurt, S., (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitim yönetimi anlamak, sistemi çözümlenmek*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175
- Carrel, M. R., Jennings, D.F. and Heavrin, C. (1997). *Fundamentals of Organizational Behavior*. Chicago: Hill Book Companies Irwin, Mc Graw Inc. USA.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative*, Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çatak, Ş. (2021). *Distributed leadership in International Baccalaureate and national curriculum schools*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of Research on The Principal as Instructional Leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demir, R. (2016). *Liderlik ve Motivasyon* (Ders Notu). İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi İşletme Lisans Programı, İstanbul.
- Demirer, V. (2002). *Uluslararası Bakalorya (IB) programını uygulayan özel okullarda öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminlerine yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research* (C.1). Sage.
- Doherty, C. (2009). The appeal of the International Baccalaureate in Australia's Educational market: A curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30 (1), 73-89
- Drucker, F. P. (1992). *Gelecek İçin Yönetim (Managing For The Future)*. (Çev. F. Üçcan). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dulun, Ö. (2018). *Student perceptions of successful preparation for IBDP: Implications for Developing 21st century skills*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 109-120.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. (9. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Fındıkçı, D. (2009). *Hizmetkar Liderlik*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Flick, U. (2014). *An Introduction To Qualitative Research*. New York: Sage.
- Genç, N., ve Halis, M., (2006). *Kalite liderliği*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-606.

- Göçmen, G. (2010). *Uluslararası Bakalorya Programı'nın uluslararası anlayış geliştirmeye katkısı (Türkiye örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Greenwood, W. P. (2009). *Teacher's perceptions of theory's as instructional leaders in "distinguished" (high performing) and "needs improvement" (lowperforming) theory schools in urban metropolitan* (Doctoral dissertation). Mississippi State University, Atlanta, Georgia.
- Grix, J. (2010). *The Foundations Of Research*. London: Palgrave Macmillan.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6(6). 3. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10389/127105>
- Gümüşeli, A. İ. (2005). Eğitim Liderliği. *Artı Eğitim* (8), 6.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (7), 531-548.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yöntemi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Halliger, P., Moosung, L., & Allan, W. (2011). Program transition challenges in international Baccalaureate School, *Journal of Research in International Education*. 10,2: 123-136.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3): 329-352
- Hallinger, P., Murphy J. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership, *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals, *The Elementary School Journal*, Volume 86, Number 2.
- Halverson, Grigg, Prichett ve Thomas, (2006). The New Instructional Leadership: Creating Data-Driven Instructional Systems in Schools, *Journal of School Leadership*, 1(17): 3-58.

- Harris, L.C., Ogbonna, E. (2000). Leadership style, 100theory100k100ional culture and performance: empirical evidence from uk companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11, 766-788.
- Hill, I. (2007). International Education as Developed by the International Baccalaureate Organization. M. Hayden, J. Thompson, & J. Levy Sage Handbook of research in international education (s. 25-37). London: Sage.
- Hoerr, T. R. (2015). Principal Connection / *What's an Instructional Leader? Emotionally Healthy Kids*, 73(2): 84-85.
- House, Robert J. (1996). Path-goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy and a Reformulated Theory. *Leadership Quarterly*. 7(3): 323-352.
- IBO, (2014). <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/1503-presentation-whatisanibeducation-tu.pdf> adresinden erişildi.
- IBO, (2015). <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/cp-brochure-current-tu.pdf> adresinden erişildi.
- IBO, (2017). <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/pyp-programme-brochure-2017-tu.pdf> adresinden erişildi.
- IBO, (2017). <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/myp-programme-brochure-2017-tu.pdf> adresinden erişildi.
- IBO, (2022). <https://www.ibo.org/programmes/> adresinden erişildi.
- IBO, (2023). <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/> adresinden erişildi.
- IBO, (2023). <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/what-is-the-myp/key-facts-about-the-myp/> adresinden erişildi.
- IBO, (2023). <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/> adresinden erişildi.
- IBO, (2023). <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/> adresinden erişildi.

- Ivancevich, J.M., Matteson, M.T. (1990). *Organizational Behavior and Management*. (2nd Edition), New York: BPI Irwin.
- Kalafatoğlu, E. (2020). *Uluslararası Bakalorya eğitim felsefesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Bas. Yayın.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods And Techniques*. New Age International
- Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Küçük, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7, 53-68.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquirv*. Newbury Park: Sage Publications.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings. Mineapolis: University of Minnesota. http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/Learning-from-Leadership_Final-Research-Report_July-2010.pdf adresinden erişildi.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488.
- Manz CC, Sims HP. (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves* (Berrett-Koehler 101heory101k101i, San Francisco).

- Marshall, M. N. (1996). Sampling For Qualitative Research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- McEwan, E. K. (2001). *Effective instructional leadership (second edition)*. California: Corwin Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expanded from 'Case Study Research in Education'. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: *Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Bs.). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. New York: Routledge.
- Nakawa, N. (2020). *Mathematics textbook analysis among the international Baccalaureate 102heory year 102heory102k102 and mathematics focusing on statics*. The Journal of Research into IB Education, 4, 51-60.
- Niaz, A. (2017). Teacher's Perceptions of the Relationship Between Principal's Instructional Leadership, School Culture and School Effectiveness in Pakistan. *Education and Science*. 4(192): 407-425.
- Nixon, B. (2006). The history of the International Baccalaureate Program. <https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/the-history-of-the-international-baccalaureate-program> adresinden erişildi.
- O'Donnell, R. (2002). *Middle-level 102heory102k102's instructional leadership behaviors and student achievement* (Doctoral dissertation). Lehigh University, Pennsylvania.

- Oraz, B. (2019). *Ulusal Eğitim programından Uluslararası Bakalorya (IB) eğitim programına geçişte yöneticilerin liderlik zorlukları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 265-282.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özkalp, E., Kırrel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özler, N. D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2944 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1900.
- Özmen, F. (2003). Liderlik Tarzları ve Okul Yöneticilerinin Eğitimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi Sonbahar*, 13, Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, MQ. QM. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc. *Evaluation an Research Methods* (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Polat, S., Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Rowden, R. W. (2000). The 103theory103k103ion between charismatic leadership behaviors and 103theory103k103ional commitment, *The leadership & Organization Development Journal*, 21(1), 30-35.
- Rubin, H. J., & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousanu Oaks: Sage Publications.

- Sağır, M. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-12.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for research in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Senge, P. M. (1996). *Beşinci Disiplin Öğrenen Organizasyon Düşüncüsü ve Uygulaması* (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional Leadership Among Principals of Secondary Schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(12): 2141-5161
- Smith, A. D. (1999). *Milli Kimlik* (B.S. Şener, Çev.). İletişim Yayınları, İstanbul.
- Spillane, J. P. Halverson, R. Diamond, J. B. (2004) Towards a Theory Of Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P., Diamon, J. B., Sherer, J., & Coldren, A. (2004). Distributed leadership. In M. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow* (pp.37-49). New York, NY: Open University Press.
- Stogdill, R. (1981). *Stogdill's 104theory104k of leadership: a survey of 104theory and research*. New York: Free Press.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Şengül, E. (2015). *Comparison of International Baccalaureate Primary Years Program and national curriculum program 4th grade student's misconceptions on the topic of fractions*. (Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Şişman, M. (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Eskişehir: IV. Eğitim Bilimleri Kongresi. Anadolu Üniversitesi.*
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2016). Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği: geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Teddlie, C. and Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.
- Tekeli, M. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisan tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ütopya Yayınları.
- Turan, S. (Ed.). (2014). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (Ed). (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Ankara: Nobel Akademi.
- Van Oord, L. (2007). To westernize the nations? An analysis of the International Baccalaureate's philosophy of education. *Cambridge Journal of Education*, 37 (3), 375-390.
- Vatansever, E. (2019). *MilliMillî Eğitim Bakanlığı ilkokul 2. Sınıf öğretim programları ile uluslararası bakalorya ilk yıllar programının karşılaştırılması değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vinitwatanakhun, W., & Sawatsupaphon, S. (2019). Strategic instructional leadership characteristics and senior schools administration competencies for a disruptive social environment. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 6(2), 44-54. Retrieved from <https://rsujournals.rsu.ac.th/index.php/RJES/article/view/1339/1011>

- Walker, George. "Introduction: Past, present and future" *The Chancing of International Education Challenges for the IB*: 1. Perth: IBO, 2011.
- Yaşatürk Midilli, Ü. (2021). *Uluslararası Bakalorya Diploama Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı programı öğrencilerinin farklı değişkenler bakımından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yatkın, A. (2007). Toplam kalite yönetiminde liderlik: liderlikte kalite. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 9(1), 126-147.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: 8. Baskı, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 10. Baskı, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorlu, H. (2015). *Ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi) Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Onay Belgesi

BELGE TARİHİ: 3.06.2024 BELGE SAYISI: 2400019000

	ETİK ONAY BELGESİ	Doküman No	ET-FR-675
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	22.12.2023
		Revizyon No	01
		Sayfa	1/1

Tarih	24.05.2024
Sayı	2024/04
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Uluslararası Bakalorya Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Sevdanur ASLAN
Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Esra TÖRE
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Beytullah KAYA
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Selda ŞENOL

Dokümantasyon Onayı Prof. Dr. İbrahim GÜNEY Yönetim Sistemleri Tems.
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: H7PE47D Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>







Sayı : E-20292139-050.04-2400021156
Konu : Etik Kurul Kararı (Sevdanur ASLAN)

10.06.2024

Sayın Sevdanur ASLAN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Uluslararası Bakalorya Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurulumuzun 24.05.2024 tarihli ve 2024/04 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek: Sevdanur ASLAN

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 3UAHUC4

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Bilgi için :

Selda Şenol
Yeminli Katip

Telefon No:

Faks No:

Telefon No:

e-Posta:

İnternet Adresi:

Direkt Hat:

Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr



Ek-2: Araştırma İzin Talebi

Araştırma izni hakkında Gelen Kutusu x

13:10 (4 dakika önce) ☆ 😊 ↶ ⋮

S Sevdanur Aslan hizir.zorlu@ibb.gov.tr
Alıcı: hzrsm2011 ▾

Merhaba Hızır Hocam,

Ben Sevdanur Aslan, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans öğrencisiyim. Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesini gerçekleştirmekteyim bu sebeple öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin geliştirmiş olduğunuz yarı yapılandırılmış görüşme formunu izninizle araştırmamda kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla,
Sevdanur Aslan

h HIZIR ZORLU hizir.zorlu@ibb.gov.tr
Alıcı: ben ▾

13:12 (1 dakika önce) ☆ 😊 ↶ ⋮

Görüşme formunu çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar, kolaylıklar dilerim. Hızır Zorlu.

4 Nis 2024 Per 13:10 Per 13:10 tarihinde Sevdanur Aslan hizir.zorlu@ibb.gov.tr şunu yazdı:

...

Ek-3: Görüşme Formu

Değerli Hocam,

Merhaba ben Sevdanur Aslan, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi programı yüksek lisans öğrencisiyim. ‘Uluslararası Bakalorya Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi’ adlı bir çalışma yapmak istiyorum ve bu kapsamda sizin kıymetli görüşlerinizi almak istiyorum. Bu görüşmede amacım Uluslararası Bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerini, siz değerli okul yöneticilerimizin ve öğretmenlerimizi görüşlerini alarak incelemektir. Bu çalışma kapsamında benimle paylaşacağınız kıymetli düşüncelerinizin tamamı, elde edilen tüm veriler yalnızca çalışmam doğrultusunda benim tarafımdan kullanılacaktır. Bulgular incelenirken isminiz hiçbir surette raporda yer almayacaktır. Onayınız olduğu takdirde görüşmemizi raporlaştırma noktasında kolaylık sağlaması adına ses kaydı almak istiyorum, sakıncası olur mu sizin için? Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini öngörüyorum. Onayınız olursa sorularıyla görüşmemizi başlatmak istiyorum. Kıymetli zamanınızı ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Sevdanur Aslan

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Katılımcı

Ö1

Y1 (Örnek kodlamadır)

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
2. Yaş	<input type="checkbox"/> 20-25	<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 31-35
	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 41-45	<input type="checkbox"/> 46 yaş ve üstü
3. Pozisyon	<input type="checkbox"/> Yönetici	<input type="checkbox"/> Öğretmen	
4. Branş	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler	<input type="checkbox"/> Matematik	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri
	<input type="checkbox"/> Yabancı Dil	<input type="checkbox"/> Müzik/Görsel Sanatlar	<input type="checkbox"/> Türkçe
	<input type="checkbox"/> Beden Eğitimi ve Spor	<input type="checkbox"/> PDR	<input type="checkbox"/> Diğer
5. Mesleki kıdem	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl
	<input type="checkbox"/> 16-20 yıl	<input type="checkbox"/> 21-25 yıl	<input type="checkbox"/> 26 yıl ve üstü

Ek-4: Görüşme Soruları

1. Okul yöneticiniz, okulun amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması, uygulamaya yansıtılması, amaçlarının tartışılmaya açılması, gözden geçirilmesi ve koşullara göre yeniden gözden geçirilmesi vb. konularda ne tür çalışmalar yapmaktadır ve ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?
2. Okul yöneticiniz, eğitim programı ve öğretim sürecinin; yönetimi koordine edilmesi, uygulanması, ders araç-gereçlerinin sağlanması, öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması, sınıf ve okulda zamanın etkili kullanılması vb. konularda ne tür çalışmalar yapmaktadır ve ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?
3. Okul yöneticiniz, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin ve başarı durumunun tespiti, paydaşlarının bilgilendirilmesi, başarının ödüllendirilmesi, aksaklıkların belirlenip çözüm stratejileri geliştirilmesi vb. konularda ne tür çalışmalar yapmaktadır ve ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?
4. Okul yöneticiniz, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi kapsamında, uygun kaynak ve ortamların sağlanması, performanslarının değerlendirilip ödüllendirilmesi, hizmet içi eğitimlere yönlendirilmeleri, mesleki açıdan gelişmeleri için fırsatlar sunması vb. konularda ne tür çalışmalar yapmaktadır ve ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?
5. Okul yöneticiniz, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklim oluşturma, gerekli düzen ve disiplini sağlama, fiziksel ortamı düzenleme, paydaşlar arasında 'takım ruhu' oluşmasına öncülük etme, çevrenin ve ailenin okula desteğini sağlama, motive edici faaliyetlere öncülük etme, çatışmaları engelleme vb. konularda ne tür çalışmalar yapmaktadır ve ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : Sevdanur Aslan

EĞİTİM

Yüksek Lisans : İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi

Yüksek Lisans : Başkent Üniversitesi, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği

Lisans : Erciyes Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Fizik Bölümü

İŞ DENEYİMİ

2019-2020 : İstanbul Şehir Üniversitesi, MYO Öğretim Görevlisi

2017-2019 : İstanbul Şehir Üniversitesi, Etkinlik ve Organizasyon Sorumlusu

2011-2015 : Özel Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, Fizik Öğretmeni

2009-2010 : 75. Yıl Anadolu Lisesi (Stajyer Öğretmen)