

An Evaluation of School Principals' Instructional Leadership Behaviours from the Perspective of Teachers

Öğretmenlerin Perspektifinden Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi

Ramazan Cansoy¹, Mahmut Polatcan², Ali Çağatay Kılınc³

Abstract

The primary aim of this study was to evaluate school principals' instructional leadership behaviours based on teachers' views. The instructional leadership model developed by Hallinger and Murphy (1985) was used, and the phenomenological design of qualitative research was employed. The participants were 16 teachers working at public schools in Turkey. The data were analysed using content analysis technique. The results showed that school principals performed well in some of the areas determined by Hallinger and Murphy while performing weakly in other areas. They performed strong behaviours in conveying the objectives of the school, organising the curriculum, being available, preserving the time allocated to instruction, appreciating teachers' success and monitoring student development. However, they were reported to show a weak performance in determining the school objectives, improving the curriculum, contributing to teachers' professional development and following student learning. Based on the results, it can be suggested that policy-makers should create favourable conditions for school principals to act more independently in curriculum development. Moreover, school principals should make an effort to ensure teachers' professional development and form a school culture that would strengthen professional cooperation among teachers. Above all, school principals' knowledge and expertise regarding instructional leadership can be enhanced by means of in-service training programs.

Keywords: Instructional leadership, principals, school administration.

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin perspektifinden okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Hallinger ve Murphy tarafından geliştirilen öğretim liderliği modelinin boyutlarının ölçüt alındığı bu çalışma, fenomenolojik desende kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında görev alan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğretim liderliği bakımından bu modelde belirtilen bazı alanlarda güçlü, bazı alanlarda ise zayıf davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Okul müdürleri okulun amaçlarını iletme, müfredatı izleme, ulaşılabilir olma, ders zamanını etkili kullanma, öğretmen başarısını takdir etme ve öğrenciyi öğrenmeye teşvik etme konularında güçlü davranışlar sergilemişlerdir. Diğer taraftan okulun amacını belirleme, müfredatı geliştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma ve öğrenci öğrenmelerini izleme konularında da zayıf davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, müdür, okul yönetimi.

Received: 05.10.2018 / Revision received: 28.11.2018 / Second revision received: 03.01.2019 / Approved: 08.01.2019

¹ Assist. Prof. Dr., Karabük University, Karabük-Turkey, cansoyramazan@gmail.com, ²Assist. Prof. Dr., Karabük University, Karabük-Turkey, mpolatcan@karabuk.edu.tr, ³Assoc. Prof. Dr., Karabük University, Karabük-Turkey, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Atıf için/Please cite as:

Cansoy, R., Polatcan, M., & Kılınc A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 579-622. doi: 10.14527/kuey.2018.015

Introduction

In the field of educational leadership, many theoretical and empirical studies have been conducted to improve schools and enhance student achievement during the past 60 years. These studies often addressed the effects of school principals' behaviours on the educational. Different administrative understandings of school principals led to various leadership models in the literature. In educational research, instructional leadership (Blase & Blase, 2000; Hallinger & Murphy 1985; Hallinger, 2003, 2005; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990; Marks & Printy, 2003; Southworth, 2002), transactional and transformational leadership (Kuhnert & Lewis, 1987; Leithwood & Jantzi 1990, 2000, 2005; Silins 1994; Yang, 2014), teacher leadership (Berry, Johnson & Montgomery, 2005; Coyle, 1997; Lambert, 2003; Muijs & Harris, 2006; Smylie, Conley & Marks, 2002) and distributed leadership (Harris, 2004; Harris & Spillane, 2008; Heck & Hallinger, 2009; Spillane, Halverson & Diamond, 2001) are among the commonly studied research topics. In fact, Gümüş, Bellibaş, Esen, Gümüş, (2018) found that distributed, transformational, instructional and teacher leadership have been four most frequently studied leadership models.

One of the noteworthy research topics in the field is instructional leadership, which is considered as an important leverage for teaching and learning (Blase & Blase, 2000; Hallinger & Murphy 1985; Hallinger, 2003, 2005; Southworth 2002; Tan, 2012). Both research and practice showed evidence that instructional leadership is a prominent indicator in the development of students and the school (Lai & Cheung, 2013). The research on instructional leadership in effective schools emerged in the United States, and these studies were evaluated in three periods (Hallinger & Wang, 2015; Harris, 2004; Hopkins, 2013; Leithwood et al., 2005; Rigby, 2014; Robinson, 2010; Scheerens, 2012; Sheppard, 1996). In the first period, the differences in the educational achievement of schools in spite of having similar student profiles and resources were found to be due to the instructional leadership of school principals. Moreover, variables including gender, professional experience and pre-service education of principals were emphasised in the studies of this period (Hallinger & Murphy 1985; Heck, Larsen, & Marcoulides, 1990; Heck, 1992). In the second period, the studies focused on instructional leadership practices and the characteristics of the organisation to improve teaching and learning in schools. These characteristics included school level and size, socio-economic status, students' readiness, teacher quality and conditions of the school district (Hoadley, Christie & Ward, 2009; Leithwood & Steinbach, 2003; Leithwood et al., 2005; Southworth, 2002). In the last period, the effects of instructional leadership practices on schools were analysed. The studies of this period concentrated on the characteristics of the school environment such

as school climate, collective efficacy, trust in and commitment to the school, and school quality and development as well as student achievement. (Hallinger, 2015; Lee, Hallinger & Walker, 2012; Hallinger & Lee, 2014; Kaparou & Bush, 2015). After all, it is obvious that current research on instructional leadership mostly focuses on teacher performance and commitment, collective teacher competencies, roles and responsibilities of teachers, professional learning community and professional attitudes (Al-Mahdy, Emam, & Hallinger, 2018; Brandon, Hollweck, Donlevy, & Whalen, 2018; Hallinger, Walker, Nguyen, Truong and Nguyen; 2017; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi & Kouhsari, 2018; Zheng, Yin & Li, 2018).

Along with this development in the literature, different measurement tools were developed to be used in empirical studies on the behaviours of school principals as instructional leaders (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2011; Krug, 1992; Şişman, 2004). However, it can be argued that there is no considerable difference between the dimensions of these instruments (Blase & Blase, 2000; Hallinger & Murphy, 1985; Lambert, 2003; Şişman, 2004). The present study is based on the *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) that is widely accepted in the empirical studies on instructional leadership (Hallinger & Murphy 1985). PIMRS was adapted to Turkish by Bellibaş, Bulut, Hallinger and Wang (2016), and it was revealed that the scale is compatible with Turkish culture, except for some items in the dimension of management (administration) of educational programs. This instrument is comprised of three dimensions regarding instructional leadership that are (i) defining the mission of school, (ii) managing the instructional program, and (iii) promoting a positive learning climate. Defining the school's mission refers to determining the objectives of the school and conveying these objectives to teachers to improve the school's mission. This dimension is also related to the contribution of these aspects to teacher and student achievement. Managing the instruction program is about school principals' level of coordinating the curriculum and that also covers functions such as supervising and evaluating education and student development. Lastly, promoting a positive learning climate at school consists of responsibilities such as using the instructional time effectively, supporting teachers' professional development, improving their vision, strengthening cooperation at school, establishing communication with the external environment and encouraging them for learning (Hallinger, Walker, Nguyen, Truong and Nguyen, 2017; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Leithwood, Patten & Jantzi, 2010; Marks & Printy, 2003; Sofu, Fitzgerald and Jawas, 2012; Terosky, 2016).

The Context of Instructional Leadership in Turkey

Turkey has not been able to achieve sustainability in its policies of training school principals in areas such as curriculum development and teacher education in spite of reform efforts in education. Although many steps in training educational administrators have been taken in Turkey for the last 60 years, the legal principle “The basis of the profession is teaching” has prevented school management from being a professional occupation (Beycioğlu & Wildy, 2015; Can & Çelikten, 2000; Şimşek, 2002). In accordance with the suggestions in the reports of the Central Government Organization Project (MEHTAP) and Public Administration Research (KAYA) published by the Public Administration Institute for Turkey and Middle East and the report of the Fourth National Education Council of Turkey (KAYA, 1991; Ministry of National Education [MEB], 1949; bu, 1963), undergraduate programs were opened towards specialisation in training educational/school administrators (Balci, 2008; Beycioğlu & Dönmez, 2006). In Turkey, various legal regulations were enacted with regard to the appointment of school administrators between 1998-2017. According to these regulations, school administrators were sometimes appointed based on test scores, while they were sometimes directly appointed due to political concerns (MEB, 2017; Örüçü & Şimşek, 2011; Receptoğlu & Kılınc, 2014; TED, 2018). The view that objectivity is not observed in written and oral exams in the appointment of principals is often expressed by the public. This situation and the political concerns in Turkey have led to a lack of standardisation in appointing school principals.

In addition to the uncertainties regarding the appointment of school principals in Turkey, there also seems to be an ambiguity related to principals’ duties and responsibilities. The bureaucratic structure of the Turkish education system and the additional duties other than teaching prevented school administration from being a profession. This eventually caused school principals to experience role conflicts and have less power (Bursaloğlu, 2010). In the current regulations of the Turkish Ministry of National Education, school administrators have duties such as leadership in teaching and learning, building teamwork, guiding, monitoring, supervising and evaluating teachers and instruction, developing a school culture, integrating the school with its environment, and following scientific and technological developments (MEB, 2017). However, it is hard to say that school principals have the expertise to fulfil these duties and responsibilities. In fact, the instructional leadership behaviours proposed by Hallinger and Murphy (1985), which include defining the school’s mission, managing the instructional program, and promoting a positive learning climate, also require a certain level of expertise.

Instructional leadership has been a popular research topic in the Turkish context since the early 2000s. The instructional leadership scale developed by Şişman (2004) was often employed by Turkish researchers. However, the PIMRS scale developed by Hallinger and Murphy (1985), which is commonly used in studies worldwide, was rarely preferred (Cansoy & Polatcan, 2018). There seem to be two trends in the research on instructional leadership in Turkey. Some of the

studies focused on the instructional leadership behaviours that principals performed at school (Anıl & Sarpkaya, 2014; Baş & Yıldırım, 2010; Bellibaş & Gedik, 2014; Gümüş & Akçaoğlu, 2013; İnandı & Özkan, 2006). These studies reported that school principals could not show instructional leadership behaviours for some reasons such as bureaucratic obstacles, lack of time and frequent changes of duties and roles. Other studies investigated the relationship of instructional leadership with organisational concepts such as teacher work attitudes (Duyar, Bellibas & Gümüş, 2013), teachers' self-efficacy (Bellibas & Liu, 2017), professional development (Gümüş & Bellibas, 2016), organisational commitment (Serin & Buluç, 2012), conflict resolution (Arslantaş & Özkan 2012), self-efficacy and collective efficacy (Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012), organisational climate (Ayık & Şayir, 2014), school climate (Şahin, 2011; Bellibas & Liu, 2018), organisational citizenship behaviours (Ünal & Çelik, 2013), academic optimism (Yılmaz & Kurşun, 2015) and organisational health (Parlar & Cansoy, 2017). In a review of 35 studies on instructional leadership conducted in Turkey between 2000 and 2017, researchers of these studies were found to mostly employ the survey design, a quantitative research method (Cansoy & Polatcan, 2018). Moreover, they reported based on teachers' perceptions that the most often performed behaviour of school principals as instructional leaders was sharing the objectives and vision of the school. Yet, as observed in the studies, teachers thought that they did not receive sufficient professional support from the principals.

The educational regulations in Turkey can be considered to be inadequate for creating a new leadership role for school principals. Furthermore, the Turkish Ministry of National Education does not have nationwide leadership programs related to school principals' development of instructional leadership. Likewise, because of the ministry's central authority structure, school principals are not given enough autonomy to conduct new practices based on the conditions of the environment where the school is located. Consistently, in a study published by OECD (2011), Turkey was observed to have given lower levels of autonomy to schools in developing and evaluating the curriculum, assessing students and using the school resources compared to other OECD countries. In other words, the centralist structure of the Turkish education system seems to be restrictive for school principals' practices. Despite this, revealing how instructional leadership behaviours are performed and what is actually done with regard to this type of leadership are of significance for a better understanding of the phenomenon and improving schools in this respect. In this way, the nature of instructional leadership can be understood and improved in centralist systems.

This study focused on teachers' evaluation of Turkish principals' instructional leadership behaviours based on the conceptual framework developed by Hallinger and Murphy (1985) by using a qualitative approach. Only few studies investigated how the instructional leadership model by Hallinger and Murphy was perceived and practiced in a centralized education system (Alsaleh, 2018; Hallinger & Lee, 2014; Harris, Jones, Cheah, Devadason & Adams, 2017). Therefore, it is of great importance to analyse the extent to which this model overlaps with the Turkish

education system that has a centralist structure. The present study can thus make a contribution to the literature on this research topic. On the other hand, the model proposed by Şişman (2004) in the Turkish context was commonly used in the national literature (Cansoy & Polatcan, 2018). In this regard, examining a different model in the Turkish context can provide researchers the opportunity to make a comparison with Hallinger and Murphy's model (1985) that is often referred in the literature (Hallinger, 2011). In the literature, only the opinions (views) of the school principals were asked before in Kalman and Arslan's (2016) qualitative research on the PIMRS. However, taking into consideration the instructional leadership behaviors of the principals from the perspective of the teachers makes this current research original. The findings obtained from this study can provide important data for policy-makers to develop school principals' instructional leadership behaviours. In addition, despite many studies on instructional leadership that were conducted in the Turkish and the international literature mentioned above, the primary significance of this study may be the in-depth examination and evaluation of school principals' instructional leadership practices based on teacher views. In other words, the present study can contribute to the literature in terms of revealing Turkish school principals' leadership behaviours in accordance with the conceptual model of instructional leadership. The study aimed at conducting a detailed examination of school administrators' instructional leadership behaviours based on teacher views. In line with this purpose, the research question "*How do teachers make sense of school principals' instructional leadership behaviours at schools?*" was addressed in the study.

Method

Design

Since the aim of this study was to reveal how school principals exhibit instructional leadership behaviours at school based on teacher views, the phenomenological design of the qualitative research method, was adopted. Phenomenology introduces individuals' views on a phenomenon based on their experience, feelings and thoughts. It is a philosophical concept that is used to examine and question individuals' experience and the meanings of the time they live in (van Manen, 2007). In short, phenomenology is the essence within a person's conscious experience (Creswell, 2013). According to Merleau-Ponty (2012), a phenomenon is individuals' perception and making sense of themselves, their experience and environment in a way that is unique to them. Phenomenology is both a philosophical approach and a research method. In the course of time, phenomenological studies have been addressed in two different approaches being Husserl's transcendental and Heidegger's interpretive phenomenology (Lavery, 2003). In transcendental phenomenology, individuals try to define, make sense and explain the environment they live in, independent from their personal thoughts (Giorgi, 2008). On the other hand, interpretive phenomenology is based on a process in

which experiences cannot be described independent from personal thoughts, and thus, the researcher makes an interpretation of those experiences (van Manen, 2007). Accordingly, transcendental phenomenological design was employed in the present study because it was aimed to have a detailed and in-depth description of teachers' personal experiences regarding instructional leadership practices.

Participants

In phenomenological studies, it is important to select participants among individuals who can explain their experience related to the phenomenon focused (Yıldırım & Şimşek, 2008). Therefore, purposive sampling is often used in phenomenology. In purposive sampling, individuals who meet certain criteria related to the research topic are included in the study (Padilla-Diaz, 2015; Patton, 2002). Criterion and maximum variation sampling methods were employed together in the present study. Criterion sampling was preferred so that senior teachers could be selected to describe their experiences related to instructional leadership at school. The teachers who participated in the study should have had at least two years of professional experience. In addition, the maximum variation sampling was used to address the cases related to the phenomenon of instructional leadership behaviours from different perspectives. In maximum variation sampling, the aim is to determine the discrepancies between different cases and reveal different aspects of a problem (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). In this context, in accordance with the purpose of the study, experienced teachers working in different types of schools formed (constituted) the sample of the research. With respect to the ideal sample size in phenomenological studies, there are different views stated by researchers. Yıldırım and Şimşek (2008) asserted that the sample size in phenomenological studies should not exceed 10 participants since an in-depth analysis related to the research phenomenon is needed. Creswell (2013) stated that the number of participants may range between 3-25 individuals in phenomenology.

Consequently, a total number of 16 teachers, 10 of which working at middle schools and 6 working at high schools in Karabuk province during the 2017-2018 school year, participated in the present study. In this way, it was aimed to obtain teachers' observations on instructional leadership in detail. The professional experience of teachers was 10.4 years on average. In other words, they had a considerable amount of school experience. Twelve of the participants were female and four were male. The average age of the participants was 35 (Table 1).

Table 1
Demographics of the Participants.

Code	Gender	School Type	Age	Experiences
T1	Female	Middle	29	6
T2	Male	Middle	32	5
T3	Female	High	43	19
T4	Female	Middle	28	3
T5	Female	Middle	44	11
T6	Male	High	34	7
T7	Female	Middle	27	5
T8	Female	Middle	33	10
T9	Female	Middle	40	18
T10	Male	High	35	13
T11	Male	High	47	22
T12	Female	High	37	13
T13	Female	Middle	32	6
T14	Female	Middle	30	7
T15	Female	Middle	29	5
T16	Female	High	40	17

Data Gathering

The data were gathered through a semi-structured interview form developed by the researchers based on the dimensions of Hallinger and Murphy's instructional leadership scale (1985) and the pre-interviews with field experts and teachers (Yıldırım & Şimşek, 2008). The draft version of the interview form was revised and finalised in accordance with the experts' opinion. After that the teachers who would participate in the study were selected, they were contacted for an appointment to conduct the interviews. The duration of the interviews ranged from 30 to 75 minutes. Prior to the interviews, the teachers were given assurance that their privacy would be respected, and the interviews were conducted with those who volunteered to participate in the study. Permission to record the interviews was obtained from the teachers. All of the teachers gave permission for audio-recording. The accuracy of the notes taken during the interviews was confirmed by the teachers. Sample questions included in the interview form are as follows: "How does your school principal spend most of his/her time at school?", "What does your school principal do to motivate teachers?", "What does your school principal do in the case of a failure?". Instead of their real names, the teachers were coded as T1, T2...T16 in the study.

The validity and reliability analyses were performed in three steps including data triangulation, external revision and direct quotations (Christensen, Johnson & Turner, 2015). In data triangulation, observation notes were taken in addition to the interviews conducted. With regard to external revision, interviews about the research findings were conducted with individuals who were field experts and had research experience in this area. As for direct quotations, the statements of the teachers were directly quoted while reporting the findings. The codes T1, T2...T16 were used in the direct quotations. To ensure the reliability of the study, the data coded by different researchers were compared for consistency.

Data Analysis

Different methods are used in the data analysis process for phenomenological studies. Yet, the steps commonly followed in the analysis of phenomenological research data include intentionality, bracketing, phenomenological reduction, imaginative diversity and synthesising (Giorgi, 2008; Lin, 2013; Moustakas, 1994). As a matter of fact, it was assumed in the present study that the teachers evaluated how school principals exhibited instructional leadership behaviours based on their own experience. In the process of bracketing, the researchers took notes of teacher views on the phenomenon of instructional leadership. Then, these notes were analysed in the scope of the teachers' experience. In phenomenological reduction, the researchers assumed that all participants' experiences had the same value and excluded the unnecessary statements that did not overlap with the research aim. For imaginative diversity, the researchers revealed the similarities and differences in the teachers' views on the phenomenon. In the synthesising process, they revealed the common meanings based on these views.

Findings

As a result of the data analysis, themes and sub-themes were revealed by categorising the codes given to the teachers' statements in accordance with Hallinger and Murphy's (1985) instructional model. The main themes were defining the school's mission, managing the instructional program, and promoting a positive school learning climate. The sub-themes were coded with a number and letter. For example, the code "1a" refers to a sub-theme related to determining the school objectives. Accordingly, the main themes and sub-themes revealed in the study are as follows: *Defining the School's Mission*: (1a) determining the school objectives, (1b) conveying the school objectives; *Managing the Instructional Program*: (2a) supervising and evaluating instruction, (2b) organising the curriculum, (2c) monitoring student development, *Promoting a Positive School Learning Climate*: (3a) preserving the time allocated to instruction, (3b) availability, (3h) motivating teachers, (3c) supporting teachers' professional development, (3d) encouraging students for learning.

Defining the School's Mission

(1a) *Determining the school objectives:* According to the teachers, school principals shared the common objectives of the school with teachers in the meetings held at the beginning of semesters. In these meetings, school principals provide information on the vision and mission in accordance with the legal legislation.

In these meetings, school principals provide information on the vision and mission partaking in school legislation. The primary objective of educating good individuals and citizens, which is clearly set in the related framework by the ministry, was the most frequent one stated by the teachers. The second most frequent objective was the expectations towards improving academic achievement. Educating good citizens consisted of raising individuals who are committed to national and moral values and are beneficial for their country. In some schools, achieving a high level of success in central examinations and sending students to top universities or high schools stand out as the most important indicators of a common academic objective:

Our school's objective is to educate good and well-behaved students who have the national values as stated in the overall aims of the national education. In our pre-semester meetings, our principal reminds us of this objective (T4).

(1b) *Conveying the school objectives:* School principals were reported to discuss the common instructional objectives in meetings with the teachers. They seem to perceive such meetings a good opportunity to convey the school objectives to the teachers. Besides, there are descriptions related to the school mission and vision on the websites of schools affiliated with the ministry. In this way, the objectives can also be shared with stakeholders:

Well, vision... There is our vision on the website. The principal reminds us that, like he determines what we are going to do, we talk about these issues in the meetings (T15).

As I said, because everything is changing so fast, particularly our vision is to be the institution that sends more students to university education (T12).

The school objectives are both educating students and direct them to quality schools by which they can be successful in the future and have a good profession. Since we are a middle school, our academic goal is to send our students to a good high school. Our principal brings up this issue in the pre-semester meetings. We talk about our objectives and to what extent we achieved them the previous year (T7).

Managing the Instructional Program

(2a) *Supervising and evaluating instruction:* Some of the teachers stated that their school principals periodically attended and observed their classes. Yet, others said that their principals either rarely or never came to their classroom. Those who were observed by the principals acknowledged that they were provided with feedback to improve instruction.

He/she comes to my class once a semester and takes notes. He/she gives verbal advice if necessary (T11).

Our principal does not supervise my instruction during the classes, he/she doesn't observe how I teach. However, he/she makes observations from outside, or talks to students about how lessons are delivered, and about the teacher's characteristics and competence (T13).

The principal has confidence in teachers, and thus he/she doesn't intervene in my teaching (T8).

Our principal used to make classroom observations, but not anymore (T7).

(2b) *Organising the curriculum:* According to most of the teachers, school principals paid attention to whether the curricula were followed in classrooms. Their criteria included finishing the subjects in due course and ensuring the coordination between the classes in which the curricula were implemented.

The principal holds periodic meetings and we talk about our instructional processes. We check whether things are going in accordance with the yearly plans and curricula. And every teacher talks about how he/she implements the curriculum, then we contribute to the discussion (T7).

Some of the teachers stated that school principals did not attach much importance to the curricula, and only signed the yearly plans on paper, without further checking whether everything was going as planned. Some school principals were reported to have a good command of the curricula implemented in their schools.

The principal announces the official documents arrived at school but doesn't follow our classes. In fact, he/she could check the class books, which would be beneficial. Teachers are supposed to write the outcome on the class books. The principal follows the yearly plans only when they sign the papers. I mean he/she doesn't care what people do (T10).

(2c) *Monitoring student development:* Most of the teachers stated that their school principals touched upon students' level of achievement and learning in the meetings. These meetings were usually those held by necessity at the beginning of semesters. Besides, they said student development could be monitored in group meetings, and in some schools, additional meetings were held to discuss the reasons behind student failure. According to the teachers interviewed, some school principals monitored the curriculum only partially and did not focus on improving the content, the applicability of the curriculum and student outcomes. Most of the school principals were reported to monitor student development by following the results of pilot tests and midterm/final exams, and make their evaluation accordingly:

Our school principal follows student achievement by means of their scores in exams (T2).

Pilot tests are regularly administered in our school. We follow the results with our counseling teacher and branch teachers... our school principal also monitors these results (T12).

We find the source of failure, eliminate it, and improve the current situation. If it's because of the teacher, the principal gives the necessary warnings (T13).

Promoting a Positive School Learning Climate

(3a) *Preserving the time allocated to instruction:* Majority of the school principals were stated to try to preserve the time allocated to instruction at school. They reportedly took the necessary measures for the instruction time to be effective. They ensured that the teachers and students paid due attention to the class entry and exit times. They warned the individuals concerned when there was noise in the classrooms.

The priority of our principals is teachers' having working discipline. Starting and ending classes in time is an important factor (T2).

Our school principal takes the necessary measures to ensure the smooth instructional process, and when necessary, intervenes in the classes if the teacher couldn't come that day (T5).

(3b) *Availability:* Most of the teachers stated that their school principals were usually at school, and they could access the principals when needed. Moreover, the principals were supposedly available even after school. However, they could be outside the school for official ceremonies or meetings. On the other hand, some school principals were stated to wander around the school, often walked in the teacher's room and stopped by the classrooms during the breaks:

The principal usually comes to school before the first school bell, checks the gate and whether teachers attend their classes in time, walks around the corridors, and pays attention to students' uniform. In the remaining time, he/she is either in his/her office or outside the school (T12).

The principal stops by the teacher's room to say hi during the breaks and drinks a cup of tea while talking about the school (T13).

(3c) *Motivating teachers:* The teachers said that principals praised them for their special success and efforts, and thanked them for achievements in their classes:

It was like an official thing, but the principal honours you with his/her words. He/she often thanks you (T7).

Our school principal monitors achievement levels by looking at test results. He/she thanks successful teachers and students, and thus rewards them psychologically (T11).

Some of the teachers stated that teachers in their schools were not rewarded by the principal in any wise. The teachers working in these schools asserted that there was a partial reward system towards students, but teachers were mostly neglected.

The principal usually monitors and rewards student achievement. There is no such policy for the teachers (T12).

Successful students are rewarded, in the case of being placed in the first place in a competition or test, they are given a gold coin as a reward. I never witness a teacher being rewarded (T10).

(3d) *Supporting teachers' professional development:* According to the teachers, school principals supported their professional development. Principals were observed to perform weakly in determining the school objectives, improving the curriculum, contributing to teachers' professional development, the in-service training organised by the ministry for professional development were announced to the teachers, and their participation was ensured:

Various seminars are organised at school and in the city centre. Our school principal informs us about these seminars and tries to ensure our participation (T7).

Some school principals themselves were reported to organise seminars for teachers. However, it seems that their number was quite limited. Certain problems were also stated with regard to supporting teachers' professional development. For example, attending the in-service trainings organised by the ministry is usually obligatory for teachers, which was one of the problems. Moreover, these seminars for professional development were not really effective:

Some of our colleagues follow in-service training. Seminars are usually compulsory, and people are not very motivated because these training are simply ineffective and are seen as forced labour (T3).

(3e) *Encouraging students for learning:* Most of the teachers stated that students who were successful in different areas were rewarded by school principals. Rewards were in the form of announcing a student as the student of the month, giving him/her a plaque, small financial rewards or verbal acknowledgment. It can be concluded that most school principals encourage students for learning, recognised their success and rewarded them. On the other hand, in some schools, the meetings in which students' success was evaluated, those with a low level of achievement were directed to after-school courses.

Successful students are rewarded, in the case of being placed in the first place in a competition or test, they are given a gold coin as a reward. (T13).

They are rewarded by being selected as the student of the month. They are also given rewards that would motivate them (T6).

According to the teachers, school principals also made effort to increase student achievement by talking to teachers. In this regard, it seems that activities towards students who fell behind others in terms of academic achievement or suggestions to further improve the performance of successful students were discussed. Moreover, in some schools, the supplementary activities were conducted to encourage students for learning.

Our school principal emphasises students' academic achievement in science and mathematics as well as producing projects related to technology. He/she cares about providing students the necessary facilities and the materials needed. (T8).

Discussion

According to the results of the research, most of the participants stated that school principals showed instructional leadership behaviours. They performed strong behaviours in conveying the objectives of the school, organising the curriculum, being available, preserving the time allocated to instruction, appreciating teachers' success and monitoring student development. Some of them stated that they exhibited less instructional leadership behaviours. They were observed to perform weakly in determining the school objectives, improving the curriculum, contributing to teachers' professional development and following student learning. These results overlap with the arguments stated in the literature (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Leithwood, Patten & Jantzi, 2010; Marks & Printy, 2003). Yet, contradictory results can be found in empirical studies. For example, Murphy (1998) indicated that the primary duty of the school principal as an instructional leader was to improve instructional processes and focus on teacher development and student achievement. In parallel with the results of the present study, Gümüş and Akçaoğlu (2013) reported that school principals rarely implemented instructional leadership practices in the Turkish context. Similarly, Harris, Jones, Cheah, Devadason and Adams (2017) stated that Malaysian school principals were interested in monitoring and evaluating teachers and their professional development. Accordingly, it can be argued that Turkish school principals are effective in humanistic characteristics such as communicating with the staff and students, monitoring the curriculum planned beforehand and appreciating teachers, but not competent in technical skills.

Defining the school's mission refers to what is to be done at school, and how the objectives are to be communicated to the school community. In other words, school principals' defining the school missions means that they determine and share the common objectives. In the study, school principals were observed to exhibit behaviours related to determining and conveying the common objectives in two main dimensions. The first of these relates to educating good and well-behaved individuals and citizens, as determined by the ministry, and the second is about academic achievement. In these dimensions, school principals examine the common objectives either superficially or in detail and make decisions with teachers. The decisions are about instruction, academic achievement and education. In this context, Blase and Blase (2000) listed some of the instructional leadership roles of school principals as receiving feedback from teachers and uniting the school community around. On the other hand, based on the results of the current study, it can be inferred that school principals do not fully reveal where they are, where they want to be and how they are going to do it in terms of academic achievement in the meetings while determining the common objectives. This is because they rarely consider the data from the previous years in planning or setting goals. Therefore, it can be stated that common objectives related to academic achievement are mostly limited to abstract statements. In other words, common objectives in schools are often determined with regard to

academic achievement, but who is going to do what usually seems not to be clear. The behaviours of determining and conveying the school objectives should thus be improved. Hallinger (2003) asserted that school principals had responsibilities such as sharing the school's mission with the staff instead of making decisions on their own to determine the vision and mission of the school. In her study, Alsaleh (2018) found that the vision and mission of schools were determined by the ministry of national education in Kuwait, but principals were not competent in improving this vision. Consequently, school principals seem not to be able to enhance and enact the mission and vision of their schools at desired levels.

The dimension of supervising and evaluating instruction requires providing teachers feedback related to instruction by making informal or formal classroom observations or monitoring students. School principals reportedly tried to exhibit this behaviour but could not do it effectively. According to the teachers interviewed, some school principals monitored the curriculum only partially, and did not focus on improving the content, the applicability of the curriculum and student outcomes. Yet, some school principals did not follow the curriculum or followed it in a non-functional way. In this respect, Pansiri (2008) found that school principals could not motivate teachers to improve instruction because of their poor inter-personal communication skills. Moreover, they could not improve the curriculum due to their lack of creativity and innovation. Functionality is about leading the curriculum and the instructional process, but as Bush (2015) said, the primary aim of instructional leadership is to enhance student achievement. It can thus be argued that school principals cannot manage the process of implementing the curriculum effectively. Sebastian and Allensworth (2012) stated that the performance differences between schools, teachers' professional development and the stability of the curriculum were related to instructional leadership. They argued that creating a school-focused environment in high schools and encouraging success at school were also related to instructional leadership. Likewise, organising the curriculum pertains to monitoring, evaluating and improving the implementation of the curriculum as planned. Demonstrating the effectiveness of curricula in terms of student outcomes requires overcoming the deficiencies and dealing with the coordination between classes.

Monitoring student development calls for following students' academic performance, evaluating their exam results, providing them feedback and talking to teachers about their development. School principals were reported to follow students' development through the evaluations of exam results and the meetings with teachers. However, the main problem here seems to be how a number of students are evaluated individually and what measures are taken for improvement. Nettles and Herrington (2007) stated that school principals should create a working environment in which they would collaborate with others to solve the problems at school. In this regard, the results show that principals would hardly answer how student development should be followed in schools. Accordingly, it seems that issues related to student development are demonstrated in meetings, but the solutions applied and the results of such solutions for students are not

monitored by principals to the desired extent. Yet, in a study on school principals' instructional leadership behaviours in Paraguayan public schools, Borden (2011) determined that the school principals who exhibited instructional leadership behaviours improved instructional activities and student achievement. Therefore, it can be stated that Turkish school principals do not examine student development in detail, and their efforts in this direction are not quite functional.

According to the teachers interviewed, most school principals paid due attention to preserve the time allocated to instruction at school. This consisted of classes beginning and ending on time, and teachers' being careful about their timetable. It can thus be argued that school principals exhibited the instructional leadership characteristics related to preserving the time allotted to instruction at satisfactory levels. Being available is about meeting teachers and students, visiting classrooms to understand school problems, attending extracurricular activities and meeting the educational needs of teachers. Regarding this aspect, Hoadley, Christie and Ward (2009) emphasised the strength of successful instructional leaders' relationships with the school community and considering developmental characteristics while improving student outcomes.

In the present study, school principals were reported to try to solve different problems encountered at school every day (e.g. security), wander around different parts of the school, and attempt to meet the needs determined. Besides, school principals were always open to teachers, and were reached freely by the school community. Motivation teachers, appreciating and announcing achievements, processing these achievements in their staff files, and praising them in different contexts are all related to instructional leadership behaviours. In this regard, Turkish school principals often reportedly exhibited the behaviour of thanking teachers for their achievements. Yet, a considerable number of the teachers' interviews stated that there was no thanking or appreciation system in their schools. Aktepe and Buluç (2014) and Bozkurt and Arslanargun (2015) reported that school principals performed this behaviour. On the other hand, Sağır and Emiřođlu (2013) demonstrated that school principals could not create a positive school environment due to reasons such as the inadequacy of the physical environment, and the age profile of teachers being different. It seems that the instructional leadership behaviours towards the motivation of teachers are not at desired levels in terms of practices and effectiveness. In fact, May and Supovitz (2011) asserted that school principals' focusing on teacher development would contribute to teachers' effectiveness.

According to the teachers interviewed in this study, Turkish school principals strived to promote a positive school learning environment. However, they reportedly did not exhibit the desired behaviours in improving education and instruction, which forms the basis of schools. In this respect, they were also observed to perform weakly in determining the school objectives, improving the curriculum, contributing to teachers' professional development and following student learning. As a matter of fact, Kalman & Arslan (2016) found in their research

that principals are insufficient in terms of change management, encouraging teachers' professional development, cooperating with teachers and creating a positive learning environment. Ministry of Education may pose an obstacle for both school principals and teachers to produce new ideas towards education and instruction. Policy makers should thus enact new and original policies regarding this issue. School principals should regard their schools as professional learning communities and be supportive of cooperation. In this way, teachers would support each other in terms of learning and teaching. Furthermore, measures can be taken in schools with respect to monitoring student learning. School principals may not be able to monitor the learning of every single student. There should be more cooperation with teachers who can help principals in monitoring student learning. In the coming years, the importance of instructional leadership is likely to increase, and school principals should develop instructional leadership behaviours particularly to equip students with the skills of the 21st century.

In the present study, school principals' practices related to the instructional leadership model proposed by Hallinger and Murphy were examined based on teachers' views. Since this is a widely accepted model in the international literature, similar studies can also be conducted for different school types and contexts in Turkey. In this way, the current situation in the Turkish context can be demonstrated in comparison to the rest of the world. Additionally, students can be included in these studies and different perspectives can be revealed. Further studies can also carry out comprehensive qualitative analyses of the obstacles hindering instructional leadership.

Türkçe Sürüm

Giriş

Eğitim liderliği alanında, okulu geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için yaklaşık 60 yıldır çok sayıda kuramsal ve ampirik çalışma yapılmaktadır. Bu araştırmalarda okulun eğitimsel başarısında okul müdürlerinin sergiledikleri davranışların etkileri irdelenmeye çalışılmıştır. Böylece müdürlerin okuldaki farklı yönetim anlayışları, çeşitli liderlik modellerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Eğitim araştırmalarında öğretimsel liderlik (Balase ve Blase, 2000; Hallinger ve Murphy 1985; Hallinger, 2003; Hallinger, 2005; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990; Marks ve Printy, 2003; Southworth, 2002), işlemsel ve dönüşümcü liderlik (Kuhnert ve Lewis, 1987; Leithwood ve Jantzi 1990, 2000, 2005; Silins 1994; Yang, 2004), öğretmen liderliği (Berry, Johnson ve Montgomery, 2005; Coyle, 1997; Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2006; Smylie, Conley ve Marks, 2002) ve dağıtımcı liderlik (Harris, 2004; Harris ve Spillane, 2008; Heck ve Hallinger, 2009; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001) üzerinde yoğun olarak çalışılan konular olmuştur. Sonuç olarak Gümüş, Bellibaş, Esen, Gümüş, (2018) eğitimde liderlik üzerine yapılan araştırmaları incelendiği çalışmalarında dağıtımcı, dönüşümcü, öğretim ve öğretmen liderliği konuları sıklıkla çalışıldığını ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışmalarda araştırmacılar müdürlerin liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine odaklanmıştır.

Eğitim alanında öğrenci başarısı, öğrenme ve öğrenme ortamı konusunda önemli görülen liderlik modellerinden öğretim liderliği önemli araştırma konuları arasındadır (Blase ve Blase, 2000; Hallinger ve Murphy 1985; Hallinger, 2003; Hallinger, 2005; Southworth 2002; Tan, 2012). Nitekim öğretim liderliğinin öğrenciyi ve okulu geliştirmede önemli bir gösterge olduğu konusunda araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında bir uzlaşma bulunmaktadır (Lai ve Cheung, 2013). Etkili okullarda öğretim liderliği araştırmaları ABD’de ortaya çıkmış ve bu araştırmaların gelişimi üç dönemde incelenmiştir (Hallinger ve Wang, 2015; Harris, 2014; Hopkins, 2013 Leithwood vd., 2005; Rigby, 2014; Robinson, 2010; Scheerens, 2012; Sheppard, 1996). İlk dönem araştırmalarında okulların benzer öğrenci profiline ve kaynaklara sahip olmalarına rağmen okullar arasındaki eğitimsel başarı farklılıklarının, okul müdürlerinin öğretim liderliğinden kaynaklandığı saptanmıştır. Bununla birlikte bu dönem araştırmalarında cinsiyet, mesleki deneyim ve hizmet öncesi eğitim değişkenleri önemli görülmüştür. İkinci dönem araştırmalarında okullarda öğrenme ve öğretimi geliştirmeye yönelik öğretimsel liderlik uygulamaları ve okul örgütünün özellikleri incelenmiştir. Bu özellikler arasında okul düzeyi ve büyüklüğü, sosyo-ekonomik durum ve öğrencinin hazırlanışlığı, öğretmen kalitesi ve okul bölgesinin koşulları yer almaktadır. Son dönem dönemde ise öğretim liderliği uygulamalarının okul üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bu dönem araştırmalarında okul iklimi, kolektif yeterlilik,

okula güven ve bağlılık gibi okul ortamının özellikleri ile birlikte okul kalitesi, okul gelişimi ve öğrenci başarısına odaklanılmıştır (Hallinger ve Murphy 1985; Hallinger, 2015; Lee, Hallinger ve Walker, 2012; Leithwood ve diğerleri, 2005). Bununla birlikte güncel öğretim liderliği araştırmalarının öğretmen performansı ve bağlılığı, kolektif öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, mesleki öğrenme topluluğu ve mesleki tutumlarına yoğunlaştığı görülmektedir (Al-Mahdy, Emam, & Hallinger, 2018; Brandon, Hollweck, Donlevy, & Whalen, 2018; Hallinger, Walker, Nguyen, Truong and Nguyen; 2017; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi & Kouhsari, 2018; Zheng, Yin & Li, 2018).

Tüm bu gelişmelerle birlikte bir öğretim lideri olarak okul müdürlerinin davranışlarına ilişkin ampirik araştırmalarda kullanılmak üzere çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir (Hallinger ve Murphy, 1985; Hallinger, 2011; Krug, 1992; Şişman, 2004; Şişman, 2016). Ancak geliştirilen ölçme araçlarının boyutları arasında dikkat çekici bir farklılığın olmadığı ileri sürülebilir (Blase ve Blase, 2000; Hallinger ve Murphy, 1985; Lambert, 2002; Şişman, 2004). Bu çalışma, öğretim liderliği ampirik çalışmalarında yaygın kabul gören PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) ölçme aracı bağlamında ele alınmıştır (Hallinger ve Murphy 1985). PIMRS Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang (2016) tarafından tükçeye uyarlanmış ve eğitim programlarının yönetimi boyutundaki bazı maddeler dışında ölçeğin Türk kültürüyle uyumlu olduğu ortaya konulmuştur. Bu ölçme aracıda öğretim liderliği; (i) okulun misyonunu tanımlama, (ii) öğretimin ve öğretim programının yönetimi, (iii) okulda olumlu öğrenme iklimi oluşturma boyutlarından oluşmaktadır. Okulun misyonunu oluşturma boyutu, okul müdürünün sorumlulukları arasında okulun misyonunu geliştirmek için okulun hedeflerini belirlemek ve bu hedefleri öğretmenlere iletmeyi ifade etmektedir. Bununla birlikte bu boyut, söz konusu bu işlevlerin öğretmen ve öğrenci başarısına olan katkısına odaklanmaktadır. Öğretimin ve öğretim programının yönetimi boyutu, okul müdürünün öğretim programını eşgüdümleme düzeyi ile ilgili olup eğitimin denetimi ve değerlendirilmesi ve öğrenci gelişimi gibi işlevleri kapsamaktadır. Son olarak okulda olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutu ise öğretim süresini etkili kullanma, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, vizyonlarını geliştirme ve öğrenmeye teşvik etme gibi sorumluluklardan oluşmaktadır (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Marks ve Printy, 2003).

Türkiye’de Öğretim Liderliğinin Bağlamı

Çağdaş okul müdürlerinin öğretim programlarını eşgüdümleyen, öğretmeni geliştiren, öğrenci başarısını artıran ve okulda olumlu öğrenme iklimi oluşturan bir öğretim lideri olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada 1950’li yıllarda etkili okullarda ortaya çıkan öğretim liderliğinin Türkiye’de okul müdürleri tarafından algılanma ve uygulanma düzeylerinin Hallinger ve Murphy tarafından ortaya konulan modele göre ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Türkiye’nin eğitim alanındaki reform çalışmalarına karşın eğitim

programı geliştirme ve öğretmen yetiştirme alanlarında olduğu gibi okul müdürü yetiştirme politikaları konusunda da süreklilik oluşturamadığı ifade edilebilir. Türkiye’de yaklaşık 60 yıldır eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda çeşitli adımlar atılmasına rağmen, yasal metinlerde “meslekte esas olan öğretmenlik-tir.” ilkesi okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek haline gelmesini engellemiştir (Beycioğlu ve Wildy, 2015; Can ve Çelikten, 2000; Şimşek, 2002). Eğitim/ okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik olarak TODAİE (Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü) tarafından yayınlanan MEHTAP (Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırmaları Projesi), KAYA (Kamu Yönetimi Araştırmaları) ve IV. Millî Eğitim Şûrası raporlarının (KAYA, 1991; MEB, 1949; MEHTAP, 1963) önerileri doğrultusunda uzmanlaşmaya yönelik lisans düzeyinde programları açılmıştır (Balci, 2008; Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Türkiye’de 1998-2017 yılları arasında okul yöneticilerinin atanmasına yönelik çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu yasal düzenlemelerde okul yöneticilerin atanmasında bazen sınav uygulamaları yapılmış bazen de politik kaygılardan dolayı doğrudan atamalar yapılmıştır (MEB, 2017; Örcü ve Şimşek, 2011; Recepöğlu, ve Kılınç, 2014; TED, 2018). Yazılı ve sözlü sınavlarda tarafsızlık ilkelerinin korunmadığı saiki kamuoyu tarafından sıklıkla dile getirilmiştir (EĞİTİM-BİR-SEN, 2017). Tüm bu gelişmeler ve Türkiye’deki politik kaygılar okul müdürü atamaları konusunda bir standartlaşmaya gidilememesine neden olmuştur.

Türkiye’de okul müdürü atamaları konusundaki belirsizlikler ile birlikte müdürlerin görev ve sorumlulukları konusunda da bir tutarlılık olmadığı söylenebilir. Zira Türk Eğitim Sistemi’ndeki bürokratik yapılanma, öğretmenlik görevleri dışındaki ek görevler okul yöneticiliğinin bir meslek olarak gelişmesini engellemiştir. Dolayısıyla bu durum, okul müdürlerinin rol çatışması yaşamalarına ve güçlerinin azalmasına yol açmıştır (Bursalıoğlu, 2010). Güncel MEB mevzuatında okul yöneticilerinin eğitim ve öğretimde liderlik yapma, takım çalışması oluşturma, rehberlik yapma, izleme, denetim ve değerlendirme, okul kültürünü geliştirme, okulu çevresiyle bütünleştirme, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme gibi görevleri bulunmaktadır (MEB, 2017). Buna karşın okul müdürlerinin bu görev ve sorumlulukları yerine getirmesi konusunda uzman olduklarını söylemek güçtür. Zira Hallinger ve Murphy’nin (1985) ileri sürdüğü okulun misyonunu tanımlama, öğretimin ve öğretim programının yönetimi ve olumlu öğrenme iklimi oluşturma gibi öğretim liderliği davranışları uzmanlık gerektirmektedir.

Ulusal eğitim araştırmalarında öğretim liderliği, 2000’li yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır. Araştırmalarda Şişman’ın (2004) geliştirmiş olduğu öğretim liderliği ölçeği yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak dünyada yaygın olarak kullanılan Hallinger ve Murphy’nin (1985) geliştirmiş olduğu PIMRS ölçeğinin nadiren kullanıldığı görülmüştür (Cansoy ve Polatcan, 2018). Türkiye’deki öğretim liderliği araştırmalarında iki eğilimin olduğu ifade edilebilir. Bazı araştırmalar, müdürlerin okulda sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına odaklanmıştır (Anıl ve Sarpkaya, 2014; Baş ve Yıldırım, 2010; Bellibaş ve Gedik, 2014; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; İnandı ve Özkan, 2012). Bu araştırmalarda bürokratik engeller, zaman yetersizliği, görev ve rollerin sıklıkla değişmesi gibi nedenler-

le okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileyemediklerini ortaya koymuştur. Diğer araştırmalarda ise öğretim liderliğinin örgütsel bağlılık (Serin ve Buluç, 2012), çatışma çözme (Arslantaş ve Özkan 2012), öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınc, 2012), örgüt iklimi (Ayık ve Şayir, 2014), okul kültürü (Şahin, 2011), örgütsel vatandaşlık davranışı (Ünal ve Çelik, 2010), akademik iyimserlik (Yılmaz ve Kurşun, 2015) ve örgütsel sağlık (Parlar ve Cansoy, 2017) gibi örgütsel davranış kavramlarıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Nitekim Cansoy ve Polatcan (2018), Türkiye’de 2000-2017 yılları arasında öğretim liderliğine ilişkin yapılmış 35 makaleyi derledikleri çalışmalarında, öğretim liderliği araştırmalarında nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni yoğun bir biçimde kullanıldığını saptamışlardır. Bununla birlikte araştırmaların ortak bulgularında öğretmen algılarına göre öğretim lideri olarak okul müdürlerinin okulun amaçlarının ve vizyonunun paylaşılması davranışını daha çok gösterdikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterince destek vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de okul müdürleri için yeni bir liderlik rolü oluşturulmasına yönelik mevzuatın yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte MEB tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ulusal düzeyde liderlik programlarının olduğu da söylenemez. Aynı şekilde MEB’in merkezi yönetim yapısından dolayı okul müdürlerinin okulun bulunduğu çevredeki koşullara göre yeni uygulamalar yapmaları konusunda kendilerine yeterince özerklik tanınmamıştır. Bu durumu destekleyecek biçimde OECD (2011) tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye’nin OECD ülkeleri içinde öğretim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, öğrencileri değerlendirilmesi ve okul kaynaklarının kullanımı konusunda okullara çok düşük düzeylerde özerklik tanındığı ifade edilmektedir. Diğer bir anlatımla merkeziyetçi yapının okul müdürlerinin uygulamalarında sınırlayıcı olduğu ifade edilebilir. Ancak bu sınırlayıcı durumlar olmasına rağmen öğretim liderliği davranışlarının nasıl yürütüldüğü, bu liderlik davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik neler yapıldığının ortaya konulması konunun anlaşılması ve okullarda geliştirilmesi bakımından önemli olduğu ifade edilebilir. Böylece merkeziyetçi sistemlerde öğretim liderliğinin doğası anlaşılabilir ve geliştirilebilir.

Bu bağlamda mevcut araştırma öğretmenlerin, Türkiye’de okul müdürlerinin Hallinger’in kavramsal modeli bağlamında sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına yönelik değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Diğer taraftan Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen öğretim liderliği bazı merkeziyetçi eğitim sistemlerde nasıl uygulandığı ve hangi davranış örüntüleri öne çıktığı araştırılmıştır. Ancak bu araştırmaların oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. (Harris, Jones, Cheah, Devadason ve Adams, 2017; Alsaleh, 2018; Hallinger ve Lee, 2014). Bu bağlamda merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Türk Eğitim Sisteminin bu model ile örtüşme durumunun analiz edilmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma bu konudaki alanyazının genişlemesine bir katkı sunabilir. Bunların yanında ulusal alan yazında Şişman (2004) tarafından önerilen modelin araştırmalarda çoğunlukla kullanıldığı görül-

mektedir (Cansoy ve Polatcan, 2018). Bu bakımdan farklı bir modelin ulusal alan yazında incelenmesi, uluslararası alan yazında sıklıkla kullanılan Hallinger ve Murhph (1985) modeli ile bazı karşılaştırma imkânı sunabilir (Hallinger, 2011). Alan yazında Kalman ve Arslan'ın (2016), PIMRS'e ilişkin nitel araştırmalarında okul müdürü görüşlerine başvurulmuştur. Ancak mevcut araştırmada müdürlerin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin perpektifinden ele alınması, çalışmayı özgün kılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının geliştirilmesine yönelik politika yapıcılar için önemli bazı veriler sunabilir. Bununla birlikte öğretim liderliğine yönelik gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında yapılan ve yukarıda sözü edilen bir dizi çalışmaya rağmen bu çalışmanın özgün yanını, okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri öğretim liderliği uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre derinlemesine irdelenmesi ve değerlendirmesinin oluşturduğu söylenebilir. Yani mevcut çalışma, öğretim liderliği kavramsal modelinin okul müdürlerinin liderlik davranışları uygulamalarının ortaya konulması ve bunların açığa çıkarılması bakımından alan yazına katkı sağlayabilir. Bu araştırma öğretmenlerin görüşleri bağlamında okul yöneticilerinin okuldaki öğretim liderliği davranışlarını ayrıntılı bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada su sorulara yanıt aranmıştır. Bu araştırmanın amacı; doktora sürecindeki danışman-öğrenci ilişkilerini, öğrenci algısına dayalı olarak derinlemesine incelenmektir. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenler, okul müdürlerinin okulda öğretim liderliği davranışlarını nasıl anlamlandırmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Desen

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşleri bağlamında okul müdürlerinin okulda öğretim liderliği davranışlarını nasıl sergilediklerini ortaya koymaktır. Dolayısıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Zira fenomenoloji, kişilerin yaşantılarından, duygu ve düşüncelerinden hareketle bir fenomen hakkındaki düşüncelerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymaktır. Fenomenoloji insanların yaşamış deneyimlerini, yaşadıkları zamanın anlamlarını araştırmak ve sorgulamak için kullanılan felsefi bir kavramdır (van Manen, 2007). Daha öz bir anlatımla fenomenoloji, kişinin bilinçli deneyimlerinde yer alan özdür (Creswell, 2013). Merleau-Ponty'e (2012) göre fenomen ise kişinin kendisi, yaşantısı ve çevresini kendine özgü bir biçimde algılama ve anlamlandırmadır. Fenomenoloji hem felsefi bir yaklaşım hem de bir araştırma yöntemidir. Tarihsel gelişim süreci içerisinde fenomenolojik araştırmalar, Husserl'in transandantal ve Heidegger'in yorumlayıcı fenomenolojik araştırmalar iki farklı yaklaşım bağlamında ele alınmıştır (Laverty, 2003). Transandantal fenomenolojide birey, kişisel düşüncelerinden bağımsız olarak yaşadığı ortamı tanımlama ve anlamlandırma ve açıklamaya çalışmaktadır (Giorgi, 2008). Öte yandan, yorumlayıcı fenomenolojide ise deneyimlerin kişisel düşüncelerden

bağımsız bir şekilde betimlenemeyeceğini ve dolayısıyla araştırmacının yaşanmış deneyimlerin anlamına yorum yaptığı bir sürece dayanmaktadır (van Manen, 2007). Bu kapsamda mevcut araştırmada, öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin deneyimleri ayrıntılı bir biçimde betimlenmeye çalışıldığı için transandantal fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmada fenomenolojik araştırma deseni kullanıldığından verilerin ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesi için araştırma katılımcılarının, fenomene ilişkin deneyimi açıklayabilecek kişiler arasından seçilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda fenomenolojik çalışmalarda genellikle “amaçlı örnekleme” kullanılır. Amaçlı örneklemede derinlemesine araştırma yapabilmek için katılımcı seçimi, araştırma konusunun ölçütlerini karşılayan bireylerin araştırmaya dâhil edilir (Padilla-Diaz, 2015). Amaçlı örnekleme, aykırı durum, maksimum çeşitlilik, benzeşik, tipik durum, tabakalı amaçsal ve ölçüt örnekleme gibi altı yöntemi bulunmaktadır. Bu araştırmada ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki öğretim liderliği fenomenine ilişkin deneyimlerinin betimlenebilmesi kıdemli öğretmenler arasından seçilmesi için ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bununla birlikte öğretim liderliği davranışları fenomenine ilişkin durumların farklı açılardan ele alınması veya benzeşik görüşlerin ortadan kaldırılması için maksimum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum örneklemede amaç genelleme yapmak değil bilakis farklılık gösteren durumlar arasındaki aykırılıkları saptamak ve problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Diğer taraftan fenomenolojik araştırmalarda örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine yönelik olarak araştırmacılar tarafından farklı görüşler ileri sürülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2008), fenomenolojik araştırmalarda bir fenomene (öğretim liderliği davranışları) ilişkin derinlemesine inceleme yapılması gerektiğinden, örneklem büyüklüğünün 10 katılımcıyı geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Creswell (2013), fenomenolojik araştırmalarda katılımcı sayısının 3 ile 25 arasında değişebileceğini ifade etmektedir.

Bu çerçevede mevcut araştırmaya Karabük İli lise ve ortaokullarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan 15 öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin olmasına ve ulusal sınavlara öğrenci hazırlayan derslere girmelerine dikkat edilmiştir. Bu yüzden en az 2 yıl deneyime sahip öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece öğretim liderliği ile ilgili öğretmenlerin doğrudan gözlemlerine detaylı biçimde ulaşmak hedeflenmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemlerinin ortalaması 10.4 yıldır. Yani katılımcıların okul deneyimlerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin 12’si kadın 4’ü erkektir. Öğretmenlerin 9’u lise ve 7’si ortaokulda görev yapmaktadırlar. Yaş ortalamaları ise 35’tir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Okul Türü	Yaş	Deneyim
Ö1	Kadın	Ortaokul	29	6
Ö2	Erkek	Ortaokul	32	5
Ö3	Kadın	Lise	43	19
Ö4	Kadın	Ortaokul	28	3
Ö5	Kadın	Ortaokul	44	11
Ö6	Erkek	Lise	34	7
Ö7	Kadın	Ortaokul	27	5
Ö8	Kadın	Ortaokul	33	10
Ö9	Kadın	Ortaokul	40	18
Ö10	Erkek	Lise	35	13
Ö11	Erkek	Lise	47	22
Ö12	Kadın	Lise	37	13
Ö13	Kadın	Ortaokul	32	6
Ö14	Kadın	Ortaokul	30	7
Ö15	Kadın	Ortaokul	29	5
Ö16	Kadın	Lise	40	17

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen öğretmen liderliği ölçeğinin boyutları doğrultusunda alan uzmanı ve öğretmen ön görüşmeleri sonucunda araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen verilere göre taslak görüşme formu, uzman görüşüne dayalı olarak yeniden gözden geçirilerek formun nihai hali oluşturulmuştur. Nihai form oluşturulduktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenler belirlendikten sonra görüşme yapılacak öğretmenlerden önceden randevu alınmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika ile 75 dakika arasında sürmüştür. Uygulama öncesinde katılımcı öğretmenlerin gizlilik haklarına saygı duyulacağı konusunda güvence verilmiş ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kaydının yapılması için öğretmenlerin izni alınmıştır. İzin vermeyen öğretmenler ile olan görüşmeler sırasında ve sonrasında notlar alınmıştır. Görüşmeler sırasında alınan notların doğruluğu katılımcı öğretmenlere onaylatılmıştır. Görüşme formunda kullanılan örnek sorular şu şekildedir: “Okul müdürünüz okulda zamanının çoğunu nasıl geçirmektedir”, “Okul müdürünüz öğretmenleri güdülemek için neler yapar”, “Başarısızlık durumunda okul müdürü neler yapmaktadır”. Görüşmeler farklı kişiler tarafından

yapılmıştır. Katılımcıların gerçek isimlerine araştırmada yer verilmemiş ve öğretmenler için ÖGR1, ÖGR2...ÖGR16 kodları kullanılmıştır.

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışması veri çeşitlenmesi, dış denetim ve doğrudan alıntı gibi üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Christensen, Johson ve Turner, 2015). Veri çeşitlenmesinde araştırmayla ilgili olarak görüşmeler yapılmış ayrıca gözlem notlarından yararlanılmıştır. Dış denetimde araştırmayla ilgili olarak alan uzmanı olan ve bu alanda araştırma yapan kişilerle araştırma gözden geçirilmiştir. Doğrudan alıntıda, araştırmaya katılanların görüşleri doğrudan alıntılanmıştır. Çalışmadaki doğrudan alıntılarda ÖGR1, ÖGR2...ÖGR15 kodları kullanılmıştır. Dış denetimde ise alanda çalışmaları olan kişilerle araştırma sonuçları üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın güvenilirliği için, verileri kodlayan farklı araştırmacıların verileri karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda verilerin analizinde farklı yöntemler kullanılmışlardır. Ancak yaygın olarak fenomenolojik araştırma verilerinin analizinde yönelimsellik, paranteze alma, fenomenolojik indirgeme, imgesel çeşitlilik ve sentezleme gibi aşamalar dikkate alınmaktadır önermektedir (Giorgi, 2008; Lin, 2013; Moustakas, 1994). Bu bağlamda yönelimsellik başmağında nesnel bir gerçeğe ulaşmaktan ziyade kişinin bilinçli eylemlerinin kendine özgü gerçeklik bağlamında ele alınmasıdır. Daha açık bir ifadeyle yönelimsellik, öğretmenlerin öğretim liderliği deneyimini kendi bilincinde nasıl anlamlandırdıklarına ulaşmayı amaçlamaktadır (Giorgi, 2009). Paranteze alma süreci, araştırmacının araştırma sürecinde konuya ilişkin kişisel deneyimlerini askıya almasıdır. Fenomenolojik indirgeme, katılımcılarının yaşanan deneyime ilişkin algılarının farklı ve benzer yönlerini ortaya koyarak ayrıntıya inme sürecidir. Fenomenolojik indirgemedeki katılımcıların görüşlerinin eşit anlam taşıdığı varsayılmakta bilinçli olamayan ifadeler dikkate alınmamaktadır. İmgesel çeşitlilikte araştırmacı, hayal gücünü kullanarak, referans çerçevelerini çeşitlendirerek ve geri dönüşleri kullanarak fenomene farklı perspektiflerden, konumlardan veya rollerden yaklaşarak olası anlamları ortaya koymaktadır. Son olarak sentezleme ise inceleme konusu olan fenomenin katılımcılardan elde edilen görüşlerin ortak anlam ve özlerine ulaşılması sürecidir (Giorgi, 2009; Lin, 2013; Moustakas, 1994). Nitekim bu araştırmada da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını nasıl uyguladıklarını öğretmenler kendi deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirdikleri varsayılmıştır. Paranteze alma sürecinde araştırmacılar öğretim liderliği fenomenine öğretmen görüşlerini kayıt altına alarak yazıya dökmüşlerdir. Dolayısıyla araştırmacılar yazıya döktüğü verileri katılımcıların deneyimleri kapsamında değerlendirme yapmışlardır. Fenomenolojik indirgeme sürecinde araştırmacılar, bütün katılımcıların deneyimlerini eşit anlam taşıdığını varsaymış ve araştırma amacına uygun olmayan gereksiz ifadeleri ortadan kaldırmışlardır. İmgesel çeşitlilik sürecinde araştırmacılar, katılımcıların öğretim liderliği fenomenine yönelik görüşlerinin farklı ve benzer yönlerini ortaya koymuşlardır. Sentezleme sürecinde ise araştırmacılar, katılımcılardan elde edilen görüşlerden hareketle ortak anlamlara ulaşmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları veri analizi sonucunda oluşturulan ana ve alt temalar sınıflandırılmış ve bu temalar başlıklar şeklinde verilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar, veri analizinde öğretmenlerin cevaplarını sınıflandırarak kategoriler arasındaki örüntüleri ve ilişkileri Hallinger ve Murphy (1985) öğretim modeline göre ortaya koymuşlardır. Böylece bu öğretim liderliği modeli temelinde veriler, alt kategoriler ve kodlar oluşturularak üç ana tema ve on bir alt temada toplanmıştır. Ana temalar; okul misyonunu tanımlama, öğretim programını ve öğretimi yönetimi, olumlu öğrenme iklimi oluşturmaktır. Alt temalar ise 1a, 1b... biçiminde kodlanmıştır. Örneğin 1a kodu, okul amaçlarını belirlemeye yönelik kod olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada oluşturulan ana tema ve alt temalar şu şekilde sınıflandırılmıştır: Okulun Misyonunu Tanımlama; (1a) okul amaçlarını belirleme (1b) okul amaçlarını iletme; Öğretim Programının ve Öğretimin Yönetimi: (2a) öğretimi denetleme ve değerlendirme, (2b) eğitim programını düzenleme, (2c) öğrenci gelişimini izleme, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme: (3a) öğretim zamanını koruma, (3b) ulaşılabilir olma, (3c) öğretmenleri güdüleme, (3d) öğretmen mesleki gelişimini destekleme, (3e) öğrenmeye teşvik etme.

Okulun Misyonunu Tanımlama

(1a) Okul amaçlarını belirleme: Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürleri eğitim-öğretim yılının başında yapılan toplantılarda okulun ortak amaçlarını öğretmenlerle paylaşmaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çerçevesi çizilen iyi insan ve vatandaş yetiştirme temel amacı bu paylaşımlarda ilk sırada bulunmaktadır. İkinci sırada ise akademik başarıyı artırmaya yönelik beklentiler bu amaçlar arasında yer almaktadır. İyi vatandaş yetiştirme çerçevesinde milli ve manevi değerlere bağlı, ülkesine faydalı bireyler yetiştirme ana hedefi oluşturmaktadır. Bazı okullarda merkezi yapılan sınavlarda yüksek başarı elde etmek, başarılı üniversitelere veya liselere öğrenci yerleştirmek akademik ortak amacın en önemli göstergeleri olarak görülmektedir:

Okulumuzun amaçları millî eğitimin amaçlarına uygun millî varlığa sahip ahlaklı, iyi öğrenciler yetiştirebilmek. Okul başında yapılan toplantılarda müdürümüz bu hatırlatmalar yapar (ÖĞR4).

(1b) *Okul amaçlarını iletme*: Okul müdürlerinin öğretmenlerle yaptıkları toplantılarda eğitimin ortak amaçlarını tartıştıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin amaçlarını iletme konusunda toplantıları iyi bir fırsat olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okulların internet sitelerinde belirledikleri misyon ve vizyon ifadeleri bulunmaktadır. Bu şekilde de amaçlar paydaşlara iletilebilmektedir:

Vizyon internet sitesinde yazan vizyon var ondan ibaret. Sene başında hatırlatma yapar, şöyle yapacağız böyle yapacağız diye belirler, toplantıda konuşulur onlar (ÖĞR15).

Dediğim gibi çok hızlı değiştiği için her şey, özelinde vizyonumuz üniversiteye daha çok öğrenci yerleştiren kurum olmak (ÖĞR12).

Okulun amaçları öğrencileri hem eğitmek hem de onları gelecekte başarılı ve meslek sahibi olabilecek güzel okullara yönlendirmektir. Orta okul olduğumuz için akademik anlamdaki amacımız iyi bir liseye öğrencilerimizi yerleştirmektir. Sene başında müdürümüz bu konuyu toplantıda gündeme getirir. Amaçlardan konuşuruz ve bu amaçları ne kadar gerçekleştirdiğimizi tartışırız (ÖĞR7).

Öğretim Programının ve Öğretimin Yönetimi

(2a) Öğretimi denetleme ve değerlendirme: Öğretmenlerin bazıları formal ya da informal yollarla okul müdürlerinin derslerini belirli aralıklarla gözlemlediklerini belirtmektedirler. Diğerleri ise okul müdürlerinin kendi derslerini nadiren gözlemlediklerini ya da hiç gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Dersleri okul müdürü tarafından gözlemlenen öğretmenlerin bazıları kendilerine eğitim ve öğretimi iyileştirmeleri için geribildirim verildiğini ifade etmektedirler.

Her dönem birer kez derse girer, not tutar. Gerekli görürse sözlü olarak tavsiyelerde bulunur (ÖĞR11).

Derslere girerek ders denetimi yapma şeklinde takip yapmaz, ders işlenişi esnasında sınıf gözlemi yapmaz. Fakat uzaktan gözlem yaparak ya da öğrencilerle konuşarak derslerin işlenişi, öğretmen özellikleri ve yeterlilikleri konusunda bilgi sahibidir (ÖĞR13).

Müdür öğretmenlere güvendiğinden, derslerime çok fazla müdahil olmuyor (ÖĞR8).

(2b) Eğitim programını düzenleme: Öğretmenlerin çoğunluğuna göre okul müdürlerinin sınıflarda izlenen öğretim programlarını takip ettikleri görülmektedir. Takip ölçütleri arasında programların belirlenen zamanda bitirilmesi, programı uygulayan sınıflar arasında eşgüdümün sağlanması bulunmaktadır.

Belirli aralıklarla toplantı yapar ve eğitim süreçlerimiz hakkında konuşuruz. Yıllık programlarla eş zamanlı gidip ditmediğimizi kontrol ederiz. Ve her öğretmen program uygulayışından söz eder birbirimize katkıda bulunuruz (ÖĞR7).

Diğer taraftan bazı öğretmenler okul müdürlerinin okullarda eğitim programlarını takip etmedikleri ya da bu davranışı sergilemede oldukça yetersiz olduklarını ifade etmektedirler. Bu görüşü bildiren öğretmenler okul müdürlerinin eğitim programlarını kâğıt üzerinde imzaladıklarını ve takip ettiklerini, işlevselliği ile ilgilenmediklerini belirtmektedirler. Aynı zamanda okul müdürlerinin bir kısmının müfredat programlarına ilişkin hakimiyetlerinin olmadığı ifade edilmektedir.

Gelen yazıları tebliğ eder, dersleri takip etmiyor. Defterleri aslında takip etse olayı çözebilir. Öğretmenlerin ders defterlerine kazanımları yazmaları gerekmektedir. Yıllık planların takibini sadece imza atarken takip eder. Kim ne yapmış bakmaz yani (ÖĞR10).

(2c) Öğrenci gelişimini izleme: Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okul müdürlerinin öğrencilerin eğitim-öğretim durumlarını toplantılarda ele aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu toplantılar genellikle eğitim-öğretim yılının başındaki zorunlu resmi toplantılardır. Bunun yanında zümre toplantılarının bazılarında öğrenci gelişimi izlenebilmektedir. Bazı okullarda ise ek toplantılar yapıldığı ve öğrenci başarısızlık nedenleri araştırılmaktadır. Okul müdürlerinin büyük bölümü öğrenci gelişimini deneme sınavları ve yazılı sınav sonuçlarına göre takip etmektedirler ve değerlendirmeler yapmaktadırlar:

Okul müdürümüz öğrencilerin başarısını öğrencilerin sınavlardan aldığı notlar üzerinden takip eder (ÖĞR2).

Okulumuzda sürekli aralıklarla deneme sınavları yapılmaktadır. Sınavların takibi sınıf rehber öğretmen arkadaşlarımız ve branş öğretmen arkadaşlarımızla takip etmekteyiz... okul müdürümüzde gerekli takipleri yapmaktadır (ÖĞR12).

Başarısızlığın kaynağını bulma ve bunu ortadan kaldırma ve iyileştirme yaparız. Öğretmenden kaynaklanıyorsa müdür gerekli uyarıları yapar (ÖĞR13).

Okulda Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

(3a) Öğretim zamanını koruma: Okul müdürlerinin büyük kısmı okuldaki öğretime ayrılan zamanı korumaya çalışmaktadırlar. Sınıflarda öğretim zamanının etkili olmasına yönelik gerekli tedbirleri almaktadırlar. Öğretmenlerin ve öğrencilerin derse giriş-çıkış saatlerine dikkat etmelerini sağlamaktadırlar. Sınıflarda gürültü olduğunda ilgilileri uymaktadırlar:

Okul müdürümüz okulda öncelikleri öğretmenlerin çalışma disiplininden kopmamasıdır. Derse zamanında girme çıkma önemli bir faktördür (ÖĞR2).

Okul müdürümüz derslerin düzenli işleyiş ve asayişini sağlamak için gerekli tedbirleri alır gerektiğinde öğretmen gelmemişse derslere girer, derslere müdahalede bulunur ve derslerin etkili geçmesini sağlar (ÖĞR5).

(3b) Ulaşılabilir olma: Öğretmenlerin büyük kısmı okul müdürlerinin çoğu zaman okulda bulunduğunu ve gerektiğinde ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında istedikleri zaman okul dışında da ulaşabilmektedirler. Okul müdürleri resmî tören ya da toplantılar için okul dışında bulunabilmektedirler. Bunun dışındaki zamanların çoğunu okullarda geçirmektedirler. Diğer taraftan bazı okul müdürleri okulu gezmekte, sık sık öğretmenler odasına ve teneffüslerde sınıflara uğramaktadırlar:

Genelde ders zili çalmadan okula gelir, giriş çıkışları kontrol eder, öğretmenlerin derse giriş saatlerine itina gösterir, koridorlarda gezer, çocukların kılık kıyafetlerine bakar. Geri kalan zamanda da ya odasındadır ya da dışarda (ÖĞR 12).

İlk ders arasında selamlaşmak için öğretmenler odasına uğrar, okulla ilgili sohbetler eşliğinde çayımızı içeriz (ÖĞR 13).

(3c) Öğretmenleri güdüleme: Öğretmenler, okul müdürlerinin bazılarının öğretmenlere özel başarıları ve çabaları nedeni ile övgüde bulduklarını ifade

etmişlerdir. Kendi alanlarında başarı elde etmiş öğretmenlere başarılarından dolayı teşekkür edilmektedir:

Bunu maddi ya da öyle evrak boyutunda görmedim. Ancak konuşmalarıyla onurlandırır. Sık teşekkür eden bir kişidir (ÖĞR7).

Okul müdürümüz sınav sonuçlarına bakarak başarı düzeylerini takip etmektedir. Başarılı öğretmen ve öğrenciler teşekkür edilerek, daha çok manevi bir şekilde ödüllendirilmektedir (ÖĞR11).

Diğer taraftan bazı öğretmenler okul müdürü tarafından kendi okullarında öğretmenlerin herhangi bir şekilde ödüllendirilmediğini ifade etmişlerdir. Bu okullardaki öğretmenlerin bir kısmı öğrencilere yönelik bir ödül sisteminin olduğunu, ancak öğretmenlerin ödüllendirilme boyutunun büyük oranda ihmal edildiğini belirtmişlerdir.

Genel olarak öğrenci başarılarını değerlendirmekte ve ödüllendirmekte. Öğretmenlerimiz için herhangi bir çalışmada bulunmamaktadır (ÖĞR 12).

Sosyal alanda başarılı öğrenciler ödüllendirilir. Birincilik gibi durumlarda altın hediyesine kadar verilebilir. Öğretmenlere bir hediye verildiğine şahit olmadım (ÖĞR10).

(3d) Öğretmen mesleki gelişimini destekleme: Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektedirler. Mesleki gelişime Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı hizmet-içi eğitimler öğretmenlere duyurulmakta ve katılım sağlanmaktadır:

Okulda ve il merkezinde çeşitli seminerler yapılmaktadır. Okul müdürümüz gerekli bilgilendirmeyi yaparak seminerlere katılımı sağlamaya çalışır (ÖĞR7).

Okul müdürlerinin bir bölümü kendi çabalarıyla öğretmenlere yönelik bazı seminerler düzenlemektedirler. Ancak bunların sayılarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme konusunda bazı sorunlu alanlar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin bakanlığın yaptığı hizmet-içi eğitimlere katılımın çoğu zaman zorunlu olması bunlardan biridir. Mesleki gelişim adına yapılan bu seminerlerin çok verimli olmadığı görülmektedir:

Okulda ve il merkezinde çeşitli seminerler yapılmaktadır. Okul müdürümüz gerekli bilgilendirmeyi yaparak seminerlere katılımı sağlamaya çalışır (ÖĞR7).

Hizmet içi Eğitimleri takip eden arkadaşlar bulunmakta. Seminerler çoğunlukla zorunlu ve verimsiz olduğu için istekli bir katılım sağlanamamakta ve angarya olarak görülmektedir (ÖĞR3).

(3e) Öğrenmeye teşvik etme: Öğretmenlerin büyük bir kısmı okul müdürleri tarafından okulda farklı alanlarda başarı gösteren öğrencilerin ödüllendirildiğini ifade etmişlerdir. Ödüllendirme biçimleri ayın öğrencisi olarak ilan edilme, plaket verme, küçük maddi ödüller ya da sözel teşekkür biçimindedir. Okul müdürlerinin büyük kısmının öğrencileri öğrenmeye teşvik ettikleri, öğrenci başarısının tanıdıkları ve ödüllendirdikleri söylenebilir. Diğer taraftan müdürün de bulunduğu başarı durumlarının değerlendirildiği toplantılarda akademik düzeyleri yetersiz olan öğrenciler ders takviye kurslarına öğrenciler yönlendirilmektedir.

Sosyal alanda başarılı öğrenciler ödüllendirilir. Birincilik gibi durumlarda altın hediyesine kadar verilebilir (ÖĞR13).

Aynı öğrencisi seçilerek ödüllendiriliyorlar. Motivasyon kaynağı hediyelerde veriliyor (ÖĞR6).

Diğer taraftan okul müdürleri okuldaki öğretmenlerle görüşerek başarıyı artıracı çalışmalar yaptıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda akademik olarak geri kalmış öğrencilere yönelik yapılabilecek çalışmalar ya da başarılı olanları daha başarılı hale getirmeye yönelik önerilerin tartışıldığı görülmektedir. Bunun yanında eğitim-öğretime yönelik öğrencileri öğrenmeye teşvik edici bazı ek çalışmalar da yürütülmektedir.

Okul müdürümüz öncelikli olarak öğrencilerin fen matematik alanında öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra teknolojik faaliyetlere proje üretmesi konusunun üzerinde durmaktadır. Eğitim ortamında öğrencinin materyal eksikliğinin giderilmesi imkanların öğrencilere sunulmasında özen göstermektedir. (ÖĞR8).

Tartışma

Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin bu modelde belirtilen bazı boyutlarda güçlü öğretim liderliği davranışları sergilediklerini bazı boyutlarda ise bu davranışları uygulayamadıklarını göstermektedir. Okul müdürleri okulun amaçlarını iletme, müfredatı izleme, ulaşılabilir olma, ders zamanını etkili kullanma, öğretmen başarısını takdir etme ve öğrenciyi öğrenmeye teşvik etme konularında güçlü davranışlar sergilemişlerdir. Diğer taraftan okul müdürlerinin okulun amacını belirleme, müfredatı geliştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma ve öğrenci öğrenmelerini izleme konularında da zayıf davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar alanyazında ileri sürülen görüşlerin bazılarını destekler niteliktedir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Marks ve Printy, 2003). Bu sonuçlara ilişkin yapılan ampirik çalışmalarda farklı sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin Murphy (1998), öğretim lideri olarak okul müdürünün temel görevinin öğretimi ve eğitim-öğrenme süreçlerini iyileştirme, öğretmen gelişimi ve öğrenci başarısına odaklanma olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak Gümüş ve Akçaoğlu'nun (2013) Türkiye örneklemindeki araştırmalarında okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir. Aynı şekilde Harris, Jones, Cheah, Devadason ve Adams (2017) araştırmalarında Malezya'daki okul müdürlerinin öğretmenin izlenmesi, değerlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgilendiklerini belirlemişlerdir. Diğer taraftan araştırmada okul müdürlerinin meslektaşları arasında uyum konusunda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin çalışanlar ve öğrenciler ile iletişim kurma, önceden planlanan müfredatın takibini yapma, öğretmenleri takdir etme gibi insani yeterlikler konusunda etkili oldukları, kavramsal ve teknik yeterlikler konusunda yeterli olmadıkları söylenebilir.

Okulun misyonunu tanımlama, okulda nelerin gerçekleştirileceğini ve okul toplumuna bu amaçların nasıl iletileceğini ifade etmektedir. Diğer bir anlatımla okul müdürlerinin okul misyonunu tanımlamaları ortak amaçları belirlemeleri ve paylaşımları davranışlarını gerektirmektedir. Araştırmada okul müdürlerinin ortak amaç belirleme ve iletme ile ilgili davranışları iki ana boyutta gösterdikleri anlaşılmaktadır. İlki Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme boyutudur. İkincisi akademik başarı boyutudur. Okul müdürleri bu boyutlarda ortak amaçları yüzeysel ya da derinlemesine incelemekte ve öğretmenlerle birlikte kararlar almaktadırlar. Bu bağlamda alınan kararların temelinde öğretim, akademik başarı ve eğitim gibi başlıklar bulunmaktadır. Bu kapsamda Blase ve Blase (2000), okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri arasında öğretmenlerden geribildirim alma ve okul toplumunu okulun amaçları etrafında birleştirme olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan okul müdürlerinin ortak amaçları belirlerken toplantılarda akademik başarı bakımından nerede olduklarını, nerede olmak istediklerini ve bunu nasıl yapacaklarını tam olarak ortaya koymadıkları anlaşılmaktadır. Çünkü planlama ya da hedef koymada önceki yıllara ilişkin verilerle nadiren çalıştıkları görülmektedir. Dolayısıyla akademik başarı ile ilgili ortak amaçları belirlemenin daha çok soyut düzeylerde kaldığı ifade edilebilir. Diğer bir anlatımla okullarda özellikle akademik başarı konusunda ortak amaçlar belirlendiği, ancak genelde kim yapacak, ne yapacak, nasıl yapacak sorularının ve cevaplarının açık bir biçimde ortaya konulmadığı söylenebilir. Bu bağlamda okuldaki amaçların belirlenmesi ve iletilmesi davranışlarının geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Hallinger (2003) okul müdürlerinin okulun vizyon ve misyonunu belirlemede yalnız başına karar vermek yerine okulun misyonun çalışanlarla paylaşma gibi sorumluluklarının olduğunu ifade etmektedir. Alsaleh (2018) araştırmasında okulun vizyonu ve misyonunun ulusal eğitim bakanlığı tarafından belirlendiğini, ancak okul müdürlerinin bu vizyonu geliştirme konusunda yetersiz olduklarını saptamıştır. Sonuç olarak okul müdürlerinin okulun misyon ve vizyonunu çok arzulanan düzeylerde yerine getiremedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi boyutu sınıflarda informal ya da formal gözlemler yaparak ya da öğrencileri izleyerek öğretimle ilgili öğretmenlere geri bildirimler vermeyi gerektirmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin bu özelliği gerçekleştirmeye çalıştıkları, ancak bu davranışları etkili düzeylerde gösteremedikleri ifade edilebilir. Buna göre bazı okul müdürlerinin bir kısmının eğitim programı takibini yüzeysel yaptıkları, programla ilgili içeriğin iyileştirilmesi, programın uygulanabilirliği, öğrenci çıktıları açısından sonuçları konularına değinmedikleri anlaşılmaktadır. Bir kısmının ise okul müdürünün eğitim programını ya hiç takip etmedikleri ya da işlevsel olmayan biçimlerde takip ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde Pansiri (2008) araştırmasında okul müdürlerinin okuldaki eğitimin iyileştirilmesi için kişiler arası iletişim becerileri eksiklerinden dolayı öğretmenleri harekete geçiremediklerini belirlemiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinin eksikliklerinden dolayı eğitim programlarını geliştirememeleri,

araştırmanın dikkat çeken bir diğer önemli sonucudur. İşlevsellik eğitim programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmektir. Oysa Bush'un (2015) ifade ettiği üzere öğretim liderliğinin temel amacı öğrenci başarısının artırılmasıdır. Bu bağlamda okul müdürlerinin eğitim programının yürütülmesi sürecini etkili biçimde yürütemedikleri ifade edilebilir. Sebastian ve Allensworth (2012), okullar arasındaki başarı farklılıkları, öğretimin çeşitliliği, öğretmenin mesleki gelişimi ve eğitim programının istikrarı öğretim liderliği ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Yazarlara göre liselerde okul odaklı bir ortamın oluşturulması ve okulda başarının teşvik edilmesi öğretim liderliği ile ilişkilidir. Zira eğitim programının düzenlenmesi, eğitim programının planlandığı gibi yürütülmesinin takibi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgilidir. Aynı zamanda programların etkililiğinin öğrenci çıktıları açısından ortaya konulması, eksikliklerin giderilmesi ve sınıflar arasındaki eş güdümü ile ilgilenmeyi gerektirmektedir.

Öğrenci gelişimini izleme, öğrencinin akademik takibinin yapılması, sınav sonuçlarının değerlendirilmesi, geri bildirim verilmesi, öğrencilerin gelişim durumlarının öğretmenlerle görüşülmesini gerektirmektedir. Okul müdürlerinin öğrencilerin gelişimini sınav değerlendirmeleri ve öğretmen görüşlerine göre toplantılar yoluyla izledikleri görülmektedir. Ancak buradaki başlıca problem çok sayıda öğrencinin bireysel olarak nasıl değerlendirildiği ve gelişime yönelik ne gibi tedbirler alındığı ile ilgilidir. Nettles ve Herrington (2007) okul müdürlerinin, okuldaki sorunların çözümü için iş birliği yapacakları bir çalışma ortamı oluşturmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda okullarda öğrencilerin gelişimlerinin nasıl takip edileceğine ilişkin soruya etkili bir cevap vermelerinin zor olduğu görülmektedir. Bu bakımdan toplantılarda öğrenci gelişimine ilişkin durumların ortaya konulduğu, ancak uygulanan çözümlerin ve öğrenciler açısından sonuçlarının okul müdürleri tarafından yeterli düzeylerde takip edilemediği anlaşılmaktadır. Ancak Borden'in (2011) Paraguay'da kamu okullarında öğretim liderliği davranışlarını sergileyen ve sergilemeyen okul müdürlerini incelediği araştırmasında, öğretim lideri davranışı sergileyen okul müdürlerinin öğretim faaliyetlerini geliştirdikleri ve öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğrenci gelişimini ayrıntılı bir biçimde incelemeyi ve bu konuda yapılan çalışmaların çok işlevsel olmadığı ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin büyük bölümü okuldaki öğretim zamanını korumada gerekli dikkati göstermektedirler. Derslerin zamanında başlaması, bitmesi ve öğretmenlerin derslerine zamanında girip çıkmalarına dikkat edilmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin okuldaki öğretim zamanının korunmasına ilişkin öğretim liderliği özelliklerini yeterli düzeylerde sergiledikleri ifade edilebilir. Ulaşılabilir olma, öğretmen ve öğrencilerle görüşmek, okul sorunlarını anlamak için sınıfları gezmek, müfredat dışındaki etkinliklere katılmak ve öğretmenlerin eğitim öğretim ihtiyaçlarını gidermek davranışlarıyla ilgilidir. Zira Hoadley, Christie ve Ward (2009), araştırmalarında başarılı öğretim liderlerinin okul topluluğu ile ilişkilerinin güçlülüğüne, öğrenci çıktılarının iyileştirilmesinde onların gelişim özelliklerinin dikkate alınmasını vurgulamaktadırlar.

Araştırmada okul müdürlerinin zamanlarının büyük bölümünde gün içinde okulda karşılaşılan farklı sorunları çözmeye çalıştıkları (güvenlik vb.), okul genelinde farklı mekânlarda görünür oldukları ve ihtiyaçları tespit edip gidermeye çalıştıkları ifade edilebilir. Bunun yanında çoğu müdürün kapısının öğretmenlere sürekli açık olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerine okul toplumunun rahatça ulaştığı yorumu yapılabilir. Okullarda öğretmenlerin güdülenmesi, başarılarının takdir edilmesi ve okul genelinde duyurulması, başarılarının özlük dosyalarına işlenmesi ve değişik ortamlarda dile getirilmesi öğretim liderliği davranışlarıyla ilgilidir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin elde ettikleri başarıları karşısında teşekkür etme davranışını sıkça kullandıkları görülmektedir. Ancak diğer taraftan azımsanmayacak sayıdaki bir okul öğretmen grubu da okullarında bir teşekkür ya da takdir sisteminin olmadığını ifade etmektedirler. Aktepe ve Buluç (2014) ve Bozkurt ve Arslanargun'un (2015) araştırmalarında da okul müdürlerinin bu davranışları yerine getirdikleri ortaya konulmuştur. Öte yandan Sağır ve Memişoğlu'nun (2013) araştırmalarında ise okul müdürlerinin okulların fiziksel ortamının yetersizliği ve öğretmen yaş profiline farklı oluşu gibi nedenlerden dolayı olumlu okul ortamı oluşturmadıkları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin güdülenmesine ilişkin öğretim liderliği davranışlarının uygulama biçimleri bakımından ve etkililiği açısından istenen düzeylerde olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim May ve Spovitz (2011), okul müdürlerinin öğretmenlerin çok yönlü gelişimine odaklanmalarının öğretimin etkililiğine katkı sunacağını belirtmektedirler.

Araştırmada okul müdürlerinin okullarında olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaya çalıştıkları, bu bağlamda güçlü bir okul kültürü inşaa etmek için çaba sarfettikleri anlaşılmaktadır. Ancak diğer taraftan okulların teknik özü olan öğretim ve öğretimin geliştirilmesinde istenen davranışları sergileyemedikleri görülmektedir. Bu bağlamda okulun amacını belirleme, müfredatı geliştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma ve öğrenci öğrenmelerini izleme konularında da zayıf davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu bakımdan okul müdürlerine öğretim içeriğine müdahale edebilme ve geliştirebilme konusunda daha fazla özerklik tanınmalıdır. Bunun yanında okul müdürlerinin kendi okullarının amaçlarını belirleyebilmelerinin önü açılmalıdır. Çünkü sadece Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği amaçlara bağlı kalmak okulların hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin eğitim ve öğretime yönelik yeni fikirler üretmelerinin önünde bir engel olabilir. Bu bağlamda politika yapıcıların bu konuda özgün yeni politikalar üretmeleri önerilebilir. Okul müdürlerinin okulları birer mesleki öğrenme topluluğu olarak, işbirliğini destekleyici davranışları göstermeleri önerilebilir. Böylece okulda öğretmenler arasında öğrenme ve birbirini öğretim bakımından destekleme davranışları yaygınlaştırılabilir. Bunun yanında okullarda öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ile ilgili önlemler alınabilir. Okul müdürlerinin tüm okuldaki öğrenmeyi tek tek izleme durumu olmayabilir. Bu bakımdan öğretmenlerle daha fazla işbirliği sağlanabilir ve öğretmenler öğretimin izlenmesinde müdüre daha fazla yardımcı olabilir. Önümüzdeki yıllarda öğretim liderliğinin önemi giderek artabilir. Özellikle 21. Yüzyıl becerilerinin ka-

zandırılması için okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını geliştirmeleri ve bu bağlamda okul yöneticilerinin özel olarak yetiştirilmeleri önerilebilir.

Bu çalışmada Hallinger ve Murphy tarafından geliştirilen öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik okul müdürlerinin yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Bu model uluslararası alanyazında geniş kabul gören bir model olduğundan bu çalışmaya benzer çalışmalar farklı okul türlerinde ve bağlamlarında araştırılabilir. Böylece ulusal düzeydeki durumumuz dünya ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bunun yanında öğrenciler bu çalışmalara dahil edilebilir ve farklı bakış açıları ortaya konulabilir. Diğer taraftan gelecekteki çalışmalarda öğretim liderliği önündeki engeller kapsamlı nitel araştırmalarla incelenebilir.

References/Kaynaklar

- Aktepe, V., & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. [*Elementary school teachers' perceptions of school administrators' instructional leadership characteristics*]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, 69, 191-201. doi: 10.1177/1741143217700283
- Alsaleh, A. (2018). Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: school leaders' perspectives. *School Leadership & Management*, 38, 1-25. doi: 10.1080/13632434.2018.1467888
- Anıl, F., & Sarpkaya, R. (2014). Anadolu ve meslek lisesi okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri. [*Instructional leadership roles of Anatolian and vocational high school administrators*]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-21.
- Arslantaş, H. İ., & Özkan, M. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı – yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. [*The relationship between school principals' being constructive-destructive in conflict resolution and instructional leadership*]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 231-240.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. [*The relationship between school principals' instructional leadership behaviours and organisational climate*]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279. doi: 10.17755/esosder.39460.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. [*Evolution of educational administration as a scientific discipline in Turkey*]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Baş, G., & Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirmesi. [*Evaluation of primary school principals' instructional leadership behaviours in terms of different variables*]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1909-1931.
- Bellibaş, M. S., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. [*Comparison of private and state school principals' instructional leadership skills*]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482. doi: 10.14527/kuey.2014.018
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W.C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research* 75, 115-133. doi: 10.1016/j.ijer.2015.10.002

- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69. doi: 10.1108/JEA-12-2015-0116
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244.
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56-60.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. [*An evaluation on the production of theoretical knowledge and its application in educational administration*]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.
- Beycioğlu, K. & Wildy, H. (2015). Principal preparation: The case of novice principals in Turkey. K. Beycioğlu & P. Pashiardis (Ed.). In *Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness* (pp.1-17). USA: IGI Global.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141. doi: 10.1108/09578230010320082
- Borden, A. L. (2011). Relationships between Paraguayan principals' characteristics, teachers' perceptions of instructional leadership and school outcomes. *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), 203-227. doi: 10.1080/13603124.2010.482675
- Bozkurt, S., & Arslanargun, E. (2015). Öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. [*School principals' instructional leadership behaviours towards the management of the instructional process and the evaluation of student achievement*]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(11), 151-174.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*, 24(3), 263-280. doi: 10.1080/13540602.2018.1425678
- Bursalioğlu, Z. (2017). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3), 487-489. doi: 10.1177/1741143215577035
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. [*Scientific research methods*]. Ankara: Pegem Akademi.
- Calık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A., Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. [*Examining the relationships between school principals' instructional leadership behaviours and teacher self-efficacy and collective teacher efficacy*]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504

- Can, N., & Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. [*The process of training educational administrators in Turkey*]. *Milli Eğitim Dergisi*, 148(8), 43-50.
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 10(1), 276-291. doi: 10.15345/ijoes.2018.01.020
- Çelikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221. doi: 10.1080/13603120500041835
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz [Research methods: Design and analysis]*. (Translator: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coyle, M. (1997). Teacher leadership vs. school management: Flatten the hierarchies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(5), 236-239. doi: 10.1080/00098655.1997.10543923
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. (Translator: L. Bütün & B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Giorgi, A. (2006). Concerning variations in the application of the phenomenological method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305-319.
- Giorgi, A. (2008). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8(1), 1-9.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA, US: Duquesne University Press.
- Gumus, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers’ perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302. doi: 10.1177/1741143212474801.
- Gumus, E., & Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals’ perceived instructional leadership practices: multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301. doi:10.1080/03055698.2016.1172958
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. doi:10.1080/13603124.2018.1508753
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248. doi: 10.1086/461445

- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principals' role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. doi: 10.1177/0013161X96032001002
- 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. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. doi: 10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. doi: 10.1177/0013161X10383412
- Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29. doi: 10.1177/1741143213502196
- Hallinger, P. & Wang, W.C. (2015). The evolution of instructional leadership. P. Hallinger, W. C. Wang, C. W. Chen, & D. Liare, (Ed.) In *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale* (pp. 1-23). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hallinger, P., Walker, A., Nguyen, D. T. H., Truong, T., & Nguyen, T. T. (2017). Perspectives on principal instructional leadership in Vietnam: a preliminary model. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 222-239. doi:10.1108/JEA-11-2015-0106
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819. doi:10.1016/j.tate.2017.10.007
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24. doi: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. doi: 10.1177/0892020607085623
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E., & Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207-221. doi: 10.1108/JEA-05-2016-0051
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125. doi: 10.1177/0013161X90026002002
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34. doi: 10.3102/01623737014001021

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi: 10.3102/0002831209340042
- Hoadley, U., Christie, P., & Ward, C. L. (2009). Managing to learn: instructional leadership in South African secondary schools. *School Leadership and Management*, 29(4), 373-389. doi: 10.1080/13632430903152054.
- Hopkins, D. (2013). Instructional leadership and school improvement. A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 65-81). London: Routledge.
- İnandı, Y., & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? [*To what extent school principals perform instructional leadership behaviours based on the views of administrators and teachers working in primary and high schools?*]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Kalman, M., & Arslan, M. C. (2016). School principals' evaluations of their instructional leadership behaviours: realities vs. ideals. *School Leadership & Management*, 36(5), 508-530. doi:10.1080/13632434.2016.1247049
- Kamu Yönetimi Araştırma Projesi (KAYA) [*Public Administration Research*] (1991). Retrieved from http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/185a8f8def383a8_ek.pdf on 10/06/2018.
- Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345. doi: 10.1080/13632434.2015.1041489
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443. doi:10.1177/0013161X92028003012
- Kuhnert, K. W., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657. doi: 10.5465/amr.1987.4306717
- Lai, E., & Cheung, D. (2013). Implementing a new senior secondary curriculum in Hong Kong: instructional leadership practices and qualities of school principals. *School Leadership & Management*, 33(4), 322-353. doi: 10.1080/13632434.2013.813459
- Laverty, S. L. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: A evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430. doi:10.1080/1363243032000150953
- Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2012). A distributed perspective on instructional leadership in International Baccalaureate (IB) schools. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 664-698. doi: 10.1177/0013161X11436271

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280. doi: 10.1080/0924345900010402
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (2003). Toward a second generation of school leadership standards. P. Hallibger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (pp.257-272). Tokyo: Sweet & Zeitlinger.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. doi: 10.1080/15700760500244769
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. doi: 10.1177/0013161X10377347
- Lin, C. S. (2013). Revealing the “essence” of things: Using phenomenology in research. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 4, 469-478.
- Marks, H. M., & Printy, S. L. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi: 10.1177/0013161x03253412
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Algünun fenomenolojisi* (Translator: E. Sarıkartal & E. Hacımuratoğlu). İstanbul: İthaki Yayınları.
- May, H., & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352. doi: 10.1177/0013161X10383411
- Ministry of National Education. (1949). IV. Millî Eğitim Şurası Kararları. [*Decisions of the Fourth National Education Council*] Retrieved from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf on 10/06/2018.
- Ministry of National Education. (2017). Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. [*Regulations on making changes in the regulations on high school institutions of the Ministry of National Education*]. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916-15.htm> on 15/06/2018
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.010
- Murphy, J. (1998). What’s ahead for tomorrow’s principals? *Principal*, 78(1), 13-14.

- Nettles, S. M. and Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82 (4), 724-736. doi: 10.1080/01619560701603239
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. [The academic state of educational administration in Turkey from the perspectives of academics: A qualitative analysis] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Pansiri, N. O. (2008). Instructional leadership for quality learning: An assessment of the impact of the primary school management development project in Botswana. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 471-494. doi: 10.1177/1741143208095789
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between instructional leadership and organizational health. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 18-28. doi:10.11114/jets.v5i4.2195
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3.Ed.)*. Londodn: Sage Publication.
- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi: mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. [Selection and placement of school principals in Turkey: Current problems and suggestions] *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845. doi: 10.7827/TurkishStudies.6136
- Rigby, J. G. (2014). Three logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644. doi: 10.1177/0013161X13509379
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26. doi: 10.1080/15700760903026748
- Sağır, M., & Emiřođlu, S., P. (2013). Primary school administrators’ degrees of encountering problems in instructional leadership roles and the problems they encounter. *Kahramanmarař Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Sahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir İli Örneđi). [The relationship between instructional leadership and school culture (Case of Izmir province)] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928
- Scheerens, J. (2012). Summary and conclusion: Instructional leadership in schools as loosely coupled organizations. J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited* (pp. 131-152). Netherlands: Springer, Dordrecht.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. doi: 10.1177/0013161x11436273

- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. [*The relationship between primary school principals' instructional leadership behaviours and teachers' organisational commitment*] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435- 459.
- Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298. doi: 10.1080/0924345940050305
- Simsek, H. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez! [*Educational administrators cannot be trained in Turkey!*] C. Elma & Ş. Çınkır (Ed). *Proceedings of the Symposium on Training Educational Administrators in the 21st Century*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2004). Öğretim liderliği. [Instructional leadership] Ankara: Pegem Akademi.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-44.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188. doi: 10.1111/j.1744-7984.2002.tb00008.x
- Sofo, F., Fitzgerald, R., & Jawas, U. (2012). Instructional leadership in Indonesian school reform: overcoming the problems to move forward. *School Leadership & Management*, 32(5), 503-522. doi: 10.1080/13632434.2012.723616
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91. doi: 10.1080/13632430220143042
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. doi: 10.3102/0013189X030003023
- Tan, C. Y. (2012). Instructional leadership: toward a contextualised knowledge creation model. *School Leadership & Management*, 32(2), 183-194. doi: 10.1080/13632434.2011.614944
- Terosky, A. L. (2016). Enacting instructional leadership: perspectives and actions of public K-12 principals. *School Leadership & Management*, 36(3), 311-332. doi: 10.1080/13632434.2016.1247044
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi [*The Analysis of the Instructional Leadership Behaviour of the Principals with the Organizational Citizenship Behaviours of the Teachers*]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Yavuz, M., & Bas, G. (2010). Perceptions of elementary teachers on the instructional leadership role of school principals. *US-China Education Review*, 7(4), 83-93.

- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279-288. doi: 10.1108/IJEM-04-2013-0063
- Yılmaz, E., & Kurşun, A., T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. [*The relationship between school principals' instructional leadership behaviours and teachers' academic optimism*]. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 1-17. doi:10.1177/1741143218764176

