

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

ÖZEL VE KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
MÜDÜRLERİN GÖSTERMİŞ OLDUKLARI ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN VE MÜDÜR
YARDIMCILARININ ALGILARI

Seda ÇELEBİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2009

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

ÖZEL VE KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
MÜDÜRLERİN GÖSTERMİŞ OLDUKLARI ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN VE MÜDÜR
YARDIMCILARININ ALGILARI

Seda ÇELEBİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2009

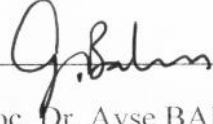
Seda ÇELEBİ tarafından hazırlanan “Özel ve Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının Algıları” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

Başarısız

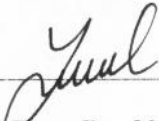


Başkan


Doç. Dr. Ayşe BALCI

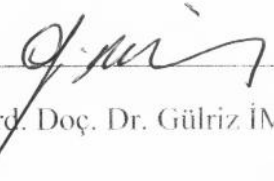


Üye


Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI
(Danışman)



Üye


Yrd. Doç. Dr. Gülriz İMER

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylım.

16 /10./2009



ÖNSÖZ

Bu çalışmada, kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne derecede sergilediği ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesine yol gösteren ve destekleyen başta tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI olmak üzere tüm bölüm hocalarıma içtenlikle teşekkür ediyorum. Beraberliğin önemini bana yeniden hatırlatan devre arkadaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma, Erdemli Memduh Türkoğlu İlköğretim Okulu idareci ve öğretmenlerine ve tüm katılımcılara teşekkür ediyorum.

Son olarak en büyük teşekkürü, yıllardır her konuda çalışmamı destekleyen, ayakta durmamı sağlayan, başarımın mimarları aileme ayırıyorum.

**ÖZEL VE KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
MÜDÜRLERİN GÖSTERMİŞ OLDUKLARI ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN VE MÜDÜR
YARDIMCILARININ ALGILARI**

ÖZET

Bu araştırmada , müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre kamu ilköğretim okulu müdürleri ile özel ilköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne derecede yerine getirdiklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, bu öğretim liderliği davranışlarını yerine getirmede farklılıklar olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 eğitim yılında Mersin ili genelinde 510 kamu ve 25 özel okulda görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma örneklemini, Mersin ili merkezi, Anamur, Mut, Silifke, Tarsus ve Erdemli’de bulunan kamu ve özel ilköğretim okullarından seçkisiz şekilde seçilen 407 müdür yardımcısı ve öğretmenden oluşmaktadır.

1. Kamuda çalışan öğretmenler, kamuda çalışan müdür yardımcılarına göre müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının daha az yerine getirildiğini belirtmişlerdir.

2. Kamuda çalışan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdem yılında olmayan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha az yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

3. Kamuda çalışan erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

4. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler müdür yardımcısına oranla müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

5. Özel okulda çalışan öğretmenler, kamuda çalışan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretim Liderliği, Öğretim Liderliği Davranış Boyutları

**TEACHERS' AND ASSISTANT PRINCIPALS' PERCEPTION OF PRINCIPALS'
INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS WORKING AT PRIVATE AND
STATE PRIMARY SCHOOLS**

ABSTRACT

The aim of this research is to find out the performance degree of the instructional leadership behaviours of public and private primary school principals and to determine whether there is a meaningful difference between state and private primary school principals' leadership behaviors.

This study was designed with a descriptive model. The universe of this study consists of the teachers and assistant principals working at 510 public and 25 private primary schools in Mersin Province during 2008-2009 Academic Year. The sample of the study was randomly consisted of the totally 407 teachers and assistant principals at the state and private primary schools in the province of Mersin and the districts of Tarsus, Erdemli, Silifke and Anamur.

1. Teachers working at State Primary Schools stated that school principals were performing the instructional leadership behaviors less than the assistant principals stated.
2. Teachers that have 11-15 year professional experience at State Primary Schools stated that school principals were performing the instructional leadership behaviors less than the rest of the teachers stated.

3. Male teachers that working at state primary schools stated that school principals were performing the instructional leadership behaviors more than female teachers stated.

4. Teachers working at private primary schools explained that school principals were performing the instructional leadership behaviors more while the assistant principals stated school principals were performing the instructional leadership behaviors less relatively.

5. Teachers working at private primary schools expressed that school principals were performing the instructional leadership behaviors more while the teachers working at state primary schools were performing the instructional leadership behaviors less relatively.

Key Words: Leadership, Instructional Leadership, Instructional Leadership Behaviours.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM (PROBLEM DURUMU)	
I. 1. Problem Cümlesi.....	9
I. 1. 1. Alt Problemler	9
I. 2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
I. 3. Sayıtlar.....	12
I. 4. Sınırlılıklar.....	12
I. 5. Kavram Tanımlamaları.....	13
II. BÖLÜM (ALAN YAZIN VE KURAMSAL ÇERÇEVE)	
II.1.Liderlik.....	14
II.1. 1. Liderlik Çeşitleri.....	15
II. 1. 1. 1.Transformasyonel Liderlik	17
II. 1. 1. 2. Kültürel Liderlik.....	19
II. 1. 1. 3. Vizyoner Liderlik.....	22

II.1. 1. 4. Etik Liderlik.....	24
II. 1. 1. 5. Süper Liderlik.....	25
II. 1. 1. 6. Öğrenen Liderlik.....	26
II. 2. Öğretim Liderliği.....	27
II. 2. 1. Öğretim Liderliği Boyutları.....	29
II. 2. 1. 1. Okul Amaçlarını Belirleme.....	30
II. 2. 1. 2. Okul Amaçlarını İletme.....	30
II. 2. 1. 3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme.....	32
II. 2. 1. 4. Eğitim Programını Düzenleme.....	33
II. 2. 1. 5. Öğrenci Gelişimini İzleme.....	34
II. 2. 1. 6. Öğretim Zamanını Koruma.....	36
II. 2. 1. 7. Ulaşabilir Olma.....	37
II. 2. 1. 8. Öğretmenleri Güdüleme.....	37
II.2. 1. 9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme.....	40
II. 2. 1. 10. Öğrenmeyi Teşvik Etme.....	43
II. 2. 2. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Gerçekleştirmede Karşılaştıkları Güçlükler.....	45
II. 3. Kariyer Evreleri.....	46
II .3. 1. Kariyer Girişi Evresi.....	47
II. 3. 2. Durulma Evresi.....	47

II.3. 3. Deneycilik/ Aktivizm Evresi.....	47
II. 3. 4. Uzmanlık Evresi.....	47
II. 3. 5. Sakinlik Evresi.....	47
II. 4. Cinsiyet ve Liderlik.....	47

III. BÖLÜM (YÖNTEM)

III 1. Araştırma Modeli.....	50
III. 2. Evren ve Örneklem.....	50
III. 3. Veri Toplama Araçları.....	52
III. 4. Verilerin Analizi.....	54

IV. BÖLÜM (BULGULAR ve YORUMLAR)

IV. 21. Kamuda Görev Yapan Müdürlerin Sergiledikleri Öğretim Liderliği Davranışına İlişkin Bulgular	57
IV. 2 .Kamuda Görev Yapan Müdürlerin Sergiledikleri Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Alguları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	80
IV. 3. Kıdem Değişkenine Göre Kamuda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	83
IV. 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Kamuda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	91

IV. 5. Özel Okulda Görev Yapan Müdürlerin Sergiledikleri Öğretim Liderliği Davranışına İlişkin Bulgular	94
IV. 6. Özel Okulda Görev Yapan Müdürlerin Sergiledikleri Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	111
IV. 7. Kıdem Değişkenine Göre Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	113
IV. 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	118
IV. 9. Müdürlerin Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Özel ve Kamuda Çalışan Öğretmenlerin Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	121
IV. 10. Müdürlerin Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Özel ve Kamuda Çalışan Müdür Yardımcılarının Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	125
V. BÖLÜM (SONUÇ VE ÖNERİLER)	
V. 1. Sonuçlar.....	130
V. 2 . Öneriler.....	131
V. 2. 1. Uygulamacılar için Öneriler.....	131
V. 2. 2. Araştırmacılar için Öneriler.....	131

KAYNAKÇA..... 133

EKLER

EK-1 : Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Değerlendirme Ölçeği (Öğretmenler için)

EK-2 : Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Değerlendirme Ölçeği (Müdür Yardımcıları için)

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması	17
Tablo 2 Kamu ve Özel İlköğretim Okulunda Çalışan Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Evren ve Örneklemi	51
Tablo 3 Katılımcıların Cinsiyet ve Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları	51
Tablo 4 Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını Belirleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 5 Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını İletme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 6 Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 7 Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Eğitim Programını Düzenleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64

Tablo 8	Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğrenci Gelişimini İzleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	67
Tablo 9	Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretim Zamanını Koruma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
Tablo 10	Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Ulaşılabilir Olma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Tablo 11	Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretmenleri Güdüleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 12	Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo 13	Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğrenmeye Teşvik Etme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerler.....	77

Tablo 14	Konum Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan T Testi Sonuçları.....	80
Tablo 15	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
Tablo 16	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları	87
Tablo 17	Cinsiyet Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 18	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını Belirleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 19	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını İletme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	96

Tablo 20	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 21	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Eğitim Programını Düzenleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	98
Tablo 22	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğrenci Gelişimini İzleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 23	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretim Zamanını Koruma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	101
Tablo 24	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Ulaşılabilir Olma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	103
Tablo 25	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretmenleri Güdüleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	104

Tablo 26	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	106
Tablo 27	Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğrenmeye Teşvik Etme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	108
Tablo 28	Konum Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan T Testi Sonuçları.....	111
Tablo 29	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	113
Tablo 30	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları.....	117
Tablo 31	Cinsiyet Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları.....	119

Tablo 32 Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları.....	121
Tablo 33 Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları.....	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	<u>Sayfa</u>
1. Okul Yöneticisinin Toplumsal Yapı İçindeki Kültürel Liderlik Rolü.....	21
2. Vizyoner Liderliğin Uygulamaları.....	23

GİRİŞ

Örgüt, belirli hedeflere ulaşmak için farklı sorumlulukları paylaşan işgörenlerden oluşan bir sistemdir. Bir başka ifade ile örgütler insanların yetenek, para, zaman gibi kendi güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelerek oluşturdukları yapılardır (Ağaoğlu, 2005). Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için ise kurulan insan ilişkilerinin doğru yönetilmesi gerekmektedir.

Yönetim, toplumsal gereksinmelerin bir kısmının karşılanması için kurulan herhangi bir örgütte, örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya getirilen insan gücü ve fiziksel kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek harekete geçirme süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 1988; Alıç, 1991; Aydın, 1994). Örgüt amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için eldeki insan ve madde kaynaklarının doğru zaman ve doğru yerde kullanılması gerekmektedir (Castetter ve Young, 2000). Bu anlamda örgütler, belirli bir amacın gerçekleştirilmesine hizmet ederken yönetim, bu amaçların gerçekleştirilmesini sağlar.

Eğitim yönetimi ise, belirlenen eğitim politikaları doğrultusunda eğitim örgütlerinin işlerliğini sürdürmekle ilgilenir. Eğitim yönetimindeki amaç, bireyler arası ilişkileri sosyal ve düşünsel olarak birbirine bağlayarak etkili öğretimi sağlamaktır (Prawat, 1993). Eğitim politikalarının ve yönetiminin bağımlı değişkeni, eğitim sisteminin uygulama kolu olan okullardır (Açıkalm, 1994). Toplumsal tüm değişimler ve buna bağlı olarak değişen eğitim politikaları, eğitim kurumlarını değişime zorlamaktadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen, orta kademedeki bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslenmesini sağlayan işgörenler, ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalm, 1994).

Toplumsal değişmeleri ve gereksinimleri karşılayabilmek için, yönetim takımıyla çalışarak uyumu sağlayan, okul için olumlu bir iklim oluşturan, her seviyede yetki dağıtımına giden, yeni projeler ve eğitim fırsatları yaratan müdürler başarılı okulların anahtar kişileri konumundadırlar (“An attempt to define instructional leadership: High school leaders”, 1991). Bu nedenle eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki yetersizlikleri aşabilmek için yetkin okul yöneticilerinin varlığı zorunludur (Açıklan, 1994:). Okul müdürleri, yönettikleri eğitim kurumlarının niteliğini etkileyebilecek konumda işgörenlerdir. Okul yönetiminin başlıca ögesi olan okul yöneticilerinin, okul-çevre, toplum değişkenlerine göre okulu şekillendirmesi ve işgörenleri eşgüdümleyerek, onları okulun değişen amaçları doğrultusunda güdülemesi gerekmektedir. Böyle bir sorumluluğu yüklenecek ve okulu etkili kılacak bir okul yöneticisinin, yönetim mesleğinde iyi yetişmesinin yanı sıra etkili bir lider olması da gerekmektedir (Arın, 2006: 3). Dolayısıyla, okul yöneticisinin okul düzenini korumak adına yaptığı yönetsel işler haricinde okulu geliştirecek ve yenileyecek davranış modelleri ve mesleki donanımı da kullanması gerekmektedir. Bu anlamda okul yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olması okulu yenileme sürecinde önemli bir adım olarak görülebilir.

Eğitim örgütlerinin etkili ve yeterli olarak varlığını devam ettirmesi ve amaçlarını gerçekleştirmesi, başlı başına bir yönetim, başka bir ifade ile liderlik sorunu olarak görmek olanaklıdır (Çelik, 2003). Okullardaki yöneticilerin bu görevi sadece öğretmenlik mesleğinin bir uzantısı olarak görmemeleri ve bunun ayrı bir yeterlilik gerektirdiğini düşünmeleri gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin yöneticiliği uzmanlaşma olarak görüp donanımlarını arttırmaya dönük çalışmalar yapması, onları yeterli öğretmenden yeterli yönetici konumuna getirebilir. Örgüt yapısının temel öğeleri, insan ilişkilerinin değişik biçimleri, lider davranışının özellikleri, akılcı karar sürecinin aşamaları

ve kamu ekonomisinin incelikleri, alanlardaki yeterlikler eğitim ve okul yöneticisinde aranan nitelikler olmaya başlamıştır (Bursalıoğlu, 1994). Bu noktada, etkili bir okul yöneticiliğine giden yolun, liderlik görevlerini üstlenmekle ilgili olduğu düşünülebilir.

Okul müdürlerinin öncelikli hedefi, tüm maddi ve insani kaynakları kullanarak öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek yani öğretimsel etkililiği arttırmaktır. Bu anlamda, okul müdürleri öğretme-öğrenme ortamlarını uygun şekilde düzenlemeye önem vermelidir (Şirin, 2003). Bu yüzden okul müdürlerinin en önemli görevlerinden biri de, öğretim liderliği görevidir (Shahid ve diğerleri, 2001). Okul müdürlerinin öğretim liderliği, öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sırasında liderlik niteliklerini en fazla kullanacakları liderlik tiplerinden biridir. Çünkü bu liderlik tipinde, öğretmenlerin de öncelikli konusu, eşdeyişle öğretim esastır. Okulun temel hedefi öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini karşılamaktır; öğretim lideri olarak okul müdürleri de bu anlayışı güçlendirmelidirler (Chell, 2003).

Öğretim liderliği ile okul etkililiği sıkı şekilde birbirine bağlıdır. Okul etkililiği çerçevesinde yapılan araştırmalar, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koyan çalışmalardır. Okul müdürleri öğretimsel lider olarak becerilerini kullanarak öğretmen ve öğrenciler üzerinde farklılık yaratabilmektedirler (Wildy ve Dimmock, 1993; Rowan, 1995; Newbold, 1999). Bu nedenle, okulu etkili kılmak isteyen okul müdürleri etkin olarak öğretim programları ve öğrenci başarısını sağlayacak işgören çalışmalarına yoğunlaşarak gerekli çabaları harcamalıdır. Bir başka ifade ile okul etkililiğini artırmak isteyen okul müdürleri, okul içi değişkenleri etkileyerek, öğretimsel liderlik davranışlarını ve görevlerini öncelikleri arasına almalıdır. Pansiri'nin (2004), ilköğretim okullarında uygulanan öğretimsel liderliğin etkililiğini ortaya koymak amacıyla yürüttüğü, toplam 815 öğrenci, müdür ve öğretmenden oluşan çalışmada, liderlik becerileri, öğretimsel

etkinliklerin koordinasyonu, eğitim programının yönetimi ve öğrenen kalitesi temel konular olarak belirlenmiştir. Sonuçlara göre, okul yönetim takımının, işgörenler arası iletişimi güçlendirme, okulun öğretimsel gelişim etkinliklerine velilerin katılımını sağlama, eğitim programları yönetimi için gereken yenilikleri sağlama konusunda öğretim liderliği becerilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğrenme kalitesi açısından öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda yetersiz oldukları ortaya koyulmuştur. Bu anlamda müdürlerin öğretimsel liderlik rollerinin okul içi birçok değişken üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Eğitim ve öğretim için bu kadar önemli bir yere sahip olan öğretim liderliğinin bu bağlamda ortaya çıkışına bakmakta yarar vardır.

Öğretim liderliğinin doğuşu yaklaşık 30 yıl öncesine dayanmaktadır. 1920'lerden 1960'lı yıllara kadar okul müdürleri, yönetici müdürler olarak görev yapmışlardır. Bu zaman süresince kendi konumlarını korumakla ilgilenen müdürler, yerini değişen eğitim programlarına ayak uyduran ve buna göre okul içi süreçlerde değişimler yapan müdürlere bırakmaya başlamışlardır. 1960'lı ve 1970'li yıllarda, değişimleri yapan müdürler ve yapmayan müdürler olarak farklılıklar ortaya çıkmaya başlamıştır. Buna ek olarak, müdürlerin uygulamaları, okulun başarısı ya da başarısızlığı ile anılmaya başlanmıştır. Öğretmen yardımı almaksızın belirlenen eğitim programlarını uygulayan ve bunu bir araç değil amaç olarak gören okul müdürlerinin uygulamalarının, değişimin gerçekleşmesinde yetersiz olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Bundan sonra da, okul müdürlerinin program yöneticisi rollerinin yerine öğretimsel liderlik rollerinin olması gerekliliği doğmuştur. 1980'li yıllardaki bu dönüm noktası, müdürlerin daha etkin şekilde, okulun öğretimsel programıyla ilgilenmeleri ve müdürlerin işgören dikkatine ve öğrencilerin başarılarına yoğunlaşmaları gerekliliğini ortaya koymuştur (Hallinger, 1992).

Öğretimsel liderlikle ilgili yüzden fazla araştırma içerisinde yer almış, Hallinger tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirmesini içeren çalışma öğretim liderliği konusu üzerine geliştirilmiş ilk çalışmadır (İnandı ve Özkan, 2006). Öğretimsel lider olan okul müdürlerinin uygulamaları gereken bu davranış boyutları;

- (1) Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
- (2) Okul amaçlarına kendini adama,
- (3) Okul amaçlarını başarmak için kaynakları toplama ve seferber etme,
- (4) Öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun yüksek beklentilerini karşılayacak olumlu bir okul iklimi oluşturma,
- (5) Okulun öğretim politikasını geliştirme,
- (6) Okul başarısını arttırmak için öğrenci ilerleme durumunu ve öğretmen etkililiğini izleme,
- (7) Okulun akademik amaçlarına bağlı olduğunu gösterme ve uzun vadeli açık okul amaçları belirleme ve uygulama,
- (8) Okulun karar verme sürecinde, grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini etkin olarak alma,
- (9) Materyal ve zaman gibi kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanma, personel gelişimini sağlayarak akademik amaçlara daha etkin ulaşmayı sağlama,

(10) Zamanın kıt kaynak olduğunun farkına varma, öğretim sürecini kesintiye uğratacak etmenleri en aza indirmek için disiplin ve düzen oluşturmaktır.

Bu öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirmek isteyen okul müdürlerinin görev tanımlamalarında veya uygulamalarında bazı sıkıntılar ve karışıklıklar yaşanmaktadır. Liderlik tanımları yapılırken yöneticilik ve liderlik kavramları sıklıkla birbirine karıştırılmaktadır. Lider, önderlik yapan, yönlendiren ve kişilerin gereksinimlerine karşılık verebilen kişidir. Yine lider, yöneticilikten öte örgüte yeni bir soluk ve anlayış getirebilmektedir. Okul yöneticisi ise yönetmeliği uygulayan, belirlenen örgüt yapısını korumak için gerekli süreçleri yürüten kişidir. Lunenburg ve Ornstein'e göre (1996), yöneticilik istenilen sonuçları elde etmek amacıyla örgütün yapısını şekillendirme süreci olarak tanımlanırken, liderlik çalışanları örgüte bağlama ve bir vizyon etrafında toplama süreci olarak tanımlanabilir. Bu anlamda yöneticilik, liderliğin önünde bir engel teşkil etmese de örgütteki her lider yönetici, her yönetici de lider değildir.

Yöneticilik ile liderlik arasındaki farkları Genç (2004), aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Yönetici bir kopyadır, lider ise orijinal,
2. Yönetici muhafazakardır, lider ise yenilikçi,
3. Yönetici sistemler ve yapılar üzerinde yoğunlaşır, lider ise, insanlar üzerinde,
4. Yönetici kontrole güvenir, lider ise güven ilham eder,
5. Yönetici dar görüşlüdür, liderin geniş bir perspektifi vardır,
6. Yöneticinin özü her zaman kar/zarar çizgisindedir, lider ise daha geniş bir perspektifle gözleri ufukları tarar,
7. Yönetici işi doğru yapar, lider ise doğru işler yapar,
8. Yönetici kendi isteklerini zorla yerine getirmeye çalışır, lider ise kendi isteklerini başkalarının isteği haline getirir (s. 25).

Okullar, yapısal olarak birbiriyle aynı amaçlara sahip, merkezi sistemle yönetilen kurumlardır. Dolayısıyla onları birbirinden ayıran en önemli farklardan biri, çalıştırdıkları işgörenler ve onları örgüt bilincine kavuşturacak okul müdürleridir. Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, okul örgütünün iki temel ögesini – öğrenme iklimi ve öğretimsel örgütlenmeyi- etkilemektedir (Lahui-Ako, 2001). Peker'in 1978 yılında yaptığı "Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi" başlıklı liderlik çalışmasında, kamu ve özel liselerin örgütsel havaları arasında anlamlı bir fark bulmuştur (Can, 2002). Bu iki öge, öğretmen davranışlarını ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini şekillendiren bağlamlardır. Okul müdürü dışında, okuldaki tüm öğelerin değişmezliği sağlandığı zaman, okulda birçok durumun, davranışın ve düşüncenin okul müdürüne bağlı olarak değiştiği açıktır (Açıkalın, 1998). Bu anlamda var olan kamu okulları ile alternatif olarak ortaya çıkan "özel ilköğretim okulları arasındaki farkın kaynağını müdürlerin liderlik davranışları mı belirlemektedir?" sorusunun cevabını bulmak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetici atama ve yetiştirilmesi gibi konularda eğitim politikalarını belirlemesine katkı sağlayabilir. Kamu okullarının aksine özel ilköğretim okullarına müdür olarak atanan işgörenler, çalışacakları okulları kendileri tercih etmektedirler. Dolayısıyla kamu ve özel okullarda çalışan müdürlerin bu anlamda farklı bir atama sistemiyle göreve başladıkları bilinmektedir. Bu da kendi yönetim anlayışlarını ve liderlik görevlerini belirlemede farklılığa neden olabilmektedir.

Yapılan çalışmalarda, özellikle müdür ve öğretmenlerin bakış açılarıyla müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ortaya konmaya çalışılmıştır. Okul müdürü olmamasına rağmen, yönetim kademesinde olup okul müdürünün çalışmalarıyla eşgüdümlü hareket eden müdür yardımcılarının da görüşlerine başvuran çalışmalar oldukça azdır. İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve müdürlerin, müdürlerin okuldaki

öğretimsel etkinlikleri etkilemesi hakkındaki algılarının farklı yönde olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Gomez ve Jamgochian, 1989; Hallinger ve Murphy, 1985; Campbell, 1998). Müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını araştırırken, okul içerisindeki farklı grupların algılarını da araştırmaya dahil etmek gerekmektedir. Bu nedenle okulların başarısını doğrudan etkileyen okul müdürlerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesi önemlidir. Bu davranışları sadece öğretmen ve müdür algılarına göre belirlemek ise sınırlı bir yaklaşımdır. Bunun için, okulların etkililiğinde önemli bir yere sahip olan müdür yardımcılarının algılarının da ortaya konması oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

I. BÖLÜM (PROBLEM DURUMU)

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amaç ve önemi, sınırlılıkları, sayılıtları ve kavram tanımlamaları açıklanmıştır.

I. 1. Problem Cümlesi

Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

I. 1. 1. Alt problemler

1. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre müdürler ne derecede öğretim liderliği davranışı sergilemektedir?

2. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kıdemlerine göre, okullarındaki müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okullarındaki müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Özel ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre müdürler ne derecede öğretim liderliği davranışı sergilemektedir?

6. Özel ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kıdemlerine göre, okullarındaki müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okullarındaki müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendi okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcılarının kendi okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

I. 2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretim liderliği alanında son yıllarda ülkemizde de bazı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Kuşkusuz bu alanda yapılan çalışmalar okulların daha etkili işlemesine, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, öğrencilerin ilerlemelerinin izlenmesine, eğitim ve öğretim işlerinin daha sağlıklı yapılmasına, olumlu öğrenme ortamlarının

oluşturulmasına ve sağlıklı bir örgüt ikliminin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada da hem özel ilköğretim okulları açısından hem de kamu ilköğretim okulları açısından okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları araştırılmaktadır. Çalışmaya okul yaşamına en fazla katkıda bulunan işgörenler olan öğretmenler ve müdür yardımcıları algılarının dahil edilmesi önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra, okul müdürlerinden gösterilmesi beklenen öğretim liderliği davranış boyutlarında bir eksiklik varsa bunu belirlemek ve bu yöndeki eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunmak açısından bu çalışma önemli görülebilir.

Müdür yardımcılarının değerlendirmelerinin yanı sıra öğretmen algıları da çalışmaya dahil edilmektedir. Bu araştırma farklı değerlendirme biçimlerini ortaya koyacağı için ve bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık varsa bunun nedenlerinin ortaya konmasına yardımcı olacağı için önemli olarak düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını sergileme anlamında farklılığa neden olduğu ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada da cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olacağı düşünülmektedir. Özellikle çalışma alanının ilköğretim olması ve bu alanda görev yapan öğretmenlerin daha fazla kesiminin kadınlardan oluşması, kadınların okul müdürlerinden bekledikleri öğretim liderliği davranışlarını belirlemesi özellikle örgüt içi dinamikler açısından önemli görülebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin kariyer evrelerine göre algılarının belirlenmesi ve bu evreler arasındaki farkların ortaya konarak okul müdürlerinden beklenen öğretim liderliği davranışlarının ortaya çıkarılması açısından bu çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu değişkenlerin öğretim liderliği davranışlarını ne yönde etkilediğini ortaya çıkarmak, alan yazında bu konuyla ilgili çalışanlara ışık tutacaktır.

Eğitim yönetimİ alanında ğretim liderliği üzerine yurt dışında yapılan çalışmalara oranla ülkemizde yapılan ilgili çalışmaların daha sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya çıkarmakla sınırlı kalmıştır. Bu alıŐmalar, kamu ve özel okullardaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranış boyutları arasındaki farkı ortaya çıkarması anlamında yetersizdir. Bu çalışmanın, özel ve kamu ilköğretim okullarındaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını karŐılaŐtırması anlamında alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bu anlamda da önemli olduğu düşünülebilir.

I. 3. Sayıtlar

a. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar gerçeği yansıtılmaktadır ve araştırma rneklemi çalışma evrenini temsil etmektedir.

b. Bu çalışmada ğretmen ve müdür yardımcılarının, müdürlerin göstermiş olduğu ğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarını etkileyebilecek başka değişkenlerin demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni ve kıdem değişkenini etkilemediği kabul edilmektedir.

I. 4. Sınırlılıklar

a. Araştırma Mersin ili merkezinde ve Erdemli, Anamur, Silifke, Mut, Tarsus ilçelerindeki özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenleri kapsamaktadır.

b. 2008-2009 eğitim-ğretim yılında özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenler araştırma kapsamına alınmıştır.

c. Demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni ve kıdem değişkeni dışında ğretmen ve müdür yardımcılarının müdürlerin göstermiş olduğu ğretim liderliği

davranışlarına ilişkin algılarına etkileyebilecek değişkenler araştırma kapsamına alınmamıştır.

I. 5. Kavram Tanımlamaları

Bu çalışma kapsamında açıklığa kavuşması gereken kavramlar aşağıda sıralanmaktadır:

Kamu ilköğretim okulları: Devlet eliyle açılan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarıdır.

Özel ilköğretim okulları: Gerçek kişiler veya tüzel kişiler tarafından açılan Milli Eğitim Bakanlığı denetimindeki ilköğretim kurumlarıdır.

Öğretimsel liderlik: Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği eğitim programını kendi okul kültürüne göre uyarlayan, karar mekanizmalarına işgörenleri dahil eden, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve onları başarılı performanslarıyla güdüleyen, öğrencilerin gelişimlerini izleyerek öğretmenlere ve öğrencilere bu konuda geribildirim veren ve bu konuda öğretmenlerden geribildirim alan, öğretimsel süreçleri yakından takip eden, öğretimsel etkinliklere yoğunlaşan ve bu sayede öğretimsel etkililiği sağlamak hedefiyle öğretmenlere etki eden liderlik modelidir.

Cinsiyet: Bu çalışmada cinsiyet değişkeni, ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenleri ifade etmektedir.

Kıdem: Bu çalışmada kıdem değişkeni, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki hizmet yıllarını ifade etmektedir.

II. BÖLÜM (ALAN YAZIN VE KURAMSAL ÇERÇEVE)

II.1. Liderlik

Liderlik, tüm örgütlerde varlığından söz ettirecek, özellikle 20. yüzyılın ilk yıllarından itibaren bilim adamlarının üzerinde çok çalıştıkları alanlar arasında yer almayı başarmıştır. Değişen iş piyasası, örgüt yönetiminin hızla değişen gereksinimlere karşılık verecek şekilde evrimleşmesine neden olmuştur. Bu anlamda liderlik kavramının ilk alan yazına girdiği dönemlerde savunulan üstün lider tipleri özellikle 1940'lı yıllardan sonra yerini değişen, yenilenen, örgüt içi ve dışındaki değişkenlerle şekillenen liderlik stillerine bırakmıştır. Bu anlamda, liderlik tanımları, liderlik kuramlarına ve bakış açılarına göre farklılık göstermeye başlamıştır.

Liderlik ile ilgili 5000'den fazla çalışma 350'den fazla tanım yapılmıştır (Erçetin, 2000). Dolayısıyla artık liderliği tek bir tanıma sığdırmak olanaksız hale gelmiştir. Tarihçisi, sosyologu ve psikologu ile tüm sosyal bilimciler liderliğin (a) öznel durum, (b) yapılacak iş ve (c) izleyenlere bağlı olarak ortaya çıktığı noktasında birleşmektedir (Özden, 2005: 90). Bu anlamda liderlik, öznel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında, şu tanımların araştırmanın kapsamı ile örtüştüğünü söylemek olanaklıdır:

“Liderlik, ortak amaçları yansıtan gerçek değişimi sağlamaya niyetlenmiş liderlerin ve takipçilerin içinde bulunduğu ilişki ağını etkilemektir” (Rost, 1991 aktaran Block, 2003).

“Liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve sevk edebilme gücüdür” (Şişman, 2004).

“Liderlik, izleyenleri grup amaçlarını kendi amaçları gibi benimsemeleri ve kendi ilgilerini yüceltmeleri için ikna etmektir” (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

II. 1. 1. Liderlik Çeşitleri

“Liderlik kuramları konusunda çok değişik görüşler olmakla birlikte, bilim adamlarının liderlikte Özellikler Yaklaşımı, Davranışçı Yaklaşım ve Durumsallık Yaklaşımı gibi üç yaklaşım üzerinde daha sıklıkla durdukları ortaya çıkmaktadır” (Gümüseli, 1996: 4).

İlk geliştirilen liderlik kuramı olan “Özellikler Kuramı”nın dayanağı, liderin kişisel özellikleridir. Bu kurama göre, bir grup içerisinde bireyi lider yapan, o kişinin fiziksel ve kişilik özellikleridir. Bir liderin izleyenlerinden şu yönlerden farklı olması gerekir (Başaran, 1992: 57):

1. Daha zeki olmalıdır.
2. İzleyenlerle daha iyi iletişim ve işbirliği kurabilmelidir.
3. Gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.
4. Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülenmelidir.
5. İzleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirerek, yerli yerinde kullanabilmelidir.

Ancak, liderlik sürecini sadece liderin özelliklerine dayandırmasından, lideri takip edenlerin özelliklerini ve grup etkileşimini yok saymasından kaynaklı bu kuram yetersiz görülmeye başlanmıştır. Ayrıca, liderin özelliklerini ölçülebilecek biçimde tanımlama güçlüğü ve belli bir özelliğin farklı biçimlerde anlaşılabilmesinin yarattığı belirsizlik gibi nedenlerle özellik kuramı liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalmıştır (Koçel aktaran Gümüseli, 1996).

Bu nedenle araştırmacılar izleyicilerin özelliklerini, davranış modellerini, lider-izleyici etkileşimini kapsayacak kuramlar ortaya çıkarmaya başlamışlardır. Özellikler Kuramından sonra liderin grup içinde nasıl davrandığını ortaya çıkarmak amacıyla “Davranışsal Liderlik Teorisi” araştırmacıların en çok çalıştıkları teorilerden biri olmuştur.

Liderin özelliklerinden çok, liderlik sürecinde gösterilen davranışlar, bu teorinin temelini oluşturmaktadır.

Davranışsal Liderlik Teorisinin en önemli iki araştırması, Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nde yapılan çalışmalardır. Bu iki çalışmanın sonuçları şöyle değerlendirilebilir:

1. İki önemli çalışmada da yapıyı kurma/ iş merkezli davranış ile anlayış gösterme/ birey merkezli davranış olmak üzere iki temel liderlik davranışı, bu davranışların bir örüntüsü olarak liderlik biçimi tanımlanmıştır. Oysa liderlik davranışları sadece iki boyutla sınırlandırılmayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur.

2. Her iki çalışmada da evrensel olarak en etkili olduğu kabul edilebileceği düşünülen bir liderlik biçimi önerilmektedir. Oysa, modern toplumlar ve örgütler göz önüne alındığında böyle bir önerinin pek de geçerli olmadığı söylenebilir.

3. Her iki çalışmanın desenlenmesine ilişkin bir kısım tartışmalar söz konusudur. Bu tartışmalardan en çok vurgulanan nokta, örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim vb. durumsal değişkenlerin dikkate alınmamasıdır (Erçetin, 2000: 35).

Durumsal değişkenlerin dikkate alınması gerekliliğinin anlaşılmasından sonra “Durumsal Liderlik Teorisi” ortaya çıkmıştır. Bu teorinin temel önermesi, farklı durumların farklı liderlik tiplerini gerektirdiğidir. Bu açıdan bakıldığında, etkili bir lider olmak için kendi davranışlarını farklı durumların taleplerine uyarlayan bireyler olmak gerekmektedir (Northouse, 2000).

Durumsal liderlik, yönlendirici ve destekleyici lider davranışlarını içerir ve beliren farklı durumlara göre, bu liderlik davranışları uygulanır. “Belirli durumlarda neye ihtiyaç duyulduğunu değerlendirmek amacıyla lider, işgörenleri ve onların belirlenen amaç uğrunda gösterdikleri yeterlik ve kendilerini işe adanmalarını değerlendirmelidir. Liderler, işgörenlerin değişen ihtiyaçlarına karşılık vermek amacıyla yönlendirici veya destekleyici olma düzeylerini değiştirmelidirler” (Northouse, 2000: 87).

Bu liderlik yaklaşımlarından sonra özellikle 1970’li yıllar eğitimsel liderlikle ilgili kuramsal çalışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Çünkü geliştirilen liderlik modelleri, öğrenme ve öğretmenin kendine has özelliklerini barındıran eğitim örgütlerinin ihtiyaçlarına karşılık verememiştir. 1980 ve sonrası dönemde geliştirilen liderlik kuramları, yeni liderlik kuramları olarak ele alınmıştır. Çelik (2000: 205), yeni liderlik kuramlarını 7 alt grupta incelemiş ve bu kuramların eğitimsel liderliğe olan etkilerini şu şekilde belirlemiştir:

Tablo 1 :
Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkililik Ölçütü
Moral liderlik	Moral değerler	Moral değerleri yaşam ve geliştirme
Kültürel liderlik	Örgüt kültürü	Güçlü örgüt kültürü oluşturma
Öğrenen Liderlik	Örgütsel öğrenme	Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirme
Süper liderlik	Kendini geliştirme	Kendi kendine liderlik etme
Vizyoner liderlik	Vizyon	Paylaşılan vizyon oluşturma
Transformasyonel	Dönüşüm ve vizyon	Köklü bir dönüşüm oluşturma
Öğretimsel liderlik	Öğretim	İyi öğretim

II. 1. 1. 1.Transformasyonel Liderlik

1980’li yıllarda ortaya çıkan öğretimsel liderlik, müdürlerin mesleki anlamda daha donanımlı olmaları gerektiğini öngörürken, yönetsel uygulamalarda tutarlı bir değişimin olması için öncelikle örgütte önemli değişikliklerin olması gerekliliği üzerinde

durmaktadır. Bu liderlik teorisinde yeterli teknik desteğin, rol beklentilerindeki uyarlamaların ya da yeni bilgi ve becerilerin kullanımını desteklemek için tasarlanan politikaların yoksunluğunda, okul müdürlerinin yeni rollerine (öğretimsel liderlik) uyum sağlamaları teşvik edilmiştir. Bu teoride öğretimsel liderlik rolleri çizilmesine rağmen, bu değişimlerin uygulanmasında bazı sıkıntılar doğmuştur (Hallinger, 1992). Böylece kontrolün ve karar merkezinin tek merkezde toplandığı, işgören ve yöneticinin konum farklılıklarının korunduğu “A” tip örgütlerden statü farklılığını en aza indirgeyen, işgörenleri yönlendirmek için güçlü bir örgüt kültürüne sahip, örgüt içinde mümkün olduğunca fazla işgöreni karar mekanizmalarına eklemleyen “Z” tip örgütlere doğru yönelme olmuştur (Kenneth, 1992).

Bunun sonucunda da 90’lı yıllarda öğrencilere en yakın olan işgörenleri yani öğretmenleri ve velileri bu değişimin karar verme sürecinde daha merkezi konuma koymayı hedefleyen dönüşümsel liderlik ortaya çıkmıştır (Hallinger, 1992). Dönüşümsel liderlik, bir anlamda öğretimsel liderlikten doğmuştur ve öğretimsel liderlikle içiçe yürütülmesi gereken bir liderlik modeli olmuştur. Öğretimsel lider, sahnenin önündeyken, dönüşümsel lider, sahne arkasında olmayı tercih etmektedir (Hallinger, 1992). Bu nedenle bu iki liderlik modeliyle ilgili yapılan çalışmalar ve değişimler birbiriyle uyumlu ve içiçe olarak değerlendirilebilir. Dönüşümsel lider, öğretimsel liderliğin devamı olarak da düşünülebilir.

Marks ve Printy’nin 2003 yılında yaptıkları çalışmada, öğretim kalitesini arttırmak ve öğrenci performansını geliştirmek amacıyla öğretim konuları etrafında dönüşümsel ve öğretimsel liderlik modelleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. 24 okulun örnekleme alındığı bu çalışmada, dönüşümsel liderliğin gerekli olduğu fakat öğretimsel liderlik koşulunu sağlayan tek faktör olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dönüşümsel

liderlik ve paylaşılan öğretimsel liderlik, birlikte var oldukları zaman, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarıları açısından, okulun başarısında azımsanmayacak oranda artış görülmektedir (Marks ve Printy, 2003).

Dönüşümsel liderlik, Z tipi örgütlenmeye dahil olan bir liderlik modelidir. Z tip örgütlere görüş birliğine ve ortak karar verme sürecine dayanan bir güç tipi hakimdir. Bu güç tipi, okullarda öğretmenlerin kolektif kapasitelerini nasıl en üst düzeyde kullanabileceklerini öğrenmelerine imkan sağlamıştır. Buna ek olarak, bu güç tipi aktif katılımı, tartışmayı ve öğrenciler adına okul verimliliğini arttırmaktadır.

Dönüşümsel liderliğin özelliklerini Boerner, Silke ve Griesser (2007), şu şekilde belirtmektedir:

1)İdealleştirilmiş Etki: Liderler saygı duyulan, hayranlık hissi uyandıran ve güvenilir bireylerdir. Liderler bu avantajı kendi ihtiyaçlarını gidermek için değil, örgütün gereksinimlerini gidermek için olumlu yönde kullanabilmelidir. Bu anlamda liderler örgüt amacına ve kültürüne, etik kurallara ve prensiplere uygun davranmalıdır.

2)İlham Veren Motivasyon: Liderler, takipçilerinin işlerine anlam yükleyerek, takım ruhu sağlayarak, onları destekleyerek motivasyonu sağlamaktadırlar.

3)Entelektüel Teşvik: Liderler takipçileri problemlere yaklaşım yollarını değiştirmeleri, var olan sayıtları sorgulamaları konusunda teşvik etmektedirler.

4)Bireysel Önem: Dönüşümsel liderlikte her bireye bireysel önem vermek esastır. Takipçilerin kendi potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri adına liderler onların bireysel ihtiyaçlarını göz önüne alır ve bu ihtiyaçları gidermeye çalışırlar (ss. 16-17).

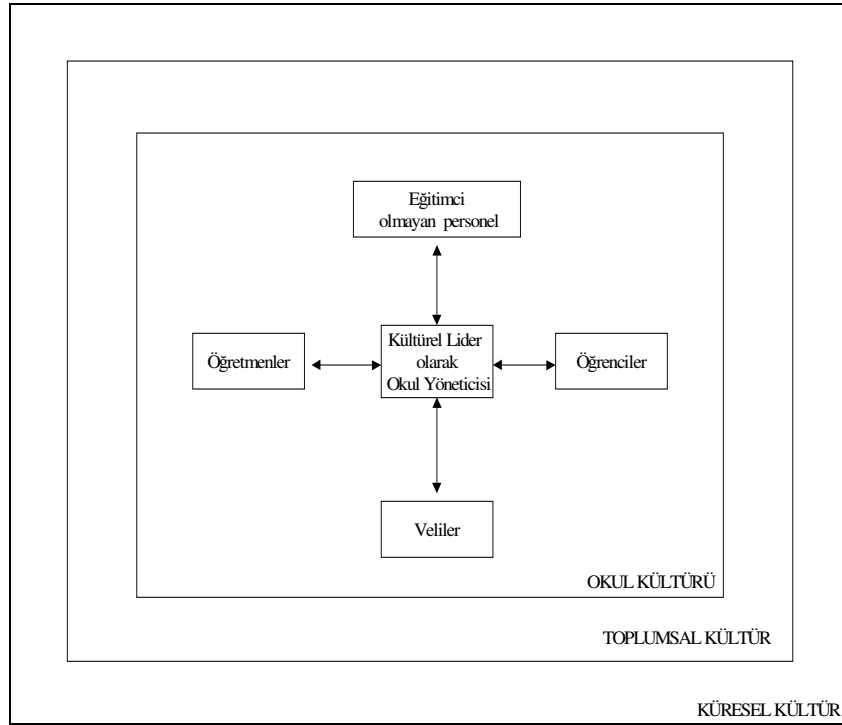
II. 1. 1. 2. Kültürel Liderlik

Okullar, diğer örgütler gibi hem kendi kültürlerini oluştururlar hem de toplumun kültürünün bir parçası olarak toplumsal kültürün aktarım rolünü üstlenirler. Güçlü bir okul kültürü oluşturmak, akademik olarak başarılı bir okul yaratmanın temelini oluşturmaktadır. “Nitekim araştırmalar iyi okulu kötü okuldan ayıran etkenlerin, örgütün yapısından çok havasına ve içinde bulunduğu kültürel ortama ilişkin olduğunu

göstermektedir” (Gedikoğlu ve diğerleri, 2004: 2). Eş güdümlü hareket edebilen işgörenlerden oluşan bir okul kültürü, bürokratik mekanizmaların sadece kültürel değişimler (liderin işe yeni personel alması gibi) için kullanıldığı; her gün okul lideri tarafından okulun kültürel normlarının, değerlerinin ve inanışlarının kişiler arası ilişkilerle paylaşıldığı ve yine liderin güç ve sorumluluklarını okul geliştirme takımına bırakabildiği bir kültürü ifade etmektedir (Marshall, 1988). Güçlü bir okul kültürünün en önemli karakteristiklerinden biri de büyük oranda kültürel homojenlik göstermesidir (Unutkan, 1994).

Etkili bir okul kültürü oluşturmak ve yönetmek, yöneticinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyi ile ilgilidir (Değirmenci, 2006: 3). Bir başka ifade ile güçlü bir okul kültürünü oluşturmak, okul içerisindeki kültürel homojenliği sağlamak yani bir anlamda öğretmen, çevre ve personeller arasında denge rolü sağlamak kültürel liderin görevidir. Aynı zamanda kültürel lider olan okul yöneticisi bir bakıma okulun “sosyal sisteminin” sınırlarını çizmektedir (Gedikoğlu ve diğerleri, 2004: 2).

Okul yöneticisinin toplumsal yapı içindeki kültürel liderliği Şekil 1’de gösterilmiştir (Çelik, 2000: 57).



Şekil 1 : Okul Yöneticisinin Toplumsal Yapı İçindeki Kültürel Liderlik Rolü

(Çelik, 2000: 57)

Kültürel liderliğin eğitimsel liderlik açısından sonuçları ise şunlardır (Çelik, 2000: 206-207):

1. Kültürel liderlik okul yöneticisinin davranışlarını okul kültürü üzerinde yoğunlaştırır. Okulun daha etkili olabilmesi için okul yöneticisinin güçlü bir okul kültürü oluşturması gerekir.
2. Kültürel liderlik, okulun iklimini ve genel olarak okuldaki insan ilişkilerinin durumunu belirler. Kültürel lider güçlü bir okul kültürü oluşturmuşsa, daha açık bir okul ikliminden söz edilebilir.
3. Etkili kültürel liderler, tutucu bir kültür yerine daha esnek bir okul kültürü oluştururlar. Okulun çevreye uyum sağlayabilmesi, örgüt kültürünün esneklik derecesine bağlıdır. Öğretmenler arasında güven ve işbirliğine dayalı bir okul kültürü oluşturan yöneticiler, değişime uyum sağlamak için yeni değerleri de okul kültürüne yerleştirirler.

4. Kültürel lider, okuldaki değer, norm, gelenek, hikaye ve sembollerin hem temsilciliğini hem de yorumunu yapar. Okul personelinin ve öğrencilerinin okul kültürüyle kaynaştırılması, okul yöneticisinin etkili bir lider olmasına bağlıdır.

5. Kültürel liderlik, okul yöneticisinin eğitimsel liderliğine sembolik bir boyut eklemektedir. Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, okul kültürüne katacağı sembollerle sembolik bir imaj ortaya koyabilir.

6. Etkili kültürel liderler, okul kültürünü çevreye yayarak, daha güçlü bir okul-çevre ilişkisi oluşturabilirler. Okul kendisini kültürüyle çevreye tanıtır. Okul yöneticisinin çevreye yönelik olarak düzenleyeceği kültürel etkinlikler, çevre halkını okula çekebilir.

7. Kültürel liderlik, eğitimsel pazarlama sorununa çözüm getirmektedir. Kültürel lider sadece çevre halkını okula çekmeye çalışmaz; okul kültürünü çevreye tanıtmayı yönüyle iyi bir pazarlamacıdır. Bu bakımdan kültürel lider okul kültürünü okul duvarları arasına hapsedmez; bu kültürü en geniş kitlelere kadar yaymaya ve dolayısıyla rekabet gücünü attırmaya çalışır.

8. Kültürel liderlik, okul yöneticisine küresel bir gözlük takmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte artık sadece ulusal değerler değil, küresel değerler de ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticisi okulu kültürel değerleriyle ulusal ve uluslararası değerler arasında seçicilik ve denge kurma rolünü oynamasını zorunlu kılmaktadır.

9. Kültürel liderlik okula yeni gelen öğretmen açısından kritik bir liderlik rolü olarak görülmektedir. Okula yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürüyle bütünleştirilmeleri, okul yöneticisinin etkili kültürel liderliğiyle yakından ilgilidir.

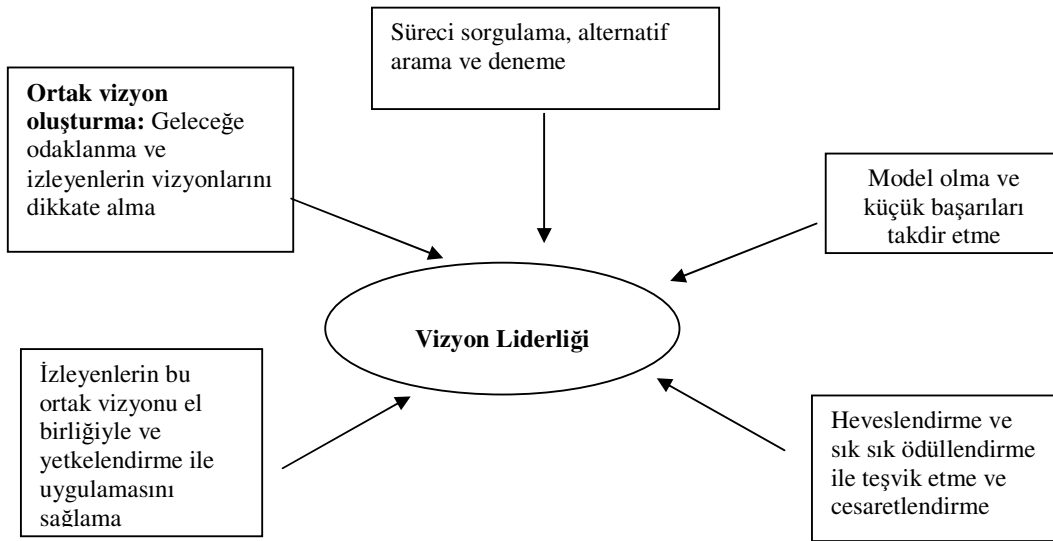
Öğretim liderliği de kültürel liderlik gibi güçlü bir okul kültürü sağlamayı hedefler. Okul yöneticisi, öğretimsel liderlik rolleri sayesinde öğretmen ve öğrencilerle kurduğu iletişim ve ilişkilerle okul kültürünü etkileyen anahtar aktördür. Bu bağlamda öğretimsel lider, toplum kültürüne göre amaçlarını çizer ve işgörenleri bu amaçlara dahil etmek için onlarla iletişimini kuvvetlendirir. Bu da okulların kendilerine özgü kültürlerini yaratmalarını sağlar.

II. 1. 1. 3. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletilmeye dayalı olan liderliktir. Vizyoner lider, sorunlara küresel ve sezgisel bakan, yakın çevresinin üstüne çıkarak geniş ufukları gözleyen kişidir.

Vizyoner lider, astları için daima ilham kaynağı olan liderdir. Vizyoner liderin en temel özelliği, yolu görmek, yolda yürümek.. yani yol açmaktır (Erdoğan, 2000: 70).

Vizyoner lider, eski inanışları sorgulayıp, yetki verme, motive etme, model olma yollarıyla ortak bir vizyon oluşturur. Bu oluşan vizyon doğrultusunda hareket etmeleri amacıyla da işgörenleri cesaretlendirir. Vizyoner liderliğin uygulamalarını Şekil 2'deki gibi açıklamak yerinde olur:



Şekil 2: Vizyoner Liderliğin Uygulamaları (Nahavandi, 1997: 193-194).

Eğitimsel liderlikte de etkisi hissedilen vizyoner liderlik, okulda eğitimde ortaya çıkan yeni eğitim sistemleri ve değişiklikleri belirlenen vizyonlara uyarlama, değişime ön ayak olma ve kritik kararlar alma olarak algılanabilir.

“Eğitim kurumlarının çocuklara kazandıracığı davranışların, onların gelecekte ihtiyaç duyacakları beceriler olmaları gerekmektedir. Yani eğitimin görevi bireyleri geleceğe hazırlamadır. Bu da, okulların bugünkü anlayış ve gelişmelerden hareket ederek gelecekte neler olabileceğini öngörmelerini gerektirmektedir. Bu anlamda, okullar da geleceğe ilişkin vizyon ortaya koymalıdır” (Cerit, 2007).

Açık amaçlar içinde ortaya konulmuş olan vizyon, yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterir; ayrıca onların pusulası olur (Kaşkaya, 2007).

Bu vizyonun oluşmasında ve uygulanmasında anahtar kişi ise vizyoner lider olan okul müdürleridir. Vizyoner lider olarak okul yöneticisi, okul kültürünün örgütsel iklime etkisini paylaşılan vizyon sayesinde anlayabilir. Okulun genel ve uzak hedefleri ile uyumlu şekilde vizyonu uygulamaya öncülük eder.

Vizyon kavramı, vizyoner liderliğin temeli olmasının yanı sıra öğretimsel liderlik gibi yeni liderlik yaklaşımlarının da başat ögesidir (Erçetin, 1998). Öğretimsel liderliğin boyutları arasında yer alan okul amaçlarını belirleme boyutu, vizyonun öğretimsel liderliğin merkezinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda, vizyoner liderliğin öğretimsel liderlikle sıkı bir bağı olduğu düşünülebilir.

II. 1. 1. 4. Etik Liderlik

Etik liderlik, hem özellik kuramıyla hem de kültürel liderlikle bağlantılı bir liderlik tipidir. Özellik kuramıyla benzerlik göstermektedir. Çünkü liderin özellikleriyle ilgilenmektedir. Özellikler kuramından ayrıldığı nokta, liderin salt etik özellikleri üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bu liderlik kuramına göre, lider etik kurallara uygun davranmalı ve bu sayede izleyenlerinin saygı ve hayranlığını kazanmalıdır.

Etik liderlik aynı zamanda kültürel liderlik ile de benzeşmektedir. İzleyenlerin uygun etik davranışlarda bulunan lideri takip etmesi güçlü bir örgüt kültürünün varlığıyla mümkündür. Bu anlamda, etik liderliğin olması, güçlü bir örgüt kültürünün olmasıyla yakından ilgilidir.

Etik liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlar olabilir (Çelik, 2000: 210-212):

1. Etik liderlik okul yöneticisinin liderliğine yeni bir boyut kazandırmaktadır. Okul yöneticisi daha etkili bir okul oluşturmak için, okulun iş ahlakının temel yasalarını ortaya koymak zorundadır.

2. Etik liderlik, etkili okul modeline, erdemli okul modelini eklemiştir. Erdemli okul, ideal düzeyde bir etik kültüre sahip olan okuldur. Etik lider, erdemli okulu oluşturmak, yönetmek ve yaşatmak zorundadır.

3. Etik liderlik demokratik bir liderliği gerektirmektedir. Çünkü erdemli okulun doğasında demokratik davranış vardır. Etik liderin başarısı, etik değerlerin bütün okul personeli tarafından içselleştirilmesine bağlıdır.

4. Etik liderlik kuramına göre liderin otoritesinin kaynağı etik değerlere dayanmaktadır.

5. Etik liderlik güçlü bir örgüt kültürüne dayanır. Okul yöneticisinin etik değerleri okul kültürüne yerleştirmesi, etiksel lider olarak etkililiğini gösterir.

6. Etik liderin güçlü bir vicdani sorumluluğu vardır. Okul yöneticisi, etik değerlere uymanın aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olduğunu da bilir. Etik liderlik okul yöneticisine ahlaki bir iç derinlik kazandırmaktadır.

7. Etik lider küresel, ulusal ve okul düzeyinde benimsenen etik değerler arasında bütünlük kurmak zorundadır. Bu nedenle etik liderlik dünyadaki etiksel değer değişimini çok iyi izlemeyi gerektirmektedir.

8. Etik lider ahlakî davranışlar yönünden model olan kişidir.

9. Etik lider iyi bir değer eleyicisidir. Okul yöneticisi okulun kültürel değerlerine ve toplumsal değerlere ters düşen değerleri okul ortamında yaşatmaz. Okulun etiksel değer ve ilkelere uygun bir özel çevre olmasına özen gösterir.

II. 1. 1. 5. Süper Liderlik

Süper liderlik, diğer liderlik tiplerinden tamamen ayrılan, köklü bir paradigma değişikliği yapan bir liderlik tipidir. Bunun nedeni de liderlik tanımlarında yer alan “izleyen” unsuru , bu liderlik tipinde yer almamaktadır. Süper liderlik kuramına göre, her birey kendisinin lideridir. Dolayısıyla her birey kendisini geliştirmek durumundadır.

Süper liderlik kuramı, diğer kuramlar gibi işgörenlerin etkileşimleri ve okul kültürünün liderlik sürecine etkisinin olduğunu savunmanın aksine liderliği kişisel bir sorun olarak görmektedir. Okulda da öğretmenlerin ve yöneticilerin liderlik rollerinin kapsamının da genişlediği düşünülebilir.

II. 1. 1. 6. Öğrenen Liderlik

Öğrenen örgüt modelinin tanımlanmasından sonra öğrenen liderlikte öne çıkmıştır. Öğrenen örgütler devamlı olarak öğrenme kapasitesini geliştirebilen örgütlerdir. Öğrenen örgütlerin varolması, öğrendikleriyle değişime karşı kendilerini yenileyebilen işgören ve liderlerin varlığıyla mümkündür. Seng'e göre (2004), organizasyonlar sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenir. "Bireysel öğrenme, organizasyonun öğrenmesini garanti etmez. Ancak bireysel öğrenme olmadan da organizasyonel (örgütsel) öğrenme meydana gelmez" (s.155).

Öğrenmek daha fazla bilgi edinmek anlamına gelmez, söz konusu olan hayatta gerçekten istediğimiz sonuçları üretme yeteneğini genişletmektir. Bu hayat boyu üretici bir öğrenmedir ve örgütlerde her düzeyde öğrenen bireylere sahip olmadıkça, öğrenen organizasyonlar da mümkün olmaz (Senge, 2004).

Öğrenen örgüt modeli, okulun örgüt yapısına uygun bir modeldir. Okul, bilgiyi üreten ve yöneten bir örgüttür. Okul, öğrenen bir örgüt modeline uygun olmakla birlikte, bürokratik bir yapı özelliği de göstermektedir. Katı bürokratik yapıya sahip olan okullar, bir öğretim merkezi olarak da tanımlanabilir. Bu nedenle geleceğin okulu, öğretim merkezinden öğrenme merkezine doğru yapısal bir değişim süreci yaşayacaktır. Okul yöneticileri sadece okuldaki öğretimden sorumlu oldukları sürece, öğrenen okulu oluşturamazlar. Öğrenen okul lideri ise okulu bürokratik yapıdan kurtarıp öğrenen okul yapısına dönüştüren kişi olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2005).

Öğrenen lider kuramsal, toplumsal ve kültürel değerlere hakim, hızlı değişim, gelişim ve bilgi artışına uygun stratejiler geliştiren ve evrensel değerlere hizmet eden kişidir (Fındıkçı, 1996). Bir başka ifade ile öğrenen okul lideri, öğretmenlere başarıya nasıl ulaşacakları konusunda rehberlik eden kişidir (Töremen, 2001). Öğrenen lider olarak okul yöneticisi, değişime karşı yeni öğrenme metodları geliştiren, işgörenlerle çevre uyumunu sağlayarak öğretmenler için uygun öğrenme ortamları yaratan kişidir. Sonuç olarak öğrenen lider olarak okul yöneticisi tüm bu görevleri yerine getirebiliyorsa, okulun etkililiğini önemli derecede arttıracaktır.

II. 2. Öğretim Liderliği

Liderlik alanında çok çalışılmış olması eğitim yönetiminde de yeni yöneticilik anlayışlarının ve liderlik tiplerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Mevcut liderlik yaklaşımlarının tam olarak eğitim örgütlerinin ihtiyacına karşılık verememesi sonucunda 1970'li yılların sonunda ortaya çıkan ve 1980 ile 1990'lı yılların başında bir çok okulda uygulanmaya başlayan öğretim liderliği üzerinde bir yoğunlaşma meydana gelmiştir (Leithwood, 1992). Eğitim örgütlerinin verimliliğini arttırmak için yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında etkililiğin en önemli unsurunun yönetici liderliği olduğu ortaya çıkmıştır (Gümüseli, 1996). Bu bağlamda, çağımızın eğitim yöneticisi, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu “öğrenen örgütler” olarak düzenleyip yaşatmakla ödevli liderler haline gelmek durumundadır (Okutan, 2003).

Öğretim liderliğinin özelliklerini belirlemek ve öğretim liderliğini tanımlamak amacıyla alan yazında bir çok kavram kullanılmaktadır. Bu kavramların bazıları, öğretimsel liderlik, öğretme liderliği, eğitimsel liderlik ve öğrenme liderliğidir. Dolayısıyla bu kavramlar, öğretim liderliği ile karıştırılmaktadır.

Eğitimsel liderlik 1970'lerden sonra nicel araştırmalara, okul yönetimindeki rasyonel anlayışa tepki olarak doğmuş, klasik kuramlara karşı çıkmış, örgütsel kültürün okul yönetiminde etkili olduğunu savunan bir yaklaşım olarak doğmuştur (Çelik, 2000). Eğitimsel liderlik, öğretim liderliğine göre öğretme ve öğrenme boyutunu da içine alan daha geniş bir yaklaşımdır. "Öğrenme liderliği, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimleri adına kendi öğrenmelerini ön plana almaktadır. Öğretme liderliği ise okuldaki örgütsel öğrenmeyi değil okuldaki öğretme faaliyetlerini geliştirmeyi merkeze alan bir liderlik yaklaşımıdır" (Çelik, 2000: 208).

Bu kavram ayırımı ışığında öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışlar (Şişman, 2002) olarak tanımlanabilir. "Vinson'a göre ise öğretim liderliği, öğretmenler için iş tatmini ve verimli iş ortamı yaratma; öğrenciler için ise istenilen öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürme süreci olarak tanımlanmaktadır" (aktaran İnanđı ve Özkan, 2006: 127).

Araştırmacılar yaklaşık yirmi yıldır sürdürmekte oldukları çalışmalarla eğitime özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliğinin boyutlarını genel özellikleri ile tanımlamayı başarmışlardır (Gümüşeli, 1996). Krug (aktaran Kirk, 1999), öğretimsel liderin davranışlarını gösteren bir taksonomi oluşturmuş ve bu anlamda da öğretimsel liderin davranışlarını derinlemesine açıklamıştır. Bunlar okullarda: (a) misyon belirleme; (b) eğitim programı ve öğretimsel faaliyetleri yönetme; (c) öğretim faaliyetlerini gözleme ve denetleme; (d) öğrenci gelişimini gözleme; (e) öğretimsel iklimin gelişmesine yardımcı olma şeklinde-dir. Bu taksonomi öğretim liderliğini destekleyecek davranışları ve izlenmesi gereken yolların neler olduğunu yöneticilere vermesi açısından önemlidir.

Smith ve Andrews (1989), tarafından güçlü öğretim liderlerinin ayırt edici özelliği olarak aşağıdaki 10 davranış boyutu verilmektedir (Faulkenberry, 1996, İnandı ve Özkan, 2006: 3-4):

1. Program ve öğretim konusundaki öncelikleri belirlemek
2. Okulun amaçlarına ve okulun bulunduğu çevreye kendini adanmak
3. Okulun ve çevresinin amaçlarını başarmak için kaynak toplamak ve kaynakları seferber etmek
4. Öğrenci, öğretmen, veli ve toplumun yüksek beklentilerini karşılayacak olumlu bir okul iklimi oluşturmak
5. Öğretmenlerle iletişim kurarak, işgörenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak etkinlikleri destekleyerek ve onlara katılarak, yeni öğretimsel stratejileri kullanmaları için özendirici ortamlar yaratmak ve çevreye uyum gösteren program materyalleri sunarak okulun öğretim politikasını geliştirmek
6. Okul başarısını arttırmak amacıyla öğrenci ilerlemesini ve öğretmen etkililiğini izlemek
7. Okul çevresinin öncelikleri ile tutarlı olan okul amaçlarına bağlılık göstermek ve okulun uzun vade hedeflerini belirleyebilmek
8. Karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini almak
9. Materyal, zaman gibi kaynakları etkili kullanmak, personel gelişimini sağlayarak akademik amaçlara ulaşmayı sağlamak
10. Zamanın kıt kaynak olduğunun farkına varmak, öğretim sürecini kesintiye uğratan etmenleri en aza indirerek disiplin ve düzen oluşturmak.

II. 2. 1. Öğretim Liderliği Boyutları

Bu çalışmanın kapsamındaki öğretim liderliği, Hallinger tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olan öğretim liderliği davranış boyutları (İnandı ve Özkan, 2006) temel alınarak araştırılmaktadır. Bu boyutların öğretim liderliği davranışlarının çerçevesini belirlediği düşünülmektedir. Bu anlamda bu davranış boyutlarının tek tek ele alınması gerekli görülmüştür.

II. 2. 1. 1. Okul Amaçlarını Belirleme

Okul amaçlarını belirleme, okul müdürlerinin önemli görevlerinden biridir. Bu nedenle okul amaçları okulun vizyonu ve misyonu çerçevesinde toplumun kültürel yapısını ve kaynaklarını kapsayacak şekilde okul müdürü ve öğretmenler ve çevrenin eşgüdümlü çalışmasıyla geliştirilmeli ve yenilenmelidir. Yönetici, eğitim programıyla ilgili okul amaçlarını okul kadrosuyla birlikte sürekli gözden geçirmeli ve bu amaçların anlaşılmasını sağlamalıdır (Şişman 2004). Bu anlamda okul müdürü örgüt çalışanları ve öğrenci aileleri ile işbirliği içinde olmakla ve amaçları geliştirmek amacıyla okula katkısı olan tüm bireyleri bilgilendirmekle yükümlüdür.

Okulun tüm işgörenleri , öğrenciler, öğrenci velileri ve okula katkı sağlayacak çevre örgütlerin kendi sınırları kapsamında okulun amaçlarına dahil olmalarını sağlamak, okul yöneticisinin görevidir. Bu aynı zamanda çalışanların örgütselleşme sürecini hızlandırması açısından da önemlidir. Bu nedenle paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi gerçekleştirerek onların kendilerini okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlayacaktır (Şişman 2004). Wildy ve Dimmock'un (1993) çalışmalarına göre, müdürler ile işgörenlerin görüşlerine göre müdürler ve diğer çalışanlar okul amaçlarını belirleme boyutunda öğretim liderliği görevlerini eşit şekilde yerine getirmektedirler. Bu anlamda, okulun ortak amaçlarının belirlenmesi amacıyla öğretimsel liderlerin yönetim ile diğer işgörenler arasında uyumlu ve eşgüdümlü çalışma yapması gerekmektedir.

II. 2. 1. 2. Okul Amaçlarını İletme

Okul müdürü toplantılarla, görsel-işitsel materyallerle (poster, film gibi) okul içerisindeki iletişimi demokratik ve açık hale getirerek öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul çevresinin okula dahil olmasını sağlamalıdır. “Öğretmenlerle yöneticilerin ilişkileri ne

kadar açık ve demokratik olursa öğretmenler de o kadar okula bağlı olacaklar ve öğretimsel liderin eğitim çalışmalarına istekli katılacaklardır” (Stimson 1997: 142).

Yöneticilerle öğretmenler arasındaki açık ve demokratik ilişkinin sağlanması, etkili bir iletişim sürecine dayanır. İletişim sürecinde de gerekli olan unsur, yöneticilerin öğretmenlere verdiği geribildirimdir. Çünkü, iletişim süreci sonunda, her insanın mesajın etki düzeyini görebilmek için geri bildirim ihtiyacı vardır (Aksoy, 2006). Böylece kurulan iletişim sayesinde istenilen hedefe ne düzeyde ulaştığı gözlenebilir. Etkili müdürler, bir ayna tutarlar, eleştirel bir arkadaş gibi davranırlar ve dışardan bir çift göz olurlar (Blase ve Blase, 2000). Onların geribildirimleri sayesinde öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konur. Özellikle güçlü yönleri üzerinde durularak sorunların daha kısa sürede çözülmesine sağlarlar.

Çalışmalar göstermektedir ki; okul müdürleri öğretme ve öğrenme sürecini etkilemede anahtar konumdaki çalışanlardır. Verilen geribildirim ile bu etkileme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Sergiovanni ve Starrat, 2002; Schutz ve Weinstein, 1990; Ovando, 2006). Yöneticiler ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlere göre, okul müdürleri yapılacak işleri organize etmekte ve gerekli değişimleri yapmaktadırlar. Ancak bu geri bildirimlerin her zaman sağlıklı olarak yapıldığını söylemek mümkün değildir.

Ne yazık ki okul müdürlerinin geribildirim sağlama konusunda yetersiz bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Wildy ve Dimmock, 1993; Lahui-Ako, 2001). Bu durum yönetimle öğretmenler arasında sağlıklı iletişime neden olabilir. Bu da okul müdürünün, öğretimsel liderlik rollerini yeterli düzeyde yerine getirememesine yol açabilir.

Sağlıklı bir iletişim kurmaya çalışan öğretim lideri, düzenli sınıf gözlemleri ile öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirir ve öğretimsel gelişimi desteklemek adına

öğretmenlere bu konuda geribildirimde bulunur. Öğrencilerle ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurarak ve öğretimin kalitesini arttırmayı hedefler. Bunları yapmak için de haftada en az bir kez sınıf ziyaretlerinde bulunur (Lee, 2003).

Bir öğretimsel lider olarak okul müdürünün, öğretmenlere geribildirim sağlarken aşağıdaki aşamaları izlemesi gerekmektedir (Ovando, aktaran Ovando, 2006):

- 1) İşgörenlerle birlikte saygı ve güven ortamı yaratmalıdır.
- 2) Öğretmenleri bir birey ve profesyonel bir işgören olarak görmelidir.
- 3) İşbirliği içinde çalışmak için için beklentileri belirlemelidir.
- 4) İlgili sınıf performans verilerini toplamalıdır.
- 5) Bu verileri analiz etmeli ve öğretmenlere yansıtmalıdır.
- 6) Güçlü yönlere teşekkür ederek, gelişme gösterilen alanları belirleyerek, ekstra mesleki çabaları överek, gelecekteki çalışmalar için sorular sorarak ve önerilerde bulunarak geribildirimde bulunmalıdır.
- 7) Öğretmenlerin bu yönde ilerlemelerini gözlemlemelidir (ss. 10-11).

II. 2. 1. 3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme

Öğretimsel lider olarak müdür, öğrencilerin belirlenen uzak ve genel hedeflere ulaşmasını sağlamak ve bu amaçla öğretmen etkililiğini arttırmak için imkanları elverişli hale getirmekle sorumludur. Bu anlamda, müdürün öğretim sürecini denetlemesi okul, okul müdürü, öğretmenler ve öğrenciler için geribildirim sağlamak açısından önemlidir.

Denetim için yapılması gereken uygulama, sınıf ve okul çalışmalarını belirli aralıklarla gözlemlemektir. Gözlemlerin yanı sıra veli ve öğretmen görüşlerine de belirli aralıklarla başvurulması, sınıf uygulamaları hakkında bilgi edinmeye katkı sağlamaktadır. Öğretim liderlerinin sınıf denetimi sonucunda elde edeceği bilgiler hem öğretmeni desteklemek hem de öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için öğretim liderine önemli yararlar sağlamaktadır (Mc Evan, 1994). Bu anlamda, denetleme ve değerlendirme

işlevinin bir bakıma okul yöneticisi için öğrenme fırsatı olduğu anlaşılmaktadır (Gümüşeli, 1996).

Müdürler, öğretimsel liderliklerinin yanı sıra yönetimsel liderlik görevlerini yürütmekle de görevlidirler. Müdürlerin yönetimsel liderlik rollerini yerine getirdikleri yoğun iş gündemleri, onların sınıf denetimi yapmalarına engel teşkil edebilmektedir. Müdürlerin veli toplantılarına katılmaları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gelen görevleri yerine getirmeleri, öğrenci disiplin sorunlarıyla uğraşmaları, okul binasının bakımıyla ilgilenmeleri, yönetsel ilişkilerdeki sorunları çözmeleri onların, öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirememeleriyle sonuçlanabilmektedir. Lahui-Ako (2001), müdürlerin yönetimsel liderlik rolleri yüzünden öğretimi değerlendirme boyutunda yetersiz görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu anlamda, sınıf denetimi amacıyla bu idari işlerin ders saatleri dışında yapılmasının daha uygun olduğu söylenebilir.

II. 2. 1. 4. Eğitim Programını Düzenleme

Okulun genel hedeflerine ulaşması için, eğitim programının etkili şekilde hazırlanmaya, düzenlenmeye ve eğitim-öğretim yılı içinde kontrol edilmeye ihtiyacı vardır. Dolayısıyla öğretimsel lider olarak okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlamasından programların tamamen uygulayıp sonlandırmasına kadar geçen süreçte yol gösterici olmalıdır.

Eğitim programları, yıl içinde uygulanan günlük ve yıllık planlar; aynı ve farklı branştaki öğretmenlerin yaptıkları toplantı kararları, kulüp ve rehberlik çalışmaları, kutlama ve anma programları gibi bir çok etkinliği kapsamaktadır. Dolayısıyla bu yoğun program gündeminin eş zamanlı yürüyüp hedeflere ulaşması gerekmektedir. Eğitim programını eşgüdümlemek, eğitim ve öğretimde tüm öğretmenlerin birbiriyle daha çok

etkileşim kurmaları ile mümkündür (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu programı eşgüdümlü şekilde yürütmek amacıyla toplantılarda müdür, öğretmenlere yardımcı olmakla yükümlüdür. Bu yüzden, eşgüdümleme toplantılarına okul müdürü başkanlık etmeli, varsa okuldaki eğitim uzmanları da katılmalıdır (Başaran, 1994: 89).

Yapılan bir çok çalışmada eğitim programının geliştirilmesi boyutunda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının genel olarak yetersiz olduğu görülmüştür (Wildy ve Dimmock, 1993; Can, 2007; Lahui-Ako, 2001). Bunun nedeni eğitim programlarının eşgüdümlü yürütülmesinde ortaya çıkan eksiklikler olabilir. Yönetici ve öğretmenlerin eğitim politikalarıyla belirlenen eğitim programlarını, okul kültürüne uygun şekilde düzenlemeleri, bu programların öğretim süreci boyunca işlerlik kazanmasına önemli derecede katkı sağlayabilecektir.

II. 2. 1. 5. Öğrenci Gelişimini İzleme

Okul, uzak hedeflerine yani devletin eğitim politikasına paralel olarak hareket ederek; genel hedeflerini düzenlemekle ve bu politikalar ışığında öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakla yükümlüdür. Bu anlamda öğrencilerin yurttaş bilincine ek olarak onların akademik başarılarını arttırmak, okulun birincil görevidir. Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları, okul gelişimini şekillendirmede ve okul gelişimini hızlandırmada kritik bir rol oynar (Botello, 1997). Bir okuldaki müdür öğretimsel lider olarak, hedeflere ulaşmak için öğrenci gelişimini yakından izlemeli, çıkarımda bulunduğu sonuçları da öğretmenlere, öğrencilere geri bildirim olarak iletmelidir.

Bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için şunları yapması gerekir (Özden 1998: 146):

“1. Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı,

2. Öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı,
3. Öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı,
4. Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir”.

Bunlara ek olarak, öğrencilerin akademik gelişimlerini izlemek ise, müdürün sağlayacağı geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla mümkün olabilir. Öğretmenlerin katılımlarıyla ortak hazırlanan ölçme araçları, öğrencilere uygulandıktan sonra öğrencilerin sınıf ve okul ortalamaları alınabilir, diğer öğrencilerle karşılaştırmalar yapılabilir. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması konusunda geri bildirim sağlanabilir.

Öğretim liderliği, işgörenleri paylaşılan vizyon etrafında toplamayı ve onları her konuda bilgilendirmeyi gerektirir. Öğretimsel ortamın hedefler doğrultusunda olması, öğretimsel liderlik davranışlarının, uygulamaların ve sorumlulukların paylaşılması anlamına gelmektedir. Öğrenci başarısını yükseltmek ve istenilen hedefe ulaşmak adına, bu yöndeki sorumlulukların paylaşılması gerekmektedir (Moller ve diğerleri, 2005). Batı Avustralya’da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden oluşan çalışmada müdürler ile öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aynı yöndedir. Müdürler ve öğretmenler, öğrenci performansı için yüksek beklentilerini belirtme, yüksek akademik standartlar üzerine yoğunlaşma, okuldaki öğrenci davranışları için sorumlulukları alma başlıklarında öğretim liderliği görevlerinin paylaşılması gerektiği çalışmada ortaya çıkmıştır (Wildy ve Dimmock, 1993). Başarılı okul olarak adlandırılan 3 lisede yapılan çalışmada öğretim liderliğinin belirgin özelliklerine rastlanıp rastlanılmayacağı araştırılmıştır (Newbold, 1999). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretim liderliğinin paylaşılabilen bir sorumluluk olduğu ortaya çıkmıştır.

II. 2. 1. 6. Öğretim Zamanını Koruma

Okulda, öğrenilen her bilgi öğrencilerin hayatlarını şekillendirmede bir adımdır. Öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Başaran, 1994). Belirlenen zamanı verimli kullanmak amacıyla öğretim zamanını programlamak önemlidir.

Öğretim zamanını verimli kullanmak, hem öğretim zamanının kesintiye uğramaması hem de bu zaman diliminin, hedeflenen öğretim beceri ve kavramlarını öğretmek için yeterli olmasıdır. Bu anlamda müdürlerin önceliği bu süreci verimli kullanmak olmalıdır.

Bu amaçla, öğretim lideri olarak okul müdürü, derslerin veli-öğretmen ya da okul yöneticileri tarafından kesilmesini engelleyebilir; dersleri sık sık izleyerek hedeflenen öğretim becerilerine ve kavramlara ne kadar ulaşıldığını gözlemleyebilir. Can'a (2007) göre, öğretim lideri olarak okul yöneticileri, sınıf içi öğretim zamanının kullanılması yönünde yeterli düzeyde öğretmenlere rehberlik yapmaktadırlar.

Okul müdürleri, öğretim zamanının kullanılmasına rehberlik yapma sürecinde sınıf gözlemlerini kullanmalıdırlar. Ancak bunu yapmak her zaman mümkün olamamaktadır. Lahui-Ako'nun 2001 yılında yaptığı çalışmada müdürlerin sınıf içi gözlemlere yeterince zaman ayıramadığı ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 58'i müdürlerin, ziyaretlerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Müdürlerin de dahil olduğu çoğu katılımcı, yapılan görüşmeler sırasında bu önemli görevin yeterince yerine getirilmediğini ifade etmişlerdir.

II. 2. 1. 7. Ulaşabilir Olma

Okul müdürünün ulaşılabilir olması, okul müdürünün okul içerisinde varlığını hissettirmesi, görünebilir olmasıdır. Öğretim lideri olan müdürler, sınıflarda okul koridorunda, bahçesinde yani okul alanında dolaşarak öğretmen ve öğrencilerle iletişime geçerler. Bu sayede, öğretmen ve öğrencilerle iletişim ağı kuvvetlenir; sorunlarla karşılaşıldığında çözümler daha kısa sürede bulunabilir.

Etkili ilköğretim okulu yöneticilerinin varlıkları her gün her sınıfta hissedilemezse günlerinin doyumsuz geçtiğini açıklarken; ortaokul ve lise yöneticileri de haftada bir kez her sınıfa girmedikçe o haftalarını başarısız olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin yöneticilerini görünen varlık olarak algılamaları için yöneticilerinin sık sık sınıfları gözlemlemeleri, üstesinden gelinebilir öğretim konularını tartışmaya katmaları, binada düzenli olarak görülmeleri ve aktif olarak personel geliştirme faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir. Günlük uygulamalarda güçlü olduğu hissedilen yöneticiler, içeriden ve dışarıdan görülürler. Bu tip yöneticiler öğle arasında, çıkış zamanında, koridorda, öğretim başlamadan önce ve sonra işlerinin başındadırlar (Çelik 2000: 48).

II. 2. 1. 8. Öğretmenleri Güdüleme

Okul müdürünün okul işgörenleri ve çevreyle kurduğu ilişkiler, etkili okul yaratmada önemli bir yere sahiptir (Peterson, 2002). Olumlu bir okul iklimi oluşturma gayesiyle öğretimsel lider olan okul müdürü, öğretmenleri ödüllendiren ve onaylayan bir çalışma ortamı yaratmalıdır. Öğretim lideri olarak okul müdürleri, öğretmenleri ne kadar çok güdüleyebilirse o okulun başarısı da o oranda artacaktır.

Güdü kavramı farklı teorilere göre farklı şekilde açıklanmaktadır. Davranışsal teorilere göre, bireyler gösterdikleri olumlu davranışlara göre olumlu pekiştiriciler alırlar

ve gösterdikleri istenmeyen davranışlara göre de cezalandırılırlar. Bilişsel teorilere göre, bireyler normal standartların üzerinde bir görevi başarmaya çalıştığında ödüllendirme sağlanmaktadır (Başarı Teorisi-Achivement Theory). Bir başka bilişsel teori olan Beklentiler ve Değerler Teorisinde (Expectancy X Value Theory) ise başarı beklentisi ve hedef değerlerin ikisi de bireyi motive etmeye katkı sağlar. Humanist Teorilerden biri olan Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisine göre beş ihtiyaç (Fizyolojik ihtiyaçlar, Güvenlik ihtiyacı, Sevgi ve Aidiyet ihtiyacı, Saygı ihtiyacı ve Kendini Gerçekleştirme ihtiyacı) bireyleri motive edebilecek anahtardır. Maslow'dan 20 yıl sonra Herzberg, Humanist Teoriyi ortaya koymuştur. İki Faktör Teorisi olarak adlandırılan bu teoriye göre içsel ve dışsal olmak üzere iki tür faktör seti insanı motive etmektedir (Lopez, 1998).

Bu teorilere bakıldığında tek bir motivasyon yolu yoktur. Dolayısıyla öğretmenleri güdülemek amacıyla, öğretimsel lider olarak müdürler farklı pekiştireçler kullanabilirler. "Burada önemli olan nokta, okul müdürünün özendirici araçları karşılaştırırken bunları uygulayacağı bireylerin özellik ve beklentilerini bilmek zorunda olmasıdır" (Gümüşeli, 1996: 55).

Okul müdürleri, her türlü çalışmalarında öğretmenlere destek olmalı onları güdülemelidirler. Öğretmenlere kötü davranış sergileyen okul müdürlerinin, öğretmenlerin kendi istedikleri yönde davranışlarını beklemeleri çok anlamsız olmaktadır. Bunun aksine, alanyazındaki bir çok çalışmada, müdürlerin öğretmenlere kötü davrandıkları bir çalışma ortamı yaratmaları halinde öğretmenlerin iş tatmininde düşüş, utanma, suçluluk, yalnızlık gibi olumsuz duygular oluşturmalarına; konsantrasyon eksikliği, obsesif düşünme, endişe, tükenmişlik gibi bir çok psikolojik-duygusal ve fiziksel sağlıkları ile iş performansları, iş arkadaşlarıyla ilişkileri gibi iş hayatlarına ciddi zararlara yol açtığı ortaya çıkmıştır (Blase

ve Blase, 2008). Müdürlerin bu zararlara yol açma oranı dünya çapındaki ülkelerde % 10'lara varmaktadır (Blase ve Blase, 2008).

Blase ve Blase'in 2008 yılında Amerika'da 172 kamu okulu üzerinde yaptıkları çalışmada, kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre, müdürlerin kötü davranmaları, hayatlarındaki en önemli stres kaynağı olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerle kurulan diyalogların olması gereken form, Blase ve Blase'in (2000) çalışmasında şu şekilde ortaya çıkmıştır:

Öğretimsel lider olarak okul müdürleri;

- (1) önerilerde bulunmalı,
- (2) geri bildirimde bulunmalı
- (3) model olmalı
- (4) araştırmaları kullanmalı; fikir ve tavsiyeleri almak için teşvikte bulunmalı
- (5) övgüde bulunmalı

Önerilerde bulunma aşamasında müdürlerin yaptıkları etkili davranış örüntüsünü 800

Amerikalı öğretmen şu şekilde ifade etmektedir:

- dinleme
- deneyimlerini paylaşma,
- örneklerle ifade etme,
- öğretmenlere seçenekler sunma,
- hükmü kalmamış ya da okul kültürüne zarar verici politikaları eleştirme,
- risk almayı destekleme,
- mesleki alanyazını kullanmayı önerme,
- öğretmenlerin güçlü yönlerini belirtme
- öğretimi geliştirme konusuna yoğunlaşma (Blase ve Blase, 2000).

Öğretmenler, bu davranışların öğretmenlerin motivasyonu, iş-tatmini, kendilerine güvenleri, etkililikleri, kendilerini güvende hissetmeleri, desteklendiklerini hissetmeleri konusunda olumlu etki yarattığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenleri güdüleme boyutunda yöneticiler ile öğretmenler farklı görüşlerde olabilmektedirler (Wildy ve Dimmock, 1993; Hallinger ve Murphy, 1985; Celep, 2004). Öğretimsel liderlik davranışının bu boyutunu uygulayan yöneticiler ile davranıştan etkilenen öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip olmaları, onların örgüt içi konularından kaynaklanabilir.

II. 2. 1. 9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme

Eğitim kalitesini yükseltmek hedefiyle öğretmen gelişimine yönelik modellere, yaklaşımlara, yöntemlere küreselleşen dünyanın her köşesinde kitle iletişim araçları yardımıyla ulaşılabilmektedir. Ana hedef öğretmene yatırım yaparak, eğitim sorunlarını azaltmak ve öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini en üst düzeye taşımaktır. Bu nedenle, eğitim dünyasındaki yeniliklerle öğretmenlerin donanımlarını artırma ihtiyacı duyulmaktadır. Newbold'un (1999) yaptığı çalışmada başarılı okullarda personel gelişimi, okul müdürlerinin öncelikli görevleri arasında yer almaktadır.

“Öğretim lideri olarak okul müdürünün görevi, öğretmenlerin donanımlarını arttırmaya yönelik düzenlemeleri sağlamaktır. Çünkü etkili bir hizmet ancak nitelikli işgörenler ile olanaklıdır” (Aydın, 1994: 192). Müdürler, etkili öğretimin donanımlı öğretmenlerle mümkün olabileceğinin bilincindedirler. Müdürlere göre öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etmeleri için gerekli görülmektedir ve onlara göre iyi öğretmenler mesleki gelişimleri için araştırma yaparlar (Harcha ve Hyle, 1996). Bu noktada öğretmenler için hazırlanan eğitim faaliyetlerinin okul hedefleriyle tutarlı olması, göz önünde tutulması gereken bir koşuldur.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin geliştirmeleri, personel gelişim programlarını koordine etmeleri beklenmektedir (Chell, 2003). “Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet-içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir” (Şişman 2004: 99). “Etkili bir hizmet içi eğitim, öğretmenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamalarında, yeni bilgileri öğrenmelerinde ve değişim sürecini hızlandırmalarında ivme katıcı roller üstlenmektedir. Her yenilik ve değişim süreci öğretmenlere yeni yöntemleri tanıma, yeni ders notları hazırlama ve yeni kaynakları tarama gibi sorumluluklar getirmektedir” (Demirel 1997: 151). Müdürlerin öğretmenleri panel ve konferanslara katılma konularında desteklemeleri gerektiği gibi, onları alanyazından da haberdar etmeleri gerekmektedir (Blase ve Blase, 2000).

Öğretmenlerin eğitim olanaklarından yararlanmasını sağlamının yanı sıra, öğretmenlere alınan eğitimleri uygulama fırsatı tanımak da büyük önem taşımaktadır. Okulun öğrenilen yeni yöntemlerin uygulanabileceği teknolojik gelişmelerle donatılmış olması okulun öğretmenler tarafından sunulacak yeni bilgilere açık olduğu mesajını verecektir. Bu anlamda öğretim lideri olarak okul müdürünün görevi, teknolojik gelişmeleri mümkün olduğunca okula taşımaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, süreli yayınlara ulaşabilmesi de yeniliklere ulaşabilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Hizmet-içi eğitimler sonunda öğretmenlere geri bildirim verilmesi de öğretmenlerin niteliklerinin artmasına dolayısıyla okulun daha etkili hizmet sunmasına olanak sağlar. Geri bildirim sonucunda, tartışma ortamı yaratmak da kazanımların öğrenilmesi açısından yarar sağlayabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklerken etkili öğretimsel lider olarak okul müdürü aşağıdaki 6 stratejiyi takip etmektedir (Blase ve Blase, 2000):

- 1) Öğrenme ve öğretme çalışmalarına vurgu yapmak
- 2) Eğitimciler arasındaki ortak çabayı desteklemek: Harchar and Hyle (1996) yaptıkları çalışmada etkili öğretimsel lider olan okul müdürlerinin, okullarındaki güç dağılımını dengelemek amacıyla bir çok stratejiyle uğraştıklarını ve bunun sonucunda işbirliği ile oluşturulan gücü kullandıklarını ortaya koymuşlardır.
- 3) Eğitimcilerin birbirlerine model olmasını sağlamak: Bu aşamada öğretmenler, birbirlerinin sınıflarını gözlemleyerek birbirlerine model olmaktadır. Böylece, her öğretmen, öğretimi daha iyi seviyeye getirmek amacıyla planlama ile hazırlık aşamasında daha fazla çaba göstermeye kendilerini mecbur görmektedirler. Bu şekilde öğretim sürecine yoğunlaşabilmektedirler.
- 4) Programların yeniden tasarlanmasını desteklemek: Etkili müdürler, öğretmenleri öğretimsel programı düzenlemek için desteklemektedirler, öğretme ve öğrenmede uygulanacak farklı yaklaşımları esneklikle kabul etmektedirler.
- 5) Yetişkin gelişimi ve öğrenmesi konusundaki tüm ilkeleri, işgörenlerin gelişimlerinin tüm aşamalarına uygulamak: Öğretimsel lider olan okul müdürleri, ortak çalışmaları, araştırmayı, hayat boyu öğrenmeyi, deneyimlemeyi destekleyen bir kültür yaratırlar. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmesini sağlamak ve mesleki gelişimlerini desteklemek, öğretimsel liderlerin rolleri arasında yer alır. Bunu yaparken, öğretmenleri de yetişkin birer öğrenci olarak kabul ederler. Yetişkin öğrencileri eğitirken dikkate alınan ilkeleri öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde kullanırlar. Bu süreçte öğretmenlerin rollerini,

motivasyonlarını, hayat döngülerini de gözden geçirirler. Birlikte öğrenmeyi ve uygulamayı teşvik ederler ki bu da öğretmenlerin kendilerini donanımlı işgörenler olarak görmelerine yardımcı olur. Birlikte öğrenme sayesinde öğretmenler başarı ve başarısızlıklarından geribildirimler alarak öğrendikleri yeni bilgileri diğer işgörenlerle paylaşırlar. Bu sayede öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için gerekli olan motivasyonları artar.

6) Akademik çalışmaların sonuçlarından yararlanmak ve bu sonuçlara göre okulda değişik uygulamalarda bulunmak.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan çalışmaları desteklemek, öğretmen motivasyonunu, etkililiğini arttırmaktadır. Buna ek olarak, bu çalışmaların öğretmenlerin öğretim için planlama ve hazırlık yapmalarını da arttırdığı ortaya çıkmıştır (Blase ve Blase, 2000). Yeniliklerle donanımını kuvvetlendiren işgören, okulun nitelikli hizmet sunmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, öğretim lideri olarak müdür, öğretmenlerin yeniliklere ulaşmasına yardımcı olmalıdır.

II. 2. 1. 10. Öğrenmeyi Teşvik Etme

İyi bir okul, öğrenci, müdür ve öğretmenlerin aynı çatı altında yeni bilgileri eş zamanlı öğrenebileceği bir kurumdur. Müdürün rolü, bu bütünün merkezi olmasıdır. Müdür, öğrencilerin ve öğretmenlerin benimseyecekleri davranışları sergilemelidir (Barth aktaran Bankes, 1999). Okuldaki işgörenlerin öğrenmesini teşvik etmek bu anlamda öğretim lideri olarak müdürün rol model olması ile ilişkilendirilebilir. Müdürler, model olurken, öğretmen ve öğrencileri öğrenmeye teşvik ederken kendi uygulamalarıyla da kendisinin öğrenmeye açık olduğunu göstermelidir. Etkili öğretim liderleri, güvenilir

araştırmalardan ve kanıtlanmış uygulamalardan sıklıkla bahsetmektedir ve bunları uygulamalarla göstermektedir (McEwan, 2003; Newbold, 1999).

Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için de öğrencilere model olmak ve onlara farklı pekiştirenler vermek gerekir. Eğitimde öğrencilerin istedik davranışları kazanmaları amacıyla, ödüllendirme, eğitimcilerin sıkça kullandıkları pekiştirenlerdir. “Öğrenciye haz veren bütün etkinlikler ödül anlamına gelir” (Başaran, 1994: 110). Bu anlamda, ödül değişkenlik göstermektedir. Sosyo ekonomik çevre ile öğrencilerin istedikleri ödüller doğru orantılıdır. Sosyo ekonomik seviyesi düşük öğrencilerin istedikleri ödüller, maddi olabilirken sosyo ekonomik bakımdan gelişmiş bir çevrede büyümüş öğrenciler iyi notu, övgülü sözü yeğleyebilirler.

İyi bir okul müdürü sınıf ve okul ödül sistemlerini birbirine bağlamada ve bunların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemesini sağlamada en önemli rolü üstlenen kişidir (Hallinger ve Murphy 1985). Michigan Eyaletinde yürütölen bir çok çalışmada, gelişim gösteren okulların müdürlerinin öğrencilerden beledikleri başarı düzeyini ve onlara bu başarı konusunda güvendiklerini açıklıkla dile getiren anahtar belirleyiciler olduğu ortaya çıkmıştır (Lipham , Shoemaker ve Fraser aktaran Lopez, 1998: 64). “Bu amaçla okul yöneticisi, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir” (Şişman 2004: 94).

Okul müdürünün görev tanımında, yönetsel işlevlerden önce öğretim gelmelidir. Eğitim öğretime uygun okul iklimini oluşturmak birincil öncelik olmalıdır. Dolayısıyla öğretim lideri olan okul müdürleri, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yoğunlaşan, örgütlere yön veren, örgüt misyonu ve amaçları üzerinde önemli ve dinamik etkiler yaratan anahtar aktörlerdir (Peterson, 2002; Bredeson, 1996). Bu amaçla da

ödüllendirmeyle öğrenimi teşvik etme öğretim liderinin kullanabileceği önemli bir anahtardır.

II. 2. 2. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Gerçekleştirmede

Karşılaştıkları Güçlükler

Okul, öğretim sürecinin gerçekleştirildiği bir örgüt olmasının yanı sıra elektrik, su gibi bir çok harcamayı kaleminin de yönetilmesi gereken bir yerdir. Bu anlamda, okulu insana benzetmek mümkündür. İnsanın fiziksel ve sosyal ihtiyaçları olması gibi, okul da öğretimsel liderlik ile yönetimsel liderliğe ihtiyaç duyan bir organizmaya benzetilebilir. Bu iki ayağın düzenli ve dengeli yürütülmesi daha az sorunla kısa zamanda baş etmeyi sağlayabilir.

Ancak okul müdürlerinin yönetimsel liderliğe gerektiğinden fazla zaman ve enerji harcama zorunluluğu müdürlerin öğretimsel liderliğe yeteri kadar dikkati göstermesini engellemektedir (Peterson, 2002). Denny tarafından Barbados'ta hem emekli hem de çalışan müdürler üzerinde 2008 yılında yapılan nitel ve nicel araştırmada da örgütsel sorunlardan dolayı öğretimsel liderlik sürecinin sağlıklı işlemediği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmayı destekleyen bir başka çalışmada Orta-Atlantikte 270 müdür üzerinde yapılmıştır (Durkovic, 2008). Liselerde bu ayırım daha net ortaya çıkmıştır. Müdürler, öğretimsel liderliğe öncelik vermek isterken yönetimsel liderlik rollerini üstlenmek zorunda kalmışlardır. Bu zorunluluk ve bundan kaynaklı müdürlerin kendilerini eğitim programları üzerinde etkisiz görme eğilimleri müdürlerin kendilerini öğretimsel lider olarak tanımlamalarına engel oluşturmaktadır (Mitchell ve Castle, 2005).

II. 3. Kariyer Evreleri

Öğretmenlerin ve yöneticilerin, yöneticilik ve liderliğe ilişkin algıları kariyerleri içindeki örgütsel davranışları, kıdemleri arttıkça farklılaşmaktadır. Örgüt içi sosyalleşme ve mesleki gelişim sürecinde öğretmen ve yöneticinin örgüt içi beklentileri değişebilmektedir. Yüksek maaş, terfi, ödül gibi farklı beklentiler içinde olan farklı kıdemdeki öğretmenin, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına da bu anlamda farklı bakış açılarıyla yaklaşabileceği düşünülebilir. Bu bakımdan, araştırma kapsamında kıdem değişkeni önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin kariyer evrelerini yorumlayan Bakioğlu (1996), “Kariyer Girişi Evresi”, “Durulma Evresi”, “Deneycilik/ Aktivizm Evresi”, “Uzmanlık Evresi”, “Sakinlik Evresi” olmak üzere 5 kariyer evresinin varlığından söz etmektedir:

II. 3. 1. Kariyer Girişi Evresi

1-5 yıl deneyime sahip öğretmenleri kapsayan bu kariyer evresinde öğretmenler, sosyalleşme sürecini yaşamakta; okulu, sınıfı, öğrencileri, öğretim tekniklerini öğrenmekte ve test etmektedirler. Bu evrede öğretmenler kariyerlerini ilginç bulmamakta ve kendilerini yetersiz görebilmektedirler. Buna ek olarak, öğretmenler bu evrede yeterince ödül alamadıklarını da düşünmektedirler. Yöneticilerin öğretim lideri olarak öğretmen etkililiğini arttırmak için onları gözlemlemesi ve özendirici öğretimsel ortamlar oluşturması, bu evredeki öğretmenlerin beklentileri arasında yer alabilir (ss 21-22).

II. 3. 2. Durulma Evresi

6-10 yıl mesleki deneyim içeren bu evrede öğretmenler, kariyere giriş evresinden daha olumlu bir tutum kazanmaya ve okula bağlılıklarını bu evrede daha net hale getirmeye başlamaktadırlar. Öğretmenler, yerleşik düzen isteği içerisinde okul içi ilişkilerini geliştirmeye yönelmektedirler. Bu noktada, öğretmenlerin istekleri daha az kontrol altında mesleklerinde ustalık kazanmaya yöneliktir (Bakioğlu 1996: 23-24)

II. 3. 3. Deneycilik/ Aktivizm Evresi

Bu kariyer evresi, 11-15 yıllık öğretmenleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin en belirgin özelliği, teknikleri ve müfredatı kendi bireysel etkileriyle şekillendirmek ve kendi geliştirdikleri modelleri uygulamaktır. Kurumsal zorlukları bilen ve bunların üstesinden gelen öğretmen, yönetime ve örgütlenmeye de ilgi duymaya başlamaktadır. Terfi istekleri de bu evrede gerçekleşebilir.

II. 3. 4. Uzmanlık Evresi

16-20 yıl deneyim gerektiren bu evreyi temsil eden özellikler, sınıf yönetiminden kopuş ve yönetime geçiş olarak açıklanabilir. Eleştirel bakış açısıyla kapasitelerinin kullanımını yetersiz olarak gören öğretmenler, kariyerlerini yeniden gözden geçirmeye başlamakta ve yönetim alanda kapasitelerini kullanmaya yönelenmektedirler.

II. 3. 5. Sakinlik Evresi

21-25 yıllık öğretmenlerin geçirdiği bu evre, uzmanlıkların arttığı ve mesleki yeterliliğin hissedildiği dönem olarak nitelendirilebilir. Bu dönemde öğretmenler örgüt içinde rahatlık yaşamakta, öğrencilerden uzaklaşmakta ve diğer öğretmenlerin uzmanlaşmasına yardımcı olmaya başlamaktadırlar. Kendini olduğu gibi kabul eden öğretmen, diğer öğretmenlere yardımcı olan informal lider rolünü üstlenmektedir (ss. 22-23-24-25).

II. 4. Cinsiyet ve Liderlik

Kuşkusuz öğretim liderliği rolleri, okul müdürlerinin kimlikleri ile de yakından ilgilidir. Cinsiyet yöneticilikte ve liderlikte önemli belirleyicilerden birisi gibi algılanmakta ve toplumda daha çok erkekler bu yöneticilik ve liderlik rolünü oynamaktadır.

Kadın ve erkeğe yüklenen bu toplumsal cinsiyet rol kalıpları doğrultusunda kadının iş hayatında erkeklere göre yöneticilik rolleri geri plana atılmakta, liderlik rolü çok

tercih edilmemektedir. Sosyo-kültürel değerler ve güç dengeleri kadınların liderlik durumlarını etkileyen etmenler içerisinde görülmektedir (Madden, 2005).

Erçetin'e göre (2000), liderlik alan yazınında yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin yer almasının nedeni, küreselleşme ile ortaya çıkan uzmanlaşmanın pazarda yer alması ve dolayısıyla cinsiyetlerin ikinci plana atılıp atılmadığını ortaya çıkarmak olabilir. Uzmanlaşma ile günümüzde kadınların ve erkeklerin iş kolları birbirine yakınlık göstermekte, kadınların "erkek" işi olarak görülebilen liderlik düşünülen yöneticilikte de yer almaktadır. Cinsiyet ve liderlik ilişkisi konusunda yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan ve tartışılan bazı bulgular şöyle özetlenebilir (Erçetin, 2000: 72-73):

1. Liderlikte kadınlar da erkekler kadar başarılı olabilmektedirler.

2. Erkeklerin daha çok işe ve yapıya dönük liderlik biçimlerini benimseme eğiliminde olmalarına karşılık; kadınlar uzlaşma, başkalarını dikkate alma, gücü ve bilgiyi paylaşma davranışlarını erkeklerden çok daha fazla göstererek kişilere ve ilişkilere dönük liderlik biçimlerini gösterme eğilimindedirler.

3. Liderlik konularına gelmeleri söz konusu olduğunda kadınlar erkeklerden daha az istekli davranırken astları da onların bu konulara gelmelerine direnç göstermektedirler.

Erçetin'in (2000) belirttiği gibi kadınların erkeklerden daha başarılı öğretimsel lider olduğunu ortaya koyan çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Wilson, 1988; Harchar ve Hyle, 1996). Ancak erkek ve kadınlara yüklenen roller ve liderlik davranışlarının erkeklerden beklenmesi, okul kültürüne de yansımaktadır. Bunun sonucunda da öğretmenler, erkek müdürlerin daha başarılı olduğunu düşünmektedirler (Schein, 2001). Bu noktada da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla erkek müdürlerin liderlik davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünebilmesi açığa çıkmaktadır. Ülkemizde erkek müdür oranının kadın müdür oranından daha fazla olduğu düşünülürse, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla müdürlerin liderlik rollerini daha fazla yerine

getirdiklerini düşünmeleri olasıdır. Araştırmalar da bunu doğrulamaktadır (Alıç, 1985; Can, 2007) Okul müdürlerinin liderlik davranışı ile öğretmen morali arasındaki ilişkileri araştıran çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama yönünden, erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Alıç, 1985). Erkek öğretmenler, okul müdürünün liderlik davranışlarını, kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu algılamaktadır (Alıç, 1985). Can'a göre (2007), yöneticilerin çoğunun erkek olması dolayısıyla, erkek katılımcılar hemcinsleri olan yöneticileri daha iyi tanıyarak daha olumlu yargılar geliştirmiş olabilirler.

Ayrıca, öğretmenler ile müdürler kadın ve erkek öğretmenlere karşı farklı davranışlar sergilemektedirler. Blase ve Blase'in (2008) çalışmasına göre, kadın işgörenler, erkek işgörenlere göre, daha sıklıkla kötü davranışa maruz kalmakta ve bu anlamda çalışma ortamlarında daha yoğun zarara uğramaktadırlar. Bu nedenle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme konusunda daha olumsuz görüş bildirmeleri olasıdır.

III. BÖLÜM (YÖNTEM)

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

III. 1. Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995). Bu araştırmaya konu olan özel ve kamu ilköğretim okullarındaki yöneticilerin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları da var olduğu evren içinde tanımlanmaya çalışılmıştır.

III. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Mersin ili genelinde 510 kamu ve 25 özel okulda görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma evreninin kapsamında Mersin ili merkezi kamu ilköğretim okullarında 269 müdür yardımcısı ve 5099 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma kapsamında olan Tarsus kamu ilköğretim okullarında 118 müdür yardımcısı, 1781 öğretmen; Erdemli kamu ilköğretim okullarında 42 müdür yardımcısı, 849 öğretmen; Silifke kamu ilköğretim okullarında 36 müdür yardımcısı, 658 öğretmen; Anamur kamu ilköğretim okullarında 24 müdür yardımcısı, 406 öğretmen bulunmaktadır. Mersin il genelinde özel ilköğretim okullarında ise 82 yönetici ve 943 öğretmen bulunmaktadır. Özel ilköğretim okullarında ise toplam 57 müdür yardımcısı bulunmaktadır.

Çalışma örnekleme, Mersin ili merkezi, Anamur, Mut, Silifke, Tarsus ve Erdemli'de bulunan kamu ve özel ilköğretim okullarından seçkisiz şekilde seçilmiştir.

Örneklemin Mersin merkez ve belirtilen ilçelerden seçilmesinin nedeni özel ilköğretim okullarının Mersin merkezinde ve sözü edilen ilçelerde bulunmasıdır.

Bu çalışmada Mersin Merkez, Anamur, Mut, Silifke, Tarsus ve Erdemli de bulunan özel ilköğretim okulu müdür yardımcılarının tamamına ulaşılmıştır. Seçkisiz şekilde seçilen kamu ilköğretim okullarında 50 müdür yardımcısı ve 177 öğretmen çalışmaya dahil olmuştur. Tüm özel ilköğretim okullarında ise 46 müdür yardımcısı, 133 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Evren ve örnekleme ilişkin bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2:

Kamu ve Özel İlköğretim Okulunda Çalışan Öğretmen ve Müdür Yardımcılarından Oluşan Çalışmanın Evren ve Örnekleme

	Kamu İlköğretim Okulu		Özel İlköğretim Okulu	
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
Müdür Yardımcısı	269	50	57	46
Öğretmen	5099	177	943	133
TOPLAM	5368	227	1000	179

Tablo 3:

	Cinsiyet		Hizmet Yılı	
	F	%	F	%
Kadın	220	54,2	1-5 Yıl	93 22,9
Erkek	186	45,8	6-10 Yıl	89 21,9
			11-15 Yıl	59 14,5
			16-20 Yıl	46 11,3
			20 Yıldan Daha Fazla	119 29,3
				406 %100,0

Toplam	406	%100,0	Toplam
---------------	-----	--------	---------------

Katılımcıların Cinsiyet ve Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların % 54,2'si kadınlardan % 45,8'i erkeklerden oluşmaktadır. Buna göre kadın öğretmen ve müdür yardımcısı sayısı erkeklerden daha fazladır.

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların % 22,9 1-5; % 21,9'u 6-10 yıl; % 14,5'i 11-15 yıl; % 11,3'ü 16-20 yıl hizmet yılına sahiptirler. Katılımcıların % 29,3'ü ise 20 yıldan fazla hizmet yılına sahiptirler. Bu bulgulara göre, 20 yıldan fazla hizmet yılına sahip öğretmenler ve müdür yardımcıları, katılımcılar arasında en yüksek orana sahiptir. Bu sonuçlara göre, öğretmenler ve müdür yardımcıları arasında emeklilik oranının fazla olmadığı düşünülebilir. 20 yıl hizmet yılını yeni başlayan öğretmen oranı takip etmektedir.

III. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Hallinger tarafından 1982 yılında hazırlanmış, İnandı ve Özkan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış 58 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ise Cronbach alpha 0.98 olarak bulunmuştur.

Müdür yardımcıları ve öğretmen algularına göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını ölçmeye çalışan bu ölçek, “okul amaçlarını belirleme, okul amaçlarını iletme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını düzenleme, öğrenci gelişimini izleme, öğretim zamanını koruma, ulaşabilir olma, öğretmenleri güdüleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, öğrenmeyi teşvik etme” olarak 10 boyuta ayrılmıştır. Ölçek, “hemen hemen hiç göstermez”, “nadiren gösterir”, “bazen gösterir”, “sıklıkla gösterir” ve “her zaman gösterir” yanıtlarını içeren beşli dereceleme sistemiyle oluşturulmuştur.

Bu çalışma içinde ölçeğin toplam madde bazında ve her boyutu için güvenilirliğine bakılmış, tüm ölçek için Cronbach Alpha .98 bulunmuştur. Özel ilköğretim okullarında uygulanan ölçeğin faktör bazında güvenilirliğine bakıldığında ise Okul Amaçlarını Belirleme alt faktörü için Cronbach Alpha .93; Okul Amaçlarını İletme alt faktörü için Cronbach Alpha .92; Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme alt faktörü için Cronbach Alpha .87; Eğitim Programlarını Düzenleme alt faktörü için Cronbach Alpha .94; Öğrenci Gelişimini İzleme alt faktörü için Cronbach Alpha .92; Öğretim Zamanını Koruma alt faktörü için Cronbach Alpha .86; Ulaşılabilir Olma alt faktörü için Cronbach Alpha .87; Öğretmenleri Güdüleme alt faktörü için Cronbach Alpha .95; Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme alt faktörü için Cronbach Alpha .95 ve Öğrenmeyi Teşvik Etme alt faktörü için Cronbach Alpha değeri .93 ortaya çıkmıştır.

Kamu ilköğretim okullarında uygulanan ölçeğin faktör bazında güvenilirliğine bakıldığında ise Okul Amaçlarını Belirleme alt faktörü için Cronbach Alpha .92; Okul Amaçlarını İletme alt faktörü için Cronbach Alpha .91; Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme alt faktörü için Cronbach Alpha .89; Eğitim Programlarını Düzenleme alt faktörü için Cronbach Alpha .94; Öğrenci Gelişimini İzleme alt faktörü için Cronbach Alpha .92; Öğretim Zamanını Koruma alt faktörü için Cronbach Alpha .89; Ulaşılabilir Olma alt faktörü için Cronbach Alpha .88; Öğretmenleri Güdüleme alt faktörü için Cronbach Alpha .96; Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme alt faktörü için Cronbach Alpha .96; Öğrenmeyi Teşvik Etme alt faktörü için Cronbach Alpha değeri .94 ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada ve İnandı ve Özkan'ın (2006) kamu ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan müdürlerin öğretim davranışlarını inceledikleri çalışmalarında kullandıkları bu ölçeğin güvenilirliği birbirini onaylar niteliktedir. İnandı ve Özkan'ın

çalışmalarında da tüm ölçek için güvenilirlik değeri Cronbach Alpha .98 olarak bulunmuştur. Faktör bazında Okul Amaçlarını Belirleme alt faktörü için Cronbach Alpha .92; Okul Amaçlarını İletme alt faktörü için Cronbach Alpha .91; Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme alt faktörü için Cronbach Alpha .86; Eğitim Programlarını Düzenleme alt faktörü için Cronbach Alpha .94; Öğrenci Gelişimini İzleme alt faktörü için Cronbach Alpha .92; Öğretim Zamanını Koruma alt faktörü için Cronbach Alpha .88; Ulaşılabilir Olma alt faktörü için Cronbach Alpha .88; Öğretmenleri Güdüleme alt faktörü için Cronbach Alpha .96; Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme alt faktörü için Cronbach Alpha .96 ve son olarak Öğrenmeyi Teşvik Etme alt faktörü için Cronbach Alpha değeri .94 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, bu ölçeğin bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

III. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada demografik değişkenlerden cinsiyet ve kıdem değişkenini gösteren yüzde ve frekanslara yer verilmiştir. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre kendi okul müdürlerinin ne derece öğretim liderliği davranışı gösterdiklerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri araştırmada yer almıştır.

Kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır.

Kıdem değişkenine göre kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda ise farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır.

Özel ilköğretim okullarında çalışan müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre kendi okul müdürlerinin ne derece öğretim liderliği davranışı gösterdiklerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri araştırmada yer almıştır.

Özel ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır.

Kıdem değişkenine göre özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda ise farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır.

Özel ve kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre kendi okullarındaki müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını sergileme

düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır.

Özel ve kamu ilköğretim okullarında çalışan müdür yardımcılarının algılarına göre kendi okullarındaki müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır.

V. BÖLÜM (BULGULAR ve YORUMLAR)

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için araştırmaya katılan katılımcılara uygulanan ölçeğin bulguları ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Bu amaçla öncelikle katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımları tablolastırılarak sunulmuştur. Daha sonra her bir alt amaca yönelik tablolar, bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

IV. 2. Kamuda Görev Yapan Müdürlerin Sergiledikleri Öğretim Liderliği Davranışına İlişkin Bulgular

Bu sonuçlar Tablo 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13’de açıklanmıştır.

Tablo 4:

Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını Belirleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M1	Bir yıl boyunca hedeflenen okul amaçlarını geliştirir.	50	3,66	1,08	177	3,40	1,09
M2	Okul amaçlarını öğretmenlerin sorumluluklarını da dikkate alarak belirler.	50	3,76	1,13	177	3,35	1,10
M3	Amaçların gelişiminde personel verimliliğini sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır.	50	3,44	1,32	177	2,84	1,18
M4	Okulun akademik amaçlarını geliştirirken öğrencilerin akademik performanslarını sergileyen verilerden yararlanır.	50	3,46	1,21	177	2,96	1,16
M5	Okulda öğretmenlerin sınıf içi amaçlara dönüşürebileceği düzeyde hedefler belirler.	50	3,52	1,12	177	2,98	1,20
Okul Amaçlarını Belirleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama		50	3,56	1,02	177	3,10	,99

Tablo 4 incelendiğinde müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “okul amaçlarını belirleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{X}=3.44$ ile $\bar{X}=3.76$) arasında toplanmıştır.

Öğretmenlerin müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarında iki grupta toplanmıştır. Öğretmenler, müdürlerin “bir yıl boyunca hedeflenen okul amaçlarını geliştirir” maddesindeki öğretim liderliği davranışını “sık sık” ($\bar{X}=3,40$) yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer maddelerde müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının “ara sıra” gösterildiğini ifade etmişlerdir ($\bar{X}=2.84$ ile $\bar{X}=3.35$).

Müdür yardımcılarının, bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin genel ağırlıklı ortalama ($\bar{X}=3,56$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu sonuçlar, Büyükdoğan’ın 2003 yılında yaptığı çalışmayı doğrulamaktadır. Araştırma evrenini, Konya il merkezindeki 27 lisenin müdürleri, müdür yardımcıları ile bu liselerde görevli öğretmenlerinden oluşan bu çalışmada, okul müdürlerinin, "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" davranış boyutunu çoğu zaman yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Wildy ve Dimmock’un (1993) çalışması da bu çalışmayı doğrular niteliktedir. Bu çalışmada okul amaçlarını belirleme boyutunda okul müdürleri ve okul işgörenleri müdürlerin öğretim liderliği görevlerini eşit şekilde yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Buna ek olarak bu çalışma Taş (2000) ve Dönmez’in (2008) çalışmalarını da doğrulamaktadır. Taş’ın 2000 yılında ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla Burdur ve

Isparta’da kamu ilköğretim okullarında, örneklemini 487 öğretmen ve 63 müdürün oluşturduğu çalışmada okul müdürlerinin, okulun amaçlarını geliştirilebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma rollerini her zaman yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin genel ağırlıklı ortalama ($\bar{X}=3,10$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Öğretmenlerin algılarına dayalı bu bulgular, Lahui-Ako (2001) tarafından yapılan çalışmadaki sonuçları da doğrulamaktadır. Bu çalışmada müdürlerin akademik amaçları belirlerken ihtiyaç analizinden yoksun oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin algılarına dayalı olarak ortaya çıkan bulgularla paralellik göstermeyen çalışma ise Dönmez’in (2008) yaptığı çalışmadır. 2008 yılında Ankara Çankaya ilçesindeki kamu ve özel ilköğretim okullarındaki müdürlerin öğretim liderliğinin karşılaştırmasını amaçlayan bu çalışmada kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin “okulun amaçlarını geliştirme” davranışlarını “çoğunlukla” yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5:
Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını İletme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M6	Okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletir.	50	3,88	1,13	177	3,45	1,28
M7	Yapılan bazı toplantılarla okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle tartışır.	50	3,72	1,05	177	3,27	1,23
M8	Öğretmenlerle birlikte eğitim programının hazırlanmasına karar verirken okulun akademik amaçlarını da göz önünde bulundurur.	50	3,74	1,00	177	3,23	1,26
M9	Okulun akademik amaçlarının okul içinde kullanılan panolar ve bültenler aracılığıyla yansıtılmasını sağlar.	50	3,66	1,18	177	2,99	1,19
M10	Öğrencilerle yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyar.	50	3,94	1,16	177	3,24	1,25
Okul Amaçlarını İletme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama		50	3,78	,91	177	3,24	1,07

Tablo 5 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “okul amaçlarını iletme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları bu boyuttaki tüm maddelere “sık sık” diyerek yanıt vermişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{X}=3,66$ ile $\bar{X}=3,94$) aralığında toplanmıştır.

Öğretmenler ise tüm maddelere “ara sıra” diyerek yanıt vermişlerdir. Tüm maddeler, ($\bar{X}=2,99$ ile $\bar{X}=3,45$) aralığında toplanmıştır.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin genel ağırlıklı ortalama ($\bar{X}=3,78$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu çalışma, İskenderun ilçesindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemeye yönelik Sözüeroğlu tarafından 2006

yılında gerçekleştirilen çalışmayı doğrular niteliktedir. Örnekleme 54 müdür ve 216 öğretmenden oluşan bu çalışmada, müdür yardımcıları gibi yönetim kademesinde olan okul müdürleri, araştırmada yer alan on bir görev içerisinde; okulun amaçlarını açıklama görevini her zaman yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin genel ağırlıklı ortalama ($\bar{X}=3,24$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Bu çalışma, okul müdürlerinin geribildirim sağlama konusunda ve okul amaçlarını iletme konusunda yetersiz bulunduğunu ortaya koyan çalışmaları doğrular niteliktedir (Wildy ve Dimmock, 1993; Lahui-Ako, 2001).

Ancak bu bulgular, Dönmez'in (2008) ve Sözüeroğlu'nun (2006) yaptığı çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Bu çalışmalarda öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını açıklama boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 6:

Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algularına Göre, Müdürlerin “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M11	Öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlar.	50	3,74	1,12	177	3,22	1,19
M12	Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundurur.	50	3,72	1,14	177	3,16	1,20
M13	Düzenli aralıklarla sınıflara informal gözlemler yapar (Bu gözlemler programlı ve resmi değildir).	50	3,00	1,19	177	2,72	1,17
M14	Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerle öğretmenlerin güçlü yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular.	50	3,30	1,24	177	2,66	1,23

Tablo 6'nın devamı:

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
M15 Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerle öğretmenlerin zayıf yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular.	50	2,98	1,23	177	2,54	1,19
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	50	3,34	,98	177	2,86	,98

Tablo 6 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algularına göre müdürlerin “öğretimi denetleme ve değerlendirme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları “öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlar” ($\bar{X}=3,74$) ve “sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundurur” ($\bar{X}=3,72$) maddelerine “sık sık” şeklinde yanıt vermişlerdir. “Düzenli aralıklarla sınıflara informal gözlemler yapar (Bu gözlemler programlı ve resmi değildir)” ($\bar{X}=3,00$), “gözlemlere dayanarak, geribildirimlerle öğretmenlerin güçlü yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular” ($\bar{X}=3,30$) ve “gözlemlere dayanarak, geribildirimlerle öğretmenlerin zayıf yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular” ($\bar{X}=2,98$) maddelerine “ara sıra” diyerek görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler ise bu boyuttaki tüm maddelere “ara sıra” şeklinde yanıt vermişlerdir. Tüm maddelerin aritmetik ortalama aralığı ($\bar{X} = 2,54$ ile $\bar{X}=3,16$) arasındadır.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik alguları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,34$) ile “ara sıra” aralığına

denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=2,86$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu çalışma, Lahui-Ako'nun (2001) ve Sözüeroğlu'nun (2006) çalışmalarını doğrulamaktadır. Papua Yeni Gine'de 36 öğretmen ve 5 okul müdürü ile yapılan nitel çalışmada, müdürlerin yönetsel liderlik rolleri yüzünden öğretimi değerlendirme boyutunda yetersiz görüldüğü sonucu ortaya konmuştur (Lahui-Ako, 2001). Bu çalışmalarda müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri, öğretmenlerin görüşleriyle paralellik göstermektedir. Öğretimi değerlendirme ve denetleme boyutunda öğretmenler kadar müdür yardımcıları da müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını yetersiz görmektedirler. Yönetim kadrosunda görev yapan müdür yardımcıları, öğretmenlerin etkili çalışması açısından belli aralıklarla denetlenmesi gerektiğini düşünüyor olabilirler. Bu anlamda öğretimi ve bir anlamda öğretmenleri denetleme boyutu, yönetim kademesinde görev yapan işgörenler için öncelikli sırada yer alabilir. Bu nedenden dolayı, müdür ve müdür yardımcıları kendileri tarafından yapılan denetlemelerin yetersiz olduğunu düşünmüş olabilirler.

Ancak bu çalışma, Büyükdoğan'ın (2003) ve Dönmez'in (2008) yaptığı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda okul müdürlerinin, "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" davranış boyutlarını çoğu zaman yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7:

Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algularına Göre, Müdürlerin “Eğitim Programını Düzenleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M16	Sınıf seviyelerine göre eğitim programı uygulanmasından kimlerin sorumlu olduğunu açık hale getirir. Örneğin müdür, müdür yardımcısı ya da zümre başkanı gibi.	50	3,86	1,12	177	3,40	1,22
M17	Eğitim programı ile ilgili kararlar alınırken okulda yapılan çeşitli değerlendirme sonuçlarını dikkate alır.	50	3,70	1,05	177	3,24	1,16
M18	Okulun eğitim amaçları ile sınıf amaçlarının örtüşüp örtüşmediğine bakar.	50	3,66	1,02	177	3,15	1,14
M19	Okulun müfredat hedefleri ile okulun başarı testlerinin örtüşüp örtüşmediğini önemser.	50	3,86	1,01	177	3,30	1,26
M20	Eğitim programı için gerekli olan materyallerin kullanımında aktif görev alır.	50	3,60	1,16	177	2,96	1,27
M21	Öğretim programının uygulanmasında sınıflar arası işbirliği sağlar.	50	3,62	1,14	177	2,96	1,26
M22	Uygulanacak programın öğretmenler arasındaki eşgüdümünü sağlar.	50	3,74	1,13	177	2,90	1,26
Eğitim Programını Düzenleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama		50	3,72	,89	177	3,13	1,06

Tablo 7 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algularına göre müdürlerin “eğitim programını düzenleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcısı tüm maddelerde müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler (\bar{X} = 3.60 ile \bar{X} = 3.86) arasında yer almaktadır.

Öğretmenler ise “sınıf seviyelerine göre eğitim programı uygulanmasından kimlerin sorumlu olduğunu açık hale getirir. Örneğin müdür, müdür yardımcısı ya da

zümre başkanı gibi” maddesine “sık sık” ($\bar{X}=3,40$) diye yanıtlamışlardır. Diğer tüm maddelerde müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının “ara sıra” gösterildiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=2.90$ ile $\bar{X}=3.30$) aralığında yer almaktadır.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,72$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları belirtilen boyuta yönelik okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,13$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu sonuç, Pansiri'nin (2004), Can'ın (2007), Wildy ve Dimmock'un (1993), Lahui-Ako'nun (2001) çalışmalarını doğrulamaktadır. Sonuçlara göre eğitim programlarının yönetimi için gereken yenilikleri sağlama konusunda okul yönetim takımının öğretim liderliği becerilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Can 2007 yılında Kayseri'de 235 öğretmen, denetmen ve yönetici üzerinde uyguladığı araştırmada eğitim programının düzenlenmesi boyutuna yönelik şu sonuçlara varmıştır:

-Okul yöneticilerinin eğitim programlarının geliştirilmesiyle ilgili teknik yeterlikler konusunda, program hedeflerine ulaşabilme düzeyini izlemek üzere program değerlendirme çalışmaları konusunda yine öğretmenlerin bilgi, beceri ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi için cesaretlendirmeleri konusunda okul yöneticilerinin bu görevleri az yerine getirdiği açıklanmıştır.

Bir retim lideri olarak okul yöneticilerinin eğitim programlarını geliştirme yeterliklerinden okulun amaçlarını retmenlerle paylasabilme, okulun eğitim üretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planları hazırlama, programların uygulanmasında retmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini yapabilme yeterlikleri “orta” sınırlarında algılanmıştır. Üretim lideri olarak okul yöneticileri, dönem içindeki program uygulamalarıyla ilgili etkinlikleri, dönem başı toplantılarında retmenlerle birlikte planlama, programın anlasılması ve program amaçlarına ulasılması için gerekli kaynakları sağlama ve sınıf içi üretim zamanının etkili kullanılması yönünde retmenlere rehberlik etmede yeterli olarak görülmüştür (s. 242).

Ancak Sözüeroğlu (2006), Dönmez (2008) ve Büyükdoğan’ın (2003) yaptığı çalışmalar bu çalışmalarla farklılık göstermektedir. Dönmez’in (2008) alışmasına göre, retmenlerin algılarına göre okul müdürleri, "Eğitim programı ve üretim sürecinin yönetimi" davranış boyutunu “oğu zaman” yerine getirmektedir. Müdürler ise kendilerinin "Eğitim programı ve üretim sürecinin yönetimi" davranış boyutunu “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Yönetim kademesinde çalışan müdür ve müdür yardımcıları, kendilerinin üretim liderliği davranışlarını retmenlere göre daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Bu durum, davranışı yapan ile davranıştan etkilenen algılarının değişmesinden kaynaklı olabilir.

Tablo 8:
Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğrenci Gelişimini İzleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M23 Öğrencinin akademik başarısını değerlendirmek için öğretmenlerle yüz yüze görüşür.	50	3,48	1,34	177	2,93	1,30
M24 Eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle değerlendirme sonuçlarını tartışır.	50	3,72	1,14	177	2,99	1,24
M25 Okulun amaçları doğrultusunda öğrenci gelişimini takip etmek için değerlendirme sonuçlarından yararlanır.	50	3,66	1,27	177	3,01	1,23
M26 Okulun başarısını öğretmenlere kısa not, bülten gibi yazılı araçlar kullanarak iletir.	50	3,28	1,37	177	2,87	1,27
M27 Öğrencilere sınav sonuçları ile ilgili geri bildirim verir.	50	3,70	1,32	177	3,20	1,28
Öğrenci Gelişimini İzleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	50	3,56	1,12	177	3,00	1,09

Tablo 8 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğrenci gelişimini izleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları “okulun başarısını öğretmenlere kısa not, bülten gibi yazılı araçlar kullanarak iletir” maddesini “ara sıra” ($\bar{X} = 3,28$) diyerek yanıtlamışlardır. Diğer tüm maddelere “sık sık” ($\bar{X} = 3,48$ ile $\bar{X} = 3,72$) şeklinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerin ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları tek grupta toplanmıştır. Tüm maddelerde müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının “ara sıra” gösterildiği ($\bar{X} = 2,87$ ile $\bar{X} = 3,20$) ifade edilmiştir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X} = 3,56$) ile “sık sık” aralığına

denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,00$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Öğretmenlerin bu algıları, Pansiri'nin (2004), Lahui-Ako'nun (2001) ve Sözüeroğlu'nun (2006) çalışmalarını doğrulamaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenler müdürlerin öğrenci gelişimini izleme, öğrencilerin üstün başarılarını fark etme ve takdir etme konusunda gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarını yetersiz bulmuşlardır.

Bunun nedeni öğretimsel lider olan okul müdürlerinin sorumluluklarını paylaşmaması ya da yönetsel işlerinin yoğunluğu olabilir. Öğretimsel liderlik okuldaki sorumlulukların paylaşılmasını gerektirir (Moller ve diğerleri, 2005; Wildy ve Dimmock, 1993; Newbold, 1999). Bu anlamda öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi için öğretmenlerin bu süreci yakından takip etmesi ve bu konuda müdürlere geribildirim vermesi gerekmektedir.

Bunun yanı sıra, okul müdürleri yönetsel liderlik rolleri yüzünden ve okul nüfusunun yüksek olmasından öğrencilerin gelişimlerini tek tek takip etmekte zorlanabilmektedirler. Onların öğrencileri fark ettikleri tek zaman dilimi, başarılı öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının açıklandığı öğretim yılı sonu olmaktadır (Lahui-Ako, 2001). Lahui-Ako'nun (2001) liselerde yaptığı çalışmada, okul müdürlerine bunun nedeni sorulduğunda ise alınan yanıt, öğrencilerle birebir ilgilenmenin zor olduğudur. Bu çalışmadaki müdürler, belli öğretmenlerle ilgili konularda dahi tüm öğretmenlere hitap edilebileceği bir ortam hazırlamaktadırlar, öğrencilerle ilgilenmek gerektiğinde ise sınıflara dönük açıklamalar yapmaktadırlar. Yani birebir görüşmeyi

yeğlememektedirler. Ayrıca bu müdürlerin, lise öğrencilerinin hepsinin değil sadece ulusal sınava girecek olan 8 ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak da öğretmenler, müdürlerin öğrencilerin üstün başarılarını fark etme ve takdir etme konusunda gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarını yetersiz bulmuşlardır.

Buna karşın, Dönmez'in (2008) çalışması bu yönde değildir. Bu çalışmaya göre, kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin “öğrenci başarısını izleme” davranışlarını “çoğunlukla” yerine getirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 9:
Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algularına Göre, Müdürlerin “Öğretim Zamanını Koruma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M28	Genel anons veya duyurularla öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller.	50	4,00	1,19	177	3,42	1,31
M29	Öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağırılmasını engeller.	50	3,72	1,27	177	3,11	1,34
M30	Eğitim-öğretim süresini geç kalarak ve devamsızlık yaparak dışarıda geçiren öğrencilerin bu eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar.	50	4,06	1,01	177	3,46	1,24
M31	Yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	50	3,96	1,14	177	3,30	1,25
M32	Öğretim zamanının, müfredat dışı diğer toplantılar aracılığıyla engellenmesini sınırlar.	50	3,76	1,13	177	3,50	1,21
M33	Öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar.	50	4,08	1,25	177	3,66	1,29
Öğretim Zamanını Koruma Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama		50	3,93	,96	177	3,41	1,01

Tablo 9 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğretim zamanını koruma” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları bu boyuttaki tüm maddelere ($\bar{X}=3,72$ ile $\bar{X}=4,08$) aralığıyla “sık sık” diyerek yanıt vermişlerdir.

Öğretmenler ise “öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağrılmasını engeller” ($\bar{X}=3,11$) ile “yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendirir” maddelerine ($\bar{X}=3,30$) “ara sıra” diye yanıt vermişlerdir. Diğer maddeleri ($\bar{X}=3,46$ ile $\bar{X}=3,66$) aralığı ile ise “sık sık” diyerek yanıtlamışlardır.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,93$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerin öğretim liderliğinin davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,41$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu sonuçlar, Can’ın (2007), Dönmez’in (2008) ve Sözüeroğlu’nun (2006) çalışmalarını doğrulamaktadır. Bu araştırmalara göre, öğretim lideri olarak okul yöneticileri, sınıf içi öğretim zamanının kullanılması açısından yeterli düzeyde öğretmenlere rehberlik yapmaktadırlar.

Ancak okul müdürlerinin bu boyuttaki “yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendirir”

maddesine ilişkin, müdürlerin sınıf içi gözlemlere zaman ayırmadıkları sonucu Lahui-Ako'nun 2001 yılında yaptığı çalışmada da ortaya konmuştur. Öğretmenlerin %58'i müdürlerin, öğretim zamanının yeni fikir ve becerilerin gelişmesi için kullanılıp kullanılmadığını görmek amacıyla yaptıkları sınıf ziyaretlerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Müdürlerin de dahil olduğu çoğu katılımcı, yapılan görüşmeler sırasında bu önemli görevin yerine getirilmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, müdürlerin yönetsel işlerinden sınıf ziyaretlerine zaman ayıramamalarını veya müdürlerin çoğunlukla odalarında bulunmamalarından dolayı bu ziyaretlerin müdür yardımcıları tarafından yapılması gerektiğini düşünmeleri, bu görevin yerine getirilmeme nedeni olarak söylenebilir.

Tablo 10:
Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Ulaşılabilir Olma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	Ss
M34 Öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırır.	50	3,80	1,19	177	3,35	1,34
M35 Okul sorunlarını öğrenci ve öğretmenlerle tartışmak için sınıf ziyaretinde bulunur.	50	3,32	1,33	177	2,84	1,27
M36 Müfredat dışındaki ekstra aktivitelere katılır.	50	3,48	1,21	177	3,18	1,26
M37 Geç kalan öğretmenler sınıfa gelene kadar öğretimin kesintiye uğramasını engeller.	50	3,80	1,24	177	3,17	1,35
M38 Eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olur.	50	3,84	1,18	177	3,24	1,28
Ulaşılabilir Olma Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	50	3,64	1,02	177	3,15	1,06

Tablo 10 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “ulaşılabilir olma” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcılarını “okul sorunlarını öğrenci ve öğretmenlerle tartışmak için sınıf ziyaretinde bulunur” maddesine “ara sıra” ($\bar{X}=3,32$) diyerek ifade etmişlerdir. Diğer maddelere ilişkin algıları ($\bar{X}=3,48$ ile $\bar{X}=3,84$) aralığında olduğu için “sık sık” olmuştur.

Öğretmenlerin ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları tek grupta toplanmıştır. Tüm maddelerde müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının “ara sıra” gösterildiğini ifade etmişlerdir ($\bar{X}=2,84$ ile $\bar{X}=3,35$).

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin genel ağırlıklı ortalama ($\bar{X}=3,64$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcılarını okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin genel ağırlıklı ortalama ($\bar{X}=3,15$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu bulgular, Sözüeroğlu'nun (2006) ve Dönmez'in (2008) çalışma bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Öğretmenler ve yöneticiler, ilköğretim okulu müdürlerinin varlığını hissettirme görevini çoğunlukla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 11:

Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretmenleri Güdüleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M39 Üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırır.	50	3,30	1,35	177	2,68	1,34
M40 Öğretmenlere özel başarıları ve çabaları nedeni ile övgüde bulunur.	50	3,62	1,14	177	3,11	1,29

Tablo 11'in devamı:

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
M41 Öğretmenleri olağanüstü başarılarından dolayı özlük dosyalarına taktir veya teşekkür önerilerinde bulunarak ödüllendirir.	50	3,70	1,19	177	3,02	1,37
M42 Mesleklerinde profesyonel çaba harcayan öğretmenleri uygun fırsatlar yaratarak ödüllendirir.	50	3,56	1,32	177	2,81	1,32
M43 Okula özel katkılarından dolayı öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratır.	50	3,50	1,19	177	2,81	1,26
M44 Öğretmenin göstermiş olduğu başarıları değişik ortamlarda dile getirerek öğretmeni güdüler.	50	3,78	1,21	177	3,01	1,29
Öğretmenleri Güdüleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	50	3,57	1,11	177	2,91	1,18

Tablo 11 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğretmenleri güdüleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcılarının bu boyuttaki maddelere verdikleri yanıtlar iki grupta toplanmıştır. “Üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırır” ($\bar{X}=3,30$) maddesine “ara sıra” diyerek yanıt vermişlerdir. Bu boyuttaki diğer tüm maddelerde ise müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=3,50$ ile $\bar{X}=3,78$) aralığıyla “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ise müdürlerin bu boyutta yer alan öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=2,68$ ile $\bar{X}=3,11$) “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,57$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcılarını okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Müdür yardımcılarının verdiği bu yanıtlar, Taş'ın (2000) bulgularını doğrulamaktadır. Taş'ın (2000) çalışmasında “öğretmenleri güdüleme boyutuna” paralellik gösteren bir boyut olan “öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma boyutu” yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarını her zaman yerine getirmekte oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Wildy ve Dimmock (1993), Dönmez (2008) ve Sözüeroğlu (2006) ise yönetim kademesinde bulunan okul müdürlerine göre, bu davranışların yeterli bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=2,91$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu bulgular, Wildy ve Dimmock'un (1993), Celep'in (2004), Hallinger ve Murphy'nin (1985), Pansiri'nin (2004) ve Sözüeroğlu'nun (2006) çalışmalarını doğrulamaktadır. Bu çalışmalara göre, öğretmenlere göre müdürlerin öğretmenleri güdülemesi yetersiz görülmektedir. Müdürler, öğretmenlerin çabalarını ya da başarılı performanslarını nadiren desteklemektedirler. Bu boyut, öğretmenlerin kendileri ile doğrudan ilintilidir. Öğretmenler kendilerine verilen desteğin ve başarılı performansların takdir edilmesini yetersiz görebilirler. Çünkü, işgörenler açısından önemli görülen bir başarı, yöneticiler tarafından önemli olarak düşünülmeyebilir. Bu durum, öğretmenleri güdüleme boyutunda öğretmenlerin ve yöneticilerin algılamalarında farklılıklara neden olabilir.

Tablo 12:

Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Müdür		N	Öğretmen	
		\bar{X}	Ss		\bar{X}	Ss
M45 Öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim çalışmalarının okulun akademik amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.	50	3,74	1,15	177	3,08	1,24
M46 Hizmet içi eğitimi süresince alınan eğitimin sınıflarda kullanılmasını sağlar.	50	3,68	1,03	177	3,04	1,19
M47 Önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlar.	50	3,88	1,13	177	3,24	1,28
M48 Eğitim ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere yol gösterir ve yardımcı olur.	50	3,50	1,18	177	3,16	1,27
M49 Öğretmenlerin hizmet içi aktivitelerden edindikleri bilgileri ya da fikirleri diğer öğretmenlerle paylaşmak için fırsat yaratır.	50	3,60	1,14	177	3,05	1,20
M50 Öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar eder.	50	3,84	1,16	177	3,19	1,29
M51 Öğretmenlere alanları ile ilgili süreli yayınların ulaşmasını sağlar.	50	3,42	1,24	177	2,89	1,30
M52 Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlar.	50	3,24	1,37	177	2,73	1,25
M53 Öğretmenin müdür ve müfettişlerle işbirliği yapmasını sağlar.	50	3,62	1,14	177	3,02	1,33
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	50	3,61	1,00	177	3,04	1,08

Tablo 12 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları “öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlar” maddesine “ara sıra” ($\bar{X}=3,24$) diye yanıt verirken diğer tüm maddelere ($\bar{X}=3,42$ ile $\bar{X}=3,88$) “sık sık” diye yanıt vermişlerdir.

Öğretmenler ise tüm maddelerde müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutuna yönelik olarak göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=2,73$ ile $\bar{X}=3,24$) gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,61$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu bulgular, Taş'ın (2000) ve Sözüeroğlu'nun (2006) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Taş'ın (2000) ve Sözüeroğlu'nun (2006) çalışmalarında okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini çoğunlukla yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,04$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu bulgular, Lahui-Ako'nun (2001), Can'ın (2007), Büyükdoğan'ın (2003) ve Taş'ın (2000) çalışmalarıyla aynı yöndedir. Bu çalışmalara göre, müdürler, aktif öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yeteri kadar rehberlik yapmamakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme konusunda yetersiz kalmaktadır. Baskı altında olan müdürler, bu görevlerini mesleki kıdemleri yüksek öğretmenlere devretmektedirler. Ancak bunu yaparken bu sorumluluğun işleyişini gözlemlememekte ve bu sorumluluğu destekleyecek davranışlar da göstermemektedirler. Bu anlamda kıdemli öğretmenler, göreve yeni başlayan öğretmenlere yol gösterirken yalnız bırakılmaktadır (Lahui-Ako, 2001).

Yöneticilerle öğretmenlerin bu boyutta farklı görüşlere sahip olmaları, öğretmenlerle müdürlerin bu eğitimlerden beklentilerinin farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Lahui-Ako'nun 2001 yılında 36 öğretmen ve müdürden oluşan nitel çalışmasında, öğretmenlerin %68'i müdürlerin okul içi düzenlenen hizmet içi faaliyetlerde

tatmin edici bir çalışma temposu yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Okulda düzenlenen hizmet-içi faaliyetlerine ilişkin yanıtlar verilirken özellikle müdürler, okulda düzenlenen bu çalışmaların öğretmenlere uygun eğitimler olduğunu ifade ederlerken, öğretmenler bu eğitimlerin uygun olmadığına dair memnuniyetsizliklerini belirtmişlerdir.

Dönmez'in (2008) çalışması ise bu çalışmadan farklılık göstermektedir. Çünkü öğretmenler de müdürler ve müdür yardımcılarını gibi müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama davranışlarını “çoğunlukla” yerine getirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu çalışmalara ek olarak etkili okul müdürü olarak belirtilen müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutunun önemini ortaya koyan çalışmaların bir tanesi, Newbold (1999) tarafından Colorado'da başarılı okul olarak adını duyuran 3 lise üzerinde yapılan nitel ve nicel çalışmadır. Etkili okul olarak adlandırılan bu okullarda öğretim liderliğinin belirgin özelliklerine rastlanıp rastlanılmayacağı araştırılmıştır. Buna göre personel gelişimi, okul müdürlerinin öncelikli görevleri arasında yer almıştır. Bunun yanı sıra müdürler de öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini fark etmektedirler. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin, eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etmeleri için gerekli olduğu müdürlerin görüşleri arasında yer almaktadır (Harcha ve Hyle, 1996).

Tablo 13:

Kamuda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğrenmeye Teşvik Etme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M54 Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir.	50	4,10	,99	177	3,54	1,20
M55 Davranışları, tutumları ya da akademik başarılarından dolayı öğrencileri onurlandırmak için toplantılar düzenler.	50	3,52	1,23	177	3,14	1,28
M56 Üstün başarı gösteren öğrencileri makamına çağırarak ödüllendirir.	50	3,68	1,28	177	3,24	1,19

Tablo 13'ün Devamı:

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
M57 Öğrenci örnek davranışı veya katkılarını iletmek için öğrenci ebeveynleriyle iletişim kurar.	50	3,80	1,08	177	3,37	1,24
M58 Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta gösterdikleri katkıları ve başarılarını takdir etmelerini ve/ya da ödüllendirmelerini aktif şekilde destekler	50	3,96	1,10	177	3,33	1,31
Öğrenmeyi Teşvik Etme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	50	3,81	1,02	177	3,33	1,11

Tablo 13 incelendiğinde yönetici ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğrenmeyi teşvik etme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Tüm maddelerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,52$ ile $\bar{X}=3,96$) aralığında yer almaktadır.

Öğretmenler ise “üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir” maddesine “sık sık” ($\bar{X}=3,54$) diye yanıt verirken, diğer tüm maddelerde müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının ($\bar{X}= 3.14$ ile $\bar{X}=3.37$) aralığıyla “ara sıra” gösterildiğini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,81$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu bulgular, Dönmez'in (2008), Taş'ın (2000) ve Sözüeroğlu'nun (2006) çalışmalarını doğrular niteliktedir.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,33$) ile “ara sıra” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu bulgularla farklılık gösteren çalışma Dönmez'in (2008) ve Sözüeroğlu'nun (2006) çalışmalarıdır. Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin “öğrencileri öğrenmeye özendirme” davranışlarını “çoğunlukla” yerine getirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Birinci alt amaca yönelik bulgulara bakıldığında müdür yardımcılarının algılarına göre, müdürler öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” yerine getirirken, öğretmenlerin algılarına göre müdürler öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” yerine getirmektedir. Müdür yardımcıları ile öğretmenlerin algıları arasındaki bu farkın kaynağı, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin farklı kademelerde görev yapmaları olabilir.

Müdürler ile yönetim kademesinde çalışan müdür yardımcıları, yönetimin gerçekleştirilmesi gereken sorumluluk, görev ve yükümlülükleri paylaşmaktadırlar. Yönetimsel liderliğin yanı sıra öğretim liderliği davranışlarının da yönetim kademesinde çalışanlar tarafından eşgüdümle yerine getirilmesi gerektiğinin bilincinde olan müdür yardımcıları, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilip getirilmediğini yorumlarken, kendi davranışlarını da değerlendirmiş olabilirler. Dolayısıyla, müdür yardımcıları kendi öğretimsel liderlik davranışlarının özeleştirisini yaparken, daha öznel bir bakış açısıyla değerlendirme yapmış olabilirler. Öğretmenler, yönetim kademesinde çalışmadıkları için, bu anlamda daha nesnel bir bakış açısıyla müdürleri değerlendirmiş olabilirler.

IV. 3. Kamuda Görev Yapan Müdürlerin Sergiledikleri Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Tablo 14:

Konum Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları

	KONUM	N	\bar{X}	S	t	P
Okul Amaçlarını Belirleme	Öğretmen	177	3,10	,99	-2,85	,01**
	Müdür yardımcısı	50	3,56	1,02		
Okul Amaçlarını İletme	Öğretmen	177	3,24	1,07	-3,27	,00**
	Müdür yardımcısı	50	3,78	,91		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Öğretmen	177	2,86	,98	-3,06	,00**
	Müdür yardımcısı	50	3,34	,98		
Eğitim Programını Düzenleme	Öğretmen	177	3,13	1,06	-3,55	,00**
	Müdür yardımcısı	50	3,72	,89		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Öğretmen	177	3,00	1,09	-3,20	,00**
	Müdür yardımcısı	50	3,56	1,12		
Öğretim Zamanını Koruma	Öğretmen	177	3,41	1,01	-3,19	,00**
	Müdür yardımcısı	50	3,93	,96		
Ulaşılabilir Olma	Öğretmen	177	3,15	1,06	-2,88	,00**
	Müdür yardımcısı	50	3,64	1,02		
Öğretmenleri Güdüleme	Öğretmen	177	2,91	1,18	-3,55	,00**
	Müdür yardımcısı	50	3,57	1,11		
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	Öğretmen	177	3,04	1,08	-3,29	,00**
	Müdür yardımcısı	50	3,61	1,00		
Öğrenmeye Teşvik Etme	Öğretmen	177	3,33	1,11	-2,72	,01**
	Müdür yardımcısı	50	3,81	1,02		

*P<0,05

**p<0,01

Tablo 14 incelendiğinde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi ve sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına yönelik tüm boyutların aritmetik ortalamalarına bakıldığında müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Bu sonuçlara göre Okul Amaçlarını Belirleme boyutunda öğretmenler ile ($\bar{X}=3,10$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,56$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-2,85;p<.01$). Okul Amaçlarını İletme boyutunda öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,24$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,78$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-3,22;p<.00$). Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme boyutunda öğretmenler ile ($\bar{X}=2,86$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,34$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-3,06;p<.00$). Eğitim Programlarını Düzenleme boyutunda öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,13$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,72$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-3,55;p<.00$). Öğrenci Gelişimini İzleme boyutunda öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,00$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,56$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-3,20;p<.00$). Öğretim Zamanını Koruma boyutunda öğretmenlerin Algıları ile ($\bar{X}=3,41$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,93$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-3,19;p<.00$). Ulaşılabilir Olma boyutunda öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,15$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,64$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-2,81;p<.00$). Öğretmenleri Güdüleme boyutunda öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=2,91$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,57$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-3,50;p<.00$). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme boyutunda öğretmenlerin algıları ile

($\bar{X}=3,04$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,61$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 3,29;p<.00). Öğrenmeyi Teşvik Etme boyutunda öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,33$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,81$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 2,72;p<.01).

Bu boyutlardaki anlamlı farklılığın tümünün kaynağını müdür yardımcılarını oluşturmuştur. Bu boyutlar için müdür yardımcılarını, öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Yönetim kademesinde çalışan müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri ile öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koyan ve bu çalışmayı bu anlamda doğrular nitelikte olan çalışmalar alanyazında bulunmaktadır. İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve müdürlerin, müdürlerin okuldaki öğretimsel etkinlikleri etkilemesi hakkındaki algılarının farklı yönde olduğunu ortaya koyan çalışmalar, Gomez ve Jamgochian'ın (1989), Hallinger ve Murphy'nin (1985), Campbell'in (1998), Gedikoğlu ve diğerlerinin (2004) çalışmalarıdır. Sakalar'ın (1987), İlkokul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Müdürlerine İlişkin Liderlik Beklentileri ve Gözlemleri konulu çalışmasında da ilkokul müdürleri, müdür yardımcılarını ve öğretmenlerin gözlemlerinde farklılıklar olduğunu saptamıştır (Can, 2002). Bu çalışmayı doğrulayan bir başka çalışma ise Cerit'in (2007) çalışmasıdır. Cerit'in 2005-2006 öğretim yılında Bolu ilinde 19 müdür, 36 müdür yardımcısı ve 487 öğretmenle okul müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini ortaya çıkardığı çalışmasında, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmaların aksine, okul müdür, müdür yardımcılarını ile öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Akgün, 2001; Dönmez,

2008). Akgün tarafından 2001 yılında yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürleri genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirmektedirler.

Müdür yardımcılarının öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiklerini düşünmeleri, kendilerinin de müdürler gibi yönetim kademesinde bulunmaları olabilir. Müdürlerle eşgüdümle çalışan müdür yardımcıları, müdürlerin yapmaları gereken öğretimsel liderlik davranışlarını kendilerinin de yapmaları gerektiğinin farkındadırlar. Bu anlamda müdürleri değerlendirirken, kendilerini değerlendirmekte olduklarını düşünebilirler. Bu durum ise, onların daha öznel bir bakış açısıyla müdürleri değerlendirmelerine neden olmuş olabilir.

IV. 4. Kıdem Değişkenine Göre Kamuda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin genel algılarına ilişkin ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 15’de, öğretmenlerin algılarına arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar ise Tablo 16’da açıklanmıştır.

Tablo 15:

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	KIDEM	N	\bar{X}	Ss
Okul Amaçlarını Belirleme	1-5 yıl	34	2,84	,85
	6 – 10 yıl	41	2,87	1,06
	11 – 15 yıl	30	3,49	,84
	16 – 20 yıl	20	3,07	1,01
	20 yıldan daha fazla	52	3,26	1,02
	Toplam	177	3,10	,99

Tablo 15'in Devamı:				
	KIDEM	N	\bar{X}	Ss
Okul Amaçlarını İletme	1-5 yıl	34	2,90	,94
	6 – 10 yıl	41	3,09	1,19
	11 – 15 yıl	30	3,56	,97
	16 – 20 yıl	20	3,32	1,19
	20 yıldan daha fazla	52	3,36	1,02
	Toplam	177	3,24	1,07
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	1-5 yıl	34	2,61	,81
	6 – 10 yıl	41	2,57	,98
	11 – 15 yıl	30	3,23	,75
	16 – 20 yıl	20	2,94	1,06
	20 yıldan daha fazla	52	3,01	1,09
	Toplam	177	2,86	,98
Eğitim Programını Düzenleme	1-5 yıl	34	2,85	,94
	6 – 10 yıl	41	2,98	1,08
	11 – 15 yıl	30	3,48	,94
	16 – 20 yıl	20	3,11	1,24
	20 yıldan daha fazla	52	3,24	1,06
	Toplam	177	3,13	1,06
Öğrenci Gelişimini İzleme	1-5 yıl	34	2,62	,96
	6 – 10 yıl	41	2,76	1,11
	11 – 15 yıl	30	3,48	,89
	16 – 20 yıl	20	2,93	1,27
	20 yıldan daha fazla	52	3,18	1,09
	Toplam	177	3,00	1,09
Öğretim Zamanını Koruma	1-5 yıl	34	3,28	,94
	6 – 10 yıl	41	3,22	1,18
	11 – 15 yıl	30	3,75	,85
	16 – 20 yıl	20	3,37	1,05
	20 yıldan daha fazla	52	3,47	,98
	Toplam	177	3,41	1,01
Ulaşılabilir Olma	1-5 yıl	34	2,94	,88
	6 – 10 yıl	41	2,94	1,12
	11 – 15 yıl	30	3,59	,91
	16 – 20 yıl	20	2,94	1,18
	20 yıldan daha fazla	52	3,30	1,09
	Toplam	177	3,15	1,06
Öğretmenleri Güdüleme	1-5 yıl	34	2,67	1,03
	6 – 10 yıl	41	2,92	1,24
	11 – 15 yıl	30	3,26	1,05
	16 – 20 yıl	20	2,64	1,27
	20 yıldan daha fazla	52	2,95	1,25
	Toplam	177	2,91	1,18

Tablo 15'in Devamı:

	KIDEM	N	\bar{X}	Ss
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	1-5 yıl	34	2,77	,96
	6 – 10 yıl	41	2,88	1,16
	11 – 15 yıl	30	3,28	,93
	16 – 20 yıl	20	2,96	1,13
	20 yıldan daha fazla	52	3,25	1,12
	Toplam	177	3,04	1,08
Öğrenmeye Teşvik Etme	1-5 yıl	34	3,15	1,03
	6 – 10 yıl	41	3,14	1,27
	11 – 15 yıl	30	3,81	,95
	16 – 20 yıl	20	3,19	1,25
	20 yıldan daha fazla	52	3,37	1,02
	Toplam	177	3,33	1,11

Tablo 15 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, 11-15 yıl kıdem aralığı dışındaki kıdem yılı aralıklarında “okul amaçlarını belirleme” boyutuna yönelik maddelerin ortalaması ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) aralığında kaldığı için, öğretmenler müdürlerin bu boyutla ilgili davranışlarını “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. 11-15 yıl kıdem aralığındaki maddelerin ortalaması ($\bar{X}=3.40$ ile $\bar{X}=4.19$) aralığında olduğu için, bu kademedeki öğretmenler, müdürlerin bu boyutla ilgili davranışları “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin “okul amaçlarını iletme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,56$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdemlerde ortalamalar ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) aralığında olduğu için okul amaçlarını iletme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tüm kıdem aralıklarındaki öğretmenler, müdürlerin “öğretimi denetleme ve değerlendirme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) aralığındaki ortalama ile “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin “eğitim programını düzenleme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,48$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) aralığında olduğu için eğitim programını düzenleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin “öğrenci gelişimini izleme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,48$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) aralığında olduğu için öğrenci gelişimini izleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmektedir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin “Öğretim zamanını koruma” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,75$) ile ve 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler ($X=3,47$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($X=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) aralığında olduğu için öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin “ulaşılabilir olma” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,59$) ortalama ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer kıdem yılı aralıklarında maddelerin ortalaması ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) aralığında kaldığı için, öğretmenler müdürlerin bu boyutla ilgili davranışlarını “ara sıra” gösterildiklerini ifade etmişlerdir.

Tüm kıdem aralıklarındaki öğretmenler, müdürlerin “öğretmenleri güdüleme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) ortalama ile “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tüm kıdem aralıklarındaki öğretmenler, müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) ortalama ile “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin “öğrenmeye teşvik etme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,81$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2.60$ ile 3.39) aralığında olduğu için öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tablo 16:

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları

	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	Df	KO	F	P
Okul Amaçlarını Belirleme	Gruplar Arası	10,45	4	2,61	2,74	,03*
	Gruplar İçi	163,62	172	,95		
	Toplam	174,07	176			
Okul Amaçlarını İletme	Gruplar Arası	8,70	4	2,17	1,91	,10
	Gruplar İçi	194,94	172	1,13		
	Toplam	203,65	176			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	11,08	4	2,77	2,97	,02*
	Gruplar İçi	160,28	172	,93		
	Toplam	171,37	176			
Eğitim Programını Düzenleme	Gruplar Arası	7,93	4	1,98	1,79	,13
	Gruplar İçi	189,83	172	1,10		
	Toplam	197,76	176			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Gruplar Arası	16,06	4	4,01	3,54	,01*
	Gruplar İçi	195,01	172	1,13		
	Toplam	211,07	176			
Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar Arası	5,64	4	1,41	1,37	,24
	Gruplar İçi	177,24	172	1,03		
	Toplam	182,89	176			
Ulaşılabilir Olma	Gruplar Arası	11,32	4	2,83	2,57	,04*
	Gruplar İçi	189,34	172	1,10		
	Toplam	200,66	176			

Tablo 16'nın Devamı:

	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	Df	KO	F	P
Öğretmenleri Güdüleme	Gruplar Arası	7,10	4	1,77	1,27	,28
	Gruplar İçi	240,61	172	1,39		
	Toplam	247,72	176			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	Gruplar Arası	7,63	4	1,90	1,64	,16
	Gruplar İçi	199,49	172	1,16		
	Toplam	207,13	176			
Öğrenmeye Teşvik Etme	Gruplar Arası	10,03	4	2,50	2,05	,08
	Gruplar İçi	210,34	172	1,22		
	Toplam	220,38	176			

*P<0,05

**p<0,01

Tablo 15 ve 16 birlikte incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algıları arasında “okul amaçlarını belirleme”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “öğrenci gelişimini izleme” ve “ulaşılabilir olma” boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu çalışma Cerit'in (2005; 2007) çalışmalarını doğrular niteliktedir Bu boyutlara yönelik farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi yapılmış, “okul amaçlarını belirleme” boyutunda farkın kaynağını 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu ortaya çıkmıştır (F: 2,74; sd: (4-172); p<.03). Yine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, “Öğretimi denetleme ve değerlendirme” boyutundaki farkın kaynağı (F: 2,97; sd: (4-172); p<.02) ile “öğrenci gelişimini izleme” boyutundaki farkın kaynağını (F: 3,54; sd: (4-172); p<.01) ve “ulaşılabilir olma” boyutundaki farkın kaynağını (F: 2,57; sd: (4-172); p<.04) oluşturmuşlardır. Bu boyutların dışında kalan boyutlarda kıdeme göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Gürsun'un (2007) çalışmasında da kamu ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan

öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutlarındaki algılarda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Bu sonuçlara göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem yılındaki öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışları konusunda farklı düşünmektedirler. Bu kıdemdeki öğretmenler diğer kıdem yılındaki öğretmenlere oranla, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının daha fazla yerine getirildiği yönde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, İnandı ve Özkan'ın (2006) çalışmasını doğrulamaktadır.

Kariyer evrelerinde 11-15 ile 16-20 yıl kıdem, öğretmenlerin, araştırma, sorgulama, alanda uzmanlık, deney ve aktivizm evresi olarak görülmektedir (Bakioğlu,1994; Bakioğlu 1996; Bakioğlu ve İnandı, 2002; İnandı ve Özkan, 2006). Bu evrede uzmanlaşmaya çalışan öğretmen, en fazla araştırma ve sorgulamayı bu yıl aralığında yapmaktadır. Bu anlamda, bu kıdem yılına sahip öğretmenlerin daha nesnel bir bakış açısıyla müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını yorumladıkları düşünülebilir.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin daha olumsuz değerlendirmede bulunmalarının nedeni, bu kıdem yılındaki öğretmenlerin alan tecrübelerinin olmaması ve bir acemilik süreci yaşamaları olabilir (Bakioğlu, 1996). Gedikoğlu ve diğerleri (2004) bu çalışmayı doğrulamaktadır. Bu çalışmada kıdemi fazla olan katılımcılar, kıdemi az olan yani meslekte yeni sayılabilecek katılımcılara göre müdürlerin liderlik davranışlarını daha yeterli düzeyde algılamaktadırlar.

Ancak Çelik'in (2006) çalışması bu yönde değildir. Çelik'in 2006 yılında İstanbul'da 13'ü kamu 8'i özel ilköğretim okulunda toplam 318 öğretmene uygulanan çalışmasında kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleğe yeni başlayan veya 5 yıl ve altı hizmet süresi olan öğretmenlerin; yöneticilerinin yöneticilik ve liderlik özellikleri ile liderlik rolünü sergilemesini, verimliliği ve başarının artırılmasını, sorun çözme-karar vermede 5 yıldan fazla hizmeti olan öğretmenlere göre eğitim yöneticilerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarının daha etkili olduğunu algıladıkları ortaya konmuştur. Bunun nedenini, Çelik (2006), 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmenlerin tecrübesiz oluşuna, 5 yıl ve üstü öğretmenlerin ise okul ve yönetim konusunda daha fazla bilgiye sahip olmalarına bağlamaktadır.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirmeleri, Cerit'in (2005) çalışması ile farklılık yaratmaktadır. Cerit'in (2005) çalışmasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha çok okul müdürlerini hizmetçi lider olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma kapsamına alınan değişken müdürlerin değil öğretmenlerin kıdemleridir. Bunun nedeni ise , Cerit'in 2005-2006 öğretim yılında Bolu ilinde 48 müdür ve 517 öğretmenle okul müdürlerinin hizmetçi liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini ortaya çıkardığı çalışmasında olduğu gibi, ilköğretim okulu müdürlerinin mesleki kıdemlerine göre görüşleri arasında farklılık bulunmamasıdır. O anlamda müdürlerin kıdemlerinin, liderlik rolleri üzerinde farklılık yaratmadığı düşünülebilir. Ancak, bu çalışmada da olduğu gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri arasında farklılık bulunmuştur. Bakioğlu'nun (1996) da belirttiği gibi, farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin yönetime, öğretmenlere ve öğrencilere dair beklentileri değişim

göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kıdem yılları, öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını için beklentilerini etkilemektedir.

IV. 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Kamuda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 17'de açıklanmıştır.

Tablo 17:
Cinsiyet Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan T Testi Sonuçları

	CİNSİYET	N	\bar{X}	S	t	P
Okul Amaçlarını Belirleme	Kadın	78	2,90	,88	-2,43	,02*
	Erkek	99	3,26	1,05		
Okul Amaçlarını İletme	Kadın	78	3,03	1,02	-2,25	,02*
	Erkek	99	3,40	1,09		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	78	2,60	,83	-3,20	,00**
	Erkek	99	3,06	1,04		
Eğitim Programını Düzenleme	Kadın	78	2,88	,99	-2,87	,01**
	Erkek	99	3,33	1,07		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Kadın	78	2,73	,99	-2,91	,00**
	Erkek	99	3,21	1,13		
Öğretim Zamanını Koruma	Kadın	78	3,35	,97	-,66	,51
	Erkek	99	3,45	1,05		
Ulaşılabilir Olma	Kadın	78	2,87	,93	-3,17	,00**
	Erkek	99	3,37	1,11		
Öğretmenleri Güdüleme	Kadın	78	2,54	1,12	-3,75	,00**
	Erkek	99	3,19	1,16		

Tablo 17'nin Devamı:

	CİNSİYET	N	\bar{X}	S	T	P
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	Kadın	78	2,75	,97	-3,30	,00**
	Erkek	99	3,28	1,11		
Öğrenmeye Teşvik Etme	Kadın	78	2,97	1,04	-3,89	,00**
	Erkek	99	3,61	1,09		

*P<0,05

**p<0,01

Tablo 17 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi ve sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre Okul Amaçlarını Belirleme boyutunda kadın öğretmenler ile ($\bar{X}=2,90$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,26$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-2,43; p<.02). Okul Amaçlarını İletme boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,03$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,40$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-2,25; p<.02). Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme boyutunda kadın öğretmenler ile ($\bar{X}=2,60$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,06$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-3,20; p<.00). Eğitim Programlarını Düzenleme boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=2,88$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,33$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-2,87; p<.01). Öğrenci Gelişimini İzleme boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=2,73$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,21$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-2,91;p<.00). Ulaşılabilir Olma boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=2,87$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,37$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-3,17;p<.00). Öğretmenleri Güdüleme boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=2,54$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,19$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 3,75;p<.00).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=2,75$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,28$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-3,05; p<.00). Öğrenmeyi Teşvik Etme boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile ($X=2,97$), erkek öğretmenlerin ($X=3,61$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-2,89; p<.00).

Anlamlı farklılığın çıktığı bu boyutlarda farklılığın kaynağını erkek öğretmenler oluşturmuştur. Bu boyutlar için erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Bu farklılığın nedeni, müdürlerin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluşması olabilir. Büyükdoğan'ın (2001) çalışmasında okul müdürlerinin % 80'inin Taş'ın (2000) çalışmasında ise %98,41'inin erkeklerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da erkek müdür sayısı, kadın müdürlere göre fazladır. Kadınların erkeklerden daha fazla öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmesine rağmen (Wilson, 1988; Harchar ve Hyle, 1996; Erçetin, 2000) erkeklerden beklenen liderlik rollerinden dolayı öğretmenler, erkek müdürlerin daha başarılı olduğunu düşünmektedirler (Schein, 2001). Buna ek olarak, erkeklerin liderlik anlayışlarının benzer olması erkek öğretmen ve müdürlerin benzer öğretim liderliği davranış modellerini benimsemelerine neden olabilir.

Gürsun'un (2007), Can'ın (2007), Alıç'ın (1985), Gedikoğlu ve diğerlerinin, 2004) çalışmaları bu bulguları doğrular niteliktedir. Gürsun'un (2007) çalışmasında İstanbul ili Kartal ilçesi kamu ilköğretim okullarında 2006–2007 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş 24 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 435 öğretmene anket uygulanmıştır. Bu çalışmalara göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler.

Bunun yanı sıra, Çelik'in (2006) ve Çalhan'ın (1999) çalışmaları, bu bulgularla paralellik göstermemektedir. Yıldız Teknik Üniversitesinde 1999 yılında Çalhan tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre kamu ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme becerileridir. Kadıköy ilçesinde 240 öğretmene bu anket uygulanmıştır. Çelik (2006) çalışmasında olduğu gibi Çalhan'ın (1999) bu araştırmasında da cinsiyet değişkeninin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerini ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretim Zamanını Koruma boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu belirleme, cinsiyet değişkeninin bu görevlerin yerine getirilmesi ile ilgili algılar üzerinde farklılık yaratmadığını açıklığa kavuşturmuştur.

IV. 6. Özel Okulda Görev Yapan Müdürlerin Sergiledikleri Öğretim Liderliği Davranışına İlişkin Bulgular

Bu sonuçlar Tablo 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27'de açıklanmıştır.

Tablo 18:
Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin "Okul Amaçlarını Belirleme" Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	Ss
M1	Bir yıl boyunca hedeflenen okul amaçlarını geliştirir.	46	3,65	1,36	133	4,27	,94
M2	Okul amaçlarını öğretmenlerin sorumluluklarını da dikkate alarak belirler. Amaçların gelişiminde personel verimliliğini	46	3,58	1,27	133	4,17	,98
M3	sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır.	46	3,15	1,46	133	3,90	1,11
M4	Okulun akademik amaçlarını geliştirirken öğrencilerin akademik performanslarını sergileyen verilerden yararlanır.	46	3,43	1,50	133	4,24	,91
M5	Okulda öğretmenlerin sınıf içi amaçlara dönüştürebileceği düzeyde hedefler belirler.	46	3,32	1,49	133	4,06	,98
Okul Amaçlarını Belirleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama		46	3,43	1,33	133	4,13	,81

Tablo 18 incelendiğinde özel okullardaki müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin "okul amaçlarını belirleme" boyutuna yönelik olarak göstermiş

oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcılarının müdürlerin göstermiş olduğu liderlik davranışlarına ilişkin algıları iki grupta toplanmıştır. Müdür yardımcıları “amaçların gelişiminde personel verimliliğini sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır” ($\bar{X} = 3,15$) maddesi ile “okulda öğretmenlerin sınıf içi amaçlara dönüştürebileceği düzeyde hedefler belirler” ($\bar{X}=3,32$) maddesine “ara sıra” diye yanıt verirken, diğer tüm maddelere “sık sık” ($\bar{X}=3.43$ ile $\bar{X}=3.65$) şeklinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerin bu boyuttaki algıları da iki grupta toplanmıştır. Öğretmenler, müdürlerin “bir yıl boyunca hedeflenen okul amaçlarını geliştirir” maddesi ile “okulun akademik amaçlarını geliştirirken öğrencilerin akademik performanslarını sergileyen verilerden yararlanır” maddesine ($\bar{X}=4.24$ ile $\bar{X}=4.27$) aralığında olduğu için “her zaman” diye görüş bildirirken, “okulda öğretmenlerin sınıf içi amaçlara dönüştürebileceği düzeyde hedefler belirler”, “amaçların gelişiminde personel verimliliğini sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır” ve “okul amaçlarını öğretmenlerin sorumluluklarını da dikkate alarak belirler” maddelerinde ($\bar{X}=3.90$ ile 4.17) aralığında olduğu için müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,43$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,13$) ile “sık sık” aralığına denk

düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 19:

Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını İletme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M6	Okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletir.	46	3,97	1,23	133	4,45	,89
M7	Yapılan bazı toplantılarla okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle tartışır.	46	4,17	1,25	133	4,15	1,00
M8	Öğretmenlerle birlikte eğitim programının hazırlanmasına karar verirken okulun akademik amaçlarını da göz önünde bulundurur.	46	3,82	1,30	133	4,21	1,07
M9	Okulun akademik amaçlarının okul içinde kullanılan panolar ve bültenler aracılığıyla yansıtılmasını sağlar.	46	3,89	1,26	133	4,15	1,02
M10	Öğrencilerle yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyar.	46	4,00	1,42	133	4,27	,95
Okul Amaçlarını İletme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama		46	3,97	1,18	133	4,25	,83

Tablo 19 incelendiğinde özel ilköğretim okullarındaki müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “okul amaçlarını iletme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları bu boyuttaki tüm maddeleri “sık sık” diyerek yanıtlamışlardır. Tüm maddelerin ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,82$ ile $\bar{X}=4,17$) aralığındadır.

Öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere verdikleri yanıtlar iki grupta toplanmıştır. Öğretmenler “okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletir” ($\bar{X}=4,45$), “öğretmenlerle birlikte eğitim programının hazırlanmasına karar verirken okulun akademik amaçlarını da göz önünde bulundurur” ($\bar{X}=4,21$) ve “öğrencilerle

yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyar” ($\bar{X}=4,27$) maddelerine “her zaman” diye yanıt verirken, diğer maddelerde müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” ($\bar{X}=4.15$) gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin yanıtların genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,97$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ilişkin yanıtların genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,25$) ile “her zaman” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını her zaman yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 20:

Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M11 Öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlar.	46	3,60	1,46	133	4,18	1,00
M12 Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundurur.	46	3,71	1,52	133	4,06	,99
M13 Düzenli aralıklarla sınıflara informal gözlemler yapar (Bu gözlemler programlı ve resmi değildir).	46	3,78	1,29	133	3,64	1,22
M14 Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerle öğretmenlerin güçlü yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular.	46	3,69	1,20	133	3,55	1,41
M15 Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerle öğretmenlerin zayıf yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular.	46	3,32	1,41	133	3,47	1,37
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	46	3,62	1,18	133	3,78	,97

Tablo 20 incelendiğinde özel ilköğretim okullarındaki müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğretimi denetleme ve değerlendirme” boyutuna

yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları “gözlemlere dayanarak, geribildirimlerle öğretmenlerin zayıf yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular” maddesine ($\bar{X}=3,32$) “ara sıra” diye yanıt verirken, diğer tüm maddeleri ($\bar{X}=3,60$ ile $\bar{X}=3,78$) “sık sık” diyerek yanıtlamışlardır.

Öğretmenlerin bu boyuttaki tüm maddelere verdikleri yanıtlar ($\bar{X}=3,47$ ile $\bar{X}=4,18$) aralığındadır. Öğretmenler belirtilen boyuttaki tüm maddelere “sık sık” diyerek yanıt vermişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,62$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,78$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 21:

Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Eğitim Programını Düzenleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M16 Sınıf seviyelerine göre eğitim programı uygulanmasından kimlerin sorumlu olduğunu açık hale getirir. Örneğin müdür, müdür yardımcısı ya da zümre başkanı gibi.	46	4,02	1,18	133	4,16	,98
M17 Eğitim programı ile ilgili kararlar alınırken okulda yapılan çeşitli değerlendirme sonuçlarını dikkate alır.	46	4,06	1,16	133	4,15	,93

Tablo 21'nin Devamı:

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M18	Okulun eğitim amaçları ile sınıf amaçlarının örtüşüp örtüşmediğine bakar.	46	4,08	1,11	133	4,11	,94
M19	Okulun müfredat hedefleri ile okulun başarı testlerinin örtüşüp örtüşmediğini önemser.	46	4,00	1,15	133	4,26	1,03
M20	Eğitim programı için gerekli olan materyallerin kullanımında aktif görev alır.	46	3,84	1,36	133	3,84	1,09
M21	Öğretim programının uygulanmasında sınıflar arası işbirliği sağlar.	46	4,04	1,26	133	3,96	1,16
M22	Uygulanacak programın öğretmenler arasındaki eşgüdümünü sağlar.	46	3,78	1,36	133	4,05	1,14
Eğitim Programını Düzenleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama		46	3,97	1,12	133	4,08	,86

Tablo 21 incelendiğinde özel okullardaki müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “eğitim programını düzenleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcılarını müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{X} = 3.78$ ile $\bar{X} = 4.08$) arasında yer almaktadır.

Öğretmenler ise “okulun müfredat hedefleri ile okulun başarı testlerinin örtüşüp örtüşmediğini önemser” maddesine “her zaman” ($\bar{X} = 4,26$) diyerek yanıtlarken diğer tüm maddeler ($\bar{X} = 3.84$ ile $\bar{X} = 4.16$) aralığında olduğu için bu maddelerde müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının “sık sık” gösterildiğini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X} = 3,97$) ile “sık sık” aralığına

denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,08$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 22:

Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğrenci Gelişimini İzleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M23 Öğrencinin akademik başarısını değerlendirmek için öğretmenlerle yüz yüze görüşür.	46	3,95	1,42	133	4,18	,96
M24 Eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle değerlendirme sonuçlarını tartışır.	46	3,95	1,34	133	4,20	1,07
M25 Okulun amaçları doğrultusunda öğrenci gelişimini takip etmek için değerlendirme sonuçlarından yararlanır.	46	3,89	1,30	133	4,33	,91
M26 Okulun başarısını öğretmenlere kısa not, bülten gibi yazılı araçlar kullanarak iletir.	46	3,58	1,48	133	4,09	1,04
M27 Öğrencilere sınav sonuçları ile ilgili geri bildirim verir.	46	3,84	1,53	133	4,33	,94
Öğrenci Gelişimini İzleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	46	3,84	1,32	133	4,22	,81

Tablo 22 incelendiğinde özel okullardaki müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğrenci gelişimini izleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları tüm maddelerde müdürün göstermiş olduğu liderlik davranışlarının “sık sık” ($\bar{X} = 3,58$ ile $\bar{X}=3,95$) yerine getirildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yanıtları iki grupta toplanmıştır. Öğretmenler, “öğrencinin akademik başarısını değerlendirmek için öğretmenlerle yüz yüze görüşür” maddesi ile “okulun başarısını öğretmenlere kısa not, bülten gibi yazılı araçlar kullanarak iletir” maddesini ($\bar{X} = 4.09$ ile $\bar{X} = 4.18$) “sık sık” diye yanıtlarken diğer maddelerde müdürlerin göstermiş olduğu davranışların “her zaman” ($\bar{X} = 4.20$ ile $\bar{X} = 4.33$) yerine getirildiğini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X} = 3,84$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X} = 4,22$) ile “her zaman” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını her zaman yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 23:
Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretim Zamanını Koruma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M28	Genel anons veya duyurularla öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller.	46	4,06	1,16	133	4,10	1,11
M29	Öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağrılmasını engeller.	46	4,13	1,25	133	4,01	1,08
M30	Eğitim-öğretim süresini geç kalarak ve devamsızlık yaparak dışarıda geçiren öğrencilerin bu eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar.	46	4,15	1,15	133	4,18	,96

Tablo 23'ün Devamı:

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M31 Yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	46	4,17	1,17	133	4,19	1,10
M32 Öğretim zamanının, müfredat dışı diğer toplantılar aracılığıyla engellenmesini sınırlar.	46	4,04	1,15	133	4,04	1,14
M33 Öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar.	46	4,00	1,21	133	4,48	,92
Öğretim Zamanını Koruma Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	46	4,09	1,04	133	4,17	,76

Tablo 23 incelendiğinde özel okullardaki müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğretim zamanını koruma” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları bu boyuttaki tüm maddelere “sık sık” ($\bar{X}=4,00$ ile $\bar{X}=4,17$) diyerek yanıt vermişlerdir.

Öğretmenler ise “yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.” ($\bar{X}=4,19$) ile “öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar” maddelerine ($\bar{X}=4,48$) “her zaman” diye yanıt vermişlerdir. Diğer maddeleri ise “sık sık” diyerek ($\bar{X}=4,01$ ile $\bar{X}=4,18$) yanıtlamışlardır.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,09$) ile “sık sık” aralığına

denk düşmektedir. Müdür yardımcılarını okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,17$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 24:

Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algularına Göre, Müdürlerin “Ulaşılabilir Olma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M34 Öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırır.	46	4,17	1,12	133	4,42	,85
M35 Okul sorunlarını öğrenci ve öğretmenlerle tartışmak için sınıf ziyaretinde bulunur.	46	3,69	1,20	133	3,49	1,30
M36 Müfredat dışındaki ekstra aktivitelere katılır.	46	3,95	1,15	133	4,21	,98
M37 Geç kalan öğretmenler sınıfa gelene kadar öğretimin kesintiye uğramasını engeller.	46	4,21	1,13	133	4,16	1,11
M38 Eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olur.	46	4,26	1,06	133	4,15	1,22
Ulaşılabilir Olma Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	46	4,06	1,03	133	4,08	,85

Tablo 24 incelendiğinde özel okullardaki müdür yardımcısı ve öğretmen algularına göre müdürlerin “ulaşılabilir olma” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcılarını “geç kalan öğretmenler sınıfa gelene kadar öğretimin kesintiye uğramasını engeller” maddesi ile ($\bar{X}=4,21$) “eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olur” maddesine “her zaman” ($\bar{X}=4,26$) diye yanıt verirken, diğer maddelere yanıtları ($\bar{X}=3,69$ ile $\bar{X}=4,17$) aralığında olduğu için “sık sık” olmuştur.

Öğretmenler ise “öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırır” maddesi ile ($\bar{X}=4,42$) “müfredat dışındaki ekstra aktivitelere katılır” maddesine ($\bar{X}=4,21$) “her zaman” diye yanıt verirken, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının diğer tüm maddelerde ($\bar{X}= 3.49$ ile $\bar{X}=4.16$) aralığına düştüğü için “sık sık” gösterildiğini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,06$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,08$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 25:

Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğretmenleri Güdüleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	Ss
M39 Üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırır.	46	3,84	1,31	133	3,30	1,47
M40 Öğretmenlere özel başarıları ve çabaları nedeni ile övgüde bulunur.	46	4,19	1,04	133	3,71	1,34
M41 Öğretmenleri olağanüstü başarılarından dolayı özlük dosyalarına taktir veya teşekkür önerilerinde bulunarak ödüllendirir.	46	3,95	1,19	133	3,18	1,40
M42 Mesleklerinde profesyonel çaba harcayan öğretmenleri uygun fırsatlar yaratarak ödüllendirir.	46	3,84	1,17	133	3,09	1,49
M43 Okula özel katkılarından dolayı öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratır.	46	4,06	1,10	133	3,40	1,40

Tablo 25'in Devamı:

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
M44 Öğretmenin göstermiş olduğu başarıları değişik ortamlarda dile getirerek öğretmeni güdüler.	46	4,15	1,11	133	3,58	1,40
Öğretmenleri Güdüleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	46	4,01	1,02	133	3,38	1,27

Tablo 25 incelendiğinde müdür yardımcı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğretmenleri güdüleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları “öğretmenlere özel başarıları ve çabaları nedeni ile övgüde bulunur ($\bar{X}=4,19$) maddesine “her zaman” diyerek yanıt vermişlerdir. Bu boyuttaki diğer tüm maddelere ilişkin algıları ise ($\bar{X}=3,84$ ile $\bar{X}=4,19$) aralığındadır. Bu boyuttaki diğer tüm maddelerde müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ise “üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırır” ($\bar{X}=3,30$), “öğretmenleri olağanüstü başarılarından dolayı özlük dosyalarına taktir veya teşekkür önerilerinde bulunarak ödüllendirir” ($\bar{X}=3,18$) ve “mesleklerinde profesyonel çaba harcayan öğretmenleri uygun fırsatlar yaratarak ödüllendirir” ($\bar{X}=3,09$) maddelerine “ara sıra” şeklinde yanıt verirken, müdürlerin bu boyutta yer alan diğer öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=3,40$ ile $\bar{X}=4,18$) aralığında olduğu için “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,01$) ile “sık sık” aralığına

denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,38$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 26:

Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algularına Göre, Müdürlerin “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	Ss
M45 Öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim çalışmalarının okulun akademik amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.	46	4,13	,97	133	4,09	,94
M46 Hizmet içi eğitimi süresince alınan eğitimin sınıflarda kullanılmasını sağlar.	46	4,19	1,04	133	4,13	,99
M47 Önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlar.	46	3,95	1,13	133	4,27	1,00
M48 Eğitim ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere yol gösterir ve yardımcı olur.	46	4,19	1,12	133	4,11	1,07
M49 Öğretmenlerin hizmet içi aktivitelerden edindikleri bilgileri ya da fikirleri diğer öğretmenlerle paylaşmak için fırsat yaratır.	46	4,21	,98	133	4,09	1,09
M50 Öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar eder.	46	4,26	1,12	133	4,06	1,09
M51 Öğretmenlere alanları ile ilgili süreli yayınların ulaşmasını sağlar.	46	3,95	1,26	133	3,96	1,19
M52 Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlar.	46	3,80	1,08	133	3,76	1,30
M53 Öğretmenin müdür ve müfettişlerle işbirliği yapmasını sağlar.	46	3,91	1,17	133	4,01	1,20
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	46	4,07	,95	133	4,05	,93

Tablo 26 incelendiğinde özel ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcısı ve öğretmen algularına göre müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcılarının yanıtları iki grupta toplanmıştır. Müdür yardımcıları “hizmet içi eğitimi süresince alınan eğitimin sınıflarda kullanılmasını sağlar.” ($\bar{X}=4,19$), “eğitim ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere yol gösterir ve yardımcı olur” ($\bar{X}=4,19$), “öğretmenlerin hizmet içi aktivitelerden edindikleri bilgileri ya da fikirleri diğer öğretmenlerle paylaşmak için fırsat yaratır” ($\bar{X}=4,21$) ve “öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar eder” ($\bar{X}=4,26$) maddelerine “her zaman” diye yanıt verirken, diğer tüm maddelere ($\bar{X}=3.80$ ile $\bar{X}=4.19$) aralığında olduğu için “sık sık” diye yanıt vermişlerdir.

Öğretmenler, “önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlar” maddesine ($\bar{X}=4,27$) “her zaman” diye yanıt verirken, diğer tüm maddelerde müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutuna yönelik olarak göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının ($\bar{X}=3.76$ ile $\bar{X}=4.13$) aralığına düştüğü için “sık sık” gösterildiğini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,07$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,05$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 27:

Özel Okulda Çalışan Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Algılarına Göre, Müdürlerin “Öğrenmeye Teşvik Etme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür			Öğretmen		
	N	X	ss	N	x	Ss
M54 Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir.	46	4,17	1,16	133	4,48	,90
M55 Davranışları, tutumları ya da akademik başarılarından dolayı öğrencileri onurlandırmak için toplantılar düzenler.	46	3,91	1,18	133	4,19	1,11
M56 Üstün başarı gösteren öğrencileri makamına çağırarak ödüllendirir.	46	3,95	1,24	133	4,05	1,20
M57 Öğrenci örnek davranışı veya katkılarını iletmek için öğrenci ebeveynleriyle iletişim kurar.	46	4,23	1,03	133	4,22	1,08
M58 Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta gösterdikleri katkıları ve başarılarını takdir etmelerini ve/ya da ödüllendirmelerini aktif şekilde destekler	46	4,21	1,09	133	4,20	1,18
Öğrenmeyi Teşvik Etme Boyutuna İlişkin Genel Aritmetik Ortalama	50	3,81	1,02	133	4,23	,96

Tablo 27 incelendiğinde özel ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcısı ve öğretmen algılarına göre müdürlerin “öğrenmeyi teşvik etme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre müdür yardımcıları, “öğrenci örnek davranışı veya katkıları iletmek için öğrenci ebeveynleriyle iletişim kurar” maddesine ($\bar{X}=4,23$) ve “öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta gösterdikleri katkıları ve başarılarını takdir etmelerini ve/ya da ödüllendirmelerini aktif şekilde destekler” maddesine ($\bar{X}=4,21$) “her zaman” diye yanıt verirlerken, müdürlerin bu boyuttaki diğer öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=3,91$ ile $\bar{X}=4,17$) aralığında olduğu için “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ise “üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir” maddesine “sık sık” ($\bar{X}=3,54$) diye yanıt verirken, diğer tüm maddelerde

müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “her zaman” ($\bar{X}=4.20$ ile $\bar{X}=4.48$) gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=3,81$) ile “sık sık” aralığına denk düşmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının genel ağırlıklı ortalaması ($\bar{X}=4,23$) ile “her zaman” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını her zaman yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu alt amaca genel olarak bakıldığında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin müdür yardımcılara göre, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğretmenleri güdüleme boyutunda, öğretmenler müdür yardımcılara göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha az gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni, bu boyutun doğrudan öğretmenlerle ilgili olmasından olabilir. Öğretmenler kendileri ile ilgili konularda müdürlerden daha fazla destek bekliyor olabilirler. Müdürler ile yönetim kademesinde çalışan yönetimin gerçekleştirilmesi gereken sorumluluk, görev ve yükümlülükleri paylaşan müdür yardımcıları, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilip getirilmediğini yorumlarken, kendi davranışlarını da değerlendirmiş olabilirler. Dolayısıyla, müdür yardımcıları kendi öğretimsel liderlik davranışlarının özeleştirisini yaparken, daha öznel bir bakış açısıyla değerlendirme yapmış olabilirler.

Bu durumu doğrulayan bir diğer boyut da öğretim zamanını koruma boyutudur. Müdür yardımcılarının “geç kalan öğretmenler sınıfa gelene kadar öğretimin kesintiye

uğramasını engeller” ile “eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olur” maddelerindeki öğretim davranışlarını her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmelerinin nedeni, müdür yardımcıları olarak kendilerini de bu davranış modellerini gösterdiklerini düşünmelerinden ya da düşünmeleri gerektiğinden kaynaklanabilir. Bunun aksine öğretmenler bu maddelerdeki öğretim davranışlarının daha az gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Bu da bu maddelerin doğrudan öğretmenlerle ilgili olması ve öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının yeteri kadar karşılanmadığını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Bunun dışındaki öğretim liderliği boyutuna öğretmenlerin yanıtlarının daha olumlu olması, öğretmenlerin özel sektörde çalışmalarından kaynaklı olabilir. Özel sektör, işgörenlerine kamu çalışanları kadar sağlam iş güvencesi vermemektedir. Dolayısıyla, öğretmenler, yönetim kademesinin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirmekten kaçınmak isteyebilirler. Yönetim kademesinde çalışan müdür yardımcıları, aynı değerlendirmeyi yaparken kendilerinin de yönetim kademesinde çalıştığı için kaynaklı daha öznel şekilde görüşlerini ifade etmiş olabilirler.

Ayrıca yönetim kademesinde bulunan müdür yardımcılarının, genelde kıdemleri öğretmenlerden daha fazladır. Bu kıdem farklılığı, özel okulda her sene sözleşmesi yenilenen öğretmen ve müdür yardımcılarının iş güvencesinde farklılıklara neden olabilmektedir. Okulda uzun süre görev yapan ve yönetim kademesinde bulunan müdür yardımcılarının, müdürlerin öğretim liderliği davranışları hakkındaki görüşlerini bu anlamda daha rahat ifade edebilmeleri ve daha objektif bir bakış açısıyla yorum yapabilmeleri farklılığın kaynağı olmuş olabilir.

IV. 7. Özel Okulda Görev Yapan Müdürlerin Sergiledikleri Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmen ile müdür yardımcılarının algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 28’de açıklanmıştır.

Tablo 28:

Konum Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları

	KONUM	N	\bar{X}	S	T	P
Okul Amaçlarını Belirleme	Öğretmen	133	4,13	,81	4,21	,00**
	Müdür yardımcısı	46	3,43	1,33		
Okul Amaçlarını İletme	Öğretmen	133	4,25	,83	1,73	,08
	Müdür yardımcısı	46	3,97	1,18		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Öğretmen	133	3,78	,97	,90	,36
	Müdür yardımcısı	46	3,62	1,18		
Eğitim Programını Düzenleme	Öğretmen	133	4,08	,86	,64	,52
	Müdür yardımcısı	46	3,97	1,12		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Öğretmen	133	4,22	,81	2,28	,02*
	Müdür yardımcısı	46	3,84	1,32		
Öğretim Zamanını Koruma	Öğretmen	133	4,17	,76	,52	,59
	Müdür yardımcısı	46	4,09	1,04		
Ulaşılabilir Olma	Öğretmen	133	4,08	,85	,18	,85
	Müdür yardımcısı	46	4,06	1,03		
Öğretmenleri Güdüleme	Öğretmen	133	3,38	1,27	-3,03	,00**
	Müdür yardımcısı	46	4,01	1,02		
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	Öğretmen	133	4,05	,93	-,08	,93
	Müdür yardımcısı	46	4,07	,95		
Öğrenmeye Teşvik Etme	Öğretmen	133	4,23	,96	,77	,43
	Müdür yardımcısı	46	4,10	1,06		

*P<0,05

**p<0,01

Tablo 28 incelendiğinde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi ve sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre Okul Amaçlarını Belirleme boyutunda öğretmenler ile ($\bar{X}=4,13$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,43$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 4,219 ;p<.00). Öğrenci Gelişimini İzleme boyutunda öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,22$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,84$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 2,28; p<.02). Öğretmenleri Güdüleme boyutunda öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=3,38$), müdür yardımcılarının ($\bar{X}=4,01$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 3,03;p<.00).

Okul Amaçlarını Belirleme ve Öğrenci Gelişimini İzleme boyutundaki farklılığın kaynağını öğretmenler oluşturmuştur. Bunun nedeni özel okulların kamu okullarına oranla öğretmenlerin iş güvencelerinin daha düşük seviyede olması olabilir. Müdür yardımcıları yönetim kadrosunda olduklarından çalıştıkları özel okuldaki iş güvencelerinin öğretmenlere oranla daha yüksek seviyede olduğu düşünülebilir. Öğretmenleri Güdüleme boyutu için öğretmenler, müdür yardımcılarına göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha az yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Bunun nedeni bu boyutun öğretmenlerle doğrudan ilintili olması ve kendi ihtiyaçlarının karşılanmadıklarını düşünmeleri olabilir.

Diğer boyutlarda müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada Okul Amaçlarını Belirleme, Öğrenci Gelişimini İzleme ve Öğretmenleri Güdüleme boyutu dışındaki diğer boyutlar için müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Dönmez'in (2008)

yaptığı çalışmada ise hiç bir öğretimsel liderlik davranış boyutunda müdür yardımcıları, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler bu boyutların hepsi için okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Özel okullardaki müdür ve müdür yardımcılarının, yönetim kademesinde göreve başlamaları veya terfi yoluyla yönetim kademesine gelmeleri, onların özel okullarda başarılı sayıldıklarının göstergesi olarak düşünülebilir. Bu durum, müdür ve müdür yardımcılarının özel okuldaki iş güvencelerini arttırmaktadır. Yeni göreve başlayan veya her yıl sözleşmesi yenilenen öğretmenler ise bu iş güvencesine sahip olmadığı için öğretmenlerin iş verme ve ücret değişikliği yapma yetkisine sahip yöneticilere dair çekincelerinin olması doğaldır.

IV. 8. Kıdem Değişkenine Göre Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarını Algulamalarındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algularına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 29’da, öğretmenlerin alguları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar ise Tablo 30’da açıklanmıştır.

Tablo 29:

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Algularına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	KIDEM	N	\bar{X}	Ss
Okul Amaçlarını Belirleme	1-5 yıl	47	4,29	,76
	6 – 10 yıl	27	4,08	,71
	11 – 15 yıl	12	4,08	,84
	16 – 20 yıl	3	3,60	1,44
	20 yıldan daha fazla	44	4,04	,87
	Toplam	133	4,13	,81

Tablo 29'un Devamı:

	KIDEM	N	\bar{X}	Ss
Okul Amaçlarını İletme	1-5 yıl	47	4,43	,69
	6 – 10 yıl	27	4,28	,80
	11 – 15 yıl	12	4,25	,76
	16 – 20 yıl	3	3,73	1,84
	20 yıldan daha fazla	44	4,06	,92
	Toplam	133	4,25	,83
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	1-5 yıl	47	4,00	,90
	6 – 10 yıl	27	3,88	,93
	11 – 15 yıl	12	3,55	,79
	16 – 20 yıl	3	3,13	1,74
	20 yıldan daha fazla	44	3,60	1,03
	Toplam	133	3,78	,97
Eğitim Programını Düzenleme	1-5 yıl	47	4,17	,85
	6 – 10 yıl	27	4,16	,72
	11 – 15 yıl	12	3,78	,67
	16 – 20 yıl	3	3,76	1,56
	20 yıldan daha fazla	44	4,03	,96
	Toplam	133	4,08	,86
Öğrenci Gelişimini İzleme	1-5 yıl	47	4,42	,69
	6 – 10 yıl	27	4,20	,79
	11 – 15 yıl	12	4,26	,57
	16 – 20 yıl	3	3,60	2,25
	20 yıldan daha fazla	44	4,05	,85
	Toplam	133	4,22	,81
Öğretim Zamanını Koruma	1-5 yıl	47	4,29	,71
	6 – 10 yıl	27	4,17	,73
	11 – 15 yıl	12	4,16	,96
	16 – 20 yıl	3	3,61	1,34
	20 yıldan daha fazla	44	4,07	,74
	Toplam	133	4,17	,76
Ulaşılabilir Olma	1-5 yıl	47	4,17	,83
	6 – 10 yıl	27	4,05	,88
	11 – 15 yıl	12	4,10	,73
	16 – 20 yıl	3	3,73	1,85
	20 yıldan daha fazla	44	4,04	,83
	Toplam	133	4,08	,85
Öğretmenleri Güdüleme	1-5 yıl	47	3,39	1,19
	6 – 10 yıl	27	3,35	1,20
	11 – 15 yıl	12	3,33	1,49
	16 – 20 yıl	3	2,94	1,68
	20 yıldan daha fazla	44	3,42	1,35
	Toplam	133	3,38	1,27

Tablo 29'un Devamı:

	KIDEM	N	\bar{X}	Ss
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	1-5 yıl	47	4,19	,84
	6 – 10 yıl	27	4,08	,77
	11 – 15 yıl	12	4,03	,90
	16 – 20 yıl	3	3,59	1,97
	20 yıldan daha fazla	44	3,92	1,03
	Toplam	133	4,05	,93
Öğrenmeye Teşvik Etme	1-5 yıl	47	4,30	,86
	6 – 10 yıl	27	4,21	1,08
	11 – 15 yıl	12	3,93	1,15
	16 – 20 yıl	3	3,80	1,74
	20 yıldan daha fazla	44	4,27	,90
	Toplam	133	4,23	,96

Tablo 29 incelendiğinde kıdem değişkenine göre özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, 1-5 yıl kıdem aralığı dışındaki kıdem yılı aralıklarında “okul amaçlarını belirleme” boyutuna yönelik maddelerin ortalama aralıkları ($\bar{X}=3.40$ ile $\bar{X}=4.19$), öğretmenlerin müdürlerin bu boyutla ilgili davranışlarını “sık sık” yerine getirdiklerini göstermektedir. 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin madde puan ortalaması ($\bar{X} = 4.20$ ile $\bar{X} =5.00$) aralığındadır. Bu kademedeki öğretmenler, müdürlerin bu boyutla ilgili davranışları “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

16-20 yıl ile 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin “okul amaçlarını iletme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X} =3.40$ ile $\bar{X} =4.19$) aralıktaki ortalamayla ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdemlerde ortalamalar ($\bar{X} =4.20$ ile $\bar{X} =5.00$) aralığında olduğu için öğretmenlerin okul amaçlarını iletme boyutuna yönelik müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının “her zaman” yerine getirdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

16-20 yıl kıdem aralığı dışındaki kıdem aralıklarındaki öğretmenler, müdürlerin “öğretimi denetleme ve değerlendirme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=3.40$ ile $\bar{X}=4.19$) aralığındaki ortalama ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise bu boyutta gösterilen öğretim liderliği davranışların “ara sıra” ($\bar{X}=3,13$) gösterildiğini ifade etmişlerdir.

“Eğitim programını düzenleme” boyutunda tüm kıdem aralıklarındaki öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3.40$ ile $\bar{X}=4.19$) aralığı ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

“Öğrenci gelişimini izleme” boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yanıtları ($\bar{X}= 3,60$) ile 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yanıtları ($\bar{X}= 4,05$) “sık sık” olmasına karşın diğer kıdem yılına sahip öğretmenler bu boyuttaki maddelere ($\bar{X}=4.20$ ile $\bar{X}=5.00$) aralığında görüş bildirdikleri için “her zaman” olmuştur.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin “Öğretim zamanını koruma” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışının ($\bar{X}=4,29$) “her zaman” gerçekleştiğini ifade ederken, diğer kıdem yılına sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.40$ ile $\bar{X}=4.19$) aritmetik ortalama aralığıyla “sık sık” olarak yanıtlamışlardır.

Tüm kıdem aralığındaki öğretmenler, müdürlerin “ulaşılabilir olma” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3.40$ ile $\bar{X}=4.19$) ortalama ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tüm kıdem aralıklarındaki öğretmenler, müdürlerin “öğretmenleri güdüleme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2.60$ ile $\bar{X}=3.39$) ortalama ile “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tüm kıdem aralıklarındaki öğretmenler, müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3.40$ ile $\bar{X}=4.19$) ortalama ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler, müdürlerin “öğrenmeye teşvik etme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3.40$ ile $\bar{X}=4.19$) ortalama ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=4.20$ ile $\bar{X}=5.00$) aralığında olduğu için öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik davranışların “her zaman” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tablo 30:

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına yönelik Alguları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları

	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	df	KO	F	P
Okul Amaçlarını Belirleme	Gruplar Arası	2,50	4	,62	,94	,44
	Gruplar İçi	85,23	128	,66		
	Toplam	87,73	132			
Okul Amaçlarını İletme	Gruplar Arası	3,94	4	,98	1,42	,22
	Gruplar İçi	88,42	128	,69		
	Toplam	92,37	132			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	6,04	4	1,51	1,62	,17
	Gruplar İçi	119,17	128	,93		
	Toplam	125,21	132			
Eğitim Programını Düzenleme	Gruplar Arası	2,06	4	,51	,68	,60
	Gruplar İçi	97,33	128	,76		
	Toplam	99,39	132			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Gruplar Arası	4,30	4	1,07	1,64	,16
	Gruplar İçi	83,60	128	,65		
	Toplam	87,90	132			
Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar Arası	2,05	4	,51	,87	,48
	Gruplar İçi	75,36	128	,58		
	Toplam	77,41	132			
Ulaşılabilir Olma	Gruplar Arası	,81	4	,20	,27	,89
	Gruplar İçi	95,61	128	,74		
	Toplam	96,43	132			
Öğretmenleri Güdüleme	Gruplar Arası	,72	4	,18	,10	,97
	Gruplar İçi	213,47	128	1,66		
	Toplam	214,19	132			
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	Gruplar Arası	2,29	4	,57	,65	,62
	Gruplar İçi	111,94	128	,87		
	Toplam	114,23	132			
Öğrenmeye Teşvik Etme	Gruplar Arası	1,97	4	,49	,52	,72
	Gruplar İçi	120,97	128	,94		
	Toplam	122,947	132			

Tablo 29 ve 30 birlikte incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına yönelik tüm boyutlarda öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bu bulgular, Çelik'in (2006) çalışmalarıyla örtüşmemektedir. Çelik'in (2006) araştırmasının sonucuna göre, özel ve kamu ilköğretim okullarında çalışan 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6 – 10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre, yöneticilerinin yöneticilik ve liderlik rolünü daha belirgin bir şekilde sergilediğini ve öğretmenleri daha etkili bir şekilde güdülediğini düşünmüşlerdir. Bu çalışmanın Çelik'in çalışmasından farklılık gösterme nedeni, Çelik'in çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin özel okullarda ve kamu ilköğretim okullarında ayrı ayrı analize alınmamasından olabilir. Kamu ve özel okullarda çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin mesleki kıdemleri birlikte değerlendirilmiştir. Bu anlamda mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin görüşlerini ne derece etkilediğini ortaya koyması açısından özel okullar ile kamu ilköğretim okulları arasında karşılaştırma yapılamamıştır.

IV. 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarını Algulamalarındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre öğretmenlerin algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 31'de açıklanmıştır.

Tablo 31:
Cinsiyet Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları

	CİNSİYET	N	\bar{X}	S	t	P
Okul Amaçlarını Belirleme	Kadın	98	4,20	,76	1,67	,09
	Erkek	35	3,93	,92		
Okul Amaçlarını İletme	Kadın	98	4,29	,85	,93	,35
	Erkek	35	4,13	,78		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	98	3,81	,99	,46	,64
	Erkek	35	3,72	,91		
Eğitim Programını Düzenleme	Kadın	98	4,15	,87	1,59	,11
	Erkek	35	3,88	,83		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Kadın	98	4,32	,77	2,24	,02*
	Erkek	35	3,96	,88		
Öğretim Zamanını Koruma	Kadın	98	4,22	,74	1,36	,17
	Erkek	35	4,01	,82		
Ulaşılabilir Olma	Kadın	98	4,15	,79	1,41	,16
	Erkek	35	3,91	,99		
Öğretmenleri Güdüleme	Kadın	98	3,28	1,27	-1,47	,14
	Erkek	35	3,65	1,24		
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	Kadın	98	4,11	,94	1,22	,22
	Erkek	35	3,89	,89		
Öğrenmeye Teşvik Etme	Kadın	98	4,29	,90	1,20	,23
	Erkek	35	4,06	1,10		

*P<0,05

**p<0,01

Tablo 31 incelendiğinde özel ilköğretim okullarındaki kadın ve erkek öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik

algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi ve sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğrenci gelişimini izleme boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,32$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,96$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-2,24; p<.02). Diğer boyutta erkekler ile kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Özel okullar için öğrenci gelişimini izleme boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını kadın öğretmenler oluşturmuştur. Bu boyut için kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Diğer boyutlarda cinsiyet değişkeni müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını göstermeleri ile ilgili algılar üzerinde farklılık yaratmamıştır.

Bu bulgularla Çelik'in (2006), Erkut (1997)'nin ve Çağlar, Yakut ve Karadağ'ın (2005) çalışma bulguları örtüşmektedir. Çağlar ve diğerleri 2005 yılında İstanbul İli Küçükçekmece İlçesindeki 3'ü özel, 8'i kamuya ait ilköğretim okulunda görev yapan 38 eğitim yöneticisi ve 380 öğretmen üzerinde araştırma yapmışlardır. Bu çalışmaya göre, eğitim yöneticilerinin kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarını nasıl algıladıkları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılıklar, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını algılamalarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, eğitim yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiler sorgulanmıştır. “Yapıyı Kurma”, “Anlayış Gösterme” ve “Toplam Liderlik” davranışına ilişkin kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

IV. 10. Müdürlerin Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Özel ve Kamuda Çalışan Öğretmenlerin Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Özel ve kamuda çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 32’de açıklanmıştır.

Tablo 32:

Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	t	P
Okul Amaçlarını Belirleme	Özel ilköğretim Okulu	133	4,13	,81	9,68	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	3,10	,99		
Okul Amaçlarını İletme	Özel ilköğretim Okulu	133	4,25	,83	8,97	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	3,24	1,07		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Özel ilköğretim Okulu	133	3,78	,97	8,19	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	2,86	,98		
Eğitim Programını Düzenleme	Özel ilköğretim Okulu	133	4,08	,86	8,39	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	3,13	1,06		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Özel ilköğretim Okulu	133	4,22	,81	10,82	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	3,00	1,09		
Öğretim Zamanını Koruma	Özel ilköğretim Okulu	133	4,17	,76	7,16	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	3,41	1,01		
Ulaşılabilir Olma	Özel ilköğretim Okulu	133	4,08	,85	8,24	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	3,15	1,06		
Öğretmenleri Güdüleme	Özel ilköğretim Okulu	133	3,38	1,27	3,34	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	2,91	1,18		
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	Özel ilköğretim Okulu	133	4,05	,93	8,59	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	3,04	1,08		
Öğrenmeye Teşvik Etme	Özel ilköğretim Okulu	133	4,23	,96	7,42	,00**
	Kamu ilköğretim Okulu	177	3,33	1,11		

*P<0,05

**p<0,01

Tablo 32 incelendiğinde özel ve kamuda çalışan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına yönelik tüm boyutların aritmetik ortalamalarına bakıldığında özel ve kamuda çalışan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Bu sonuçlara göre okul amaçlarını belirleme boyutunda özel okulda çalışan öğretmenler ile ($\bar{X}=4,13$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,10$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 9,68;p<.00). Okul Amaçlarını İletme boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,25$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,24$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 8,97;p<.00). Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme boyutunda özel okulda çalışan öğretmenler ile ($\bar{X}=3,78$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,86$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-8,19;p<.00). Eğitim Programlarını Düzenleme boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,08$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,13$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-8,39;p<.00). Öğrenci Gelişimini İzleme boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,22$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,00$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-10,82;p<.00). Öğretim Zamanını Koruma boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,17$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,41$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 7,16;p<.00). Ulaşılabilir Olma boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,08$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,15$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 8,24;p<.00). Öğretmenleri Güdüleme boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları

ile ($\bar{X}=3,38$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,91$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 3,34;p<.00). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,05$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,04$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 8,59;p<.00). Öğrenmeyi Teşvik Etme boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ile ($\bar{X}=4,23$), kamuda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,33$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:- 7,42;p<.00).

Bu boyutlardaki anlamlı farklılığın kaynağını özel okulda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Bu boyutlar için özel okulda çalışan öğretmenler, kamuda çalışan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Bu çalışma, Çağlar ve diğerlerinin (2005), Can'ın (2002), Çelik'in (2006) ve Dönmez'in (2008) çalışmalarını doğrulamaktadır. Bu sonuçlara göre, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler , kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre yöneticilerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarının daha etkili olduğunu algılamaktadırlar. Çelik'in (2006) çalışmasında öğretmen algılarına göre, özel ilköğretim okulu yöneticilerinin okulun fiziksel konumu, ekonomik koşulları ve yetkileri nedeniyle, yöneticilik ve liderlik davranışlarının etkililik düzeyinin; liderlik rolünü sergilemede, verimliliğin ve başarının artırılmasında, sorun çözme ve karar vermede; kamu ilköğretim okulu yöneticilerine oranla daha etkili oldukları ortaya çıkmıştır.

Kamuda çalışan öğretmenler ile özel ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin algılamalarındaki farklılık değişik şekillerde yorumlanabilir. Kamuda çalışan öğretmenlerin iş güvencesinin özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla olması farklılığın ilk nedeni olabilir. Çelik'in (2006) de belirttiği gibi sözleşme yenileme yetkisine sahip özel ilköğretim okulu yöneticileri; kamu ilköğretim okul yöneticilerine

göre, yöneticilik ve liderlik özelliklerini daha belirgin olarak sergilemektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerde iş ve ücret kaygısıyla okul yöneticilerinin istek ve yönetim tarzına uyum sağlama zorunluluğunu hissetmektedirler. Özel ilköğretim okullarındaki yöneticiler, ücret faktörünü etkileyebilecek konumdurlar. Bu anlamda daha özgürce hareket edebilmeleri sayesinde özel okul müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarını daha etkili hale getirebilmektedirler. Kamu ilköğretim okulunda ise iş kaygısı olmadığı gibi, ücret faktörü de yöneticinin yetkisinde değildir. Bunun farkında olan kamu ilköğretim okulu yöneticileri liderlik ve yöneticilik özelliklerini ön plana çıkarmaya çalışsalar bile, belirgin bir şekilde sergilemekte zorluk çekmektedirler.

Buna ek olarak, özel sektörde işe alım koşulları ile kamu sektöründe işe alım koşulları farklılık göstermektedir. Özel ilköğretim okullarında işe girmek, kurucu müdür ve ya müdürün gözetiminde ve isteği dahilinde olmaktadır. Ancak kamu ilköğretim okullarındaki müdürün, kadrolu öğretmenlerin işe alınması konusunda yetkisi yoktur. Dolayısıyla özel okulda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerden çekinceleri daha fazla olabilir. Bu anlamda özel okul öğretmenleri, müdürleri daha öznel bir bakış açısıyla değerlendirmiş olabilirler.

Küreselleşme dalgasının örgütleri rekabet ortamına sürüklemesiyle, özel ilköğretim okullarının kendi aralarında ve kamu ilköğretim okullarıyla yarışır hale gelmelerinden kaynaklı nedenler, müdürler için belirlenen çıtalari yükseltmekte ve bu da farklılığın diğer kaynağı olabilmektedir. Örgütlerin yaşadığı rekabet ortamında bireyler, en iyi şekilde donanım kazanabileceği, hayatta kendini gerçekleştirmek adına yapması gerekenlerin ne olduğunu ona en iyi şekilde açıklayarak, yol gösterecek eğitim kurumlarını arar hale gelmiştir. Bu anlamda, özel okullar kendi okullarını en iyi yere taşıyabilecek, istenir okul haline dönüştürebilecek yöneticiler aramaktadır. Bu amaçla da özel okul

kurucuları, müdürlerin seçilmesine ve yetiştirilmesine özel önem veriyor olabilirler. Kamu ilköğretim okulları ise merkezi sistemle atanan okul müdürlerini bünyelerinde taşımaktadırlar. Bu anlamda, özel okul müdürleri, kamu okul müdürlerine oranla daha fazla eğitilmiş ve öğretim liderliği davranışlarını daha fazla sergiler hale gelmiş olabilir.

Kamu ile özel okullardaki öğretmenlerin algılamalarındaki farklılığın kaynağı yöneticilerin sorun çözme yolları olarak da düşünülebilir. Çelik (2006) çalışmasında özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kamu ilköğretim okullarında çalışan yöneticilere oranla sorun çözme ve karar verme yollarının daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenini ise Çelik (2006), özel ilköğretim okullarındaki fiziki ortamın elverişli olması, özel okulların maddi anlamda yeterliliği ile öğrencilerin, velilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap vermek zorunda oldukları bilinci olarak göstermektedir. Kamu ilköğretim okullarında ise maddi imkansızlıklar ön plana çıkmakta, bu sorunları çözmek için velilere başvurulmakta ve bu noktada okul yöneticileri sorunları çözmeye zorlanmaktadırlar.

IV. 11. Müdürlerin Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Özel ve Kamuda Çalışan Müdür Yardımcılarının Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Özel ve kamuda çalışan müdür yardımcılarının algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 33’de açıklanmıştır.

Tablo 33:

Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Göstermiş Olduğu Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Müdür Yardımcısı Algıları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Olarak Yapılan t Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	T	P
Okul Amaçlarını Belirleme	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,56	1,02	,56	,57
	Özel ilköğretim Okulu	46	3,43	1,33		

Tablo 33'ün Devamı:

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	T	P
Okul Amaçlarını İletme	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,78	,91		
	Özel ilköğretim Okulu	46	3,97	1,18	-,86	,38
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,34	,98		
	Özel ilköğretim Okulu	46	3,62	1,18	-1,25	,21
Eğitim Programını Düzenleme	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,72	,89		
	Özel ilköğretim Okulu	46	3,97	1,12	-1,24	,21
Öğrenci Gelişimini İzleme	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,56	1,12		
	Özel ilköğretim Okulu	46	3,84	1,32	-1,12	,26
Öğretim Zamanını Koruma	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,93	,96		
	Özel ilköğretim Okulu	46	4,09	1,04	-,80	,42
Ulaşılabilir Olma	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,64	1,02		
	Özel ilköğretim Okulu	46	4,06	1,03	-1,95	,05*
Öğretmenleri Güdüleme	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,57	1,11		
	Özel ilköğretim Okulu	46	4,01	1,02	-1,97	,05*
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,61	1,00		
	Özel ilköğretim Okulu	46	4,07	,95	-2,27	,02*
Öğrenmeye Teşvik Etme	Kamu ilköğretim Okulu	50	3,81	1,02		
	Özel ilköğretim Okulu	46	4,10	1,06	-1,35	,18

*P<0,05

**p<0,01

Tablo 33 incelendiğinde özel ve kamuda çalışan müdür yardımcılarının, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi ve sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme boyutunda özel okulda çalışan müdür yardımcılarının algıları ile ($\bar{X}=4,07$), kamuda çalışan müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,61$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t:-2,27;p<.02).

Ulaşılabilir Olma boyutunda özel okulda çalışan müdür yardımcılarının algıları ile ($\bar{X}=4,06$), kamuda çalışan müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,64$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-1,95;p<.05$). Öğretmenleri Güdüleme boyutunda özel okulda çalışan müdür yardımcılarının algıları ile ($\bar{X}=4,01$), kamuda çalışan müdür yardımcılarının ($\bar{X}=3,57$) algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t:-1,97;p<.05$). Bu boyutlardaki anlamlı farklılığın kaynağını özel okulda çalışan müdür yardımcıları oluşturmuştur. Bu boyutlarda özel okulda çalışan müdür yardımcıları, kamuda çalışan müdür yardımcılara göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme boyutundaki anlamlı farkın kaynağı kamuda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin farklı şekilde ilerlemesi olabilir. Kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler, mesleki gelişimleri için genelde Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği hizmet içi eğitimlere katılmaktadırlar. Okul müdürleri, bu hizmet içi eğitimleri düzenlemede ve öğretmenlere yol gösterme konusunda çok fazla etkide bulunmamaktadırlar. Özel okulda çalışan müdürler ise, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek adına kurs, seminer vb. etkinlikleri düzenlemek için daha fazla çaba harcamaktadırlar. Bu noktada özel okulda görev yapan müdür yardımcıları, kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcılara göre, kendi okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki anlamda daha fazla desteklediklerini düşünmüş olabilirler.

Öğretmenleri Güdüleme boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağı da Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme boyutundaki farkın kaynağı ile ilişkili olabilir. Özel okuldaki müdürler, kamu okullarındaki müdürlere göre okullarını yönetirken daha başarılı olmak zorundadırlar. Çünkü öğrenci velileri çocuklarını bu okullara

gönderirken kamu ilköğretim okullarındakinden daha fazla beklenti içerisine girmektedirler. Okulun etkili, öğrencilerin başarılı olması için de öğretmenlerin güdülenmişlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Özel ilköğretim okullarında bu etkililik ve öğrenci başarısı olmazsa, öğrencilerin velileri çocuklarını bu okullardan alabilir ve bu özel okullar da öğrenci kaybına uğrayabilir. Yasalara göre her ne kadar özel okullar kar amacı güdemez denilsede özel okulların bu yasaya pek fazla dikkat ettikleri söylenemez. Bu nedenle öğrenci kaybı yaşamak istemeyen özel okullar öğrencilerini okullarında tutmak zorunda kalmaktadırlar. Bunun için de müdürlerin etkili öğretim liderliği davranışı göstererek öğretmenlerini güdülemesi gerekmektedir. Bu nedenle özel okullardaki müdür yardımcıları, kamu okullarındaki müdür yardımcılara göre, müdürlerin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünmüş olabilirler.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek adına onları güdülemeyi hedefleyen özel okulda görev yapan müdürlerin, öğretmenlerle güçlü iletişim kurmalarına ihtiyaç vardır. Bu nedenle, müdürlerin okul içinde varlıklarını hissettirmeleri ve öğretmenlerin sıkıntı veya gereksinimlerini karşılamak için ulaşılabilir olmaları gerekmektedir. Bu yüzden, özel okuldaki müdür yardımcıları müdürlerin Ulaşılabilir Olma boyutunda öğretimsel liderlik davranışlarını kamuda görev yapan müdür yardımcılara göre daha fazla yerine getirdiklerini düşünmüş olabilirler.

Bu üç boyutun dışında kalan diğer boyutlarda özel ilköğretim ve kamu ilköğretim okullarında çalışan müdür yardımcılarının algıları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmaya benzer olarak, Çelik'in 2006 ve Büyükdoğan'ın 2003 yılında yaptığı çalışmalarda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, okul türüne göre karşılaştırılması sonucu, özel okul müdürlerinin devlet

okulu müdürlerine kıyasla bütün boyutlarda daha yüksek ğretim liderliği sergiledikleri ileri sürülmüştür.

V. BÖLÜM (SONUÇ VE ÖNERİLER)

Bu çalışmayla özel ve kamu ilköğretim okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuç ve öneriler bu bölümde yer almaktadır.

V. 1. Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, yönetim kademesinde çalışan müdür yardımcıları ile öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Müdür yardımcıları öğretmenlere göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla ilgili daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ile müdür yardımcılarının algıları arasında da farklılıklar saptanmıştır. Özel okuldaki öğretmenler, kamuda görev yapan öğretmenlere göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ve kıdem değişkeni öğretmenlerin görüşlerinde farklılığa yol açmıştır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları da görüşlerini etkilemektedir. Özellikle kamuda görev yapan öğretmenlerin kıdem yılları bu farklılığa neden olmaktadır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem yılındaki öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

V. 2. Öneriler

V. 2. 1. Uygulamacılar için Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin her zaman öğretim liderliği davranışı sergileyemedikleri açıktır. Özellikle yönetsel işlerle uğraşmak zorunda kalan okul müdürlerinin bu yüklerinin biraz olsun hafifletilerek onların öğretim liderliği davranışlarını daha fazla gösterebilmeleri için gerekli destekler sağlanmalıdır.

Bu çalışmada müdür yardımcıları ile öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini algılamaları arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okulların daha etkili olması açısından, okul müdürlerinin belirlenmesinde, kendi çalıştıkları okullardaki öğretmen ve müdür yardımcılarının algılarına da başvurulmasında yarar vardır. Ayrıca bu amaçla, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları belirlenmelidir.

Bu araştırma, özellikle öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yeterince yerine getiremediklerini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak yeterliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu anlamda uygun eğitim programlarıyla oluşturulan ve süreklilik arzeden hizmet-içi eğitimlere müdürlerin katılmalarında yarar vardır.

V. 2. 2. Araştırmacılar için Öneriler

Öğretmen ve müdür yardımcıları algılarına göre, özellikle kamu ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları yetersiz görülmektedir. Okullarda hangi öğretim liderliği davranışlarının yetersiz sergilendiğini ortaya çıkarmak amacıyla akademik çalışmalar yapılmalıdır.

Bu araştırma, Mersin İli merkezi ve Tarsus, Erdemli, Anamur, Silifke ilçeleriyle sınırlı tutulmuştur. Türkiye'deki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını saptamak amacıyla bu alana yönelik çalışmalar, Türkiye evreni ile genişletilebilir.

Öğretim liderliği davranışları boyutlarının okullar üzerinde etkisi araştırılabilir. Hangi öğretim liderliği davranış boyutunun öğrenci başarısı, okul iklimi vb. farklı değişkenleri daha fazla etkilediğine dönük araştırmalar yapılabilir.

Özel okullar ile kamu ilköğretim okullarında sergilenen öğretim liderliği davranışlarının nedenlerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmanın nicel olması ve öğretmenlerin ölçekleri müdürler aracılığıyla araştırmacıya ulaştırması, çalışmayı sınırlamıştır. Bu anlamda, öğretim liderliği davranışlarını ortaya koyacak nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık. Açıkalin, A. (1994). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (4. baskı.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Kaya, Z. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 3-17). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alıç, M. (1985). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi*. Hacettepe Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları , 444.

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

An attempt to define instructional leadership: High school leaders. (1991, Ocak).
Education Digest, 56 (5), 35-39.

Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 25-29.

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma) (ss.19-29). II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri Mersin.

Bakioğlu, A ve İnandı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,7(28),513-529.

Bankes, S. A. (1999). *Elementary teachers' perceptions of principals' instructional leadership behaviors*. The University Of Denver Dean of the College of Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Blase, J. ve 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.

Blase, J. ve Blase, J. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.

Block, L. (2003). The leadership-culture connection: An exploratory investigation. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5/6), 318-334.

- Botello, M. L. (1997). *The insructional leadership role of the elementary principal in school-wide improvement*, The University Of California Dean of the College of Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bredeson, P. V. (1996). Superintendent's roles in curriculum development and instructional leadership: instructional visionaries, collaborators, supporters, and delegators. *Journal of School Leadership*, 6(3), 243-264.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (9. baskı.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükdoğan, B. (2003). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Castetter, W. ve Young, P. (2000). *The human resource function in educational administration*. New Jersey: Prentice Hall.
- Campbell, D. M. H. (1998). *The principal's role in changing school culture and implementing school-wide title I reform*. South Carolina State University The Dean of Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Can, S. (2002). *Resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışı yönünden karşılaştırılması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 228-244.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmetçi liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (6), 1-19.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 88-98.
- Chell, J. (2003). *Introducing Principals to the Roles of Instructional Leadership. A summary of a master Project*. Erisim Tarihi: 07.11.2003, SSTA Research Center Report File:// A:/ Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership.htm.
- Collins, F. C. (1998). *An investigation of perceived differences in instructional leadership and school climate of African American and caucasian female principals in*

Ohio's urban public schools. Graduate College Of Bowling Green State University The Dean of Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (6), 61-80.

Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pagema Yayıncılık.

Çelik, V. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (Adana ili merkez örneği)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pagema Yayıncılık.

Çelik, V. (2005). Liderlik. Y. Özden, (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (ss. 187-215). Ankara: Pagema Yayıncılık.

- Çelik, B. (2006). *Özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerin algılanan liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Değirmenci, S. (2006). *Lise yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Denny, I. P. (2008). *Myth or reality: Principals' perceptions of organizational factors that influence instructional leadership at the primary school level in Barbados*. Cambridge College The Dean of Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Usem Yayınları.
- Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Durkovic, S. L. (2008). *The difference between the actual and ideal priorities of school principals in a Mid-Atlantic State*. College Of Notre Dame The Dean of Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın.
- Erkut, R. (1997). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışı*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Faulkenberry, T. M. (1996). *A comparisons of teachers perceptions of key instructional leadership behaviors and instructional leadership behaviors identified in effective schools research*. The University Of South Carolina The Dean of Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Gedikoğlu, T. Şahin, S. ve Büyükelbaşı, Ö. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 73-84.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar)* (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gomez, D. ve Jamgochian, R. (1989). The kinds of behaviours teachers value. *Thrust*, September, 40-4.
- Gordon, T. (1997). *Etkili liderlik eğitimi* (Çev. Emel Aksay). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. (1996). *İstanbul ilindeki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi. Yayınlanmamış Araştırma.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 218-247.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*. 30 (3), 35-49.
- Harchar, R. L. ve Hyle, A. E. (1996). Collaborative power: A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-30.

İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışı sergilemektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2) 123-149.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Sim Yayın.

Kaşkaya, A. (2007). *Örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği (Erzincan ili örneği)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kenneth, A. L. (1992). Transformational leadership: Where does it stand? *The Education Digest*, 58 (3), 17-20.

Kirk, D. R. (1999). *Exemplary instructional leadership in four Texas mega high schools: Principals responses to organizational socialization and instituonal demands*. Sam Houston University The Dean of Education. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Lahui-Ako, B. (2001). The instructional leadership behaviour of Papua New Guinea high school principals. A provincial case study. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 233-265.

- Lee, J. (2003). Lessons for a new administrator. *Educational Leadership*, 61(3), 88 – 89.
- Lopez, P. E. (1998). *Factors that contribute to the development of effective principals*. Northern Arizona University Educational Leadership. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (1996). *Educational administration: concepts and practice* (2nd ed.). Belmont: Wodsworth Publishing.
- Madden, M. E. (2005). 2004 division 35 presidential address: Gender and leadership in higher education. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 3-14.
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370.
- Marshall, C. (1988). Analyzing the culture of school leadership. *Education and Urban Society*, 20, 262.
- Mcevan E. K. (1994). *Seven steps to effective instructioanl leadership*. Usa: Scholastic Inc.,
- McEwan, E. K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership* (2nd ed.). California: Corwin.

Mitchell, C. ve Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals.

Canadian Journal Of Education, 28 (3), 409-433.

Moller, J., Egen, A., Fuglestad, O., Langfeldt, G., Prethus, A., Skrovset, S., Stjernstrom, E.

ve Vedoy, G. (2005). Successful school leadership: The Norwegian case.

Journal of Educational Administration, 43 (6), 584-593.

Nahavandi, A. (1997). *The art & science of leadership*. Arizona: Upper Saddle River.

Newbold, T. A. (1999). *The value of instructional leadership in high schools: Essential*

practices for effective schools. The University Of Colorado Educational

Leadership. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Northouse, P. G. (2000). *Leadership theory and practice* (3rd ed.). Usa: Sage Publication.

Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157. Erişim

tarihi: 10 Aralık 2007, <http://Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/157/Okutan.Htm>.

Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive

feedback to teachers. *J Pers Eval Education*, 18, 171-183.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 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- 486.
- Peterson, G. J. (2002). Singing the same tune: Principals' and school board members' perceptions of the superintendent's role as instructional leader. *Journal of Educational Administration*, 40(2/3), 158-171.
- Prawat, R. S. (1993). The role of the principal in the development of learning communities. *Wingspan*, 9(3), 7-9.
- Rowan, B. (1995). Research on learning and teaching in K-12 schools: Implications for the field of educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 115-33.
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of social issues*, 57 (4), 675-688.
- Schutz, P. A. ve Weinstein, C. E. (1990). Using test feedback to facilitate the learning process. *National Institute of Staff and Organizational Development*, 12(22), 1-2.

Sergiovanni, T. J. ve Starrat, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.

Senge, P. M. (2004). *Beşinci disiplin*. (Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Shahid, B, Chavez, R., Hall, B. L., Long, S. D., Pritchard, A., Randolph, B., Sullivan, J. ve Wildman, L. (2001). How can principals spend more time on instructional leadership? *Education*, 121(3), 506-507.

Stimson, N. (1997) *Eğitici önderlik*. (Çev. Ahmet Ünver) İstanbul: Beta Yayın.

Şirin, C. (2003). *Eğitim kurumları yönetici adayları eğitim programının etkililiği*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi (Burdur-Isparta illeri örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın.

Unutkan, G. Ataman. (1994). *Örgüt Kültürü ve Stratejik Uyum Sorunu*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Wildy, H. ve Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 20-43.

Wilson, D. R. (1988). The elementary principal as instructional leader in an era of reform: reskilling and deskilling and the implications of training for instructional excellence. *Dissertation Abstracts International*, 49, 10.

EKLER

EK-1: Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Değerlendirme Ölçeği (Öğretmenler için)

OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM YÖNETİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Değerli meslektaşım, lütfen her bir bölümde kendiniz ile ilgili uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyet [] Kadın [] Erkek

2. Çalıştığınız Kurum :

1. [] İlköğretim
2. [] Orta öğretim

3.Yas

1. [] 20 – 29 yaş
2. [] 30 – 39 yaş
3. [] 40 – 49 yaş
4. [] 50 – 59 yaş
5. [] 60 yaş ve üzeri

4.Bu yıl dahil olmak üzere hizmet yılınız

1. [] 1 – 5 yıl
2. [] 6 – 10 yıl
3. [] 11 – 15 yıl
4. [] 16 – 20 yıl
5. [] 20 yıldan daha fazla

5.Bu yıl dâhil olmak üzere bu okuldaki çalışma yılınız

1. [] 1 yıldan az
2. [] 1 – 5 yıl
3. [] 6 – 10 yıl
4. [] 11 – 15 yıl
5. [] 16 – 20 yıl
6. [] 20 yıldan daha fazla

6. Bu yılın sonunda şimdiki müdür ile kaç yıldır çalışıyor olacaksınız?

1. [] 1 yıl
2. [] 2 – 4 yıl
3. [] 5 – 9 yıl
4. [] 10 – 15 yıl
5. [] 15 yıldan daha fazla

7. Mezun olduğunuz okul

1. [] Eğitim Fakültesi
2. [] Fen-Edebiyat Fakültesi
3. [] Yüksek Öğretmen Okulu
4. [] Eğitim Enstitüsü
5. [] Fakültelerin Diğer Bölümleri(Belirtiniz).....

8. Okulunuzda öğretmenler ne ölçüde karar alma sürecine katılmaktadırlar?

1. [] Çok az
2. [] Az
3. [] Çok fazla

9. Siz okulunuzda ne ölçüde karar alma sürecine katılmaktasınız?

1. [] Çok az
2. [] Biraz
3. [] Çok

OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM YÖNETİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bölüm 2: Eğitim yöneticilerinin davranış ve mesleki deneyimlerini açıklamaya yönelik 58 maddeden oluşan bu ölçek eğitim yöneticilerinin liderlik profilini belirlemek için düzenlenmiştir. Her soruya okul müdürünüzün eğitim-öğretim yılı içerisinde göstermiş olduğu mesleki davranışlarını düşünerek cevap vermeniz beklenmektedir.

Cevaplarınız isimsiz ve gizli tutulacak, ayrıca hiçbir zaman müdürünüz ile paylaşılmayacaktır. Diğer öğretmenlerin cevapları ile cevaplarınız birleştirilerek eğitim yöneticilerinin liderlik profili belirlenecektir.

Her ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Sonra size göre geçen ders yılı boyunca yöneticinizin göstermiş olduğu mesleki davranış ve tecrübenin ne derecede olduğunu belirleyen numarayı daire içine alınız. Bazı durumlarda, bu cevaplar tuhaf olabilir; yine de bu sorulara en uygun gördüğünüz cevabı veriniz. Lütfen her soru için bir numarayı daire içine alınız. Teşekkürler.

- 5 Her zaman gösterir
- 4 Sık sık gösterir
- 3 Ara sıra gösterir
- 2 Nadiren gösterir
- 1 Hemen hemen hiç göstermez.

	<u>Hemen hiç</u>	<u>Nadiren</u>	<u>Ara Sıra</u>	<u>Sık Sık</u>	<u>Her zaman</u>
1.OKUL AMAÇLARINI BELİRLEME / DÜZENLEME					
1. Bir yıl boyunca hedeflenen okul amaçlarını geliştirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Okul amaçlarını öğretmenlerin sorumluluklarını da dikkate alarak belirler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Amaçların gelişiminde personel verimliliğini sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Okulun akademik amaçlarını geliştirirken öğrencilerin akademik performanslarını sergileyen verilerden yararlanır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Okulda öğretmenlerin sınıf içi amaçlara dönüştürebileceği düzeyde hedefler belirler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. OKUL AMAÇLARINI İLETME					
6. Okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Yapılan bazı toplantılarla okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle tartışır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8. Öğretmenlerle birlikte eğitim programının hazırlanmasına karar verirken okulun akademik amaçlarını da göz önünde bulundurur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9. Okulun akademik amaçlarının okul içinde kullanılan panolar ve bültenler aracılığıyla yansıtılmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10. Öğrencilerle yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME					
11. Öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
12. Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundurur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
13. Düzenli aralıklarla sınıflara informal gözlemler yapar(Bu gözlemler programlı ve resmi değildir).	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
14. Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerinde öğretmenlerin güçlü yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
15. Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerinde öğretmenlerin zayıf yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. EĞİTİM PROGRAMINI DÜZENLEME					
16. Sınıf seviyelerine göre eğitim programı uygulanmasından kimlerin sorumlu olduğunu açık hale getirir. Örneğin müdür, müdür yardımcısı ya da zümre başkanı gibi.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
17. Eğitim programı ile ilgili kararlar alınırken okulda yapılan çeşitli değerlendirme sonuçlarını dikkate alır	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
18. Okulun eğitim amaçları ile sınıf amaçlarının örtüşüp örtüşmediğine bakar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
19. Okulun müfredat hedefleri ile okulun başarı testlerinin örtüşüp örtüşmediğini önemser.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
20. Eğitim programı için gerekli olan materyallerin kullanımında aktif görev alır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
21. Öğretim programının uygulanmasında sınıflar arası işbirliği sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
22. Uygulanacak programın öğretmenler arasındaki eşgüdümünü sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİ İZLEME					
23. Öğrencinin akademik başarısını değerlendirmek için öğretmenlerle yüz yüze görüşür.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

24.	Eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle değerlendirme sonuçlarını tartışır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
25.	Okulun amaçları doğrultusunda öğrenci gelişimini takip etmek için değerlendirme sonuçlarından yararlanır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
26.	Okulun başarısını öğretmenlere kısa not, bülten gibi yazılı araçlar kullanarak iletir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
27.	Öğrencilere sınav sonuçları ile ilgili geri bildirim verir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

6. ÖĞRETİM ZAMANINI KORUMA

28.	Genel anons veya duyurularla öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
29.	Öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağrılmasını engeller.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
30.	Eğitim-öğretim süresini geç kalarak ve devamsızlık yaparak dışarıda geçiren öğrencilerin bu eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
31.	Yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
32.	Öğretim zamanının, müfredat dışı diğer toplantılar aracılığıyla engellenmesini sınırlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
33.	Öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

7. ULAŞILABİLİR OLMA

34.	Öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
35.	Okul sorunlarını öğrenci ve öğretmenlerle tartışmak için sınıf ziyaretinde bulunur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
36.	Müfredat dışındaki ekstra aktivitelere katılır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
37.	Geç kalan öğretmenler sınıfa gelene kadar öğretim kesintiye uğramasını engeller.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
38.	Eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

8. ÖĞRETMENLERİ GÜDÜLEME

39.	Üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
40.	Öğretmenlere özel başarıları ve çabaları nedeni ile övgüde bulunur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
41.	Öğretmenleri olağanüstü başarılarından dolayı özlük dosyalarına takdir veya teşekkür önerilerinde bulunarak ödüllendirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
42.	Mesleklerinde profesyonel çaba harcayan öğretmenleri uygun fırsatlar yaratarak ödüllendirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
43.	Okula özel katkılarından dolayı öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
44.	Öğretmenin göstermiş olduğu başarıları değişik ortamlarda dile getirerek öğretmenleri güdüler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

9. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ DESTEKLEME

45.	Öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim çalışmalarının okulun akademik amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
46.	Hizmet içi eğitimi süresince alınan eğitimin sınıflarda kullanılmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
47.	Önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

48.	Eğitim ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere yol gösterir ve yardımcı olur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
49.	Öğretmenlerin hizmet içi aktivitelerden edindikleri bilgileri ya da fikirleri diğer öğretmenlerle paylaşmak için fırsat yaratır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
50.	ğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar eder.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
51.	Öğretmenlere alanları ile ilgili süreli yayınların ulaşmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
52.	Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
53.	Öğretmenin müdür ve müfettişlerle işbirliği yapmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

10.ğRENMEYE TEşVİK ETME

54.	Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla dllandirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
55.	Davranışları, tutumları ya da akademik başarılarından dolayı öğrencileri onurlandırmak için toplantılar düzenler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
56.	Üstün başarı gösteren öğrencileri makamına çağırarak dllandirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
57.	Öğrenci rnek davranışı veya katkılarını iletmek için ğrenci ebeveynleriyle iletişim kurmak.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
58.	Öğretmenlerin, ğrencilerin sınıfta gösterdikleri katkılarını ve başarılarını takdir etmelerini ve/ya da dllandirmelerini aktif şekilde destekler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

EK-2: Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Değerlendirme Ölçeği (Müdür Yardımcıları için)

OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM YÖNETİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Değerli yönetici, lütfen her bir bölümde kendiniz ile ilgili uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyet [] Kadın [] Erkek

2. Çalıştığınız Kurum :

1. [] İlköğretim
2. [] Orta öğretim

3.Yas

1. [] 20 – 29 yaş
2. [] 30 – 39 yaş
3. [] 40 – 49 yaş
4. [] 50 – 59 yaş
5. [] 60 yaş ve üzeri

4.Bu yıl dahil olmak üzere hizmet yılınız

1. [] 1 – 5 yıl
2. [] 6 – 10 yıl
3. [] 11 – 15 yıl
4. [] 16 – 20 yıl
5. [] 20 yıldan daha fazla

5.Bu yıl dâhil olmak üzere bu okuldaki çalışma yılınız

1. [] 1 yıldan az
2. [] 1 – 5 yıl
3. [] 6 – 10 yıl
4. [] 11 – 15 yıl
5. [] 16 – 20 yıl
6. [] 20 yıldan daha fazla

6. Bu yılın sonunda şimdiki müdür ile kaç yıldır çalışıyor olacaksınız?

1. [] 1 yıl
2. [] 2 – 4 yıl
3. [] 5 – 9 yıl
4. [] 10 – 15 yıl
5. [] 15 yıldan daha fazla

7. Mezun olduğunuz okul

1. [] Eğitim Fakültesi
2. [] Fen-Edebiyat Fakültesi
3. [] Yüksek Öğretmen Okulu
4. [] Eğitim Enstitüsü
5. [] Fakültelerin Diğer Bölümleri(Belirtiniz).....

8. Okulunuzda öğretmenler ne ölçüde karar alma sürecine katılmaktadırlar?

1. [] Çok az
2. [] Az
3. [] Çok fazla

9. Siz okulunuzda ne ölçüde karar alma sürecine katılmaktasınız?

1. [] Çok az
2. [] Biraz
3. [] Çok

OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM YÖNETİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bölüm 2: Eğitim yöneticilerinin davranış ve mesleki deneyimlerini açıklamaya yönelik 58 maddeden oluşan bu ölçek eğitim yöneticilerinin liderlik profilini belirlemek için düzenlenmiştir. Her soruya okul müdürünüzün eğitim-öğretim yılı içerisinde göstermiş olduğu mesleki davranışlarını düşünerek cevap vermeniz beklenmektedir.

Cevaplarınız isimsiz ve gizli tutulacak, ayrıca hiçbir zaman müdürünüz ile paylaşılmayacaktır. Diğer öğretmenlerin cevapları ile cevaplarınız birleştirilerek eğitim yöneticilerinin liderlik profili belirlenecektir.

Her ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Sonra size göre geçen ders yılı boyunca yöneticinizin göstermiş olduğu mesleki davranış ve tecrübenin ne derecede olduğunu belirleyen numarayı daire içine alınız. Bazı durumlarda, bu cevaplar tuhaf olabilir; yine de bu sorulara en uygun gördüğünüz cevabı veriniz. Lütfen her soru için bir numarayı daire içine alınız. Teşekkürler.

- 5 Her zaman gösterir
- 4 Sık sık gösterir
- 3 Ara sıra gösterir
- 2 Nadiren gösterir
- 1 Hemen hemen hiç göstermez.

	<u>Hemen hiç</u>	<u>Nadiren</u>	<u>Ara Sıra</u>	<u>Sık Sık</u>	<u>Her zama n</u>
1.OKUL AMAÇLARINI BELİRLEME / DÜZENLEME					
1. Bir yıl boyunca hedeflenen okul amaçlarını geliştirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. Okul amaçlarını öğretmenlerin sorumluluklarını da dikkate alarak belirler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. Amaçların gelişiminde personel verimliliğini sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. Okulun akademik amaçlarını geliştirirken öğrencilerin akademik performanslarını sergileyen verilerden yararlanır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. Okulda öğretmenlerin sınıf içi amaçlara dönüştürebileceği düzeyde hedefler belirler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2. OKUL AMAÇLARINI İLETME					
6. Okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7. Yapılan bazı toplantılarla okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle tartışır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8. Öğretmenlerle birlikte eğitim programının hazırlanmasına karar verirken okulun akademik amaçlarını da göz önünde bulundurur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9. Okulun akademik amaçlarının okul içinde kullanılan panolar ve bültenler aracılığıyla yansıtılmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10. Öğrencilerle yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3. ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME					
11. Öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
12. Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundurur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
13. Düzenli aralıklarla sınıflara informal gözlemler yapar(Bu gözlemler programlı ve resmi değildir).	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
14. Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerinde öğretmenlerin güçlü yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
15. Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerinde öğretmenlerin zayıf yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgular.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4. EĞİTİM PROGRAMINI DÜZENLEME					
16. Sınıf seviyelerine göre eğitim programı uygulanmasından kimlerin sorumlu olduğunu açık hale getirir. Örneğin müdür, müdür yardımcısı ya da zümre başkanı gibi.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
17. Eğitim programı ile ilgili kararlar alınırken okulda yapılan çeşitli değerlendirme sonuçlarını dikkate alır	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
18. Okulun eğitim amaçları ile sınıf amaçlarının örtüşüp örtüşmediğine bakar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
19. Okulun müfredat hedefleri ile okulun başarı testlerinin örtüşüp örtüşmediğini önemser.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
20. Eğitim programı için gerekli olan materyallerin kullanımında aktif görev alır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
21. Öğretim programının uygulanmasında sınıflar arası işbirliği sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
22. Uygulanacak programın öğretmenler arasındaki eşgüdümünü sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5. ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİ İZLEME					
23. Öğrencinin akademik başarısını değerlendirmek için öğretmenlerle yüz yüze görüşür.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

24.	Eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle değerlendirme sonuçlarını tartışır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
25.	Okulun amaçları doğrultusunda öğrenci gelişimini takip etmek için değerlendirme sonuçlarından yararlanır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
26.	Okulun başarısını öğretmenlere kısa not, bülten gibi yazılı araçlar kullanarak iletir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
27.	Öğrencilere sınav sonuçları ile ilgili geri bildirim verir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

6. ÖĞRETİM ZAMANINI KORUMA

28.	Genel anons veya duyurularla öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
29.	Öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağrılmasını engeller.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
30.	Eğitim-öğretim süresini geç kalarak ve devamsızlık yaparak dışarıda geçiren öğrencilerin bu eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
31.	Yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
32.	Öğretim zamanının, müfredat dışı diğer toplantılar aracılığıyla engellenmesini sınırlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
33.	Öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

7. ULAŞILABİLİR OLMA

34.	Öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
35.	Okul sorunlarını öğrenci ve öğretmenlerle tartışmak için sınıf ziyaretinde bulunur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
36.	Müfredat dışındaki ekstra aktivitelere katılır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
37.	Geç kalan öğretmenler sınıfa gelene kadar öğretim kesintiye uğramasını engeller.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
38.	Eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

8. ÖĞRETMENLERİ GÜDÜLEME

39.	Üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
40.	Öğretmenlere özel başarıları ve çabaları nedeni ile övgüde bulunur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
41.	Öğretmenleri olağanüstü başarılarından dolayı özlük dosyalarına takdir veya teşekkür önerilerinde bulunarak ödüllendirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
42.	Mesleklerinde profesyonel çaba harcayan öğretmenleri uygun fırsatlar yaratarak ödüllendirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
43.	Okula özel katkılarından dolayı öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
44.	Öğretmenin göstermiş olduğu başarıları değişik ortamlarda dile getirerek öğretmenleri güdüler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

9. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ DESTEKLEME

45.	Öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim çalışmalarının okulun akademik amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
46.	Hizmet içi eğitimi süresince alınan eğitimin sınıflarda kullanılmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
47.	Önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

48.	Eğitim ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere yol gösterir ve yardımcı olur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
49.	Öğretmenlerin hizmet içi aktivitelerden edindikleri bilgileri ya da fikirleri diğer öğretmenlerle paylaşmak için fırsat yaratır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
50.	ğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar eder.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
51.	Öğretmenlere alanları ile ilgili süreli yayınların ulaşmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
52.	Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
53.	Öğretmenin müdür ve müfettişlerle işbirliği yapmasını sağlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

10.ÖĞRENMEYE TEşVİK ETME

54.	Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla dllandirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
55.	Davranışları, tutumları ya da akademik başarılarından dolayı öğrencileri onurlandırmak için toplantılar düzenler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
56.	Üstün başarı gösteren öğrencileri makamına çağırarak dllandirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
57.	Öğrenci rnek davranışı veya katkılarını iletmek için ğrenci ebeveynleriyle iletişim kurmak.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
58.	Öğretmenlerin, ğrencilerin sınıfta gösterdikleri katkılarını ve başarılarını takdir etmelerini ve/ya da dllandirmelerini aktif şekilde destekler.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]