

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KABUL
ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması
ve Ekonomisi Bilim Dalı**

Öznur ERDOĞAN

Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

**Ocak 2010
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Öznur ERDOĞAN tarafından Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN yönetiminde hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Kabul Alanları Arasındaki İlişkiler” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 14.01.2010 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Hüseyin Kıran

Jüri Başkanı



Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Jüri Üyesi - Danışman



Yard Doç. Dr. Meral URAS


Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .11./02/2010.. tarih ve .03../09.. sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT
Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza : 
Öğrencinin Adı Soyadı : Öznur ERDOĞAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında birçok kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Öncelikle değerli görüşleriyle beni yönlendiren, tezimdeki olumsuzluklarda bana inanarak arkamda olan ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ölçeğimin Türkçe' ye uyarlanması konusunda görüşleriyle bana ışık tutan Prof. Dr. Hüseyin KIRAN' a, Yard. Doç. Dr. Kazım ÇELİK' e, Yard. Doç. Dr. Türkay Nuri TOK' a, Yard. Doç. Dr. Meral URAS' a, Yard. Doç. Dr. Gökhan TUZCU' ya, anlayış ve sabırla araştırmanın tüm aşamalarında bana yardımcı olan Arş. Gör. Aydan KURŞUNOĞLU' na ve çalışmamı devam ettirmede gösterdikleri anlayış için okul yöneticilerime teşekkürlerimi sunarım.

Tüm öğrenim yaşamım boyunca sevgi ve anlayış içinde bana kazandırdıkları ve öğrettikleri herşey için annem Ayten ERDOĞAN ve babam Ekrem ERDOĞAN' a, ayrıca araştırmamın her aşamasında benden yardım ve desteğini esirgemeyen Sedat KABAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KABUL ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ERDOĞAN, Öznur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Ocak 2010, 116 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Nazilli ilçe merkezindeki ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Nazilli ilçe merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 254 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla 28 maddeden oluşan “Öğretimsel Liderlik Davranışı Betimleme Ölçeği” ve kendi mesleki kabul alanlarını ölçmek amacıyla “Mesleki Kabul Alanı Envanteri” adında 26 maddeden oluşan iki ölçek uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ve doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Nazilli merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

2. Nazilli merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin kendi mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin verdikleri cevapların analizi sonucunda; eğitim düzeyi, bulunulan okuldaki görev süresi, yönetici olarak görevde bulunma değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Bunun yanında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden, kıdemi 11-20 olan öğretmenlerin kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin bu konuda hiçbir hizmet-içi eğitime katılmayan öğretmenlerden okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin daha yüksek algıya sahip oldukları bulunmuştur.

4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında hiçbir değişkene yönelik anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını anlamlı düzeyde yordayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Kabul Alanı, Öğretmen, Okul müdürü, Öğretimsel liderlik

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF PRINSIPALS AND TEACHERS' PROFESSIONAL ZONE OF ACCEPTANCE

ERDOĞAN, Öznur

M. Sc. Thesis in Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

January 2010, 116 Pages

The purpose of the study is to determine the relationship between instructional leadership behaviors of principals and teachers' professional zone of acceptance. The sample of study consist of 254 teachers working for elemantary schools during 2008/2009 academic year in Nazilli. The 28 items scale named "Instructional Leadership Behavior Description Qestionnaire" to determined to perception of the teachers towards instructional leadership of principals and the 26 items scale named "Professional Zone Of Acceptance" to determine to theachers' proffessional zone of acceptance were administrated to subjects. The data has been analyzed by using to tecniques such as mean, standart deviation, the t-test, the one way variance analysis and linear regression analysis. The following results have been reached according to the findings:

1. The perceptions of teachers who are working in central Nazilli elemantary schools towards to school directors' instructional leadership have been found as "moderate above" level.
2. The proffessional zone of acceptance levels of teachers working of central Nazilli have been found as "moderate above" level.
3. There is no significant relationship between the perceptions of teachers about the instructional leadership of their school directors according to the variables of educational level, term of office in school, to be in a position as school director. The level of perceptions of the schoolmaster is higher than the level of perceptions of schoolmistress. Besibes the level of perceptions of branch teachers is higher than the level of perceptions of clasroom teachers, the level of perceptions of teachers working for 21 years and more is higher than the level of perceptions of teachers working for 11-20 years and the level of perceptions of teachers participate in- service training related to educational administration is higher than the level of perceptions of teachers don't participate in-service training related to educational administration.
4. There is no significant relationship between the elemantary school teachers' professional zone of acceptance according to the variables of none.
5. The instructional leadership level of the school directors' according to perceptions of teachers can predict teachers' proffessional zone of acceptance.

Key Words: Instructional Leadership, Teacher, School Director, Professional Zone of Acceptance.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
TABLolar DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.1.1. Liderlik.....	5
1.1.1.1. Liderlik Tanımları ve Kapsamı	5
1.1.1.2. Lider Davranışlarının Boyutları.....	6
1.1.1.3. Liderlik Türleri.....	9
1.1.2. Etkili Okul Yönetiminde Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Yaklaşımları.....	10
1.1.2.1. Etkili Okul ve Okul Yöneticisinin Rollerini	10
1.1.2.2. Etkili Okul Yönetimi ve Öğretimsel Liderlik	15
1.1.2.3. Öğretimsel Liderlik; Tanımı, Kapsamı ve Boyutları.....	17
1.1.3. Öğretimsel Liderlik ve Okul Misyon ve Vizyonunun Yönetimi	23
1.1.3.1. Okulun Amaçlarını Geliştirme.....	24
1.1.3.2. Okulun Amaçlarını Açıklama.....	25
1.1.4. Öğretimsel Liderlik ve Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme.....	27
1.1.4.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme.....	28
1.1.4.2. Eğitim Programını Eşgüdümleme.....	29
1.1.4.3. Öğrenci İlerlemesini İzleme.....	29
1.1.5. Öğretimsel Liderlik ve Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	30
1.1.5.1. Öğretim Zamanını Koruma	31
1.1.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama	31
1.1.5.3. Sürekli Görünme	33
1.1.5.4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme	34
1.1.5.5. Performans Değerlendirmede Rasyonel Ölçütler Geliştirme	35
1.1.5.6. Öğrencilere Öğrenmeyi Özendirici Ödüller Verme	35
1.1.5.7. Öğrenme- Öğretme Ortamının Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi	36
1.1.6. Kabul Alanı Kavramı.....	36
1.1.6.1. Kabul Alanı Kavramının Tanımı ve Kapsamı.....	36
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	40
1.3. ALT PROBLEMLER.....	40
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	41
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	41
1.6. SAYILTILAR.....	42

1.7. SINIRLILIKLAR.....	viii
1.8. TANIMLAR.....	42

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	44
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	63
3.2. EVREN.....	63
3.3. ÖRNEKLEM.....	63
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	64
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	64
3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	67
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	71
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	72
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	77
4.3.1. “Cinsiyet” e Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları	83
4.3.2. “Eğitim Düzeyi” ne Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları	83
4.3.3. “Branş” a Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları	84
4.3.4. “Kıdem” e Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları	85
4.3.5. “Bulunulan Okuldaki Görev Süresi” ne Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları	86
4.3.6. “Yönetici Olarak Görevde Bulunma” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları.....	88
4.3.7. “Eğitim Yönetimi ile İlgili Hizmet-içi Eğitime Katılma” Değişkenine Göre	90

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları.....	
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR 90 VE YORUM.....	
4.4.1. “Cinsiyet” e Göre Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarına İlişkin Algıları 91	
4.4.2. “Eğitim Düzeyi” ne Göre Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarına İlişkin Algıları	91
4.4.3. “Branş” a Göre Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarına İlişkin Algıları 92	
4.4.4. “Kıdem” e Göre Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarına İlişkin Algıları 93	
4.4.5. “Bulunulan Okuldaki Görev Süresi” ne Göre Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarına İlişkin Algıları	94
4.4.6. “Yönetici Olarak Görevde Bulunma” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarına İlişkin Algıları.....	95
4.4.7. “Eğitim Yönetimi ile İlgili Hizmet-içi Eğitime Katılma” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarına İlişkin Algıları.....	96
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	97
	98

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	101
ÖNERİLER.....	103
Uygulayıcılar İçin Öneriler	103
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	104
KAYNAKLAR.....	106
EKLER.....	111
ÖZGEÇMİŞ.....	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

	x
	71
Şekil 3.1. Öğretimsel liderlik ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri-çizgi grafiği(scree plot)	72
Şekil 3.2. Mesleki Kabul Alanı ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri-çizgi grafiği(scree plot)	

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Lider Davranışları Teorilerine Genel Bakış	6
Tablo 1.2. Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması.....	9
Tablo 3.1. Evrenin Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Dağılımı	63
Tablo 3.2. Örneklemenin Kademe ve Cinsiyete Göre Dağılımı	64
Tablo 3.3. Tüm Anket İçin Tutumları Derecelendirme	65
Tablo 3.4. Tüm Anket İçin Tutumları Derecelendirme	66
Tablo 3.5. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları	71
Tablo 4.1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri.....	72
Tablo 4.2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı puanlarının frekans değerleri	73
Tablo 4.3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri.....	74
Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını betimleyen istatistik değerleri....	78
Tablo 4.5. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algı puanları.....	78
Tablo 4.6. Öğretmenlerin mesleki kabul alanı düzeyine ilişkin algılarının ortalamaları, standart sapmaları ve verilen kararlara uyma düzeyleri.....	79
Tablo 4.7. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi)	83
Tablo 4.8. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi).....	84
Tablo 4.9. Öğretmenlerin branş değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi).....	85
Tablo 4.10. Kıdemlerine göre öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları.....	86
Tablo 4.11. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi).....	87
Tablo 4.12. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (Scheffe Testi).....	87
Tablo 4.13. Öğretmenlerin bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının	

ortalamaları.....	88
Tablo 4.14. Öğretmenlerin bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi)	89
Tablo 4.15. Öğretmenlerin daha önce yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi).....	90
Tablo 4.16. Öğretmenlerin eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi).....	90
Tablo 4.17. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi).....	91
Tablo 4.18. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi).....	92
Tablo 4.19. Öğretmenlerin branş değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi).....	93
Tablo 4.20. Kıdemlerine göre öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algı ortalamaları.....	94
Tablo 4.21. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (varyans analizi).....	94
Tablo 4.22. Öğretmenlerin bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının ortalamaları.....	95
Tablo 4.23. Öğretmenlerin bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (varyans analizi)	95
Tablo 4.24. Öğretmenlerin daha önce yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi).....	94
Tablo 4.25. Öğretmenlerin eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi).....	95
Tablo 4.26. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları -Öğretmen Kabul Alanı (Regresyon Analizi).....	99

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

PZAI	Professional Zone Of Acceptance Inventory
ILBDQ	Instructional Leadership Behavior Description Questionnaire
Vb.	Ve Benzerleri
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, liderlik, öğretimsel liderlik, kabul alanı ve mesleki kabul alanı ile ilgili bilgiler, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ve öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmektedir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırma bulgularına dair yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracına dair tüm bilgiler ile araştırmanın evren ve örneklemiyle ilgili açıklamalar da bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde yapılan uygulama sonucunda araştırmanın tüm alt problemlerine dair elde edilen bulgular bulunmaktadır.

Araştırmanın beşinci bölümünde elde edilmiş olan sonuçlar ile uygulayıcı ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın son bölümünde verilerin toplanmasında kullanılan kaynaklar belirtilmiştir.

Ekler bölümünde ise araştırmada kullanılan ölçek ve onay belgesi, son olarak da araştırmacının özgeçmişi yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU

Her canlı gibi insan da biyolojik bir varlık olarak yeme, içme, hava alma, aşırı sıcak ve soğuktan korunma, üreme, kendini güvencede hissetme gibi fizyolojik gereksinimlerle doğar. Genel olarak insanın davranışlarının nedeni bu temel ya da birincil gereksinimlerdir. Ancak, insan içinde yaşadığı çevreyle etkileşerek edindiği toplumsal ve psikolojik kökenli gereksinimlerle de davranır (sevilmek, şöhret olmak, toplumca onanmak, iyi bir statü edinmek, yönetmek vb.). İnsanı öteki canlılardan ayıran en belirleyici özellik, onun yaşam boyunca edindiği bu sosyo-psikolojik gereksinimlerdir denilebilir. İnsan, içgüdüleriyle hareket edemediğinden temel ve sosyo-psikolojik gereksinimlerini nasıl karşılayacağını, hangi araç ve yöntemleri kullanması gerektiğini kesinlikle araştırmak ve öğrenmek zorundadır (Dinçer, 1997: 1). Bu durum, “eğitim” kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Aydın (2005: 179)’ a göre eğitim, bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir.

Eğitim konusunda yaygın olarak kabul gören bir tanımında Ertürk (1984: 12) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim salt kendiliğinden oluşan öğrenmelerle sınırlı değil, özel olarak bu amaçla yapılandırılmış kurumlar eliyle yürütülen öğretme öğrenme etkinliklerini de içine alır. Bu türdeki eğitim; özel yer, zaman, amaç ve nitelikler dikkate alınarak düzenlenir. Bu düzenlemeler eğitimi formal bir temele oturtur. Eğitim hizmeti üretmek üzere, özel olarak yapılandırılmış toplumsal birim okuldur (Uluğ, 1999: 2-4).

Okul, ürettiği formal nitelikli eğitim hizmeti ile yüzyılların birikimine sahip eşsiz bir kurum özelliği taşır. Bu durum, onu öteki toplumsal kurum ve gruplardan da ayırıcı kılar (Uluğ, 1999: 4).

Okul denilen örgütün eğitim sistemindeki yeri ve önemi, okulun eğitim yönetimini meydana getiren tipik bir kuruluşu oluşu, sistemin en stratejik parçası bulunuşu ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelişidir. Sistemin verimi okuldan geldiğine göre, okul yönetimi ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır (Dinçer, 1997: 88). Benzer şekilde Şişman (2002: 27)' a göre de eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır.

Genel olarak 1980' li yıllarda, okul yöneticilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılmış, literatürde etkili okul araştırmaları olarak adlandırılan araştırmaların sayısı giderek artmıştır. Bu araştırmalarda, bir okulun etkili olmasına etki eden faktörlere bakılmış, amaçlarını gerçekleştiren okulların amaçlarını yeterince gerçekleştiremeyen okullardan hangi özelliklerde farklılaştığı araştırılmıştır.

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç, okul yönetiminde liderliğin, öğretmen ve öğrencilerin yaşamında bir takım farklılıklar meydana getirebileceğinin yeniden gündeme gelmesi ve kabul görmesi; diğer taraftan yönetsel gücün, okulla ilgili bürokratik yönetim işlerinden, özellikle öğrenme ve öğretmen konusundaki liderliğe doğru kaydırılması gereğidir. Liderlik, bu bağlamda yöneticilerin öğretim liderliği, bu konuda yapılmış araştırmaların çoğunda üzerinde durulan boyutlar arasında ilk sırada yer almıştır (Şişman, 2002: 40-48).

Etkili okul-okul geliştirme araştırma bulgularına göre, okul yöneticisinin asıl işi, öğrencinin öğrenmesine uygun bir öğrenme ortamının yaratılmasıdır. Okul yöneticisi bir yönetici olmaktan daha çok bir öğretim lideri olarak hizmetle yükümlüdür (Balci, 2004: 118).

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir (Çelik, 2000: 41).

Öğretim liderliği, okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine

getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2002: 58). Tanımda bir noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir. Tanıma göre öğretimsel liderlik, yalnızca okul yöneticisinin göstermiş olduğu davranışları değil, amaç yönünde diğer kişileri etkileyerek onlar aracılığıyla gerçekleştirilen davranışları da kapsamına almaktadır. Bu durum, liderlikte liderin gösterdiği davranışların ve aldığı kararların yanında astların bu davranışları algılayış biçimleri ile yöneticilerin alınan bu kararları gerçekleştirme yönünde astları olumlu yönde etkilemesi gerektiği üzerinde yoğunlaşılmasını gerekli kılmaktadır.

Drucker' a göre karar verme yöneticinin görevlerinden en önemlisidir ve etkili karar vermek için yönetici özel bir çaba sarf etmek zorundadır. Anılan yazara göre örgütün başarısı yöneticinin vereceği kararlarla doğrudan ilişkilidir ve karar uygulamaya konulmadığı müddetçe iyi niyetten öteye gidemeyecektir (Drucker, 1992: 95, akt: Çelikten, 2001: 3).

Bu durumda karşımıza iki kavram çıkmaktadır. İlki, bir okulu etkili kılmadaki katkısı araştırmalarca kanıtlanmış olan okul yöneticisinin “öğretimsel liderliği”, ikincisi ise bir üstün, astların fikir ve davranışlarını etkilemek amacıyla yaptığı girişimi astların gönüllü olarak kabul ettiği alan olarak tanımlanabilecek olan “kabul alanı” kavramıdır.

Kabul alanı, astların içerisinde yer alan, üstlerin davranışlarının net bir şekilde kabulünü gösteren alanın varlığını ifade etmektedir (Smith, 1981: 43).

Kabul alanı kavramı, astın soru sormaksızın boyun eğmeye istekli olacağı ve yönetimin isteğini yerine getireceği eylemler alanını anlatmaktadır (Aksay ve Ural, 2008: 438). Kabul alanı, işgörenin yöneticiden gelen emir ve kararları tartışmasız kabul etmeye hazır olduğu alanları kapsar (Aydın, 2005: 131).

Bu araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerinin mesleki konularda almış olduğu kararları kabul etme dereceleri araştırılacağından “kabul alanı” kavramı yerine genellikle yabancı alanyazında yer alan araştırmalarda da tercih edilen “mesleki kabul alanı” kavramı kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni “öğretmenlerin mesleki kabul alanları”, bağımsız değişkeni ise “okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları” dır.

Bir öğretmenin mesleki kabul alanı ne kadar geniş olursa, yöneticilerin emir ve taleplerinin o oranda kabul edilip uygulanacağı beklenir. Yöneticilerin alabileceği en iyi karar dahi, bu kararı uygulayacak olan öğretmenler tarafından kabul edilmez ve uygulanmazsa okulu amaçlarına ulaştırma yönünde hiçbir anlam ifade etmeyeceği düşünülür.

Bu nedenle bu araştırmada, okul etkililiği açısından oldukça önemli olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle araştırmanın değişkenleri olan “öğretimsel liderlik” ve “mesleki kabul alanı” kavramları aşağıdaki paragraflarda ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

1.1.1 LİDERLİK

1.1.1.1 Liderlik Tanımları ve Kapsamı

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir aldı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2002: 1).

Çelik (2000), liderlik konusunda, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıklarını, 3000'den fazla ampirik araştırma yapıldığını ve liderliğin çok değişik tanımlarının yapıldığını belirtmiştir. Çelik (2000: 1)'e göre, liderlik konusunda önemli görülen tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

- ✓ Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).
- ✓ Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis & Nanus, 1985: 56).
- ✓ Liderlik lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976: .227).
- ✓ Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).
- ✓ Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977: 267).

Çelik (2000: 3)' e göre liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir.

Başka bir tanıma göre liderlik; bir toplumsal sistemde bulunan bir bireyin aynı sistem içinde bulunan öteki bireyi, kendi gönüllü işbirliği ile etkilemesidir (Aydın, 1988: 179).

Liderlik tanımlarının ortak noktalarına bakıldığında, liderin grubu amaçlarına ulaştırmak amacıyla grubun yaptığı etkinlikleri yönlendirdiği, bu etkinlikleri amaç doğrultusunda etkilemeye çalıştığı gerçeğinin, birçok araştırmacı tarafından kabul edildiği görülmektedir.

1.1.1.2. Liderlik Davranışlarının Boyutları

İnsanların kişilikleri, kapasiteleri, yetenekleri, neleri yapıp neleri yapamadıkları davranışlarına bakılarak anlaşılmaktadır. Aynı şekilde insanlar, liderlere “liderlik” vasfını davranışlarına bakarak vermişlerdir. Onların davranışlarında liderliğin özelliklerini görmüşler ve o kişileri “lider” olarak atfetmişlerdir. Bu nedenle liderlerin sergilediği davranışların, lider olmayan kişilerin davranışlarından farklı olması gerektiği düşünülmüş ve lider davranışları bazı araştırmacılarca incelemeye alınmıştır.

Lunenberg&Ornstein, bu araştırmaların birkaçını tablo halinde özetlemiştir (1999: 130):

Tablo 1.1. Liderlik davranışları teorilerine genel bakış

Kaynak	Liderlik Davranışları	Araştırma Metodu	Sonuçların Özeti
Iowa Üniversitesi	Otorite Demokratik Umursamaz (Laissez-faire)	Deneysel: Laboratuvar ortamında, çeşitli karar verme durumları üzerinde liderlik stillerinin sonuçlara etkisi sınanmıştır.	Demokratik liderlik, en iyisidir. Otoriter liderlik saldırganlık, duygusal yalıtım ve düşük ast memnuniyeti yaratmıştır. En fazla saldırganlığı, umursamaz liderlik yaratmıştır. Otoriter liderlik, üretimi kısa dönemde artırmış ancak

			üretim uzun vadede düşmüştür.
Ohio State Üniversitesi	Yapıyı Kurma Anlayış Gösterme	Araştırma: Veriler liderler, denetmenler, astlar ve iş arkadaşları tarafından yanıtlanan ölçeklerle toplanmıştır.	Genel olarak yüksek derecede yapıyı kurma ve anlayış gösterme üretimi ve doyumunu artırdı ama sonuçlar tutarsızdı.
Michigan Üniversitesi	Üretim Merkezli İşgören Merkezli	Araştırma: Veriler liderler, denetmenler, astlar ve iş arkadaşları tarafından yanıtlanan ölçeklerle toplanmıştır.	İlk çalışmalar işgören merkezli liderliğin en iyi olduğu yönündeydi ama sonraki çalışmalar işgören ve üretim merkezli liderliğin karışımının üretim ve doyumunu artırdığını gösterdi.

(Lunenberg ve Ornstein, 1999: 130).

Bu konuda ilk ve en ünlü, sonuçlarının da birçok araştırmacı tarafından kullanıldığı araştırma, Ohio State Üniversitesi' ndeki araştırmalardır.

Ohio State Üniversitesi' ndeki araştırmada grup ve örgüt amaçlarının başarısı için gerekli olan lider davranışlarını tanımlamak hedeflenmiştir. Araştırmacılar özellikle aşağıdaki sorulara cevap aramışlardır: Liderler ne tür davranışlar sergiler? Bu lider davranışlarının grup performansı ve doyumunda nasıl bir etkisi vardır? (Lunenberg&Ornstein, 1999: 127).

Bu çalışmalar boyunca, fizyoloji, sosyoloji ve ekonomi dallarından araştırmacılar farklı grup ve durumlardaki liderlik üzerinde çalışabilmek için Lider Davranışı Tanımlama Anketi (LBDQ) geliştirmiş ve kullanılmışlardır. Çalışmalar; hava kuvvetleri komutanları ve bombardıman filosu üyeleri; polis memurları, remi görevli olmayanlar ve donanmadaki sivil yöneticiler; bölgesel kooperatif yöneticileri, üretim denetmenleri, çeşitli öğrenci ve sivil grupların liderleri ile öğretmenler müdürler ve okul müfettişleri üzerinde yapılmıştır. LBDQ' ya verilen grup yanıtları, faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizinden, çeşitli gruptaki ve durumlardaki lider davranışlarıyla karakterize iki boyut ortaya çıkmıştır: "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme"(Lunenberg&Ornstein, 1999: 127).

Görüldüğü üzere LBDQ (Liderlik Davranışlarını Betimleme Anketi), liderlerin gösterdiği davranışları betimlemeye, lider davranışlarını belli boyutlar altında incelemeye çalışmaktadır. Bu ölçeği araştırmalarında kullanan araştırmacılar ise genellikle, ölçek sonuçlarından elde ettikleri bulgular ile örgütün başarısını karşılaştırmışlar ve örgütün başarılı olmasını sağlayan lider davranışlarının neler olduğunu belirlemeye çalışmışlardır.

Liderlik davranışlarını boyutlaştırmak, bunların daha iyi anlaşılmasına olanak vermektedir. Bu davranışların iki boyutu, yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurmak, kendisi ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtmek, örgütün kalıplarını kanallarını ve prosedürlerini koymaktır. Anlayış boyutu ise, arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği kapsar. Bunlar lider nitelikleri değil, belirli bir durumda çalışırken gösterdiği davranışın özellikleridir (Bursalıoğlu, 2002: 208).

Örgütün bunalımlı durumlarında yöneticinin anlayış davranışı azalır, üyelerin gereksinimleri ikinci plana itilir. Buna karşılık yapıyı kurma ve etkileşim eylemleri artar. Bu konudaki araştırmalardan birinde, bir fakülteye bağlı 18 bölümün başkanlarının, bu bölümlerdeki öğretim üyeleri tarafından yapılan değerlendirilmesi şu sonuçları vermiştir: Bölüm başkanı lider davranışının iki boyutunda ne kadar zayıfsa, bölümün yönetim şöhreti de o kadar kötü olmuştur (Bursalıoğlu, 2002: 208).

Halphin, Ohio State Üniversitesinde LBDQ konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları şöyle özetlemiştir (Hoy & Miskel, 1991: 264) :

- 1) Liderlik Davranışını Betimleme Anketi (LBDQ) tarafından görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki temel davranış boyutu belirlenmiştir.
- 2) Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir.
- 3) Lider ile izleyenler arasında davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.
- 4) Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleri yanında kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik görülmektedir.
- 5) Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin

betimlemesi arasında zayıf bir ilişki vardır.

- 6) Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır (akt: Çelik, 2000: 12-13).

Halpin' in de belirttiği üzere, etkililiği sağlayan lider davranışının nasıl olması gerektiği konusunda liderler ile izleyenler arasında bir görüş ayrılığı olsa da, örgütünü etkili hale getirmek yani amaçlarına ulaştırmak isteyen bir liderin, hem yüksek düzeyde yapıyı kurma davranışları yani görev yönelimli davranışlar sergilemesi, hem de onu izleyenlerin ihtiyaçlarına önem vererek anlayış gösterme boyutunda yer alan yani ilişki yönelimli davranışları yüksek düzeyde göstermesi gerekmektedir. Çünkü, liderliğin her iki davranış boyutuna da önem veren bir lider, hem işlerin en iyi şekilde yürütülmesi yönünde istenen yapıyı örgüte kazandıracak, hem de örgüt çalışanlarının iş doyumunu ve performansını yükseltecektir. Sonuç olarak ise, tüm bu istenen koşulları sağlayabilen liderlerin örgütlerinin başarısız olmasının başarılı olmasından daha zor olacağı düşünülmektedir.

1.1.1.3. Liderlik Türleri

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar birçok liderlik türünün ortaya çıkmasını sağlamıştır.

1980 ve sonrası dönemde geliştirilen liderlik kuramları, yeni liderlik kuramları olarak ele alınmıştır. Yeni liderlik kuramları 7 alt grupta incelenmiştir (Çelik, 2000: 204).

Tablo 1.2.'de 7 grupta incelenen ve yeni olarak adlandırılan liderlik kuramları, lider yönelimi ve liderin etkililik ölçütüne göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 1.2. Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkililik Ölçütü
Moral Liderlik	Moral değerler	Moral değerleri yaşama 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 Liderlik	Dönüşüm ve vizyon	Köklü bir dönüşüm oluşturma
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	İyi Öğretim

(Çelik, 2000: 205).

Çelik'in liderlik türlerine ilişkin yaptığı sınıflamaya bakıldığında, birçok liderlik türünün olduğu ve bu liderlik türlerinin örgütü amacına ulaştırma yönünde farklı işlevler üstlendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin hangi liderlik türünü benimsemesi gerektiğine dair kesin bir cevap olmamasına rağmen, okulu amacına ulaştırma görev ve sorumluluğu okul yöneticilerine verilmiştir. Bu nedenle, her okul yöneticisi okulunu amacına ulaştırmak için çaba sarf etmelidir. Ayrıca liderlik türlerine ilişkin sınıflamada bir nokta daha dikkati çekmektedir; öğretimsel liderlik dışında yer alan liderlik türleri tüm örgüt yöneticilerinin kendi örgütlerinde benimseyebilecekleri, uygulayabilecekleri özelliktedir. Ancak öğretimsel liderlik, yalnızca okuldaki eğitim-öğretim sürecini geliştirmek amacıyla ve yalnızca okul yöneticilerinin uygulamaları için ortaya atılmış ve geliştirilmiş, okul yönetimine özgü bir liderlik türüdür. Bu nedenle, okulu amaçlarına ulaştırmada yani etkili kılmada, okul yöneticisinin liderlik ve öğretimsel liderlik yaklaşımları aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

1.1.2. Etkili Okul Yönetiminde Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Yaklaşımları

1.1.2.1 Etkili Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisinin Roller

Eğitim yönetimi alanında yaklaşık çeyrek yüzyıldan beri üzerinde çok durulan konular okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili iki akım olarak ortaya çıkmıştır. Bunlar etkili okul ve okulun yeniden yapılandırılması akımları olarak adlandırılmaktadır (Murphy, 1992, akt: Şişman, 2002: 50).

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, en uygun öğrenme çevresinin oluşturulduğu okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000: 36).

Etkili ya da başarılı okul, amaçlarını üst düzeyde gerçekleştirebilen okul olarak tanımlanabilmesine rağmen, etkili okul kavramı söz konusu okulu etkili yapan özellikler incelendiğinde daha iyi anlaşılabilir.

Her ne kadar mükemmel okulu tam olarak tanımlamak oldukça güç görülse de mükemmel ve etkili okul olarak nitelendirilebilecek okullarla ilgili olarak şu özelliklerden söz edilebilir:

1. İşlerin düzenli olarak yapıldığı,
2. Her şeyin işbirliği içinde yapıldığı,
3. Çalışmanın anlamlı ve yaşamın önemli görüldüğü,
4. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştığı ve aynı anlayışı paylaştığı,
5. Başarıların tanındığı ve ödüllendirildiği,
6. Yüksek bir moralin bulunduğu,
7. Öğrencilerin başarılı olduğu,
8. Üst kademelerine fazla öğrenci gönderildiği,
9. Öğrencilerde öğrenme sevgisi, merak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği,
10. Öğrencilere ahlaki değerlerin ve insanlar arası ilişkiler konusunda yeterlik kazandırıldığı vb. söylenebilir.

Diğer taraftan başarısız okullarda ise;

1. Okulda yapılan iş ve işlemlerde bir karmaşıklık verimsizlik olduğu,
1. Okul ikliminde bir hoşnutsuzluğun egemen olduğu, öğrenci başarısının düşük olduğu,
2. Öğrenci başarısının düşük olduğu,
3. Öğretmenlerin fazla mesai yapma eğiliminde olmadığı,
4. Öğrenci devamsızlığının fazla olduğu,
5. Disiplin konularında bir takım sorunlar yaşandığı,
6. Kişilerarası ilişkilerde, öğretmen ve (yöneticiler) arasında çatışmanın egemen olduğu,
7. Ailenin okuldan soyutlandığı vb. söylenebilir (Sergiovanni, 1984: 6, akt: Şişman, 2002: 48-49).

Etkili okulların özelliklerine yönelik diğer bir sınıflama ise Harris (1999) tarafından yapılmıştır.

Harris (1999: 10)'e göre, etkili okulun özellikleri şunlardır:

1. Okul mudurunun amaca yönelik liderliği,
2. Mudur yardımcısının katılımı,
3. Öğretmenlerin katılımı,
4. Öğretmenler arasında uyum,
5. Programlanmış eğitim-ğretim dönemleri,
6. Entelektüel olarak yarışmacı öğretmenler,
7. Üretim merkezli ortam,
8. Dönemler arasında kısıtlanmış fark,
9. Öğretmenler ve öğrenciler arasında yüksek iletişim,
10. Kayıtların tutulması,
11. Ebeveynlerin katılımı,
12. Olumlu iklim.

Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, üzerine durulan konulardan biri de söz konusu okulların yöneticilerinin eylem ve davranışlarıyla başkaları için iyi bir örnek oluşturmalarındır. Okul yöneticisi, okul takımının bir lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmalıdır (şişman, 2002: 96).

Etkili okul uygulamalarında ve etkili okulun değişmesinde okul yöneticisi kilit bir faktör olarak kabul edilmiştir (elik, 2000: 42).

Gunumuzde yaygın olarak kabul edilen görüş; bir okulun etkililiği ve başarısı büyük lde o okulun yöneticisinin yetkinliğine ve niteliğine bağlıdır. Eğitimde kalitenin geliştirilmesinde en önemli rolü okul yöneticileri oynamaktadır (Lodge, 1998, akt: Karip, 2004: 125).

Gorlduğu zere hem etkili okullara atfedilen özelliklerde hem de etkili okul araştırmalarında, öncelikli ve asıl vurgu okul yöneticisinin liderlik rolü üzerinedir. Okulların etkili olup olmamasının yani amaçlarına ulaşıp ulaşmamasının ilk sorumlusu okul yöneticisi olarak görülmektedir.

Aşağıda, bazı araştırma raporlarına dayanarak okulları önceden belirlenen amaçlarına ulaştırmada, etkili okul araştırmalarının da okulu etkili kılma konusunda başat ve kilit rol oynadığı belirtilen okul yöneticilerinin liderlik rolleri üzerinde durulacaktır.

Cunningham & Cordeiro (2003: 4), okul liderleri için geliştirilen ISLLC (İnterstate School Leaders Licensure Consortium) Standartları'ndan bahsetmiştir. Bu standartlar şunlardır:

Standart 1: Okul yöneticisi, okul topluluğu tarafından desteklenen ve paylaşılan bir öğrenme vizyonunun oluşturulmasını, yerleştirilmesini, yönetimini ve uygulanmasını kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarısını artıran eğitimsel bir liderdir.

Standart 2: Okul yöneticisi, okul kültürünü destekleyen, personel gelişimini ve öğrenci öğrenimini sağlayan bir öğretimsel programı savunarak ve sürdürerek bütün öğrencilerin başarısını artıran eğitimsel bir liderdir.

Standart 3: Okul yöneticisi, örgütün yönetimini, faaliyetlerini ve kaynaklarını güvenli, yararlı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için sağlayarak bütün öğrencilerin başarısını artıran eğitimsel bir liderdir.

Standart 4: Okul yöneticisi, ailelerle ve toplum üyeleriyle işbirliği yaparak, toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vererek ve kaynakları seferber ederek bütün öğrencilerin başarısını artıran eğitimsel bir liderdir.

Standart 5: Okul yöneticisi dürüstlük, adalet ve etik bir anlayışla davranarak bütün öğrencilerin başarısını artıran eğitimsel bir liderdir.

Standart 6: Okul yöneticisi daha geniş politik, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamda anlayış, yanıt ve etkileme ile bütün öğrencilerin başarısını artıran eğitimsel bir liderdir.

Smith (2007: 33)' e göre bu standartlar, liderlerin göstermeleri gereken performansların genel bir tanımını ifade etmektedir. Anılan yazara göre, bu standartlar etkili okul liderlerinin sorumluluk ve önemini yansıtmaktadır.

Lunenberg&Ornstein, NASSP (National Association of Secondary School Principals)' nin okul yöneticileri için belirlediği 12 yetenek boyutundan bahsetmiştir (1999: 123). Bu yetenek boyutları dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu ana başlıklar; yönetimsel yetenekler, kişilerarası yetenekler, iletişim ve diğer yönler şeklinde

belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken bu yetenekler özetle şu şekildedir:

- **Yönetimsel Yetenekler**

1. Problem analizi: Gerekli bilgiyi ortaya çıkarma ve analiz edebilme yeteneği
2. Yargılama: Mantıklı sonuçlara ulaşabilme ve mevcut bilgiye dayalı yüksek-kalitede kararlar alabilme yeteneği
3. Örgütsel yetenek: Planlama, takvim belirleme ve diğerlerinin işlerini kontrol etme yeteneği
4. Hızlı karar alma yeteneği: Bir kararın alınması gerektiğinin farkına varılması(kararın kalitesine bakılmaksızın) ve hızlı davranma yeteneği

- **Kişilerarası yetenekler**

5. Liderlik: Problemleri çözmeye diğerlerinin katılımını sağlama yeteneği
6. Duyarlılık: Diğerlerinin ihtiyaçlarını, şikayetlerini ve kişisel problemlerini algılama yeteneği
7. Stres Toleransı: Baskı altında ve tersi durumda çalışabilme yeteneği

- **İletişim**

8. Sözel iletişim: Şartlar ve fikirler hakkında açık sözel iletişim kurabilme yeteneği
9. Yazılı iletişim: Düşünceleri yazılı olarak açık şekilde ifade edebilme yeteneği.

- **Diğer Yönler**

10. Farklı ilgilere sahip olma: Eğitimsel, politik, güncel olaylar, ekonomi vb. çeşitli konuları tartışabilme yeteneği
11. Kişisel motivasyon: Kendini denetleme yeteneği
12. Eğitimsel değerler: Sağlam temelli bir eğitimsel varlık; yeni düşüncelere ve değişime açık olma yeteneği.

Yukarıda okul yöneticilerinden beklenen roller, standartlar, okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yetenekler ve okul yöneticilerinin liderliklerinin nasıl olması gerektiğine dair görüşler belirtilmiştir. Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında, okul yöneticilerinden okullarında uygulayacakları bir liderlik rolüne ve yeteneğine sahip olmalarının beklendiği görülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğrenci başarısını artırmak amacıyla daha çok öğrenme-öğretme sürecine ilişkin davranışlarına, dolayısıyla öğretimsel liderliklerine vurgu yapılmakta, onlardan okulu amacına ulaştıracak bir öğretimsel lider olmaları beklenmektedir. Bu durum, öğretimsel

liderliğin araştırılmasını, kavranmasını ve etkili okullardaki öneminin vurgulanmasını zorunlu hale getirmektedir.

1.1.2.2. Etkili Okul Yönetimi ve Öğretimsel Liderlik

Etkili okulların özellikleriyle ilgili olarak 1970 li yılların sonlarından başlayarak 1980'li ve 1990'lı yıllarda da devam eden çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda liderlik, okul iklimi, öğretmen, öğrenci, program, öğretim teknikleri, finansman, aile ve toplum katılımı gibi konular, üzerinde en çok durulan boyutlar arasında yer almaktadır. Liderlik, bu bağlamda yöneticilerin öğretim liderliği, bu konuda yapılmış araştırmaların çoğunda üzerinde durulan boyutlar arasında ilk sırada yer almıştır (Şişman, 2002: 40).

Etkili okulların öğrenci başarısı üzerinde etkili olması ve bu okulların güçlü öğretimsel liderler tarafından yönetiliyor olması, eğitim liderliğinin ilgi odağı olmasına yol açmış ve öğretimsel liderlik araştırmalarına ivme kazandırmıştır. Öğretimsel liderin kim olduğu ve hangi davranışlarda bulunduğu araştırmaların temel problemleri haline gelmiştir (Tanrıöğen, 1998).

Öğretim liderliği konusunda yapılan pek çok araştırmada, okulun çıktıları ve bu bağlamda öğrenci başarısı ile okul müdürlerinin liderlik davranışları arasında var olduğu kabul edilen doğrudan ve dolaylı ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkiler konusunda araştırmacılar arasında tam bir uzlaşma olmamakla birlikte, çoğu araştırmacılar müdürlerin öğretim liderliği davranışlarıyla okulun çıktıları arasında tesadüfle açıklanamayacak derecede bir neden sonuç-ilişkisi bulmuştur (Heck & Others, 1990; Hallinger & Murphy, 1985, akt: Şişman, 2002: 31).

Etkili okul-okul geliştirme araştırma bulgularına göre, okul yöneticisinin asıl işi, öğrencinin öğrenmesine uygun bir öğrenme ortamının yaratılmasıdır. Okul yöneticisi bir yönetici olmaktan daha çok bir öğretim lideri olarak hizmetle yükümlüdür. Öğretmenleri sınıfta ziyaret etmek, okul koridor ve dersliklerinde dolaşmak, okulda doğru zaman ve yerde görünmek, okulun genel gidişatını sürdürme onun asıl işleri arasındadır. Bu okullarda yönetici artık bürosundan dışarı çıkmak zorundadır (Balcı, 2004: 118).

Clerk ve diğerkleri (1980)' nin 1700 araştırma, 50 örnek olay, 38 gözlem ve mülakat incelemeleri, etkili okulun başarısının büyük oranda okul liderinin davranışına bağlı olduğunu göstermiştir. Araştırma etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticisinin mesleki ve kişisel özelliklerinin ise okul başarısında pek de etkili olmadığı tespit edilmiştir (Gökyer, 2004: 16). Eğitime dönük tutum, okul ve öğretim programı üzerine yoğunlaşma vb. davranışlar öğretimsel liderlerin ilgilendiği konuların başında gelir. Bu araştırmalara bakıldığında, sınıftaki öğretimi gözetme ve kontrol etme, öğretim programını koordine etme vb. davranışlar öğretim liderinin temel uğraşlarıdır.

Hallinger ve Murphy (1986) tarafından yapılan etkili okulların sosyal bağlamı adlı araştırmada okul etkililiğini etkileyen yedi etken üzerinde durulmuştur. Bunlar: 1) Açık okul misyonu 2) Öğretimsel liderlik 3) Ev- okul işbirliği ve desteği, 4) Yaygınlaştırılmış öğrenci ödülleri, 5) Yüksek beklentiler, 6) Öğrenmek için fırsat, 7) Eşgüdümlemiş program (Hallinger and Murphy, 1986, akt: Gökyer, 2004: 20). Araştırmaya göre, okul etkililiğini belirleyen etkenlerden birinin öğretimsel liderlik olduğu görülmektedir. Ayrıca, okulun etkili olmasını sağlayan diğer tüm etkenlerin de öğretimsel liderin uğraştığı temel alanlar olduğu göze çarpmaktadır. Buradan anlaşılmaktadır ki, okulların etkili olması yani amaçlarına ulaşmasında en önemli unsur, okul yöneticisinin bir öğretimsel lider olabilmesidir.

Etkili okul araştırmaları, öğrenci başarısında öğrenci kişilik özelliklerinin ve öğrenme ortamının özelliklerinin yanında okul yöneticilerinin bir öğretimsel lider olmasının önemine değinmişlerdir. Bu araştırmalar sonunda, yöneticilerin birer öğretimsel lider olarak iş görmesinin, okul başarısını artırdığı yargısına ulaşılmıştır.

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç, okul yönetiminde liderliğin, öğretmen ve öğrencilerin yaşamında bir takım farklılıklar meydana getirebileceğinin yeniden gündeme gelmesi ve kabul görmesi; diğer taraftan yönetsel gücün, okulla ilgili bürokratik yönetim işlerinden, özellikle öğrenme ve öğretme konusundaki liderliğe doğru kaydırılması gereğidir (Şişman, 2002: 48).

Etkili okul araştırmalarından çıkarılabilecek diğer bir sonuç da başarılı okulların, yapısal, sembolik ve kültürel yönlerden diğer okullara göre bazı farklı özelliklere sahip

olduğudur. Araştırmalara incelendiğinde, etkili okullarla ilgili olarak üzerinde çok durulan konuların, genelde öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu konularda okul kadrosu, aile ve öğretmenlerin, ortak yönelimler içinde olduğu görülmüştür. Ödül, ceza, performans konularında da benzer beklentiler paylaşılmaktadır (Murphy,1992, 11-42, akt: Şişman, 2002: 48).

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere, etkili okul araştırmalarında öne çıkan ve önemi vurgulanan ilk kavram öğretimsel liderlik olmaktadır. Bu araştırmalarda okulları etkili kılan yani amaçlarına ulaşmasını sağlayan unsurun, yöneticilerin öğrenme öğretmeyi geliştirmeye yönelik davranışlarının olduğu görülmüş, okulun etkili olmasında yöneticilerin bu konudaki liderliğinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğretimsel liderlik kavramının ne anlama geldiğinin, öğretimsel liderlerin hangi davranışlar sergilediklerinin ve bu liderlik türünün eğitim açısından öneminin araştırılıp açıklığa kavuşturulmasını zorunlu hale getirmiştir.

1.1.2.3. Öğretimsel Liderlik; Tanımı, Kapsamı ve Boyutları

Eskiden program yöneticisi olarak kabul edilen okul yöneticisinin rolü, okul dışındaki politikacıların eğitimde yenilik beklentilerinin de etkisiyle öğretimsel liderlik rolü olarak bir değişim geçirmiştir. Eğitim ve öğretimde etkili olan kavramların okul yöneticisinin etkili liderliğiyle uygulanabileceği ve böylece öğretimin standardize ve kontrol edilebileceği varsayılmıştır. Bununla birlikte öğretimsel liderlik, yeni bir davranış odaklanmasını ve okul yöneticisinden iş etkinlikleri seti oluşturmasını gerektirmiş ve okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolü, yönetsel rolünün doğasıyla bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Hallinger, 1992: 38, akt: Çelik, 2000: 42).

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir (Çelik,2000: 41).

Öğretim liderliği, okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2002: 58).

Öğretim liderliğini tanımlamak ve öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisinde, öğretim lideri olarak seçilen bazı okul müdürlerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretim liderliğinin kendine özgü yanlarını ortaya koyan bu tanımların birkaçı şu biçimde yapılmıştır (McEvan, 1994, akt: Gümüşeli,1996: 3-4) :

“Öğretim liderliği, eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.”

“Öğretim lideri, amaç hissi olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip bir kişidir.”

“Öğretim lideri, daha fazla öğrenme hırsına ve okul vizyonuna sahip bir kişidir. Öğretim lideri olan bir okul müdürü, okul için önemli olan üç sorunun cevabını iyi düşünüp verebilen bir yönetmendir. Çocuk nasıl öğrenir? Çocuğa nasıl öğretmemiz gerekir? ve Konuyu nasıl sunmalıyız?”

“Öğretim lideri öğretme ve öğrenme yiyen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünen bir kimsedir.”

Gümüşeli (1996: 4)'ne göre, bu tanımlara daha birçok örnek eklenebilir. Ancak bu tanımlar bile bir öğretim liderinin görev alanlarını değişik açılardan göstermek için yeterlidir.

Tanımların ortak noktalarına bakıldığında, öğretim liderinin; tüm okul kadrosunu harekete geçirerek, sürekli olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir örgüt iklimi yaratmaya çalışan, okul vizyonuna sahip ve bunu paylaşan bir lider olduğu anlaşılmaktadır.

Chell (1995), öğretim liderinin beş genel özelliği olduğunu belirtmekte ve bu genel özellikleri şöyle sıralamaktadır:

a) Bir vizyona sahiptir. Hedeflerin herkes tarafından anlaşılmasına çalışır, hedeflerin başarılması için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi kontrol eder.

b) Vizyonu davranışa dönüştürür. Takım halinde çalışır, okulun tamamına yayılmış hedefleri ve beklentileri vurgular.

c) Destekleyici bir ortam oluşturur. Akademik becerilerin temel alındığı, düzenli ve amaca uygun bir okul iklimi geliştirir.

d) Okulda işlerin nasıl işlediğini bilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yaptıklarını görür.

e) Bilgiyi harekete geçirir. Gerekteğinde farklı öğretmen kişilikleri, stilleri ve öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur (akt: Arslan, 2009: 11).

Keefe ve Jenkins (1984), NASSP'nin Etkili Öğretimsel Liderlik El Kitabı'nda(National Association of Secondary School Principals' Handbook on Effective Instructional Leadership) başarılı bir öğretimsel liderin özelliklerinin aşağıdaki şekilde listelendiğini belirtmektedir:

1. Tüm öğretim kadrosu için yüksek beklentilere sahiptirler.
2. Zamanlarının büyük bir bölümünü öğretim programını geliştirmek ve öğretmenlerle birlikte çalışmak için harcarlar.
3. Öğretimsel problemleri teşhis etmek ve tanımlamak için çalışırlar.
4. Okulun kültür ve iklimini olumlu hale getirmek için yoğun çabalar gösterirler (Smith, 2007: 34-35).

Andersen ve Pigford (1987)'a göre, etkili bir okulun öğretim lideri olan yöneticisinin örgütü amaçlarına ulaştırabilmesi ve örgütün varlığını sürdürebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekir (akt: Taş, 2000: 23-24) :

- a) Bir vizyonu olma, hedeflerin herkes tarafından anlaşılması, program, öğretim ve değerlendirmeyi kontrol ederek başarıyı artırmaya çalışır.
- b) Vizyonu eyleme dönüştürme, bir takım olarak çalışır, okulun bütün amaç ve beklentilerini vurgular.
- c) Destekleyici bir çevre oluşturma, akademik olarak yönlendirilmiş, düzenli ve amaçlı okul iklimini teşvik eder.
- d) Okulda neler olup bittiğini bilme, öğretmen ve öğrenciler ne yapıyorlar, nasıl daha iyi yapabileceklerini bilir ve uygular.

- e) Bilgili hareket etme, farklı öğretmen kişiliği, tarzı ve öğretim stratejilerinde gerektiğinde yardımcı olarak devreye girer.

The National Association of Elementary School Principals (İlköğretim Okulu Yöneticileri Ulusal Birliği) öğretimsel liderlik için altı standart belirlemiştir (2001):

- Merkezde öğrenci ve yetişkinlerin öğrenmesinin yer aldığı okullara liderlik etme,
- Tüm öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimi ve yetişkinlerin performansını artırmak için yüksek beklenti ve standartlar oluşturma,
- Akademik standartlarda öğrenci başarısını artıracak bir öğretimi talep etme,
- Okul amaçlarını gerçekleştirmek için sürekli öğrenmeye dayalı bir kültür yaratma,
- Öğretimsel gelişimi sağlayacak birden çok bilgi kaynağını kullanma,
- Okul başarısı ve öğrenciler için sorumlulukları paylaşacak bir toplum yaratma konusunda aktif rol alma (Smith, 2007: 26).

Sonuç olarak okul yöneticisinin öğretim lideri olmasının yararlarını Stimson (1999) şöyle sıralamıştır (akt: Taş, 2000: 56,57).

Öğretim liderine olan yararları:

1. Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olur.
2. Personele görev verirken yerine getireceği konusunda daha emin olur.
3. Kendi yönetim becerilerini geliştirebilir.
4. Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilir.

Öğretmene olan yararları

1. Öğretmenler okul için önemli olduklarını gösterirler.
2. Becerilerini geliştirir ve arttırırlar.
3. Görevlerine daha fazla ilgi gösterirler.
4. İşlerinde daha fazla bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar.
5. Başka işleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

Okula yararları

1. İstekli ve gelişmeye açık elemanlara,

2. Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olurlar. Bunu sonucunda da daha kaliteli çıktı ve sürece ulaşılabilir.

McEwan ise; lidere, okula ve öğretmene birçok yarar sağlayan öğretimsel liderlik için 7 adımdan oluşan bir model geliştirmiştir.

McEwan (2003)'e göre, eğitim-öğretim işlemini geliştirme konusunda, etkili öğretimsel liderlik için yedi adım vardır. Bu yedi adım şu şekilde belirtilmiştir:

1. Akademik standartlar koy, gerçekleştir ve başar.
2. Okul kadrosu için öğretimsel bir kaynak ol.
3. Öğrenmeye yardımcı bir okul kültürü ve iklimi yarat.
4. Okulun vizyon ve misyonunu ilet.
5. Kendin ve kadron için yüksek beklentiler oluştur.
6. Öğretmenlerin liderliğini geliştir.
7. Öğretim kadrosu, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kur ve geliştir (Smith, 2007: 40-41).

Öğretimsel liderlerin nasıl davrandıkları, hangi davranışları ile okulların etkili olmasını sağladıkları etkili okul araştırmalarında üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Araştırmalarda, okulları etkili kılan bu öğretimsel liderlik davranışlarının neler olduğu belirlenmiş ve sonuç olarak öğretimsel liderlere atfedilen birçok davranıştan söz edilmiştir. Bu davranışları boyutlaştırmanın onların daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını düşünen bazı araştırmacılar, onları boyutlara ayırarak incelemeyi tercih etmiştir. Aşağıda yurt dışında, öğretim liderliği davranışları ile ilgili boyutlar geliştiren yazarlar belirtilmiştir.

De Bevoise (1984), Daresh ve Ching-Jen (1985), Hallinger ve Murphy (1985-86), Andrews ve Soder (1987), Jackson ve Diğerleri (1987), Peterson (1987), Blank(1987), Reed ve Diğerleri (1988), Weber (1989), Jhonson ve Synder (1989), Heck ve Diğerleri (1990), Smith ve Andrews (1990), Bamburg ve Andrews (1990), Krug (1992), Wildly ve Dimmock (1993) gibi yazarlar öğretim liderliği ve öğretim liderliği davranışları ile ilgili çeşitli boyutlardan söz etmişlerdir (Arın, 2006: 21).

Hallinger (1985) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemi'ne uyarlanarak üç temel boyut ve 11 görevden oluşan model aşağıdaki gibi özetlenebilir:

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme

2. Okulun amaçlarını açıklama

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme
2. Eğitim programını koordine etme
3. Öğrenci başarısını izleme

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

1. Öğretim zamanını koruma
2. Varlığını hissettirme
3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama
6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

Tanrıöğen (1998)'in gruplandırmasına göre öğretim liderliğinin davranış boyutları şu şekildedir:

- 1) Öğretimi ve öğretmeni geliştirme
- 2) Öğretimsel iklim geliştirme
- 3) İletişim becerileri
- 4) Öğretimi denetleme
- 5) Amaç tanımlama
- 6) Öğrenci gelişimini izleme.

Smith ve Andrews (1989: 9)'e göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları dört temel boyuttan oluşmaktadır: Bunlar (1) Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, (2) Bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, (3) İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisi, (4) Görünür bir kişi olarak okul yöneticisi.

Taş (2000: 43-44), öğretim liderliği ile ilgili kaynaklara Çelik (1999), Smith ve Andrews (1989), Gümüşeli(1996) ve Hallinger (1986) göre, farklılıklar olmasına rağmen benzerliklerden hareketle öğretimsel liderliğe ilişkin boyutları aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

1. Okul misyonunu tanımlama,
2. Kaynak ve mesleki gelişimi sağlama,

3. Öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme,
4. İletişim sağlama,
5. Görünen varlık olma,
6. Olumlu iklim oluşturma' dır.

Bu araştırmada; öğretimsel liderlik davranış boyutları, genel olarak Hallinger (1985) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanan model örnek alınmış, bazı farklılıklarla konu aşağıdaki başlıklar altında ele alınıp incelenmiştir.

1.1.3. Öğretimsel Liderlik ve Okul Misyon ve Vizyonunun Yönetimi

Okuldaki eğitsel etkinliklere, okulun vizyon, misyon ve amaçları yol gösterir. Amaç belirlenmeden yapılacak eylemler, karanlıkta yön tayin etmeye benzer (Şişman, 2002: 78).

Özdemir (2000: 57), öğretimsel liderlerin beş genel özeliğinden ilk ikisini, “vizyona sahip olma” ve “vizyonu davranışa dönüştürme” olarak belirtmiştir. Bu, öğretimsel liderlik açısından bir vizyona sahip olmanın ve bu vizyona ulaşmak için hedefler belirleyerek uygulamaya geçirmenin -ki bu da misyonu belirtir- önemine dikkat çekmektedir.

Çelik (2000: 209), öğretimsel liderlik kuramının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçlarından maddeler halinde bahsederken bir maddeyi şu şekilde belirtmiştir:

Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Benzer şekilde Hallinger ve Murphy (1985)' e göre bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi okulun misyonunu veya amacını açıklamadır. Öğretim liderlerinin okulun çoğunlukla başarmaya çalışması gereken şeylerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan

paylaşmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (akt: Gümüşeli, 1996: 5).

Yine Hallinger ve Murphy (1986: 331) belirtmektedir ki, araştırmalara göre etkili okullar, açık ve net bir biçimde tanımlanmış okul vizyon ve misyonu ile okul ve eğitimin amaçlarını belirlemekle kalmayıp aynı zamanda bunları gerçekleştirmektedir. Okul kadrosu, okulun gerçekleştirdiği ve gerçekleştirmek istedikleriyle ilgili ortak anlayışları paylaşmakta, okuldaki her türlü eylem ve etkinlikler, belirlenen okul amaçlarına ulaşmaya dönük olarak gerçekleştirilmektedir. Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi temin etmekte, onların kendilerini, bürokrasinin soyutlanmış üyeleri görmekten çıkarıp okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır. Açıkça tanımlanmış okul amaçları, okul programının da temelini oluşturmakta, kaynakların paylaşılmasında, okul kadrosunun etkinliklerine yol göstermede ve okulun etkinliğini değerlendirmede temel ölçüt oluşturmaktadır (Şişman, 2002: 80).

Okul yöneticisi okul amaçları ve öğrenci başarısı konusunda bir vizyona sahip olmalı ve bu vizyonu sözlü ve yazılı olarak çalışanlarla paylaşmalıdır. Güçlü yöneticilerin sahip oldukları ve açıkça ifade ettikleri vizyonları, etkili bir mesajdır. Vizyonun iletilmesi, belki de etkili liderlik çabasındaki bir yönetici için en önemli yoldur (Taş, 2000: 51).

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere, okulun vizyon ve misyonunu geliştirme ve bunu okul üyeleriyle paylaşma okulu etkili kılmada oldukça önemlidir. Okullarının hangi amaca hizmet ettiklerini bilmeleri, gelecekte okullarını daha iyi bir konumda görmek istediklerine dair bakış açılarının ve buna yönelik amaçlarının olması ve bunun okul üyeleri ile paylaşımı çoğunlukla okul yöneticilerinden beklenen ve okulu amaçlarına ulaştırmada oldukça önemli olan davranışlardır.

1.1.3.1. Okulun Amaçlarını Geliştirme

Bu işlev öğretim yılı boyunca okul işgörenlerinin dikkatlerini ve kaynaklarını yoğunlaştıracakları alanları belirlemede müdürün rolüne işaret eder. Öğretimsel bakımdan etkili okullar çoğunlukla öğrenci başarısı üzerinde dikkati toplayan açıkça tanımlanmış amaçlara sahiptirler. İşgörenin enerjisi ve okul kaynaklarının daha az amaç

etrafında kanalize edilmesi önemlidir. Her biri uygulanabilir etkinlikler ile eşgüdümlemiş birkaç amacın en iyi sonucu vereceği söylenebilir. Amaçları geliştirmede işgörenlerin ve ailelerin katkısını sağlamanın önemi büyüktür (Brookower ve diğerleri, 1982, akt: Gümüşeli, 1996: 6).

Benzer şekilde Gümüşeli (1996: 7)' ne göre, amaçların belirlenmesi ya da geliştirilmesi okul müdürünün yalnız başına yapması gereken bir işlev değildir. Bu süreç, öğretmenlerin ailelerin ve toplumun belli kesiminden üyelerin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilebilmelidir, çünkü bu grupların tüm öğrenme süreçleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Ancak bu tespitler doğru olsa da her zaman mümkün görünmemektedir. Çünkü bazı ülkelerde amaç belirleme işini merkezi yönetim gerçekleştirmekte, okul yöneticileri isteseler de böyle bir işe girişmemektedirler. Yine Gümüşeli, amaçların merkezi yönetim tarafından belirlendiği ülkelerdeki öğretim liderlerinin bu amaçlarını doğru yorumlayarak, okul çevresine ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun biçimde geliştirerek, amaçları gerçekleştirecek hedefleri belirlemede öğretmenlere rehberlik yaparak öğretim liderliği davranışlarını gösterebileceklerini belirtmektedir (1996: 7).

1.1.3.2. Okulun Amaçlarını Açıklama

Öğretim liderliğinin bu işlevi; okulun belirlenen amaçlarını, okulla ilgili ve okulu amaçlarına ulaştırmada yardımcı olacak herkese anlatmayı kapsar. Bu kişiler öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okuldaki diğer personellerdir. Bir okulu istediği konuma getirebilecek olan en iyi amaç dahi açıklanmadıkça, okulun üyeleri tarafından benimsenmedikçe ve gerçekleştirmeye yönelik herhangi bir etkinliğe girilmedikçe bir anlam ifade etmemektedir. Öğretimsel liderlik açısından bakıldığında amaçları açıklama görevi okul yöneticilerinden beklenmekte ve bu davranış öğretimsel liderliğin bir göstergesi kabul edilmektedir. Öğretimsel lider olan okul yöneticisi, okulun üyelerine farklı yer ve zamanlarda okulun amaçlarını açıklayabilir.

Smith ve Andrews (1989: 17-18), iyi bir iletişimci olarak yöneticinin başarısını, aşağıdaki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmekte görmektedirler:

1. Öğretimsel lider, diğer insanlara etkili bir şekilde davranma ve değerlendirme yeteneği gösterir.

2. Öğretimsel lider, kısa ve net bir şekilde okur ve yazar.
3. Öğretimsel lider, uygun konularda çatışan her iki grubu da tatmin edecek çatışma yönetimi strateji ve becerileri kullanır.
4. Öğretimsel lider, problem çözme teknikleri ile ilgili kurslarla grupların işini kolaylaştırır.
5. Öğretimsel lider; kadro, öğrenci ve velilerle iletişimde farklı grup süreç becerileri kullanma yeteneği gösterir.

Yönetici, okul kadrosu ile tutarlı, amaçlı ve güvenilir ilişkiler kurmak için iletişimi kullanır. Örneğin; açık bir şekilde hangi konular bütün kadro, aile- yönetim kurulu, öğrenci-personel ya da denetçi-öğretmen arasında tartışılabilir? Okulun yönetimi hakkında verilecek kararda hangi yapı ya da süreç kullanılacaktır? Karar alma sürecinde personele ne kadar özerklik verilecektir? Ya da hangi kararlar kadronun öğüt ve tavsiyesine uyularak alınacaktır? Bütün bu sorular, yöneticinin liderliği ve kadro ile iletişimi aracılığıyla cevaplandırılmalıdır. İletişim süreçleri, bu nedenlerle önemlidir (Smith & Andrews, 1989: 15).

Smith ve Andrews (1989: 15)' a göre, etkili iletişim üç şekilde gerçekleşir. Bunlar; birebir görüşmeler, küçük grup ve büyük grup (okul bölgesi, aileler ve daha büyük gruplar) görüşmeleri şeklindedir.

Taş (2000: 51)' e göre, yöneticiler vizyonu paylaşmak için öğretmen, veli toplantılarından ve törenlerden yararlanabilirler.

Brookover ve Diğerleri (1982)' ne göre amaçları açıklamada formal iletişim ve informal etkileşim biçimlerinden yararlanılabilir. Bunların başlıcaları amaç demeçleri, işgören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve işgören toplantıları, işgören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur (akt: Gümüşeli, 1996: 7). Ülkemiz okullarında amaçları açıklama işinin daha çok sene başı zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarında, veli toplantılarında, dönem içi değerlendirme toplantılarında ve törenlerde yapıldığı görülmektedir. Aslında okulun amaçları gerektiği her durumda açıklanmalı ve vurgulanmalıdır. Çünkü genel bir tanıma göre liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir ve liderliğin amacı grubu amaçlarına ulaştırmaktır. Bu nedenle bir öğretimsel lider olan okul yöneticisinin, okulu amacına ulaştırmak ve okuldaki etkinlikleri amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmek

için okulun amaçlarını her fırsatta açıklaması ve okul üyelerinin benimsemesini sağlaması gerekmektedir.

1.1.4. Öğretimsel Liderlik ve Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

Okulun temel işlevi “öğrenmeyi gerçekleştirmek” olarak tanımlanırsa, okul müdürlerinin temel görevinin de okulun bu işlevine bağlı olarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğretim ve öğrenme konusunda liderlik yapmak olduğu söylenebilir. (Duke, 1987: 39, akt: Şişman, 2002: 59).

Eğitim programının yönetimi, derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık, haftalık ve günlük ders planlarının ve programlarının yapılması, eğitsel kol, kutlama ve anma etkinliklerinin planlanması ve öğretimi destekleyici nitelikte olan araç ve gereçlerin kullanımı ve okul aile ilişkilerinin yönetilmesi gibi birçok etkinlikleri kapsar (Erdoğan, 2000: 166-167).

Şişman (2002)’a göre, okul müdürü okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenimin gerçekleştirilmesinden ve okul başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişidir. Bu nedenle de okulun başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığı ile açıklanmaktadır.

Hallinger & Murphy (1986: 331)’ e göre okul yöneticisi, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçim, sağlanma ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için başlıca girdiler olarak eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zamanın etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gereklidir. Etkili okullarda programla ilgili her türlü materyal, öğretim yaklaşımları, değerlendirme araçları, öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak oluşturulmakta ve kullanılmaktadır (Şişman, 2002: 86).

Smith ve Andrews (1989: 14-15)’ e göre, öğretim lideri bir öğretimsel kaynak olarak aşağıdaki davranışlarda bulunur:

1. Uygun ve etkili öğretim stratejilerini pekiştirme ve değerlendirme yeteneği gösterir,
2. Öğretim kadrosunu, öğretimi geliştirecek stratejileri kullanarak denetler,

3. Eğitim programını değerlendirmede, doğrudan öğretimsel konularla ilgili olan öğrenci sonuçlarını kullanır,
4. Bölgedeki personel değerlendirme politikasını başarılı bir uygular.

Öğretim liderliğinin bu boyutu, özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenlerle birlikte çalışmayı içerir (Gümüşeli, 1996: 8; Taş, 2000: 49). Öğretim liderlerinin kendilerini öğretim alanında geliştirebilecekleri yer, sınıftır. Yöneticilik nedeniyle okul yöneticilerinin öğretimden soğumasını engellemek için İlköğretim kurumları Yönetmeliği'nin 72. maddesinin 2. bendi ile okul yöneticilerine haftada altı saat derse girme zorunluluğu getirilmiştir. Yöneticilerinin bildiklerini öğrencilere öğretmesi ve uygulama imkanı bulabilmesi için iyi bir fırsat olarak düşünülebilir (Taş, 2000: 49).

Eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izleme gibi birbiriyle ilişkili birkaç alt görevden oluşmaktadır.

1.1.4.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme

Gerçekleştirilmek istenen amacın etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için, iyi düşünülmüş sürekli bir değerlendirme etkinliğine liderlik yapmak, yönetsel bir sorumluluktur (Aydın, 2005: 171).

Öğretimin değerlendirilmesi, üç ayrı yaklaşımla yapılabilir. *Öğretim programına, öğretim stratejisine ve öğretimin ürününe bakarak değerlendirme*. Bu yaklaşımlar kısaca şöyle açıklanabilir (Turgut, 1985: 106, akt: Karakütük ve diğerleri, 1985: 370):

Programa bakarak öğretimi değerlendirme: Bir okulun, bir dersin programına bakarak öğretimin hedeflerine ulaşip ulaşmadığı bakımından ancak farazi olarak bir yargıya varılabilir. Programa bakarak öğretimi değerlendirmenin bu mantıksal zayıflığı yanında pratik bir yararı da, programın kötü veya kusurlu bulunması durumunda uygulamaya konulmadan önce düzeltilebilmesidir.

Stratejisine bakarak değerlendirme: Burada strateji, ortamın düzenlenmesi, öğretim araç ve materyallerinin kullanılması, öğretmenin kontrolü sağlayıcı ve öğretici

etkinlikleri ve hatta öğrenmenin değerlendirilmesini kapsayacak biçimde geniş olarak ele alınmaktadır.

Ürüne bakarak öğretimi değerlendirme: Öğretim programını tamamlamış öğrencilerin öğrenme derecelerine bakarak öğretimi değerlendirmek, hedeflere ne derece ulaşıldığı konusunda en sağlam bilgileri verir. Fakat beklenen başarının görülememesi durumunda, öğretimin hangi öğelerinde kusur bulunduğunu sadece bu yargıya bakarak saptamak olanaksızdır.

1.1.4.2. Eğitim Programını Eşgüdümleme

Okul yönetiminin asıl işlevi, okulun eğitim programını yönetmektir. Öğrenci işgören ve parasal kaynakların, genel hizmetlerin yönetimi, eğitim programının etkili uygulanmasına ortam hazırlayan, destek veren işlevlerdir (Başaran, 2000: 42, akt: Derbedek, 2008: 20). Etkili bir öğretimsel lider, eğitim programını yönetirken yönetim süreçlerinden eşgüdüm sürecini de etkili bir şekilde yönetmeli, programın tüm öğelerini amaç doğrultusunda yönlendirebilmeli, bütünleştirebilmelidir. Aydın (2005: 162)'a göre eşgüdümleme, belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme süreci olarak tanımlanabilir.

1.1.4.3. Öğrenci İlerlemesini İzleme

Okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma okul yöneticisinin görevidir (Reitzug, 1989: 52, akt: Baştepe, 2009: 79). Bir öğretimsel lider olan okul yöneticisi, bu görevini; sınıftaki öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmenlerle sürekli iletişime geçerek, sınıf ziyaretlerinde edindiği gözlemlere dayanarak sınıf ve sınıf yönetiminde var olabilecek eksiklikleri öğretmenlerle işbirliği içerisinde gidermeye çalışarak, öğrenci başarısını izlemek amacıyla çıktılarını yani eğitim-öğretim sürecinden geçen öğrencilerin kazandıkları yeni davranış ve bilgileri sınavarak ve yetersizlik durumlarında bu durumun nedenlerini tespit edip ortadan kaldırmaya çalışarak gerçekleştirebilir. Öğrencilerin var olan ilerlemesini sık sık izlemek, okul yöneticisini öğrenme-öğretme sürecinde olabilecek eksiklikler konusunda aydınlatarak, ona bir an önce önlem alma konusunda harekete geçme şansı verir ve bu durum okul yöneticisinin öğretimsel liderliğine katkıda bulunabilir.

1.1.5. Öğretimsel Liderlik ve Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

Etimolojik yönden iklim (climate) sözcüğü Yunanca' dan gelmektedir ve eğilim (temayül) anlamını taşır. Bu sözcük yalnız ısı ve basınç gibi fiziksel olayları anlatmaz, aynı zamanda örgüt üyelerinden birinin iç çevreyi nasıl betimlediğini de anlatır. Yani psikolojik bir anlamı da vardır (Gürsel, 2007: 31).

Okuldaki öğrenme iklimi, işgören ve öğrencilerin okuldaki öğrenmeyi etkileyen düzgü ve tutumlarına işaret eder (Gümüşeli, 1996: 11).

Bursalıoğlu (1981: 80)' nun, "Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri" konulu araştırmasında öğretmenler, yöneticilerinin yüksek derecede göstermeleri gereken ancak düşük derecede gösterdikleri yeterlik alanlarını;

1. Okul personelinin yönetilmesi
2. Okulda olumlu bir havanın yaratılması
3. Okul-çevre ilişkileri
4. Disiplin ve devamın sağlanması, olarak belirtmişlerdir (Taş, 2000: 36).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, yöneticilerini diğer eksikliklerin yanı sıra okulda olumlu bir hava yaratılması konusunda da eksik görmekte ve yöneticilerinden bu eksikliklerini gidermelerini istemektedirler. Araştırmalar, olumlu bir iklim yaratılan okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunun arttığını ve öğretmenlerin daha iyi performans sergilediğini göstermektedir. Bu nedenle bir öğretim lideri olan okul yöneticisinin bu konuya önem vermesi ve çaba harcaması, okulu etkili kılmada önem taşımaktadır.

Gümüşeli, klasik okul müdürü olmak yerine öğretim lideri olmayı yeğleyen okul müdürlerinin öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören geliştirme programları seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve işgörenler ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerinin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çalışmayı destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebileceklerini belirtmiştir (1996: 11). Anılan yazara göre, okul yöneticileri olumlu öğrenme iklimini yukarıdaki etkinlikleri doğrudan ya da dolaylı olarak yerine getirerek düzenlerler.

1.1.5.1. Öğretim Zamanını Koruma

Başaran (1993)' a göre planlı yapılan eğitimde eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemi vardır. Bu süre içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği onların gerçekleştirecekleri öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Gümüşeli, 1996: 11).

Etkili okul müdürleriyle ilgili olarak üzerinde çok durulan iki kavramdan biri zaman, diğeri ise vizyondur. Söz konusu okul müdürleri, sahip oldukları zamanlarının çoğunu, önceden tayin ettikleri vizyonu gerçekleştirmek için harcamaktadırlar (Duke, 1987: 33, akt: Şişman, 2002: 89). Bu nedenle, sahip olunan zamanı iyi ve etkili kullanmak okulu amaçlarına ulaştırmada hayati önemdedir.

Okullarda en sık görülen olumsuz durumlardan birkaçı öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencilerin sınıfa girmesi ve okul idaresinden gelen ricalarla öğretimin kısa sürelerle durdurulmak zorunda kalınmasıdır. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretimsel becerilerini etkili olarak kullanmalarını büyük ölçüde engeller. Öğretim lideri olan müdürler, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilirler. Sınıftaki öğrenme zamanının kesilmesini sınırlayan politikaları başarı ile yürüten müdürler, öğretim için kullanılan zamanı ve buna bağlı olarak da öğrenci başarısını artırabilirler (Hallinger, 1985, akt: Gümüşeli, 1996: 11-12).

Okul müdürünün, ders süresinde anons yapılmasını önlemesi, ders süresinde öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemesi ve geç gelen, dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alması okul müdürlerinin öğretim zamanını koruma ile ilgili davranışlarını oluşturmaktadır. Ayrıca okul müdürünün, öğretim zamanının yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret etmesi okul müdürlerinin öğretim zamanını iyi kullanma ile ilgili davranışlarını oluşturmaktadır (Akgün, 2001: 35-36).

1.1.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama

Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Krug,1992, akt: Şişman, 2002: 58). Tanımdaki başkaları aracılığı sözü ile ilk kastedilen, öğretmenler olmaktadır. Çünkü

öğretmen direkt olarak sınıf ortamında bulunmakta ve okulun var olan öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticileri öğretmenlere gelişimlerini sağlayacak ortamlar yaratarak, onları gelişmeye teşvik ederek öğretimi geliştirmeye çalışırlar. Etkili bir öğretimsel lider, öğretmeni geliştirerek öğrenmeyi geliştirme yolunda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çaba gösterir.

Şişman'a göre bir öğretim lideri olarak okul yöneticileri başta öğretmenler olmak üzere okul kadrosuna yönelik bazı etkinlikler geliştirebilir (Şişman, 2004: 95, akt: Derbedek, 2008: 21-22). Bunlar:

- 1) Okul kadrosu için bir model olma; okul yöneticisi okul takımının bir lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmalıdır
- 2) Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynağı sağlama; okul müdürünün temel rollerinden biri kaynak sağlayıcılıktır. Öğretimin zamanın gereklerine uygun olarak ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan; araç-gereç, teknoloji, zaman, mekan, öğretim materyali gibi ihtiyaçların öncelikle okul müdürü tarafından karşılanması gerekir.
- 3) Okul kadrosunun performansını değerlendirme; okul müdürü öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmeleri ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmeli, öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer vermelidir.
- 4) Öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde olma; okul yöneticilerinin sahip olması beklenen davranışlardan biri de etkili iletişim becerilerine sahip olmalarıdır.
- 5) Öğretmenleri için mesleki gelişme fırsatları hazırlama; okul yöneticisi öğretmenlere yararlı olacak kaynakların farkında olması gereken bir öğretim lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamaya yönelik bazı etkinlikleri geliştirebilir. Bunlar; hizmet içi eğitim çalışmalarından öğretmenleri haberdar etme, okulda konferans seminer vb. etkinlikler düzenleme şeklinde öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük bazı etkinlikler olabilir.
- 6) Çalışanları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etme; okulda gelişmenin sağlanabilmesi için okul yöneticisinin yenilik ve gelişmeyi teşvik etmesi ve bu konuda çalışanlara inisiyatif vermesi, risk almalarını teşvik etmesi beklenir.

- 7) Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama; okul yöneticileri bazı karar ve süreçlere öğretmenleri de katarak bilginin paylaşılmasına öncülük edebilir ve bunu yanında öğretmenler arasında bilgilerin paylaşılmasını teşvik edebilir.
- 8) Çalışanların başarılarının ödüllendirilmesi; Türkiye’de okul yöneticilerinin ödül verme yetkileri son derece sınırlı olmasına rağmen okul müdürü öğretmeni teşvik etmek açısından yazılı ya da sözlü olarak takdir edebilir.

Bu etkinlikler, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama yönünden önemli gözükmektedir ve çoğaltılabilirler.

Mesleki gelişmeyi sağlama kapsamında yer alan hizmet içi etkinlikler içerisinde personel geliştirmeye ilişkin olanları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerini belirleyip düzenleme en önemli olanlarıdır. Ayrıca işgören geliştirme etkinliklerinin okulun amaçları ile tutarlı olmasını sağlama ve bu etkinliklerden okuldaki tüm personeli eşit biçimde yararlandırma sorumluluğu müdüre aittir (Derbedek, 2008: 23).

1.1.5.3. Sürekli Görünme

Özden (1998)’e göre, öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, yöneticinin görev yerinin makam odasının dışında sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanır (akt: Erdoğan, 2000: 165). Öğretim liderliğinin tanımında, yöneticinin görev yerinin makam odasının dışında sınıf ve koridorların olması gerektiğinin belirtilmesi, onun liderliğinde sürekli görünmesi gereğinin önemini vurgulamaktadır. Okul koridor ve sınıflarında sık sık görünme, daha iyi bir öğrenme ortamı için gerekli ihtiyaçları belirlemeyi, öğretmenler ve öğrencilerle iletişime geçerek okulun öğrenim süreci ile ilgili gidişatı hakkında önemli bilgiler elde etmeyi sağlar.

Smith ve Andrews (1989: 19-20)’ a göre, görünen varlık olarak öğretim liderinden şu davranışlar beklenmektedir:

- 1) Öğretim lideri, okulun misyonu ile ilgili olan açık amaçları geliştirmek için personel ve toplumla işbirliği yapar.

- a) Okul için açık bir vizyonu dile getirir.
 - b) Okul amaçları için insan ve kaynakları organize eder.
- 2) Öğretim lideri okulda personel, öğrenci ve velilere görünür.
- a) Öğretim sürecini kesintiye uğratmadan informal olarak sınıflara girer.
 - b) Okulun ifade edilen vizyonu ile tutarlı davranır.
 - c) Başka sorunları erteler ve personel geliştirmeye aktif olarak katılır.
 - d) Dış çevreden okulu korur.
 - e) Okul saatleri içinde ya da dışında zamanı yönetir.
 - f) Öğrenci öğrenmesi için eğitimcilerin yükümlülüklerini açıkça bildirir.

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere, öğretimsel liderliğin “sürekli görünme” alt boyutu; yalnızca sınıf ve okul koridorlarında gezmeyi değil, farklı konularda da gözle görülür etkiler yaratmayı gerektirmektedir. Okulu ilgilendiren tüm konularda okul yöneticisi işin içinde olmalı ve çözüm için önemli çabalar sarf etmelidir.

1.1.5.4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme

Ödüllendirmenin bir etkileme yöntemi olarak kullanılabilmesi için, etkilenmek istenen bireyin, söz konusu değişikliğin getireceği net kazancı görebilmesi gerekir (Aydın, 2005: 324). Bu görüşe uygun olarak okul yöneticileri başarı gösteren öğretmenleri genel olarak; sicil notunu yükseltme, aylıkla ödüllendirme, teşekkür ve takdir belgesi sunma, övme, takdir etme vb. şekillerde ödüllendirirler.

Silah (2001) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Hizmetin Niteliğini Artırmak İçin Personelin Ödüllendirilmesi” adlı çalışmada öğretmenler, önemli gördükleri beş ödüllendirme şeklini sıralamışlar ve bu sıralamada “Müdür tarafından başarılı bulunan öğretmenlerin sicil raporlarının en iyi biçimde yazılması sağlanmalı” maddesi ilk sırada, “Başarılı öğretmenin yılın öğretmeni için okuldan aday gösterilmesi” maddesi ikinci sırada, “Başarılı öğretmene ikramiye verilmesi” maddesi ise üçüncü sırada yer almıştır. Bu bulgudan anlaşıldığı üzere öğretmenler, öncelikli olarak kendilerini manevi olarak tatmin edecek ödülleri tercih etmektedirler.

Gümüşeli’ ne göre, özendirici araçlar karşılaştırılırken bunların uygulanacağı bireylerin özellik ve beklentileri bilinmek zorundadır. Çünkü özendirici aracın işğöreni

etkileme gücü aracın niteliğinden çok uygulanacak bireyin ona atfettiği değere bağlıdır (1996: 14).

1.1.5.5. Performans Değerlendirmede Rasyonel Ölçütler Geliştirme

Performans değerlendirme, bir değerlendiricinin önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, işgörenlerin işteki performansını değerlendirmesi sürecidir (Palmer, 1993: 9, akt: Helvacı, 2002: 159).

Palmer ve Winters (1993: 66)'a göre performans değerlendirmenin iki genel işlevi bulunmaktadır. Bu işlevlerden ilki, *iş performansı hakkında bilgi edinmektir* ki bu bilgi, yönetsel kararlar aşamasında gerekli olmaktadır. Ücret artışları, ikramiyeler, eğitim, disiplin, terfi ve başka yönetsel etkinliklere ilişkin kararlar genellikle performans değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilere dayanır. Performans değerlendirmenin diğer genel işlevi, çalışanların iş tanımında ve iş analizinde saptanan standartlara ne ölçüde yaklaştığına ilişkin *geri bildirim* sağlamaktır (Helvacı, 2002: 159).

Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde bu gibi önemli işlevleri ile öne çıkan “performans değerlendirme” kavramına önem vermeleri ve daha sağlıklı bir değerlendirmenin gerçekleştirilmesi için, bu değerlendirmelerini, geliştirecekleri rasyonel ölçütlere dayandırmaları gerekmektedir.

1.1.5.6. Öğrencilere Öğrenmeye Özendirici Ödüller Verme

Okul müdürü, öğrencilerin okul terk ve okula devamları ile ilgili stratejilerin farkında olmalıdır. Şiddete eğilimi ya da davranışsal sorunları olan öğrencileri desteklemek için stratejilerinde mevcut olması gerekir (<http://tedp.meb.gov.tr>).

Brookower ve arkadaşları (1982), okulda bir ödül sistemi oluşturmanın olumlu sonuçları olduğunu ve etkili okulların oluşturulmasında önemli sonuçları olduğunu savunmuşlardır (Smith ve Andrews, 1989: 19).

Bir öğretim lideri olan okul yöneticisi; öğrencileri kötü alışkanlıklardan korumak, onları ders çalışmaya özendirerek okul başarısını artırmak amacıyla azmeden ve başarıya ulaşan öğrencilere ödüller vermelidir. Bu durumun, ödüllendirilen öğrencinin başarısını artırmasını, diğer öğrencilerin ise özenerek başarılı olmak için

daha çok çaba göstermesini sağlayarak okulu amaçlarına ulaştırma yönünde olumlu etkiler oluşturacağı beklenmektedir.

1.1.5.7. Öğrenme –Öğretme Ortamının Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi

Denetim karşılıklı güvene, yeterli işbirliği ve doğal ortamda gözleme dayalı olmalıdır. Öğretmenin ve öğrencilerin kalitesi, başarısı ve mutluluğuna katkılar getirmelidir. Hem müdür ve hem de denetmenin öğretmeni ayrı ayrı denetlemesi yerine; birlikte, işbirliği ve eşgüdüm içinde öğretmen denetlenmelidir. Okulların ve öğretmenlerinin dışarıdan denetmenlerle denetlenmesi yerine, orta vadede yöneticiler gereğince yetiştirilerek, okul içinde rehberliğe dayalı bir denetim sistemi geliştirilmelidir (www.yayim.meb.gov.tr). Bu durum, eğitim-öğretimi geliştirmek adına denetim ve değerlendirmeyi gerçekleştirmek görevini bir öğretimsel lider olan okul yöneticisine vermektedir. Okul yöneticileri, birer öğretimsel lider olarak yetiştirilmeli ve öğretimi geliştirmek amacıyla sınıfları ziyaret ederek eksiklikleri gidermeye, öğretmenlerle birlikte sorunları çözmeye çalışmalıdır.

1.1.6. Kabul Alanı Kavramı

1.1.6.1. Kabul Alanı Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Fertlerin bir araya gelip birbirleri üzerinde karşılıklı olarak etki yaptıkları yerlerde çatışmaların ortaya çıkması her zaman mümkündür. Bu tür durumlar verimliliği düşürme açısından örgüt içerisinde istenmez. Bu noktada çağdaş insanın yönetimi bir sorun olarak gündeme gelir.

Bu sorunun boyutlarını beş maddede incelemek mümkündür:

1. Beşeri İlişkiler sorunu
2. İşgörenleri Tanıma Zorunluluğu
3. Bireylerin Başkalarıyla İşbirliği Etme Zorunluluğu
4. İnsana İşgördürmenin Yolları
5. Bireyin Kabul Alanının Darlaşması (Durukan, 2003: 282).

Durukan (2003: 283)'e göre yetkenin başlıca özelliklerinden biri, astlarda bir itaat derecesi ve kabul alanı meydana getirmektir. Bu alanın sınırları hem esnektir, hem de giderek sertleşebilir. İleriyi gören ve tedbirli olan yöneticiler karar ve davranışlarından önce ilgili birey ve grupların kabul ve itaat alanını tahmine çalışırlar.

Ast-üst ilişkisi içerisinde, üstlerden gelen direktiflerin bir kabul edilebilirlik oranı vardır. Bazı direktifler kabul edilmezken, bazıları sorgusuzca kabul edilir. Sorgulanmadan kabul edilen bu direktifler, Barnard (1968) tarafından “ kayıtsızlık alanı” olarak bahsedilen alan içerisinde yer almaktadır. Bu kavram, yalnızca Barnard tarafından değil, Simon(1965), Nerton (1965), Etzioni (1961) ve Bridges (1967) tarafından da tartışılmıştır (Davis, 1979: 21).

Otoritenin temel niteliği, üstlerden gelen taleplere astların gönüllü uyumudur (Hoy ve Miskel, 1978, akt: Babbith, 1991: 24).

Barnard (1938), etkili yönetim otoritesinin, zorla uyumdan ziyade gönüllüğü içerdiğini iddia etmiştir. Barnard, otorite teorisinde, “kayıtsızlık alanı” (zone of indifference) kavramını, bir kişinin üstlerinden gelen bir emri soru sormaksızın kabul ettiği alan olarak açıklamıştır. Bu kayıtsızlık alanı, kişinin örgüte bağlılığının bir göstergesi olarak sorumluluk ve fedakarlıklarını aşmaya teşvik edilmesine göre geniş ya da dar olacaktır.

Herbert Simon (1968: 131), bu kavramı; astların fikir ve davranışlarını etkilemek amacıyla bir üstün yaptığı girişimi, astların gönüllü olarak kabul ettiği alan olarak değiştirmiştir. Simon, “kayıtsızlık alanı” kavramından ziyade, “ kabul alanı” kavramını kullanmıştır (Davis, 1979: 21).

Aksay ve Ural (2008: 438), Barnard tarafından ortaya atılan kavramdan “aldırmazlık alanı” olarak bahsetmişlerdir. Anılan yazarlara göre Barnard (1966), “aldırmazlık alanı” kavramını bireyin ilgilenmediği durumları ifade etmek için kullanmıştır, Simon (1965) ise, bu kavramı genişleterek; bireyin peşinen kabullendiği ve isteyerek uygulamaya hazır olduğu yönetici kararlarını içerecek şekilde “kabul alanı” olarak geliştirmiştir.

Simon, üstlerin otoritesinin astlar tarafından kabulünü tartışmaktadır. Simon’a göre, Barnard belirttiği gibi, üstlerin astlara karşı otoritesi mutlak değil, ancak üstlerin aldığı kararların astlar tarafından kabulü bakımından gereklidir. Simon, astların rolünün en belirgin özelliği olarak, üstleri tarafından alınan kararları kabul etmede gönüllü olma olarak belirtmektedir. Ayrıca Simon’ a göre, pozisyon ve beklenti olarak farklı olan çalışanlar arasında büyük bir farklılık vardır. Uzman kişiler ve yetenekli iş adamları,

özellikle mesleki açıdan yetenekli ve beceri sahibi oldukları alanlarda bununla ilişkili olarak daha dar bir kabul alanına sahip olma eğilimindedirler (Smith, 1981: 33).

Bununla ilişkili olarak yönetici-öğretmen ilişkisinde öğretmenler, sınıftaki öğretimsel etkinlikler ve kendi uzmanlık alanlarındaki konularda yöneticilerin gösterdikleri davranışlara karşı daha dar bir kabul alanına sahip gözükmektedirler (Smith, 1981: 33-34).

Kabul alanı, astların içerisindeki, üstlerin davranışlarının net bir şekilde kabulünü gösteren alanın varlığını ifade etmektedir (Smith, 1981: 43).

Kabul alanı, işgörenin yöneticiden gelen emir ve kararları tartışmasız kabul etmeye hazır olduğu konuları kapsar (Aydın, 2005: 131).

Ancak yapılan açıklamalar, yöneticiler tarafından gösterilecek hangi davranışların söz konusu alan içerisine alınacağını, hangi davranışların ise alınamayacağını açıklar nitelikte değildir.

Haralick (1968), Clear ve Seager (1971) ve Aydın (2005) konuya açıklık getirmek amacıyla araştırmalar yapmış ve birtakım çıkarımlarda bulunmuşlardır.

Haralick (1968), öğretmenlerin, müdürlerinin yaptığı davranışlardan hangilerini kabul edeceklerine yönelik birtakım normlara sahip olduklarını belirtir. Bu davranışsal normlar şunlardır (akt: Smith, 1981: 36):

1. Yöneticiler, velilerin karşısında yanlış olduklarını düşündükleri konularda dahi öğretmenleri desteklemelidirler. Eğer öğretmeni eleştirecekse, bunu kişisel olarak yapmalıdırlar.
2. Yöneticiler, öğrencilerin karşısında öğretmenleri desteklemelidir. Öğrencinin haklı olduğuna inansalar dahi bunu öğretmene yalnızken söylemeli, öğretmen öğrencilerin karşısında asla eleştirilmemelidir.
3. Yöneticiler, iyi bir disiplin oluşturmalıdır.
4. Yöneticiler, demokratik davranışlar sergilemelidir.

Haralick, öğretmene yardım eden bu normlar ile yöneticinin uyumlu olmasının ve yöneticinin disiplinli davranışlarının, öğretmenin iş doyumunda ve yöneticinin

liderliğine ilişkin algısında, yöneticinin demokratik davranışlarından daha büyük bir etkiye sahip olacağını belirtmektedir (Smith, 1981: 37).

Aydın (2005)'a göre “kabul alanı” deyimini açıklamada iki anahtar sözcükten yararlanılmaktadır. Bu sözcükler, “uygunluk” ve uzmanlık” tır.

Uygunluk kavramı, astların, verilecek bir kararda çıkarlarının olup olmadığı ile ilgilidir. Verilecek bir kararda, eğer astların çıkarları bulunuyorsa, genellikle, katılıma ilgi yüksek olmaktadır. Kararda astların çıkarı yoksa, yöneticinin yönlendirmesini kabul etme eğilimi göstermeleri beklenmektedir (Aydın, 2005: 131).

Uzmanlık kavramı ise, astların, karar vermeyi gerektiren problemin tanımlanması ve çözümü konusunda anlamlı katkıda bulunabilecek yeterlikte olup olmadıkları ile ilgilidir. Astların uzmanlık ve yeterlik alanlarının dışında bulunan kararlara katılmalarının, onlarda gereksiz gerilime yol açacağı ileri sürülmektedir (Aydın, 2005: 131).

Karar verilecek konu uygun değilse ve astların yeterlik alanlarının dışında ise, bu durumda karar kabul alanlarının içindedir. Bu karar verme sürecine astların katılımı engellenmelidir. Böyle bir durumda katılım sağlanırsa, kırgınlığa neden olması beklenmektedir. Astlar genellikle böyle bir karara katılmak istemeyeceklerdir (Aydın, 2005:132).

Clear ve Seager (1971), öğretmenlerin yöneticilere karşı olan kabul alanlarının bir haritasını çıkarma girişiminde bulunmuşlardır (Babbith, 1991: 25). Clear ve Seager (1971), “kabul alanı” kavramını tanımlamak için yaptıkları bir araştırmada üç alan tanımlamışlardır. İlki, toplantı tarihleri, raporları tam olarak teslim etme ve benzeri konularda olduğu gibi yönetici direktiflerini içeren “örgütsel alan”dır. Yönetici ve öğretmenler bu gibi konularda anlaşmaktadırlar. İkinci kategori, son derece kişisel olan ve örgütle doğrudan ilgisi daha az olan konuları içermektedir. Bu alan, “kişisel alan” olarak belirtilmiştir ve Clear ve Seager, öğretmenlerin bu alanda oldukça dar bir kabul alanına sahip olduklarını belirtmektedirler. En büyük anlaşmazlığın olduğu alan, “mesleki alan” olarak adlandırılan son alandır. Bu alandaki konular, öğretmenlerin mesleki görüş ve değerlendirmelerini içeren ve yönetsel etkiyi kabul etmede gönülsüzlük gösterdikleri konulardır (Davis, 1979: 21-22). Mesleki alanda yer alan

direktiflerde yönetici ve öğretmenler arasında diğer alanlara oranla daha az anlaşma sağlanmaktadır. Yöneticilerin mesleki alanda etki ve yetkisini artırabilecek faktörlerin varlığı, ilerleyen araştırmaların lider davranışları ve öğretmenlerin mesleki kabul alanı üzerinde odaklanmasını sağlamıştır (Babbith, 1991: 26).

Yukarıdaki tartışmalardan ve açıklamalardan görüldüğü gibi, araştırmanın her iki değişkeni de okul etkililiği açısından önemli işlevlere sahiptir. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler analiz edilmeye çalışılacaktır. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1.2 Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kabul alanları üzerindeki etkileri nasıldır?

1.3 Alt Problemler

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algıları (a) cinsiyet, (b) eğitim düzeyi, (c) branş, (d) kıdem, (e) bulunduğu okuldaki görev süresi, (f) daha önce yönetici olarak görevde bulunma, (g) eğitim yönetimi ile ilgili hizmet-içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir ?

4. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (a) cinsiyet, (b) eğitim düzeyi, (c) branş, (d) kıdem, (e) bulunduğu okuldaki görev süresi, (f) daha önce yönetici olarak görevde bulunma, (g) eğitim yönetimiyle ilgili hizmet-içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını ne derece etkilemektedir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, Nazilli ilçe merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kabul alanları üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve konuyla ilgili öneriler geliştirmektir.

1.5 Araştırmanın Önemi

Örgütler, birbiriyle etkileşimde bulunabilecek, amaca katkıda bulunmayı isteyen ve ortak amacı gerçekleştirmek isteyen bireyler olduğunda var olurlar. Örgütler amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi etkili ve yeterli olmalarına bağlıdır. Etkililik, ortak amacın gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Amacın gerçekleşme derecesi, etkililiğin ölçütüdür (Barnard, 1982: 82-83). Örgütlerin etkililiği ve yöneticilerin karar alma yöntemleri arasındaki korelasyon birçok bilim adamı tarafından araştırılmıştır. Drucker' a göre karar verme yöneticinin görevlerinden en önemlisidir ve etkili karar vermek için yönetici özel bir çaba sarf etmek zorundadır. Anılan yazara göre, örgütün başarısı yöneticinin vereceği kararlarla doğrudan ilişkilidir ve karar uygulamaya konulmadığı müddetçe iyi niyetten öteye gidemeyecektir (Çelikten, 2001: 3).

Bu araştırma, okul örgütlerinin etkililiğinde baş rolü oynayan okul yöneticilerinin örgütü var olma amacına ulaştırmak yani etkili kılmak için aldığı kararların, bu kararları uygulayacak olan öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, ne derece uyulduğu üzerine odaklanmıştır. Ülkemizde öğretmenlerin mesleki kabul alanları ve bu kabul alanlarına etki eden etkenlere ilişkin betimsel herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında da özellikle öğretmenlerin kabul alanlarını konu alan araştırmaların sayısı yeterli gözükmemektedir. Öte yandan, ülkemizdeki eğitim yönetimi alanyazınında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak bu araştırmaların çoğunluğu, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile başka bir örgütsel değişken arasındaki ilişkilerin sınındığı türden çalışmalar değildir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği açısından önemli görülen öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler analiz edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılan araştırma eğitim yönetimi alan yazınına katkı sağlayabilecek özgün bir araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırma bu açıdan önemli olmakla birlikte, okulun

amaçlarına ulaşabilmesi bakımından hem okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarında bulunmalarının, hem de öğretmenlerin bu davranışları algılayışlarına bağlı olarak alınan kararlara gönüllü olarak uymalarının okulun etkili olmasındaki önemine vurgu yapması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6 Sayıtlar

1. Seçilen araştırma yöntemi, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını ölçebilecek niteliktedir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler, uygulanan veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.

3. Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Nazilli ilçe merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, en son bitirdikleri eğitim düzeyleri, branşları, kıdemleri, buldukları okuldaki görev süreleri, daha önce yönetici olarak görevde bulunmaları ve eğitim yönetimiyle ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitime katılma durumları ile sınırlıdır.

3. Genellemeler araştırmanın kapsadığı evren ile sınırlıdır.

4. Araştırma, ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

5. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını ölçmeye çalışan araçlar, İngilizce aslından Türkçe'ye çevrilmiştir. Uyarılma çalışmalarının belirli sınırlılıklar getireceği düşünülmektedir.

1.8 Tanımlar

Etkili okul: Öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun düzeyde sağlandığı, optimum bir öğrenme çevresinin

yaratıldığı okuldur.

Öğretimsel lider: Öğretmenler için daha arzu edilir bir öğretim ortamı, öğrenciler için ise daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamaya yönelik olarak okulu üretken hale getiren liderdir.

Kabul alanı: Astların fikir ve davranışlarını etkilemek amacıyla bir üstün yaptığı girişimi, astların gönüllü olarak kabul ettiği alandır.

Mesleki Kabul Alanı: Üstlerin mesleki konulardaki emir ve kararlarını, astların gönüllü olarak kabul ettiği alandır.

Okul Yöneticisi: Okul müdürüdür.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.1.1. Öğretimsel Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar özet halinde verilmiştir.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konulu İstanbul ilindeki 110 ilköğretim müdürü ile örneklem alınan her okuldan 220 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın amacı İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Okul müdürleri araştırmada yer alana on bir görev içerisinde; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman; bunların dışında kalan okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdümlenme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi yedi görevi çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.

2. Öğretmenler ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi çoğunlukla yerine getirdiklerini, buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi üç görevi ise ara sıra yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği

görevlerini müdürlerinin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır.

3. Araştırmada test edilen örgütsel ve bireysel değişkenlere ilişkin müdür algıları, genellikle değişken düzeyine paralel biçimde düzeyli artışlar göstermiştir. Ancak bu artışların daha doğrusu değişken düzeylerine ilişkin ortaya çıkan ortalama farklılıkların hiçbirisi istatistiksel bakımdan anlamlı olmamıştır. Okulun örgütsel ve sosyal koşullarının müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkileyeceğine ilişkin bilimsel araştırma bulguları dikkate alınır; müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yaparken örgütsel ve bireysel değişkenlerden anlamlı bir şekilde etkilenmemesi olanaksızdır. Dolayısıyla böyle bir algı onların gerçekte böyle davranmaktan çok, hangi koşullarda olursa olsun öğretim liderliği görevlerinin aynı düzeyde yerine getirmesi gerektiği anlayışında olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

4. Öğretmenler; okul tipi, okulun öğretim şekli, okuldaki öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenlerin ve müdürün meslek deneyimi, yöneticilik deneyimi, eğitim programları ve öğretim konusunda katıldığı hizmet içi eğitim gibi bireysel değişkenlerin müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını .05 anlamlılık düzeyinde etkilediğini algılamışlardır.

5. Tüm görevler için müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçları anlamlı olarak öğretmenlerinkinden farklı çıkmıştır.

Tanrıoğen (1998)'in yaptığı, "Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları" konulu araştırmanın amacı temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemektir. Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Envanteri aracılığıyla toplanmış ve 1997-1998 öğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapan 444 sınıf öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları; öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme şeklinde altı boyuttan oluşmaktadır.
2. Kadın ve erkek öğretmenlerin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin

öğretimsel liderlik konusundaki beklentilerini etkileyici bir etken olmadığı ileri sürülebilir.

3. Kıdem değişkeninin öğretmenlerin bekledikleri öğretimsel liderlik beklentilerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kıdemi 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin beklenti puanları ortalaması, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin beklenti puanlarının ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olarak bulunmuştur.
4. Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Taş (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” isimli Burdur ve Isparta illerindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında çalışmakta olan 600 öğretmen ve 78 okul yöneticinin örneklem olarak alındığı doktora tez çalışmasının temel problemini; ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ile yöneticilerin davranışlarını hangi felsefi yaklaşımın etkilediğini belirlemek oluşturmuştur. Genel amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek olan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenmiştir:

1. Öğretmenlere göre yöneticiler, öğretim liderliği rollerinden; okul misyonunu tanımlama boyutundaki davranışlardan, okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışmayı “her zaman” yaparken, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma davranışını “çoğu zaman” gerçekleştirmektedirler. Yöneticilerin değerlendirmelerine göre ise, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma davranışını “çoğu zaman” gerçekleştirmektedirler. Buna karşılık, yöneticilerin vizyonları davranışını daha alt düzeyde etkilemektedir.
2. Öğretmen ve yöneticilere göre yöneticiler, öğretim liderliği rollerinden; kaynak ve mesleki gelişimi sağlayıcı olma boyutundaki davranışlardan, yeni göreve başlayan öğretmenlerin yetişmesi için ortam ve imkanı her zaman sağlarken her iki gruba göre, yöneticiler, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlamayı çoğu zaman gerçekleştirmektedirler.

3. Öğretmenlere göre yöneticiler öğretim kaynağı ve öğretim yöneticisi olma öğretim liderliği rollerinden; öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlamayı, yöneticilere göre ise, öğrenmeyi engelleyen problemlerin temeline inerek çözmeye çalışma davranışını “her zaman” yerine getirmektedirler.
4. Öğretmenlere göre yöneticiler, iletişim sağlayıcı olmaları öğretim liderliği rollerinden, okul ile çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için “her zaman” çalışmaktadırlar. Yöneticilere göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri davranış ise; öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranmaktır. Öğretmen ev yöneticilere göre “çoğu zaman“ gerçekleştirilen rol, yöneticilerin öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda geribildirimde bulunmasıdır.
5. Öğretmen ve yöneticilere göre yöneticiler, öğretim liderliğinin görünen varlık olma boyutundaki rollerden, öğretmen kurulunca alınmış kararlara “her zaman” uymaktadırlar. Öğretmenlere göre; yöneticilerin, öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak gözleme davranışını, yöneticilere göre ise öğretmen ve veliler ile sık sık sorun çözme toplantılarını “çoğu zaman” yapmaktadırlar.
6. Öğretmenlere göre yöneticiler, öğretim liderliğinin olumlu iklim oluşturma boyutundaki rollerden; öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmeye, yöneticilere göre ise, çalışanlar için güven ortamı oluşturmaya “her zaman” çalışmaktadırlar.
7. Öğretmenler ve yöneticilere göre, ilköğretim okul yöneticileri eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlardan “varoluşçuluk” ile ilgili bazı ilkelerden eğitim ve öğretimi, çocukları geliştirecek şekilde düzenleme davranışını “her zaman” yapmaktadırlar.
8. Öğretmen ve yöneticiler, ilköğretim okul yöneticilerinin eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlardan “esasicilik” ile ilgili ilkelerden; tecrübe edilmiş değerlerin öncelikli olarak öğrencilere öğretilmesini yöneticiler “her zaman” istemektedirler. Aynı şekilde, her iki gruba göre, öğrencilere çok serbestlik tanımayı “ara sıra” başıboşluk olarak değerlendirmektedirler.
9. Öğretmen ve yöneticilere göre, eğitimle ilgili felsefi yaklaşımlardan “ilerlemecilik” ile ilgili ilkelerden; bir ders işlenirken birden fazla tekniğin kullanılmasını savunma davranışını yöneticiler “her zaman” sergilemektedirler.

Öğretmen ve yöneticiler her iki grup, yöneticilerin “çoğu zaman” ders konularından çok öğretim yöntemleri üzerinde durduklarını belirtmişlerdir.

Akgün (2001) tarafından yapılan “İlköğretim Okullu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” adlı çalışmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın verileri, 10 ilköğretim okulu müdürü ve 10 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularının analizi sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin genellikle öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okul müdürleri ile öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği tespit edilirken, varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir.

Polat (1997) tarafından yapılan “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı araştırmasında amaç, ilkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklenti düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın evreni, Kars merkezindeki 14 ilkokul ve 4 ilköğretim okulundaki 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, oransız küme örnekleme tekniğiyle seçilen 7 ilkokul ve 2 ilköğretim okulundaki 160 kişidir. Veriler, araştırmacının geliştirdiği 60 soruluk ölçekle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenler, öğretimsel liderlik davranışlarının müdürler tarafından orta düzeyde sergilendiği görüşündedirler. Öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenmesi hakkında, öğretmen algılarının en düşük olduğu davranış “ Okul müdürünün örnek dersler vermesi” içeren madde, en yüksek olduğu davranış ise “Okul içinde kendisine rahatça erişilebilme” yi içeren maddedir. Ayrıca genç öğretmenler kendilerinden daha yaşlı öğretmenlere göre müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha olumsuz algılamaktadırlar. Bunun yanında, müdürlerin öğretimsel liderliklerini sergileme derecelerine ilişkin bayan öğretmenlerin algıları, erkek öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeyde ve olumsuz gerçekleşmiştir.

2. Öğretmenler, müdürlerden ortanın üstünde bir düzeyde öğretimsel liderlik beklentisi içindedirler. Mesleklerinde 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin beklentileri, kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür.
3. Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında doğrusal yönlü bir ilişki bulunmuştur.
4. Öğretimsel liderliğin tüm boyutlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin algıları düşük, beklentileri ise daha yüksektir.

Yurt içinde “mesleki kabul alanı” ile ilgili betimsel bir araştırma bulunmamaktadır.

2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Öğretimsel Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Krug (1992) tarafından yapılan çalışmada, yönetici ve öğretmenin okul öğretim liderliği ve okul iklimine ilişkin değerlendirmeleri, öğrencilerin okul iklimini değerlendirmesi, matematik ve okuma alanında öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmaya 72 okul yöneticisi, 1523 öğretmen ve 9415 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda yöneticilerin kendilerini değerlendirdikleri öğretim liderliğinin, misyon tanımlama, program ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme ve destekleme, öğrenci gelişimini gözetleme ve öğretim ikliminin gelişmesine yardımcı olma boyutları ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur (akt: Çalhan, 1999: 43).

Smith (2007) tarafından yapılan “Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderliklerine Karşı Algıları” adlı çalışmada amaç okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri düzeylerinin öğretmen ve müdür algılarına göre belirlenmesidir. Çalışmaya, Missouri eyaletinden 200 öğretmen ve 200 okul müdürü katılmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesine ilişkin algılarının, müdürlerin algılarına göre oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına dair algılarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin kıdemleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye dair algıları arasında da

anamlı bir fark bulunmamıştır.

Ruffin (2007) tarafından gerçekleştirilen “Öğretimsel liderlik ve buna hazırlanma ile ilgili fenomenolojik bir çalışma: Kentteki müdürlerin bakış açısı” adlı doktora çalışması, müdürlerin öğretimsel liderliğini etkileyen görüş ve uygulamaları açığa çıkarmak amacını üstlenmiştir. Araştırmanın verileri, 2 ortaokul ve 10 ilkokul müdüründen derinlemesine görüşme yapılarak toplanmıştır.

Veri analizinden sonra müdürlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri ve bu rollerini nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik birkaç sonuç elde edilmiştir: Müdürlerin kendilerine yönelik algıları şunlardır: a) kendilerini okullarının öğretimsel lideri olarak b) rollerini önemli, karmaşık ve çok yönlü olarak c) öğretimsel liderlik rollerini sahip oldukları birçok rolden yalnızca biri olarak görmektedirler. Müdürlerin, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmeyi ise a) mesleki gelişim sağlama b) eğitim-öğretimi izleme ve c) ilişkileri yönetme olarak algılamaktadırlar. Müdürler, öğretimsel liderliği gerçekleştirmede sıkıntı yaratan durumları ise a) eğitim-öğretimi izlemek için sınırlı zamana sahip olmaları ve b) öğretimsel görevler dışında yapmak zorunda oldukları işleri yapması için görevlendirecek yeterli kadronun olmaması olarak belirtmişlerdir.

Pendergrass (2007) tarafından yapılan “Katolik İlköğretim okulları arasında müdürlerin öğretimsel liderliği” adlı araştırma, Katolik ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ve bu davranışları etkileyen etkenleri sınamaktadır. Çalışmada, 529 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşan evrenden 161 kişi soruları yanıtlamış ve örnekleme dahil olmuştur. Veri toplama aracı olarak Blase ve Blase (1998)’ in geliştirdiği Sınıf Öğretimini Etkilemek İçin Müdürlerin Kullandığı Stratejiler Envanteri kullanılmıştır. Müdürlerin öğretimin gelişmesini nasıl teşvik ettikleri, öğretmenlerin kendini geliştirmesini nasıl kolaylaştırdıkları, öğretimsel konuları ve toplantıları nasıl ilettikleri konularını açığa kavuşturmak amacıyla öğretmenlere 32 maddeden oluşan bu ölçek uygulanmıştır. Ölçek sonuçlarından elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Katolik ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği; okulun büyüklüğü, öğrenim seviyesi, etnik çeşitlilik ya da öğretimden etkilenmemektedir.
2. Farklı okul tiplerindeki (5 sınıflı ya da 8 sınıflı) öğretmenler müdürlerinin öğretimsel liderliklerine yönelik benzer algılara sahiptirler.

3. Okulun büyüklüğü, müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarını etkilemede anlamlı değildir.
4. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve mesleklerindeki kıdemleri onların müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarını etkilememektedir.
5. Müdürlerin buldukları konumdaki görev süreleri, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarını etkilememektedir. Çünkü vizyonu iletmek gibi öğretimsel liderlik ile ilgili davranışlar, zamanın ürünü değil, liderliğin bir sonucudur.
6. Okul tipleri ve öğretim bağımsız değişkenleri, müdürler ile yapılan öğretimsel toplantılara ilişkin öğretmen algılarını etkilemede istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Quint ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan “Öğretimsel liderlik, öğretim kalitesi ve okul başarısı; üç okul bölgesinden açık ispat” adlı çalışma, Pittsburg Üniversitesi’ndeki Öğrenim Enstitüsü tarafından açıkça ifade edilen bir okul değişimi teorisini sınamaktadır. Bu teoriyi test etmek amacıyla, üç bölgedeki 49 okul araştırma kapsamına alınmıştır. Okullar, genellikle eğitim ve ekonomik olarak düşük seviyede olan öğrencilere hizmet eden okullardır ve tüm okullar araştırmaya katılmada gönüllü olmuşlardır. Aşağıda, araştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunan bazı bulgular yer almaktadır:

1. Müdürlerin öğretimle ilgili mesleki gelişime daha çok ilgisi ve mesleki gelişime daha çok değer vermesi, onların okullarındaki öğretmenlerin mesleki gelişimi ile pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur.
2. Müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine daha fazla ilgisi ile mesleki gelişimi kabul eden öğretmenlerin sıklığı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.
3. Daha yüksek öğretimsel kalite, öğrencilerin okuma ve matematik derslerinde daha yüksek başarısı ile ilişkili bulunmuştur.

Gafoor ve Shareeja (2009) tarafından gerçekleştirilen “Kerala’ daki eğitimsel liderlik hazırlığında yetersiz olan durumlar konusunda mevcut bilgi temeli ve müdürlerin bakış açısı” adlı çalışmanın amacı, özellikle eğitimsel liderlikte öğretmenler tarafından algılanan yetersizliklerde ve başarılı uygulamaları tanımlamada eğitimsel

liderlik programlarının eksik ve üstün yönlerine yönelik müdürlerin bakış açısını belirlemektir. Araştırmada, Hindistan'daki Kerala bölgesinde yer alan 50 lisedeki 570 öğretmen, Eğitim Yönetimi alanındaki 30 kitap ve 4 deneyimli müdür örneklem olarak alınmıştır. Veri toplamada, içerik analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla; öğretmenlere Liderlik Davranışları Ölçeği uygulanmış, Eğitim Yönetimi alanındaki kitaplar için İçerik Analizi yapılmış ve müdürler ile Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları özetle şu şekilde belirtilmiştir: Okul yöneticileri; planlama, kontrol etme, öğretmenlere motivasyon sağlama ve onlarla etkili iletişim kurma konusunda eksiklikler yaşamaktadır. Müdürler, birçok iş eş zamanlı olarak planlandığında karışıklık yaşamakta, yeni uygulamaya konan herhangi bir konunun sonuçları hakkında endişelenmekte, gelişebilecek farklı olayları tahmin etmekte başarısız olmakta ve dış güçlerden etkilenecek okul konseyi tarafından alınan kararlarda son dakika değişiklikleri yapmaya eğilimli davranmaktadırlar. Müdürler bir de, mesai arkadaşları ile arasında iyi ilişkiler kurma, resmi kuralları gözetme arasında bir denge kurma ve mesai arkadaşlarına insanca saygı gösterme ve yaratıcı eleştiri yapma konularında başarısız olmaktadır. İçerik analizi ortaya çıkarmıştır ki, yerel anlamda Kerala' daki eğitimde, güncel vizyonu fark eden bir eğitim liderinden beklenen yeterlikler konusunda birikmiş bir bilgi ve uygulama eksikliği söz konusudur. Deneyimli liderler, günlük ve yıllık plana sahip olmakta, okulu toplumun gerçek bir parçası yapmak için özgürlükçü bir liderlik ve kontrolü sağlamak için dağıtıcı bir liderliği kullanmaktadırlar.

2.2.2. Mesleki Kabul Alanı İle İlgili Araştırmalar

Stutzman (1985) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin müdürlerine bağlılığı ve bunun kendi mesleki kabul alanlarına ve müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerindeki etkisi” isimli araştırmanın amacı; öğretmenlerin müdürlerine olan bağlılıkları ile kendi mesleki kabul alanları arasında ve müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusuna yanıt aramaktır. Bu araştırma, öğretmenlerin pozisyonunda yer alan kişiden ziyade otoriteye bağlılığını konu edinmiştir. Bu amaçla, Kansas şehrinde yer alan 129 ilkokul, 63 ortaokul, 23 lise'den oluşan evren içerisinden rastgele yöntemle 40 ilkokul, 20 ortaokul ve 5 lise seçilmiştir. Araştırmada astların bağlılığı, güçlü bir şekilde lider davranışları

ile ilişkili bulunurken, bu bağlılık ile mesleki kabul alanı arasında yalnızca zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmen bağlılığı ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasında oldukça yüksek ilişki olduğu sonucuna varan Mullins (1984)' in bulgularından farklılık arz etmektedir.

Oklahoma State Üniversitesi'nde doktora öğrencisi Hongham (1981) tarafından yapılan "Tayland'da Yer Alan Üniversitelerde Çalışan Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre, Kendi Mesleki Kabul Alanları ile Dekanlarının Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" adlı doktora çalışmasının genel amacı, mesleki konularda üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının kabul alanı ile dekanlarının algılanan liderlik stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını sınamaktır. Bu amaçla çalışma, "Öğretim elemanlarının mesleki kabul alanları ile dekanlarının liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yanıt aramaktadır. Bu amaçla Tayland'daki üniversiteler arasından seçilen beş üniversitede görev yapan 192 öğretim elemanına kapsamına alınmıştır. Araştırma sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

1. Mesleki kabul alanı puanı en yüksek olan öğretmenler, dekanlarını liderliğin yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarının her ikisinde de güçlü olarak algılayan öğretmenler olmuştur.
2. Dekanlarını liderliğin her iki boyutunda da güçlü olarak algılayan öğretmenler ile dekanlarını liderliğin anlayış gösterme boyutunda güçlü yapıyı kurma boyutunda yetersiz olarak algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
3. Dekanlarını liderliğin her iki boyutunda da güçlü olarak algılayan öğretmenler ile dekanlarını liderliğin anlayış gösterme boyutunda yetersiz yapıyı kurma boyutunda güçlü olarak algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
4. Benzer şekilde, dekanlarını liderliğin her iki boyutunda da güçlü algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanı puanlarının ortalamaları ile dekanlarını liderliğin her iki boyutunda da yetersiz algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanı puanları arasında önemli bir farklılık bulunmuştur.
5. Mesleki kabul alanı puanı ortalaması en düşük olan öğretmenler, dekanlarını liderliğin her iki boyutunda da yetersiz olarak algılayan öğretmenlerdir.
6. Dekanlarını liderliğin anlayış gösterme boyutunda güçlü yapıyı kurma boyutunda yetersiz olarak algılayan öğretmenler ile dekanlarını liderliğin her iki

boyutunda da yetersiz algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanı puanları arasında .05 düzeyinde önemli bir farklılık bulunmuştur.

7. Dekanlarını liderliğin anlayış gösterme boyutunda yetersiz yapıyı kurma boyutunda güçlü olarak algılayan öğretmenler ile dekanlarını liderliğin her iki boyutunda da yetersiz algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanı puanları arasında .05 düzeyinde önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın diğer bulguları aşağıda özetlenmiştir:

1. Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenleri ile öğretim elemanlarının mesleki kabul alanları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.
2. Dekanların cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi ve kıdemi ile öğretim elemanlarının mesleki kabul alanları önemli bir şekilde bağlantılı bulunmuştur.
3. Erkek dekanlarla çalışan öğretim elemanlarının mesleki kabul alanları, kadın dekanlarla çalışan öğretim elemanlarının mesleki kabul alanlarından daha geniş çıkmıştır.
4. Yaş olarak daha olgun dekanlarla çalışan öğretim elemanlarının dekanlarından gelen direktifleri kabul etme oranı, daha genç dekanlarla çalışan öğretim elemanlarının gelen direktifleri kabul etme oranından daha büyük çıkmıştır.
5. Doktora derecesine sahip dekanlarla çalışan öğretim elemanlarının mesleki kabul alanları, master derecesine sahip dekanlarla çalışan öğretim elemanlarının mesleki kabul alanlarından daha geniş çıkmıştır.
6. Kıdemi 5-10 yıl olan dekanlarla çalışan öğretim elemanlarının mesleki kabul alanları, kıdemi 5 yıldan az olan dekanlarla çalışan öğretim elemanlarının mesleki kabul alanlarından daha geniş çıkmıştır.

Davis (1979) tarafından yapılan “ Öğretmen Mesleki Kabul Alanında Toplu Pazarlık Sözleşmesi Modeli ve Liderlik Davranışı Arasındaki İlişki” isimli çalışmasının amacı, bir öğretmenin mesleki kabul alanını etkileyen toplu pazarlık sözleşme tipi ile liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi sınamaktır. Bu amaçla Chicago’da yer alan bölgedeki tüm liselerde görev yapan öğretmenler evreni oluşturmuştur. Örnekleme ise, evrende yer alan yirmi liseden rastgele seçilen 500 öğretmen oluşturmuştur. Her bir öğretmene Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ) ve Kunz tarafından geliştirilen Professional Zone of Acceptance Inventory (PZAI) uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibidir:

1. En geniş kabul alanına sahip öğretmenler, müdürlerini liderliğin her iki boyutunda (Yapıyı Kurma, Anlayış Gösterme) da güçlü olarak algılayan öğretmenler olmuştur. Müdürlerini, liderliğin yalnızca Yapıyı Kurma boyutunda güçlü olarak algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanları; müdürlerini liderliğin yalnızca Anlayış Gösterme boyutunda güçlü olarak algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarından daha geniş çıkmıştır.
2. Beklenilenin aksine, öğretmene yönelik bir sözleşme tipi altında çalışan öğretmenler, yönetime yönelik bir sözleşme tipi altında çalışan öğretmenlerden daha itaatkâr bulunmuştur.
3. Öğretmen örgütlerine üye olmayan öğretmenlerin mesleki kabul alanları üye olan öğretmenlerin kabul alanlarından daha geniş çıkmıştır.
4. Öğretmen örgütlerinde daha az aktif bulunan öğretmenlerin mesleki kabul alanları, aynı örgütlerde oldukça aktif bulunan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarından daha geniş çıkmıştır.
5. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, derece ve kıdem değişkenleri öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile ilişkili bulunmamıştır.
6. Öğretmenlerin mesleki kabul alanı, müdürlerinin onlardan beklediği kabul alanından daha dar çıkmıştır.

Greenwood (1990) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanı ve Öğretmenlerin Verimlilik Duygusuna İlişkin Bir Araştırma” isimli çalışma, mesleki ve örgütsel verimlilik kavramlarının her ikisini de içeren öğretmenlerin verimlilik duygusu kavramını araştırmaktadır. Bu araştırmanın hipotezi, müdür davranışlarını farklı algılamanın ve müdürün tek taraflı olarak aldığı kararlara karşı farklı kabul alanlarına sahip olmanın, öğretmenlerin farklı verimlilik düzeylerinde olmasına sebep olacağı şeklindedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan müdürün liderlik davranışlarını ölçmek için Stogdill tarafından geliştirilen LBDQ ölçeği, müdürün tek taraflı kararlarını öğretmenlerin kabul etme oranını ölçmek için ise Kunz ve Hoy tarafından geliştirilen PZAI ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Montana’ da yer alan devlet okullarında görev yapan 400 öğretmen oluşturmuştur. Sonuçlar şu şekildedir: Örgütsel olarak etkili olan ya da müdürlerini etkili olarak algılayan öğretmenlerin, LBDQ’ nin çalışan merkezli lider davranışı boyutlarına diğerlerine oranla oldukça yüksek puan

verdiği bulunmuştur. Verimlilik düzeyi, müdürlerin aldığı kararlara karşı öğretmenlerin sahip olduğu kabul alanları üzerinde herhangi bir etkide bulunmamaktadır.

Stepherd (1990) tarafından yapılan “New Jersey İlköğretim Öğretmenleri Örneklemine, Örgütsel Etkililik, İş Doyumu, Mesleki Kabul Alanı ve Karar Verme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı, karar vermede öğretmen katılımının, okulun örgütsel etkililiğine ek olarak öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki kabul alanları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını sınamaktır. Araştırmanın örneklemini, New Jersey’deki 282 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada Öğretmen Görüş Envanteri (Teacher Opinion Inventory), Mesleki Kabul Alanı Envanteri (PZAI), Karar Durumları Ölçeği (Decisional Situations Questionnaire) kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin karar vermeye katılımı ile okulun örgütsel etkililiği, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki kabul alanları arasında bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak öğretim yöntemi ve öğretim materyalinin seçimi konusu, okulun örgütsel etkililiğine ek olarak öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki kabul alanları üzerinde önemli bir etkide bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları üzerine geliştirilen öneriler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Okul kurulları ve okul yöneticileri, karar verme işine okulun tüm seviyelerinin dahil edilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdırlar.
2. Öğretmenlere öğretim materyalleri ve öğretim yöntemlerini seçme konusunda daha fazla özerklik verilmelidir.
3. Bireylere karar verme işlemine katılma konusunda fırsatlar verilmelidir.
4. Topluma verilen hizmetin karşılığını daha fazla almanın ve öğretmenlerin mesleklerinden daha fazla doyum elde etmelerinin yollarını araştıran ulusal, yerel ve ülke düzeyinde araştırmalar yapılmalıdır.

Togno (1987) tarafından yapılan “Müdürlerin Dogmatizmi ve Denetim Odağı İle Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanı, Müdürlerine Bağlılıkları ve Örgütsel Etkililiğe İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler” isimli araştırma, okul örgütlerinin verimliliğinde kritik öneme sahip olan öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkileri inceleyen alan yazındaki diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak farklı olarak, okul verimliliğinin tamamlayıcı değişkenleri olarak öğretmenlerin bir müdüre bağlılığının boyutuna ve müdürün emir ve taleplerinin kabulüne değinmiştir. Bu araştırma, müdürlerin dogmatizmi ve denetim odağının onların liderlik stillerini, aynı zamanda

öğretmenlerin mesleki kabul alanına, bağlılıklarına ve örgütsel etkililiğe ilişkin algılarını aktif olarak etkilediğini ileri sürmektedir. Bu araştırma, New Jersey eyaletinde yer alan 31 ilköğretim müdürüne ilişkin 527 öğretmenin algısını içermektedir. Bu araştırmanın bulguları göstermektedir ki; müdürlerin dogmatizmi, öğretmenlerin mesleki kabul alanı, bağlılığı ve örgütsel etkililik üzerinde negatif yani ters bir etki yaratmaktadır. Ayrıca, denetim odağı ile diğer üç bağımlı değişken arasındaki korelasyon anlamlı bulunmamıştır. Son olarak, çalışma, öğretmenlerin örgütsel etkililiğe ilişkin algıları ile öğretmenlerin müdürlerine karşı gösterdikleri bağlılık ve mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Hogue (1985) tarafından yapılan “Colorado’dan Seçilmiş Ortaokullar Arasında Müdürlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları” isimli araştırmanın amacı, müdürlerin kendini gerçekleştirme düzeyi ile astların kendi mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiyi sınamaktır. Araştırmanın evreni, Colorado Eyaleti’nde yer alan kırk farklı ortaokulu içermektedir. Çalışmanın bulgularında, 40 adet “Müdürlerin Kişisel Oryantasyon Envanteri” ve 280 adet “Öğretmen Mesleki Kabul Alanı Envanteri” kullanılmıştır. Önemli bulgular, müdürlerin kendini gerçekleştirme ile izleyenlerin işbirliğine daha gönüllü olmaları arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Kendini gerçekleştirme önemli iki alt değişkeni, zaman yeterliği(time-competence) ve iç-yönetim, izleyenlerin kabul alanlarının yüksek düzeyde belirleyicisi olarak bulunmuştur. Zaman yeterliğinin, iç-yönetime göre daha yüksek bir belirleyici olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına dayanılarak yazılan birkaç sonuç cümlesi şu şekilde belirtilmiştir:

1. Liderin kendini gerçekleştirme düzeyinin üç boyutu da, izleyenlerin “kabul alanları”na etki eden önemli faktörler arasındadır.
2. Öğretmenlerin kabul alanlarını artırmak isteyen bir yönetici, kendini gerçekleştirme konusundaki yeterliklerini artırmak zorundadır.
3. Müdürlere ve müdür adaylarına kendilerini gerçekleştirme durumlarını geliştirecek özellikle hizmet öncesi ve hizmet içi programlar geliştirmelidir.

Tseng (1985)’in “Çin Cumhuriyeti’nde Yer Alan Taipei’deki Orta Okullarda Müdürlerin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları Arasındaki İlişki” araştırmasının ilk amacı, Taipei’deki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin

müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ile yine öğretmenlerin kendi mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri araştırmaktır. İkinci amaç, öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile belirtilen değişkenler olan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve öğretmenin kıdemi arasındaki ilişkileri belirlemektir. Üçüncü amaç ise, Çin Cumhuriyeti'ndeki Taipei'de yer alan ortaokullarda daha önce yönetici mevkiinde bulunan öğretmenler ile yönetici olarak görevde bulunmayan öğretmenlerin mesleki kabul alanları düzeyini karşılaştırmaktır. Çalışmanın örneklemini, Taipei'deki 58 ortaokulda görev yapan 580 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla, araştırmaya katılanlara Liderlik Davranışları Betimleme Anketi (LBDQ)'nin ve Mesleki Kabul Alanı Envanteri (PZAI)'nin Çince versiyonu uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır:

1. En yüksek mesleki kabul alanına sahip öğretmenlerin müdürleri, liderliğin hem “yapıyı kurma” boyutunda güçlü hem de “anlayış gösterme” de yüksek olan bir liderlik stiline sahiptirler.
2. “Yapıyı kurma” boyutunda zayıf, “anlayış gösterme” de düşük olarak algılanan müdürler ile çalışan öğretmenler, en düşük mesleki kabul alanına sahip olarak bulunmuşlardır.
3. Liderlerin “yapıyı kurma” davranışları, öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile ilişkisi bakımından “anlayış gösterme” davranışlarından daha güçlü özellikte değildir.
4. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında öğretmenin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi ve kıdemi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
5. Daha önce yönetici olarak görev yapan öğretmenlerin mesleki kabul alanları, anlamlı bir şekilde daha önce yönetici olarak görev yapmayan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarından daha geniş çıkmıştır.

Kunz ve Hoy (1976), öğretmenlerin geniş bir kabul alanına sahip olmasının, öğretmenlerin müdürlerini liderliğin “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” boyutlarının her ikisinde de yüksek olarak algılaması ile önemli oranda ilişkili olduğunu belirtmiştir. Anılan araştırmacıların araştırmasında “Anlayış gösterme” boyutundaki puanlar dikkate alınmaksızın, “yapıyı kurma” boyutunda güçlü olarak algılanan müdürlerde öğretmenlerin mesleki kabul alanı yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti, branşı ve eğitim düzeyi ile mesleki kabul alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden,

üniversite mezunu olan öğretmenler üniversite mezunu olmayan öğretmenlerden daha yüksek mesleki kabul alanına sahip bulunmuştur. Kıdem, kadronun çokluğu, okulun büyüklüğü ve toplumun büyüklüğü ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Babbith, 1991: 26-27) .

Catlin (1983), ilkokul, ortaokul ve liselerde lider davranışları ile mesleki kabul alanı arasındaki ilişki üzerinde çalışmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” boyutlarının her ikisinde de yüksek olarak algıladığı müdürlerde öğretmenlerin en geniş kabul alanına sahip olduğu, müdürlerini “yapıyı kurma” da yüksek “anlayış gösterme” de düşük olarak oylayan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının, müdürlerini “yapıyı kurma” boyutunda düşük, “anlayış gösterme” boyutunda yüksek olarak algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarından daha geniş olduğu ve müdürlerini liderliğin her iki boyutunda da düşük ya da yetersiz olarak algılayan öğretmenlerin ise, en dar mesleki kabul alanına sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Babbith, 1991: 29).

Leverette (1984), “Mesleki Kabul Alanı: Öğretmenlerin Sosyo-Psikolojik Özellikleri ve Müdürlerin Liderlik Davranışı İle İlişkisi” isimli çalışmasında, ilköğretim okulları kadrosunun mesleki kabul alanları ile (1) yöneticilerin “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” liderlik davranışı ve (2) öğretmenlerin kişisel sosyo-psikolojik karakterlerini içeren cinsiyet, kişiler arası güven, diğer öğretmenlere uyum ve dogmatizm arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, New Jersey ve Monmouth Country’ de yer alan 46 ilköğretim okulunda görev yapan 994 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmanın hipotezleri şunlardır: (1) yöneticiler “yapıyı kurma” da daha güçlü ise, öğretmenlerin mesleki kabul alanı daha geniştir, (2) yöneticiler “anlayış gösterme” de daha yeterli ise, öğretmenlerin mesleki kabul alanı daha geniştir, (3) yöneticilerin yapıyı kurma ve anlayış göstermesinin her ikisi de, öğretmenlerin mesleki kabul alanı ile olumlu yönde ilişkilidir. Bu hipotezlerin her biri kabul edilmiştir. Çalışmada bir de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha geniş bir kabul alanına sahip olduğu hipotezi savunulmuş ve bulgular sonucu bu hipotez de doğrulanmıştır. Ancak kabul edilmeyen üç hipotez vardır: (1) daha dogmatik olan öğretmenlerin kabul alanları daha geniştir, (2) kişilerarası güveni daha az olan öğretmenlerin mesleki kabul alanları daha geniştir, (3) diğer öğretmenlerle uyumu daha güçlü olan öğretmenlerin mesleki kabul alanı daha dardır. Bu çalışma sonucunda,

müdür davranışlarının kadronun mesleki kabul alanı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, cinsiyet ve sosyo-psikolojik değişkenler dışında kadronun mesleki kabul alanı üzerindeki etkileri sınırlıdır.

Shilane (1983) tarafından yapılan “Bürokratik Yapı, Örgüt İklimi, Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanı ve Müdürlerin Mesleki İzin Alanı” isimli araştırmaya New Jersey’deki 15 devlet okulunda bürokratik yapı, örgüt iklimi, öğretmenlerin mesleki kabul alanı ve müdürlerin mesleki izin alanı ile ilgili olan 13 tane hipotez rehberlik etmiştir. Araştırmada, bürokratik yapıyı, otorite hiyerarşisini, karara katılmayı, mesleki kodlamayı (job codification) ve kural gözetimini ölçmek için 1966’da Aiken ve Hage tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Açıklığı, güveni, canlılığı ve anlaşmazlığı ölçmek için Halpin ve Croft’un “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” kullanılmıştır. Yönetimsel kararları kabul etmede öğretmenlerin gönüllüğünü ölçmek amacıyla “Mesleki Kabul Alanı Envanteri (PZAI)”, karar almaya katılmaları için öğretmenlere izin verme konusunda müdürlerin gönüllüğünü ölçmek amacıyla “Mesleki İzin Alanı Envanteri (PZPI)” kullanılmıştır. Bulgular, müdürlerin öğretmenler ile informal ilişkileri ve mesleki liderlik rollerindeki gelişimi ile müdürlerin karar almaya katılma konusunda meslektaşlarına izin vermeye gönüllü olması ve yönetimsel kararları kabul etme konusunda öğretmenlerin gönüllülüğü arasında güçlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Mullins (1983) tarafından yapılan “Müdürlerin Stillerine Yönelik Öğretmen Alguları, Öğretmenlerin Müdürlerine Bağlılığı ve Öğretmenlerin Kabul Alanları Arasındaki İlişkiler” isimli araştırma, müdürlerin öğretmenlerin bağlılığını sağlama yeteneğinin, müdürlerin mesleki kararlarına yönelik öğretmenlerin sahip olduğu kabul alanları ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma aynı zamanda, müdürlerin liderlik stiline (otoriter, tarafsız, hiyerarşiden bağımsız) ilişkin algılar ile öğretmenlerin yüksek bağlılık ve geniş kabul alanlarına sahip olma arasında bir ilişkinin var olduğunu iddia etmektedir. Araştırma için, New Jersey’de yer alan 55 ilk ve ortaöğretim kurumundaki 490 öğretmenin algısına başvurulmuştur. Her müdür için en az 10 öğretmenden oluşan gruplara yirmi dakikada cevaplayabilecekleri bir ölçek uygulanmıştır. Bu çalışma, aynı okulda en az bir yıldır görev yapan müdürlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın bulguları, ilk ve ortaöğretim kurumlarının her ikisinde de öğretmenlerin kabul alanları ile müdürlerine bağlılıkları arasında pozitif yönde olumlu

bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenin müdürüne daha fazla bağlılığı, daha geniş kabul alanına sahip olmasını sağlamaktadır. Stillerinde daha az otoriter ve duygusal anlamda daha tarafsız bulunan lise müdürlerinin olduğu okullardaki öğretmenler müdürlerine daha bağlı ve daha geniş kabul alanına sahip olduğu bulunmuştur.

Gordon (1982) tarafından gerçekleştirilen “Ast-Üst İlişkisi ve Algılanan İlişki İle Kabul Alanı, Kararlara Katılım ve Liderlik Arasındaki Karşılıklı İlişkiler” isimli araştırmanın amacı; kabul alanı, karar alma ve liderlik stili arasında bir ilişkinin varlığını sınamaktır. Çalışma, müdürlerin talep ve kararlarına uyma konusunda astların gönüllülüğünü etkileyen; karar alma konusunda astların katılımı ve astların liderlik stillerindeki değişiklikleri araştırmak üzerine kurulmuştur. Çalışma, kabul alanı ve katılımcı karar alma konusunda keşfedilmemiş alanları araştırma, kabul alanı ve liderlik stili konusunda daha önce yapılmış çalışmaların kapsamını genişletme sorumluluğunu üstlenmiştir. Araştırmanın verileri, iki okul bölgesinde yer alan 50 okulda görev yapan 300’den fazla kişi tarafından cevaplanan ölçeklerden elde edilmiştir. Çalışmada, kabul alanı, karar alma ve liderlik arasındaki ilişkileri sınamak için altı hipotez test edilmiştir. Bu hipotezlerden üçü, kabul alanı ve liderlik stili arasındaki ilişkiyi, diğer üçü ise kabul alanı ve katılımcı karar alma arasındaki ilişkileri sınamak amacıyla oluşturulmuştur. Liderlik stili ve kabul alanı arasındaki ilişkiyi sınavan üç hipotez de istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Ancak, kabul alanı ve katılımcı karar alma arasındaki ilişkileri sınavan diğer üç hipotez istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Babbith (1990) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları” adlı araştırmanın gerçekleştirmek istediği amaçlar şunlardır: (1) öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasında bir ilişki olup olmadığını sınamak, (2) örneklemdaki 10 okul müdürü ile görüşme yaparak öğretmenlerin algılarını doğrulayıp doğrulamadıklarını tespit etmek, (3) hangi öğretimsel liderlik davranışlarının, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının en iyi belirleyicisi olduğunu belirlemektir. Bu çalışma, ABD’deki Wisconsin eyaletinde yer alan Milwaukee’deki 65 ilköğretim okulunda görev yapan 10 müdür ve 647 öğretmen örneğinde, müdürlerin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin

mesleki kabul alanlarını sınamaktadır. Bu amaçla, Ibrahim (1985) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği (ILBDQ) ve Kunz (1973) tarafından geliştirilen Mesleki Kabul Alanı Envanteri (PZAI) kullanılmıştır. Araştırmanın ilk sorusu, öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile yine öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları arasında bir ilişki var mı? şeklindedir. Bulgular sonucu, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderliklerin ilişkin algıları ile kendi mesleki kabul alanları arasında düşük pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın ikinci sorusu, cinsiyet, okul büyüklüğü, okulun yeri, okulun ırksal kompozisyonu, öğretmen ve müdürlerin eğitim düzeyi ve öğretmen ve müdürlerin kıdemleri değişkenleri, öğretmenlerin mesleki kabul alanı ve müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları üzerinde herhangi bir etkide bulunmakta mıdır? şeklindedir. Bu soruya yanıtlamaya yönelik elde edilen bulgulara göre, araştırmada yer alan değişkenlerden hiçbiri, öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarını etkilememektedir. Araştırmanın üçüncü sorusu, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarına yönelik çalışma, Öğretimsel Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği tarafından belirlenen en düşük puanlı beş okul ve en yüksek puanlı beş okul ile ilgili yapılan olgusal çalışma tarafından desteklenecek mi? şeklindedir. Sonuçlar olumludur, yani 10 okul müdürü ile görüşülmesi sonucunda, öğretmenlerin algılarını doğruladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada, öğretmenler tarafından güçlü birer öğretimsel lider olarak algılanan müdürler, okullarında yapılan geziler ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlar sonucunda; daha çok öğrenci merkezli, daha çok öğretim programına yönelmiş, öğretmen ve öğrencilere daha fazla yardımcı ve eğitime daha fazla kendini adanmış olarak bulunmuşlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. YÖNTEM

Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77).

Bu araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

3.2. EVREN

Bu araştırmanın evrenini, 2008 – 2009 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde Nazilli ilçe merkezindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 724 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

Evrene ait istatistikî bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Evrenin cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı

Gruplar	Resmi İlköğretim		Özel ilköğretim	
	N	%	N	%
Kadın	347	50.3	15	44.1
Erkek	343	49.7	19	55.9
Toplam	690	100	34	100

3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 724 öğretmen arasından tesadüfi yöntemle seçilen 254 (% 33.68) sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme yer alması gereken en düşük öğretmen sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 1995: 111):

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} = 251$$

$$1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Hoşgörü düzeyi (.05 ya da .01)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

PQ= (.50) . (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Yukarıdaki formül uygulanarak, evrendeki 724 öğretmen için uygun örneklem sayısı 251 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme 254 öğretmen dahil edilmiştir.

Örnekleme ait istatistikî bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.3. Örneklemin kademe ve cinsiyete göre dağılımı

		I. Kademe	II. Kademe	Toplam	
				N	%
Erkek		55	55	110	43.3
Kadın		67	77	144	56.7
Toplam	N	122	132	254	
	%	48	52		100

3.4. VERİ TOPLAMA ARACI

3.4.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Instructional Leadership Behavior Description Questionnaire (ILBDQ) kullanılmıştır. Instructional Leadership Behavior Description Questionnaire (ILBDQ) adlı araç ilk kez A. S. Ibrahim (1985) tarafından geliştirilmiştir. Bu özgün araç sekiz alanı içeren 34 maddeden oluşmaktadır. Babbith (1990: 45), bu sekiz alanı şu şekilde belirtmiştir: a) Genel liderlik sağlamak b) Yüksek beklentilere

sahip olmak c) Öğretimsel yardım sağlamak d) Öğretimsel uzmanlığını göstermek e) Okulun başarısından kendisini sorumlu tutmak f) Kadroya geliştirici programlar sağlamak g) İyi insan ilişkileri ve iletişim becerisi göstermek h) Etkili öğretimsel denetim/değerlendirme göstermek.

Ibrahim (1985), Instructional Leadership Behavior Description Questionnaire (ILBDQ)' nin kapsam ve görünüş geçerliliğini rapor etmiştir. Güvenirlik ise diğer gruplar ile soruları yanıtlayan grubun puanlarını karşılaştırılarak saptanmıştır. Araç, aynı nitelikteki davranışları ölçmek ve gruplar arasındaki anlamlılığı bakımından seçici bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı, pilot çalışma ve resmi çalışmanın her ikisinde de saptanmıştır. Guttman split-half ve Spearman-Brown eşit ölçülü güvenirlik katsayısı pilot çalışmada .9326, ana çalışmada ise benzer şekilde .9182 ve .9184 olarak bulunmuştur (Babbith, 1990: 45-46).

Instructional Leadership Behavior Description Questionnaire (ILBDQ) araştırmacı tarafından Türkçe' ye çevrilerek uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışması için orijinal ölçek önce Türkçe' ye çevrilmiş, daha sonra Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında çalışan alan uzmanlarının incelemesine sunulmuş ve Türkçe' ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmalarının ardından ölçeğe ilişkin yeniden uzman kanısı alınmış ve ölçeğin geçerli olduğu belirlenmiştir. Türkiye şartlarına uymayan ve birbirine benzer 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Araştırmada yeni oluşturulan 29 maddeli ölçek uygulanmıştır.

Araç için öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan “Her zaman” , “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Çok seyrek” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Katılma derecesi aralıkları K-1/K formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğini ölçen bu ölçekten alınacak en düşük puan 29, en yüksek puan 145 olmaktadır.

Tablo 3.3. Tüm anket için tutumları derecelendirme

<i>Katılma derecesi</i>	
Her zaman	(4.20-5.00)
Çoğu zaman	(3.40-4.19)
Ara sıra	(2.60-3.39)
Çok seyrek	(1.80-2.59)
Hiçbir zaman	(1.00-1.79)

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını ölçmek amacıyla Kunz (1973) tarafından geliştirilen Professional Zone of Acceptance Inventory (PZAI) kullanılmıştır. Professional Zone of Acceptance Inventory (PZAI) adlı araç 30 maddeden oluşmaktadır. Bu özgün araç öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş ve alan uzmanlarının kanısı alınarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmalarının ardından ölçeğe ilişkin yeniden uzman kanısı alınmış ve ölçeğin geçerli olduğu belirlenmiştir. Türkiye şartlarına uymayan ve birbirinin aynı kabul edilebilecek 2 madde ölçekten atılmıştır. Daha sonra tezin "yapı geçerliği" kısmında bahsedilecek olan 2 madde daha madde faktör yüklerinin uygun olmaması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle ölçeğe, 26 maddeden oluşan son hali verilmiştir.

Araç, 5 seçenekten oluşan Likert tipi bir ölçektir. Araç için öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan "Daima uyarım", "Genellikle uyarım", "Ara sıra uyarım", "Nadiren uyarım" ve "Asla uymam" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmektedir. Katılma derecesi aralıkları K-1/K formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını ölçen bu ölçekten alınacak en düşük puan 26, en yüksek puan 130 olmaktadır. Daha yüksek puan, yöneticileri tarafından alınan kararlara öğretmenlerin daha fazla uyumunun, sonuç olarak da daha geniş bir kabul alanının varlığını göstermektedir.

Tablo 3.4. Tüm anket için tutumları derecelendirme

<i>Katılma derecesi</i>	
Daima uyarım	(4.20-5.00)
Genellikle uyarım	(3.40-4.19)
Ara sıra uyarım	(2.60-3.39)
Nadiren uyarım	(1.80-2.59)
Asla uymam	(1.00-1.79)

Hoy ve Brown (1988)'in belirttiğine göre aracın Guttman split-half güvenilirlik katsayısı pilot çalışma ve gerçek uygulamada benzer şekilde sırasıyla .9222 ve .9060 olarak kaydedilmiştir. Spearman- Brown eşit ölçülü güvenilirlik katsayıları ise .9243 ve .9067 olarak bulunmuştur. Hoy ve Brown'ın belirttiğine göre aracın geçerliliği sınırlıdır, ancak PZAI'nın benzer çalışmalarda uygulanması onun geçerliliğini de artırmıştır (Babbith, 1990: 46-47).

3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

3.4.2.1. Ölçeğin Geçerliği

a) Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının konuları ve buna ilişkin davranışları ne kadar iyi ölçmekte olduğunun kararlaştırılması olayıdır (Balcı, 2001: 119). İngilizce aslından çevrilerek adapte edilen her iki ölçeğinde kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla iki İngilizce öğretmenine ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında çalışan beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman grubunun değerlendirmesi sonucunda ilgili düzenlemeler yapılmış ve araçların kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

b) Yapı Geçerliği

Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasındaki kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett testi ile test edilmiştir (Duru ve Balkıs, 2007'den akt. Ermeç, 2007: 69). KMO' nun .60' tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004: 120). Ön deneme verilerinin üzerinde yapılan analizde Kaiser-Meyer-Olkin değerinin ILBDQ için .967, PZAI için .934 olduğu bulunmuştur. Her iki ölçek için verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

ILBDQ' nin yapı geçerliği çalışmaları

ILBDQ' nin temel boyutlarını ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla, madde-toplam korelasyonu analizi yapılmış, atılacak herhangi bir madde olmaması üzerine faktör analizine geçilmiştir. Analizde, ölçek Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınanmış ve ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması için iki ölçüt kullanılmıştır:

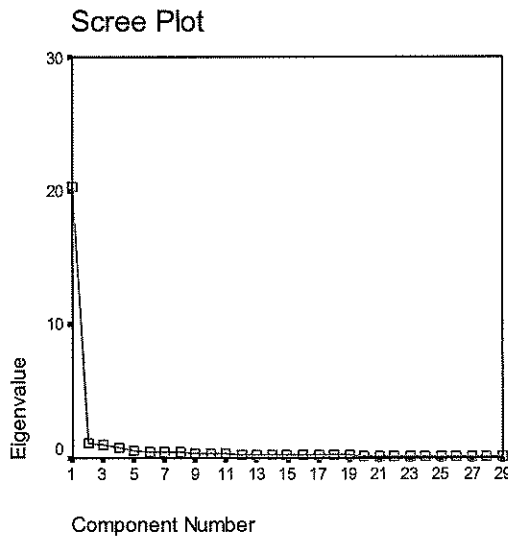
İlk olarak maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerine bakılmıştır. Stevens (1996: 371) faktör yüklerinin alt sınırının örneklem sayısına göre değiştiğini belirtmektedir (Ermeç, 2007: 70). Buna göre örneklem grubunun örneklem sayısına

göre yapılan hesaplamada, faktör yükü $.300$ ($.150 \times 2$)' ün altında kalan maddeler atılmak üzere kontrol edilmiş ancak maddelerin faktör yükleri $.300$ 'ün altında olmadığından bu ölçüt gereği atılan madde olmamıştır.

İkinci ölçüt; maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasıdır. Bir maddenin en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek yük değeri arasındaki farkın en az $.10$ olmasıdır (Büyüköztürk, 2004: 119). Bu ölçüt gereği, maddelerin faktör yükü farklarının $.10$ 'dan küçük olup olmadığına bakılmış ve farklar incelendiğinde $.10$ 'dan küçük bir fark bulunmadığı için hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Yapılan analiz sonucunda ilk faktör tek başına varyansın $\% 70.019$ ' unu açıklamaktadır. Büyüköztürk (2004)' e göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın $\% 30$ ve daha fazla olması yeterli görülmektedir. ILBDQ 'nin birinci faktörü varyansın $\% 70.01$ 'ini açıkladığı için, ölçeğin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını tek boyutlu olarak ölçtüğü varsayılmıştır. Şekil 3.1. de, faktörlerin özdeğerlerine göre çizilen çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, birinci maddeye ait faktör yükü ile onu izleyen maddenin faktör yükü arasında önemli sayılabilecek bir fark gözlenmiştir. Bu durum ölçeğin tek boyutlu olduğunu doğrulamaktadır.

Aşağıdaki Şekil 3.1. de ölçekte yer alan maddelerin faktör numaraları ve özdeğerleri verilmiştir.



Şekil 3.1. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri- çizgi grafiği (scree plot)

PZAI' nin yapı geçerliği çalışmaları

Öğretmen Mesleki Kabul Alanı Envanteri' nin temel boyutlarını ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla, madde- toplam korelasyonu analizi yapılmış daha sonra faktör analizine geçilmiştir. Analizde, ölçek Temel Bileşenler Analizi(Principal Component Analysis) ile sınanmış ve ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması için Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği'nde olduğu gibi iki ölçüt kullanılmıştır:

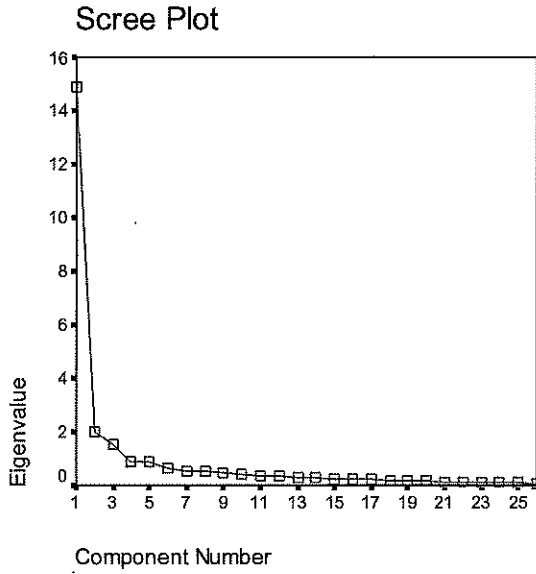
Stevens (1996: 371) faktör yüklerinin alt sınırının örneklem sayısına göre değiştiğini belirtmektedir (Ermeç, 2007: 70). Buna göre örneklem grubunun örneklem sayısına göre yapılan hesaplamada, faktör yükü .300 (.150x2) 'ün altında kalan maddeler atılmak üzere kontrol edilmiş ancak maddelerin faktör yükleri .300'ün altında olmadığından bu ölçüt gereği atılan madde olmamıştır.

İkinci ölçüt; maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasıdır. Bir maddenin en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasıdır (Büyüköztürk, 2004: 119). Bu ölçüt gereği, madde faktör yükü farkları .10 olmayan 8. ve 9. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan 8. madde "Okul toplantılarının planlanması konusunda müdürünüzün verdiği karara", 9. madde " Veli toplantılarının yürütülmesi konusunda müdürünüzün verdiği karara" şeklindedir.

8.ve 9. maddelerin ölçekten çıkarılması üzerine faktör analizi kalan maddelerle tekrar yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda atılması gereken herhangi bir madde olmadığına karar verilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ilk faktör tek başına varyansın % 57.339' unu açıklamaktadır. Büyüköztürk (2004), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. ILBDQ' nin birinci faktörü varyansın % 57.33'ünü açıkladığı için, ölçeğin öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını tek boyutlu olarak ölçtüğü varsayılmıştır. Şekil 3.2. de, faktörlerin özdeğerlerine göre çizilen çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, birinci maddeye ait faktör yükü ile onu izleyen maddenin faktör yükü arasında önemli sayılabilecek bir fark gözlenmiştir. Bu

durum ölçeğin tek boyutlu olduğunu doğrulamaktadır.



Şekil 3.2. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri- çizgi grafiği (scree plot)

3.4.2.2. Ölçeğin Güvenirliği

Öğretimsel Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Mesleki Kabul Alanı Envanteri' nin güvenilirlik düzeyini belirlemek için madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Büyüköztürk (2004), madde toplam korelasyonu yorumlamada madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini, .20 ile .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceğini veya maddelerin düzeltilmesi gerektiğini, .20 den düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretimsel Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Mesleki Kabul Alanı Envanteri'nin madde toplam korelasyon puanları incelenmiş; her iki ölçekte de madde toplam korelasyonu .20 ile .30 arasında veya .30 un altında madde bulunmadığı için ölçekten çıkarılan madde olmamıştır.

Anket sorularının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha tekniği uygulanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.5. Ölçeklerin güvenirlik katsayıları

	<i>Alpha Cronbach</i>
Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği için güvenirlik kat sayısı	.9844
Mesleki kabul alanı ölçeği için güvenirlik kat sayısı	.9698

3.4.3. Ölçeğin Uygulanması

Ölçeğin ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Nazilli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır (Ek - 1).

Ölçek, araştırmacı tarafından Nazilli ilçe merkezinde bulunan tüm resmi ve özel ilköğretim okullarına gidilerek uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri 2008–2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçek formu toplam 300 öğretmene dağıtılmış ve 270 tanesi geri alınmıştır. Geri alınan ölçeklerden eksik doldurulanlar elendikten sonra 254 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla standart sapma, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi ve doğrusal regresyon analizi gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 4.1. de gösterilen değerler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin anketin üçüncü bölümünde yer alan 29 soruya verdikleri yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. K-1/ K formülü ile yapılan hesaplama sonucu; 1-5 arasındaki aralık genişliği 0.8 birim olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Bulunan aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları “yüksek”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “orta üstü” , 2,60-3,39 arasında yer almışsa “orta” , 1,8- 2,59 arasında yer almışsa “orta altı” , 1-1,79 arasında yer almışsa “düşük” düzeyde olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır. Araştırmadaki tüm öğretmenlerin aritmetik ortalaması alınarak, onların da ortalaması alınmış ve “orta üstü” ($\bar{X} = 3.538$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri

	n	En Düşük \bar{X}	En Yüksek \bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	254	1	5	3.538	102.62	30.86

Tablo 4.2.' de öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı puanlarının frekans değerleri, yüzdeleri ve puanların yer aldığı düzeyler verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı puanlarının frekans değerleri

	f	%	Düzye
5.00-4.20 arası	86	33.9	Yüksek
4.19-3.40 arası	61	24.0	Orta üstü
3.39-2.60 arası	57	22.4	Orta
2.59-1.80 arası	28	11.0	Orta altı
1.79-1.00 arası	22	8.7	Düşük
Toplam	254	100	

Tablo 4.2.' ye göre Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı puanları "orta üstü" düzeydedir. Öğretmenlerin % 33.9'u "yüksek" düzeyde, % 24.0'ı "orta üstü", % 22.4'ü "orta", % 11.0'ı "orta altı" ve % 8.7'si "düşük" düzeyde algıya sahiptir.

Polat (1997) tarafından yapılan "İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri" adlı çalışmada öğretmenlerin, müdürlerde "ortanın üstünde" bir düzeyde öğretimsel liderlik beklentisi içinde oldukları, ancak müdürlerin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarının "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma ile Polat (1997) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla ilgili öğretmen beklentileri karşılanmış gözükmektedir.

Akgün (2001) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği" adlı çalışmada da ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin çoğunlukla görüş birliği içinde olarak, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını "genellikle" gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular, Polat (1997) ve Akgün (2001) tarafından yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “orta üstü” çıkma sebebinin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları, standart sapmaları ve tepki düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.3. de verilmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri

<i>MADDELER</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Düzyey</i>
4. Öğretmenlerin olumlu çabalarını takdir etmek.	254	3.97	1.143	Çoğu zaman
5. Yeni atanan öğretmenleri okullarına ve mesleklerine alıştırmak, yönlendirmek.	254	3.89	1.180	Çoğu zaman
18. Öğretmenlere, öğrencilere ve ana babalara okulun amaç ve hedeflerini açık olarak anlatmak.	254	3.89	1.206	Çoğu zaman
7. Öğrenme konusunda öğretmen ve öğrencileri cesaretlendirmek.	254	3.87	1.167	Çoğu zaman
19. Eğitimle ilgili yeni gereksinimleri halka, velilere ve öğretmenlere sözlü/ yazılı iletmek.	254	3.82	1.161	Çoğu zaman
25. Öğretmenler arasındaki programla ilgili çatışmaları yapıcı bir yolla çözmek.	254	3.82	1.227	Çoğu zaman
8. Öğrenme ve öğretim sürecini kolaylaştıran bir okul ortamı yaratmak.	254	3.81	1.200	Çoğu zaman
24. Sınıf problemlerini çözme konusunda öğretmen ve öğrencilere yardım etmek.	254	3.81	1.214	Çoğu zaman
23. Eğitim ve sınıfla ilgili problemlerde öğretmenlere tavsiyelerde bulunmak.	254	3.77	1.177	Çoğu zaman
3. Başarılı öğretmen veya öğrencileri ödüllendirmek.	254	3.72	1.224	Çoğu zaman
22. Öğretmenlere, onları etkileyen konuları tartışma ve görüşlerini ifade etme imkanı vermek.	254	3.71	1.245	Çoğu zaman
14. Öğretmenlerle yeni ve yaratıcı fikirlerini paylaşmak/tartışmak.	254	3.65	1.260	Çoğu zaman
15. Okul üyelerini yeni öğretimsel fikirleri uygulama konusunda teşvik etmek.	254	3.62	1.245	Çoğu zaman
29. Öğretmen değerlendirmelerini; öğretmenlerin mesleki gereksinim ve gelişmelerini tanımlamak, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla kullanmak.	254	3.56	1.243	Çoğu zaman
27. Öğretmenin performansını değerlendirmede birebir görüşme tekniklerini kullanmak.	254	3.52	1.359	Çoğu zaman
26. Sınıf ziyaretlerini yapmadan önce gözlem yapma amacını ve yöntemlerini açıklamak için öğretmenlerle görüşmek.	254	3.52	1.350	Çoğu zaman
28. Sınıf ziyaretleri sırasında edindiği bilgilere dayanarak öğretmenlere geri bildirim sunmak.	254	3.49	1.397	Çoğu zaman
16. Öğretmen ve öğrencilere yaratıcı öğrenme teknikleri için zaman ve kaynak ayırmak.	254	3.45	1.314	Çoğu zaman
10. Öğretmenlere öğretimsel hedefler oluşturmada yardım etmek.	254	3.44	1.280	Çoğu zaman
6. Personelin gelişmesini sağlamak amacıyla okul dışı kurumlarla temasa geçmek.	254	3.43	1.331	Çoğu zaman
2. Hizmet içi seminerlere katılmaları yolunda öğretmenleri cesaretlendirmek.	254	3.36	1.378	Ara sıra
11. Derslerle ilişkili alan gezileri düzenlemek ve yardım etmek.	254	3.36	1.355	Ara sıra
9. Öğretmenler için güncel eğitim materyalleri toplamak ve dağıtmak.	254	3.35	1.322	Ara sıra

13. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve yetenekli öğrenciler için programlar planlamada ve geliştirmede yer almak.	254	3.35	1.264	Ara sıra
17. Akademik konularda öğretmenlerle çalışmak ve onları eşgüdümlemek.	254	3.34	1.344	Ara sıra
20. Eğitimle ilgili bilimsel dergileri izlemek.	254	3.24	1.286	Ara sıra
12. Uygulamaları izlemeleri için öğretmen ve/veya öğrencileri diğer okullara götürmek.	254	3.22	1.385	Ara sıra
21. Seminerlere, atölyelere ve laboratuarlara katılarak uzmanlığını göstermek.	254	3.03	1.370	Ara sıra
1. Öğretmenler için seminerler düzenlemek.	254	2.58	1.303	Çok seyrek

Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde, en yüksek algı ortalamasına sahip maddenin “Öğretmenlerin olumlu çabalarını takdir etmek” ($\bar{X} = 3.97$) olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen tepki “Çoğu zaman” düzeyindedir. Bu da, okul yöneticilerinin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından, okulu amaçlarına ulaştırmada oldukça büyük rol oynayan öğretmenlerin olumlu çabalarını takdir ettiklerini, bir anlamda da okulun amaçlarını gerçekleştirme yolunda çaba gösteren öğretmenlerin çaba ve başarılarının devam etmesi açısından onları takdir etmeye özen gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda “Çoğu zaman” düzeyinde çıkan ve en yüksek ikinci ortalamaya sahip ($\bar{X} = 3.89$) diğer maddelerin eşit ortalamayla “Yeni atanan öğretmenleri okullarına ve mesleklerine alıştırmak, yönlendirmek” ve “Öğretmenlere, öğrencilere ve ana babalara okulun amaç ve hedeflerini açık olarak anlatmak” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan anlaşıldığına göre, okul yöneticileri okullarına yeni atanan öğretmenleri mesleklerine alıştırmak için çaba sarf etmekte ve onları yönlendirmektedirler. Aynı zamanda öğretimsel liderliğin gereği olarak; okulun amaçlarına ulaşabilmesi açısından okul yöneticileri, okulun amaç ve hedeflerini okulda görev yapan öğretmenlere, amaçlara ulaşmada yardımcı olacak ana babalara ve okulun öğrencilerine açık olarak anlatmakta, bu konuda çaba sarf etmektedirler.

Taş (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı çalışmada da öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre yöneticiler, “yeni göreve başlamış öğretmenin yetişmesi için ortam ve imkan sağlama” davranışını “her zaman” sergilemektedirler.

Bulgular, Taş (2000) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

En yüksek ortalamaya sahip olan diğer madde ($\bar{X} = 3.87$) “Öğrenme konusunda öğretmen ve öğrencileri cesaretlendirmek” tir ve bu maddeye verilen tepkiler “Çoğu zaman” düzeyindedir. Bu bulguya göre, eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesine odaklanan bir öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencileri öğrenme ve böylelikle daha kaliteli bir eğitim öğretim süreci geçirme konusunda cesaretlendirme davranışını “çoğu zaman” gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Arslan (2007) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki: Çaycuma Alan Araştırması Örneği” isimli çalışmada müdürlerin ‘öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi’ davranışını “ara sıra” sergiledikleri bulunmuştur. Oysa bu çalışmanın bulguları, müdürlerin bu konu içerisinde yer alan davranışları “çoğu zaman” sergilediklerini ifade etmektedir. Bu açıdan elde edilen bulgular, Arslan (2007) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermemektedir.

Tablo 4.3.’ de en düşük ortalamaya sahip olan maddelerden birincisinin ($\bar{X} = 3.22$), “Uygulamaları izlemeleri için öğretmen ve/veya öğrencileri diğer okullara götürmek.” olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen tepki “Ara sıra” düzeyindedir.

En düşük ortalamaya sahip diğer bir madde ($\bar{X} = 3.03$), “Seminerlere, atölyelere ve laboratuarlara katılarak uzmanlığını göstermek.” maddesidir. Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen tepki “Ara sıra” düzeyindedir.

En düşük ortalamaya sahip maddenin ise ($\bar{X} = 2.58$), “Öğretmenler için seminerler düzenlemek” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen tepki “Çok seyrek” düzeyindedir.

Aksoy (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” isimli çalışmada da öğretmenler müdürlerinin ‘öğretmenler için konferanslar vermek amacıyla okul dışından konuşmacılar çağırma’ rolünü “Ara sıra” yerine getirdiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgu, Aksoy (2006) tarafından yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

En düşük ortalamaya sahip üç maddeye bakıldığında, her üç maddenin de liderlerin çevresindeki bireyleri etkileme güçlerinden biri olan “uzmanlık gücü” ile ilgili olduğu, öğretmenlerin bu maddelere verdikleri tepkilere bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin uzmanlık güçlerini yetersiz olarak algıladıkları görülmektedir. Bu okul yöneticileri okulun eğitim öğretim sürecini geliştirmeye yönelik olarak, öğretmen ve/veya öğrencileri uygulamaları izlemeleri için diğer okullara götürmek; seminerlere, atölyelere ve laboratuarlara katılarak uzmanlığını göstermek konusunda yetersiz kalmakta, öğretmenlerin algılarına göre bu davranışları “Ara sıra” göstermektedirler. Yine öğretmen gelişimini sağlayarak okulun eğitim ve öğretim sürecini geliştirecek bir başka davranış olan “öğretmenler içi seminerler düzenlemek” davranışını, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri “Çok seyrek” göstermektedirler. Başka bir deyişle, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri ölçekte yer alan tüm diğer maddelere göre en az çabayı “öğretmenler için seminerler düzenlemek” konusunda göstermektedirler.

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tablo 4.4. de gösterilen değerler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin anketin üçüncü bölümünde yer alan 26 soruya verdikleri yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. $K-1/K$ formülü ile yapılan hesaplama sonucu; 1-5 arasındaki aralık genişliği 0.8 birim olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Bulunan aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları “yüksek”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “orta üstü”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “orta”, 1,8- 2,59 arasında yer almışsa “orta altı”, 1-1,79 arasında yer almışsa “düşük” düzeyde olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır. Araştırmadaki tüm öğretmenlerin aritmetik ortalaması alınarak, onların da ortalaması alınmış ve “orta

üstü” ($\bar{X} = 4.187$) sonucuna ulaşılmıştır. Sonucun “orta üstü” düzeyinde olduğu ve “yüksek” algı düzeyi ile arasında 0.02 gibi oldukça az bir fark olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını betimleyen istatistik değerleri

	n	En Düşük \bar{X}	En Yüksek \bar{X}	$\frac{\sum}{\bar{X}}$	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	254	1.577	5	4.187	108.88	17.37

Tablo 4.4.’ te görüldüğü üzere, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

Öğretmenlerin kabul alanları puanlarının frekans değerleri, yüzdeleri ve puanlara karşılık gelen düzey bulunmuş ve bulgular Tablo 4.5. de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algı puanları

	f	%	Düzye
5.00-4.20 arası	137	53.9	Yüksek
4.19-3.40 arası	80	31.5	Orta üstü
3.39-2.60 arası	22	8.7	Orta
2.59-1.80 arası	14	5.5	Orta altı
1.79-1.00 arası	1	0.4	Düşük
Toplam	254	100	

Tablo 4.5.’ te, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algı puanlarının frekansları alınmıştır. Buna göre, Nazilli’de ye alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algı puanları “orta üstü” düzeydedir. Öğretmenlerin % 53.9’ u mesleki kabul alanı düzeyini “yüksek” , % 31.5’ i “orta üstü”, % 8.7’si “orta”, % 5.5’i “orta altı”, % 0.4’ü “düşük” olarak nitelendirmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kabul alanı düzeylerine ilişkin algılarının “orta üstü” çıkma sebebinin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.6. da verilmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin mesleki kabul alanı düzeyine ilişkin algılarının ortalamaları, standart sapmaları ve verilen kararlara uyma düzeyleri

<i>MADDELER</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Düzyey</i>
10. "Okul kurullarına üye seçimine ilişkin" verdiği karara	254	4.42	.716	Daima uyarım
6. "Öğretim programındaki yenilikleri uygulama" konusunda verdiği karara	254	4.39	.756	Daima uyarım
19. "Disiplin yöntemleri" konusunda verdiği karara	254	4.36	.811	Daima uyarım
12. "Okuldaki çeşitli görevlere öğretmenlerin seçimi" konusunda verdiği karara	254	4.33	.785	Daima uyarım
20. "Zümreleri değerlendirme" konusunda verdiği karara	254	4.32	.842	Daima uyarım
1. "Problemlili öğrencileri belirleme ve sorunlarıyla başa çıkma yöntemi" konusunda verdiği karara	254	4.29	.701	Daima uyarım
5. "Uygulanmakta olan eğitim-öğretim programına" ilişkin verdiği karara	254	4.28	.828	Daima uyarım
27. "Bir durumu çözmek için zaman ayırma" konusunda verdiği karara	254	4.25	.842	Daima uyarım
7. "Eğitim programının başarısını değerlendirme" konusunda verdiği karara	254	4.23	.812	Daima uyarım
15. "Çeşitli etkinlikler için öğrencileri gruplandırma" konusunda verdiği karara	254	4.22	.860	Daima uyarım
14. "Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılma koşulları" konusunda verdiği karara	254	4.20	.916	Genellikle uyarım
2. "Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini değerlendirme" konusunda verdiği karara	254	4.19	.783	Genellikle uyarım
22. "Öğrenci başarısı" konusunda verdiği karara	254	4.19	.878	Genellikle uyarım
11. "Okul saatleri sırasında yapılacak öğretim dışı işleri belirleme" konusunda verdiği karara	254	4.19	.920	Genellikle uyarım
3. "Öğrencilerin akademik gelişmelerini değerlendirmede kullanılan yöntemler" konusunda verdiği karara	254	4.18	.851	Genellikle uyarım
4. "Öğrencinin akademik durumunu izleme" konusunda verdiği karara	254	4.16	.847	Genellikle uyarım
18. "Uygun ders ödevleri" konusunda verdiği karara	254	4.16	.981	Genellikle uyarım
16. "Öğretmenlerin ders dışı etkinliklere katılımını sağlama" konusunda verdiği karara	254	4.15	.958	Genellikle uyarım
21. "Öğretmenleri değerlendirme" konusunda verdiği karara	254	4.15	.956	Genellikle uyarım
26. "Okul saatlerinde öğretmenleri yönlendirme" konusunda verdiği karara	254	4.15	.968	Genellikle uyarım
13. "Ders dışı etkinliklere" ilişkin verdiği karara	254	4.11	.915	Genellikle uyarım
28. "Hizmet içi eğitime olan gereksinimin içerik ve boyutuna" ilişkin verdiği karara	254	4.08	.968	Genellikle uyarım
17. "Öğretmenleri, okuldaki boş saatlerini kullanmada sınırlama" konusunda verdiği karara	254	4.06	.990	Genellikle uyarım
23. "Derslerle ilgili araç gereçlerin seçimi" konusunda verdiği karara	254	4.06	.916	Genellikle uyarım
25. "Derslerin içeriği, yöntemi ve değerlendirilmesi" konusunda verdiği karara	254	3.90	1.062	Genellikle uyarım
24. "Derslerde kullanılacak uygun yöntem ve teknikler" konusunda verdiği karara	254	3.88	1.026	Genellikle uyarım

Tablo 4.6.' da, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamasının 4.42 ile 3.88 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile ilgili toplam 26 maddeden on tanesi “ Daima Uyarım ” , on altı tanesi ise “ Genellikle Uyarım “ düzeyindedir.

Tablo 4.6.' ya göre en yüksek algı ortalamasına sahip maddenin ($\bar{X} = 4.42$) “Okul kurullarına üye seçimine ilişkin verdiği karara” olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen tepki “Daima uyarım” düzeyindedir.

Tabloya bakıldığında ikinci en yüksek maddenin ($\bar{X} = 4.39$) “Öğretim programındaki yenilikleri uygulama konusunda verdiği karara” olduğu ve bu maddeye öğretmenlerin “Daima uyarım” düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür.

Algı ortalaması en yüksek ilk maddeden anlaşıldığı üzere öğretmenler, okul içerisinde rutin olarak gerçekleştirilmesi gereken kurullara üye seçimi ile ilgili olarak yöneticilerinin aldıkları kararlara daima uyma eğilimindedirler. Ayrıca öğretmenler öğretim programındaki yenilikleri uygulama konusunda yöneticilerinin aldıkları kararlara daima uymakta olduklarını belirtmektedirler. Bu konularda yönetici ve öğretmen fikir ve iş birliğinin sağlandığı gözlenmektedir. Bu iki maddenin en yüksek algı ortalamasına sahip olmasını ise, bu konuların öğretmenlerin kısıtlayıcı, davranışlarını sınırlandırıcı bir etki yaratmaması, okul içerisinde gerçekleştirilmesi gereken ve öğretmeninde gerçekleştirmek istediği konular olması olarak açıklanabilir.

Tablo 4.6.' da en yüksek algı ortalamasına sahip üçüncü maddenin ($\bar{X} = 4.36$) “Disiplin yöntemleri konusunda verdiği karara” olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu konuda yöneticilerinin aldıkları kararlara yine “Daima uyarım” düzeyinde tepki vermişlerdir. Bunun sebebi, okulda disiplini sağlamak amacıyla öğretmenlerin öğrencilere karşı müdürleriyle fikir birliğinde olmaya özen göstermeleri olabilir.

Tablo 4.6.' ya göre öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin verdikleri yanıtlarda en düşük maddenin ($\bar{X} = 3.88$) “Derslerde kullanılacak uygun yöntem ve teknikler konusunda verdiği karara” olduğu ve bu maddeye öğretmenlerin “Genellikle uyarım” cevabını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerinin mesleki kabul alanlarına ilişkin olarak, “derslerde kullanılacak uygun yöntem ve teknikler” konusunda yöneticilerinin aldıkları diğer kararlara göre en dar kabul alanına sahip oldukları; diğer

bir deyişle öğretmenlerin yöneticilerinin bu konuda aldığı karara, ankette yer alan diğer konularda alınan kararlardan daha zor veya gönülsüz bir şekilde uydukları söylenebilir. Buna göre, sınıfın öğretmenlerin çalışma alanı olması nedeniyle ve kendi branşlarına yönelik olarak aldıkları eğitimin bir sonucu olarak; öğretmenlerin kendi çalışma alanlarında gösterdikleri davranışlara ve uyguladıkları yöntem, tekniklere müdahale edilmesini istemedikleri anlaşılmaktadır. Bu maddeye göre öğretmenler, sınıf içerisinde öğretimin gerçekleştirilmesi açısından uygun gördüğü yöntem ve tekniklere karışılması hususunda ve yöneticilerinin bu yöntem ve teknikler dışındaki yöntem tekniklerin kullanılmasını istemesi hususunda kabul alanlarının diğer konulara göre daha dar olacağını belirtmektedirler.

Tabloya göre en düşük ikinci ortalamaya sahip madde ($\bar{X} = 3.90$) “Derslerin içeriği, yöntemi ve değerlendirilmesi konusunda verdiği karara” şeklindedir. Bu madde de öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin en düşük ortalamaya sahip madde ile benzerlik göstermektedir. Bu maddeye göre öğretmenler, yine sınıf içerisinde kendi dersleri ile alakalı konulara, bu konuları işleyiş yöntemlerine ve öğrencilerin edindikleri kazanımları değerlendirmede kullandıkları yöntem ve araçlara müdahale edilmesini istememekte, yöneticilerinin bu konularda alacakları kararlara diğer kararlarına göre daha gönülsüz bir şekilde uyacaklarını belirtmektedirler.

Tablo 4.6.’daki en düşük ortalamaya sahip diğer maddelerin ($\bar{X} = 4.06$) eşit ortalamayla “Derslerle ilgili araç gereçlerin seçimi konusunda verdiği karara ve “Öğretmenleri, okuldaki boş saatlerini kullanmada sınırlama konusunda verdiği karara” olduğu görülmektedir. Derslerde kullanılan araç gereçlerin seçimi konusunda yöneticilerin vereceği kararlara öğretmenlerin verdiği tepkiler en düşük ortalamaya sahip ilk iki madde ile benzerlik göstermektedir. Çünkü bu maddede de, daha çok öğretmenlerin inisiyatifinde olması gereken bir konu yöneticilerin aldıkları kararlara dahil edilmiş ve bu da öğretmenlerin mesleki kabul alanının diğer maddelere göre daha dar olması sonucunu doğurmuştur. En düşük ortalamaya sahip bir diğer madde bahsedildiği üzere; öğretmenlerin, okuldaki boş saatlerini kullanmada sınırlama konusunda yöneticilerin verdikleri kararlardır. Bu maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının diğer maddelere göre düşük olması, öğretmenlerin okulda ders dışındaki vakitlerini istedikleri şekilde kullanmak istediklerini ve yöneticileri tarafından

bu konuda getirilecek herhangi bir sınırlamayı kabul etmede diğer maddelere oranla biraz daha gönülsüz davranacaklarını göstermektedir.

Tablo 4.6.' da dikkat çekici noktalardan biri ise, en düşük ortalamaya sahip maddeye verilen cevabın dahi “Genellikle uyarım” şeklinde olduğudur. Ortalamalara bakıldığında, öğretmenler mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları ölçmeye çalışan ölçekte yer alan 26 maddeden, 10 maddeye “Daima uyarım” kalan 16 maddeye ise “Genellikle uyarım” cevabını vermişler, maddelere diğer düzeyler olan “Ara sıra uyarım”, “Nadiren uyarım”, “Asla uymam” cevaplarını vermemişlerdir. Öğretmenlerin kendilerinin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının yükseğe yakın bir düzeyde çıkması ve ölçek maddelerine verdikleri tepki düzeylerinin “Daima uyarım” ve “Genellikle uyarım” olmasının nedeni düşünüldüğünde, Babbith (1990)'in Hoy ve Miskel (1978)'den aktardığı şu söz konuyu açıklar niteliktedir: “Otoritenin temel niteliği, üstlerden gelen taleplere astların gönüllü uyumudur”. Otorite, özellikle de okul yöneticilerinin sahip oldukları yasal otorite öğretmenlerde gelen taleplere karşı gönüllü bir uyum yaratmakta yani mesleki konularda doğal olarak geniş bir kabul alanı oluşturmaktadır. Verdikleri cevaplarda “Ara sıra uyarım”, “Nadiren uyarım”, “Asla uymam” gibi cevaplara yer vermemelerinin nedeni bu durum olabilir. Ayrıca, yine okul yöneticilerinin sahip oldukları yasal otorite ile ilgili olarak Devlet Memurları Kanunu'nda düzenlenen disiplin suç ve cezaları, öğretmenleri alınan kararlara, verilen emirlere uyma konusunda etkilemiş olabilir. Çünkü beş çeşidi olan disiplin cezalarının ilki olan “Uyarı” cezası almak için “Verilen emir ve görevlerin tam ve zamanında yapılmasında, görev mahallinde kurumlarca belirlenen usul ve esasların yerine getirilmesinde, görevle ilgili resmi belge, araç ve gereçlerin korunması, kullanılması ve bakımında kayıtsızlık göstermek veya düzensiz davranmak”, “Kınama” cezası almak için “Verilen emir ve görevlerin tam ve zamanında yapılmasında, görev mahallinde kurumlarca belirlenen usul ve esasların yerine getirilmesinde, görevle ilgili resmi belge, araç ve gereçlerin korunması, kullanılması ve bakımında kusurlu davranmak, “Aylıktan Kesme” cezası almak için “Kasıtlı olarak; verilen emir ve görevleri tam ve zamanında yapmamak”, “Kademe İlerlemesinin Durdurulması” cezası almak için ise, “Verilen görev ve emirleri kasten yapmamak” yeterli olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin; otoriteye uyma, verilen emirleri ve alınan kararları yeterince sorgulamadan “Daima uyarım” ve çoğunlukla da “Genellikle uyarım” cevaplarını vermelerinin nedenleri olarak yukarıda tartışılan konular gösterilebilir.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (a) cinsiyet, (b) eğitim düzeyi, (c) branş, (d) kıdem, (e) bulunulan okuldaki görev süresi, (f) daha önce yönetici olarak görevde bulunma, (g) eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi, tek yönlü varyans analizi ve scheffe testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

a) Cinsiyet

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 4.7. de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	144	98.35	30.188	-2,553	.011*
Erkek	110	108.22	30.982		

* p < 0.05

Kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.7’ de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler cinsiyet açısından; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin farklı tutumlara sahiptir, denilebilir. Başka bir deyişle, “cinsiyet” in öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olduğu ileri sürülebilir. Ortalamalara bakıldığında, bu farkın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Yani, erkek öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, bayan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışına ilişkin algılarından yüksektir. Bu durum; kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin,

erkek öğretmenlerin bu konudaki beklentilerinden daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Çünkü kişinin bir konuya yönelik beklentilerin yüksek olması, onların algılarını farklılaştıracağı düşünülmektedir.

Polat (1997) tarafından yapılan “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri” isimli araştırmada da müdürlerin öğretimsel liderliklerini sergileme derecelerine ilişkin bayan öğretmenlerin algıları, erkek öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeyde ve olumsuz gerçekleşmiştir.

Gökyer (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler” adlı çalışmada da müdürlerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin tüm boyutlarda erkek öğretmenlerin algı ortalamaları, bayan öğretmenlerin algı ortalamalarından yüksek çıkmıştır.

Bulgular, Polat (1997) ve Gökyer (2004) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

b) Eğitim Düzeyi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8. de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lisans altı	64	104.14	32.130	.454	.650*
Lisans ve Lisansüstü	190	102.11	30.497		

* $p > 0.05$

Lisans altı (Öğretmen Okulu ve Yüksekokul), lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada; Öğretmen Okulu ve Yüksekokul mezunu öğretmenler “Lisans altı”, Lisans ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenler ise “Lisans ve lisansüstü” adlı düzeylerde sınıflandırılmışlardır. Tablo 4.8’

de görüldüğü gibi eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Öğretmen Okulu'ndan mezun veya araştırmadaki en yüksek eğitim düzeyi olan yüksek lisans mezunu olmaları onların, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarına etki etmemiştir. Başka bir deyişle, "eğitim durumu" nun öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Derbedek (2008) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri" isimli araştırmada da "eğitim durumu" değişkenine göre, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bulgular, Derbedek (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

c) Branş

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının branş değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.9. da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin branş değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sınıf Öğretmeni	122	96.77	33.240	-2.949	.003*
Branş Öğretmeni	132	108.03	27.531		

* $p < 0.05$

Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.9'da görüldüğü gibi branş değişkenine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu farkın hangi grubun lehine olduğunun anlaşılması amacıyla, ortalamalara bakılmış ve sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarının, branş

öğretmenlerinin algılarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni ise, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin asıl branşlarının genellikle sınıf öğretmenliği olması ve bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel konularda yöneticilerinden daha fazla beklenti içerisinde olmaları ile sınıf öğretmenlerinin okullarda daha uzun sürelerle kalmaları ve bu nedenle yöneticilerini daha yakından tanıyor olmaları olabilir.

Gökkyer (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler” adlı araştırmada, öğretmenlerin branşlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bulgular, Gökkyer (2004) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermemektedir.

d) Kıdem

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları kıdem değişkeni açısından incelenmiş; frekansları, ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.10. de verilmiştir.

Tablo 4.10. Kıdemlerine göre öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
1-10 Yıl	82	103.01	30.157
11-20 Yıl	102	95.41	31.159
21 ve üzeri	69	112.81	28.690
Toplam	254	102.62	30.865

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.11. de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi)

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	12479.472	2	6239.736	6.853	.001
Gruplar içi	228542.2	251	910.527		
Toplam	241021.7	253			

*p < 0.05

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında bir fark olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda yapılan Scheffe Testi yapılmış ve tablo 4.12’deki sonuçlara ulaşılmıştır;

Tablo 4.12. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (Scheffe Testi)

<i>Gruplar</i>	<i>1-10 Yıl</i>	<i>11-20 Yıl</i>	<i>21 yıl ve üzeri Yıl</i>
1-10 Yıl		Fark Yok	Fark Yok
11-20 Yıl	Fark Yok		Ortak fark= -17,40 p=.001*
21 Yıl ve üzeri	Fark Yok	Ortak fark= -17,40 p=.001*	

* p < 0.05

Tablo 4.12.’ de iki grup arasındaki fark göze çarpmaktadır. Fark, kıdemleri 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Buna göre kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları kıdemi 11-20 yıl olanlardan daha yüksektir. Bu verilere bakıldığında öğretmenlik deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni, kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin beklentilerinin, kıdemi daha az olan öğretmenlerin beklentilerinden düşük olması olabilir. Kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması, algılarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Ayrıca genç olan öğretmenlerin, kendilerinden yaşça büyük öğretmenlere nazaran daha idealist davranmaları, onların okul yöneticilerinden beklentilerini artırarak, algı ortalamalarının daha düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

Polat (1997) tarafından yapılan “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve

Beklentileri” isimli araştırmada da genç öğretmenler, yöneticilerinin öğretimsel liderliklerini, kendilerinden yaşça büyük olan öğretmenlerden daha olumsuz olarak algılamaktadırlar. Ayrıca Polat (1997)’ in araştırmasında mesleklerinde 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin beklentileri, kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Yaşça büyük olan öğretmenlerin beklentilerinin daha düşük olması, algılarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir.

Gökyer (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler” adlı çalışmasında da kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler, öğretim liderliğinin “öğretim vizyonu oluşturma” boyutundaki algıları, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklı olduğu, kıdemi 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin, kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerden daha düşük algıya sahip olduğu saptanmıştır.

Derbedek (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri” isimli araştırmada da kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları, kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

Bulgular, Polat (1997), Gökyer (2004) ve Derbedek (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

e) **Bulunulan okuldaki görev süresi**

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları bulunulan okuldaki görev süresi değişkeni açısından incelenmiş; frekansları, ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.13. de verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
1-5 Yıl	171	102.94	38.91120
6-11 Yıl	51	97.16	36.72506
12-24 Yıl	32	109.66	36.11462
Toplam	254	102,62	30,865

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının bulunulan okuldaki görev süresi değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.14. de verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi)

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3123.460	2	1561.730	1.648	.195
Gruplar içi	237898.3	251	947.802		
Toplam	241021.7	253			

*p > 0.05

Öğretmenlerden alınan veriler sonucu, buldukları okuldaki görev sürelerinin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarında herhangi bir farklılaşmaya neden olup olmadığı saptamak amacıyla varyans analizi yapılmış ve Tablo 4.14' te görüldüğü gibi, bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları arasında bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulda yapmış oldukları görev yılı sayılarının algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Diğer bir deyişle, aynı okulda ister 2 yıl isterse 20 yıl çalışılmış olunsun, bu durum yine de öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarını etkilememektedir. Bu durum, algıları etkileyen etkenler göz önüne alınarak açıklanabilir. Buldukları okuldaki görev yılı sayıları farklı öğretmenlerin, beklentilerinin birbirine yakın olması algılarını da benzer kılmış olabilir.

Pendergrass (2007) tarafından yapılan “Katolik İlköğretim okulları arasında müdürlerin öğretimsel liderliği” adlı araştırmada da, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerinin onların müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarını etkilemediği saptanmıştır. Bulgular, Pendergrass (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

f) Yönetici olarak görevde bulunma

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yönetici olarak görevde bulunma değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.15. de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin daha önce yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	69	105.22	34.070	.818	.414*
Hayır	185	101.65	29.622		

*p > 0.05

Bu değişkende; öğretmenlerin daha önce yönetici olarak görevde bulunup bulunmamaları, onların okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında herhangi bir farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar incelenmiştir. Tablo 4.15.'de görüldüğü gibi yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p > .05). Daha önce okul yöneticiliği yapan öğretmenler ile yapmayan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları benzerdir, denilebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin daha önce okul yöneticiliği yapmış olmaları onların algılarını değiştirmemiştir. Bu nedenle, bu araştırma açısından "yönetici olarak görevde bulunma" değişkeninin etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

g) Eğitim yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının eğitim yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.16. da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	105	107.78	28.295	2.254	.025*
Hayır	149	98.99	32.152		

*p < 0.05

Bu değişkende; öğretmenlerin eğitim yönetimiyle ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları ele alınmış, bu durumun onların yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında herhangi bir farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek istenmiştir. Bu amaçla t-testi yapılmış ve sonuçlar incelenmiştir. Tablo 4.16'da görüldüğü gibi eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları

arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak için ortalamalara bakılmış ve eğitim yönetimiyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının, bu konuda hiçbir hizmet içi eğitime katılmamış öğretmenlerin algı ortalamalarından yüksek çıktığı görülmüştür. Bir konu üzerinde bilgi sahibi olmanın, bireylerin o konudaki farkındalık düzeyini artıracak beklenmektedir. Eğitim yönetimi ile ilgili hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olması, onların yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin davranışlarını veya gösterilen bu davranışların eğitim yönetimi biliminin ışığında yapıldığını fark etmelerini sağlamış olabilir.

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (a) cinsiyet, (b) eğitim düzeyi, (c) branş, (d) kıdem, (e) bulunulan okuldaki görev süresi, (f) daha önce yönetici olarak görevde bulunma, (g) eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi, tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

a) Cinsiyet

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 4.17. de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları(t testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	144	108.10	17.854	-.820	.413*
Erkek	110	109.90	16.755		

* $p > 0.05$

Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.17’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler

cinsiyet açısından; mesleki kabul alanlarına ilişkin olarak benzer tutumlara sahiptir, denilebilir. Öğretmenlerin erkek ya da bayan olması onların mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarını farklılaştırmaya yetmemiştir. Başka bir deyişle, “cinsiyet” in öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Babbith (1990) tarafından yapılan “Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları” adlı çalışmada elde edilen bulgulara göre, “cinsiyet” alt değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Leverette (1984), “Mesleki Kabul Alanı: Öğretmenlerin Sosyo-Psikolojik Özellikleri ve Müdürlerin Liderlik Davranışı İle İlişkisi” isimli çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha geniş bir kabul alanına sahip olduğu hipotezini savunmuş ve bulgular sonucu bu hipotez doğrulanmıştır. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının, erkek öğretmenlerin mesleki kabul alanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, Babbith (1990) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ancak, Leverette (1984) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Bu çelişkinin sebebi, araştırmanın yapıldığı ülkelerin farklı olması (ABD-Türkiye), çalışmadaki örneklem sayısının (994-254) farklı olması ve araştırmaların farklı yıllarda yapılmış olması (1984-2009) olabilir.

b) Eğitim Düzeyi

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.18. de verilmiştir.

Tablo 4.18. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lisans altı	64	109.40	13.701	.277	.782*
Lisans ve Lisansüstü	190	108.71	18.479		

*p> 0.05

Lisans altı (Öğretmen Okulu ve Yüksekokul), lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören öğretmenlerin kendi mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada; Öğretmen Okulu ve Öğretmen Lisesi mezunu öğretmenler “Lisans altı”, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ise “Lisans ve lisansüstü” adlı düzeylerde sınıflandırılmışlardır. Tablo 4.18’ de görüldüğü gibi eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Öğretmen Okulu’ndan mezun veya araştırmadaki en yüksek eğitim düzeyi olan yüksek lisans mezunu olmaları onların, mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarına etki etmemiştir. Başka bir deyişle, “eğitim durumu” nun öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Babbith (1990) tarafından yapılan “Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları” adlı araştırmada elde edilen bulgulara göre, “eğitim düzeyi” alt değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bulgular, Babbith (1990) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

c) Branş

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.19. da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin branş değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sınıf Öğretmeni	122	107.50	18.001	-1,216	.225*
Branş Öğretmeni	132	110.15	16.744		

* $p > 0.05$

Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.19’ da görüldüğü gibi branş değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş

öğretmeni olmaları onların, mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarını farklılaştırmaya yetmemiştir. Başka bir deyişle; öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının sınındığı bu alt problemde “brans” değişkeni etkili bir değişken olmamıştır.

d) Kıdem

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları kıdem değişkeni açısından incelenmiş; frekans, ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.20. da verilmiştir.

Tablo 4.20. Kıdemlerine göre öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algı ortalamaları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
1-10 Yıl	82	109.45	19.670
11-20 Yıl	102	108.11	16.270
21 ve üzeri	69	109.33	16.189
Toplam	254	108.88	17.376

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.21. de verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (varyans analizi)

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	101.165	2	50.582	.166	.847
Gruplar içi	76228.524	251	303.938		
Toplam	76389.689	253			

* $p > 0.05$

Tablo 4.21.’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdem değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Öğretmenler ister göreve yeni başlamış olsun, ister öğretmenlik görevini 20 yılı aşkın süredir yapıyor olsun, bu durum onların mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarını “0.05” düzeyinde farklılaştırmaya yetmemiştir. Başka bir deyişle “kıdem değişkeni”, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olmamıştır.

Babbith (1990) tarafından yapılan “Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları” adlı araştırmada elde edilen bulgulara göre, “kıdem” alt değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bulgular, Babbith (1990) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

e) Bulunulan okuldaki görev süresi

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları bulunulan okuldaki görev süresi değişkeni açısından incelenmiş; frekansları, ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.22. de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının ortalamaları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
1-5 Yıl	171	109.24	18.049
6-11 Yıl	51	107.84	14.842
12-24 Yıl	32	108.62	17.879
Toplam	254	108.88	17.376

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.23. te verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (varyans analizi)

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	79.760	2	39.880	,131	.877*
Gruplar içi	76309.929	251	304.024		
Toplam	76389.689	253			

*p > 0.05

Öğretmenlerden alınan veriler sonucu, buldukları okuldaki görev sürelerinin kendilerinin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarında herhangi bir farklılaşmaya neden olup olmadığı saptamak amacıyla varyans analizi yapılmış ve Tablo 4.23' te görüldüğü gibi, bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin

mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin halen çalıştıkları okuldaki görev yılı sayılarının algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Diğer bir deyişle, aynı okulda ister 2 yıl isterse 20 yıl çalışılmış olunsun, bu durum yine de öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarını etkilememektedir.

f) Yönetici olarak görevde bulunma

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının daha önce yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.24. de verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin daha önce yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	69	108,92	19,380	.023	.981*
Hayır	185	108,87	16,623		

* $p > 0.05$

Tablo 4.24' te görüldüğü gibi yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin, daha önce okul yöneticiliği yapmış olmaları onların, okul yöneticilerinin aldığı kararlara yönelik mesleki kabul alanlarını etkilememiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin daha önce okul yöneticiliği yapmış olmaları onların algılarını değiştirmemiştir. Bu nedenle, “yönetici olarak görevde bulunma” değişkeninin de öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Tseng (1985)'in “Çin Cumhuriyeti’nde Yer Alan Taipei’deki Orta Okullarda Müdürlerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları Arasındaki İlişki” araştırmasında daha önce yönetici olarak görev yapan öğretmenlerin mesleki kabul alanları, anlamlı bir şekilde daha önce yönetici olarak görev yapmayan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarından daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle araştırmanın bulguları, Tseng (1985) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Bu çelişkinin sebebi, araştırmanın yapıldığı ülkelerin farklı olması(Çin-

Türkiye), araştırmadaki örneklem sayısının (558-254) farklı olması ve araştırmaların farklı yıllarda yapılmış olması (1985-2009) olabilir.

g) Eğitim yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma

Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarının eğitim yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.25. te verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (t testi)

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	105	109,68	16,933	.615	.539*
Hayır	149	108,32	17,716		

*p > 0.05

Bu değişkende; öğretmenlerin eğitim yönetimiyle ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları ele alınmış, bu durumun onların mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında herhangi bir farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek istenmiştir. Bu amaçla t-testi yapılmış ve sonuçlar incelenmiştir. Tablo 4.25' te görüldüğü gibi eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Yani öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının sınıandığı bu alt problemde; bu değişken de etkili bir değişken olmamış, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarını 0.05 düzeyinde farklılaştırmaya yetmemiştir.

Bulgulardan anlaşıldığı üzere “Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları (a) cinsiyet, (b) eğitim düzeyi, (c) branş, (d) kıdem, (e) bulunulan okuldaki görev süresi, (f) daha önce yönetici olarak görevde bulunma, (g) eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen bu alt problemdeki hiçbir değişken öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarını farklılaştırmamıştır. Bu durum, araştırmada yer alan öğretmenlerin mesleki kabul alanının bahsedilen değişkenler tarafından değil farklı değişkenlerce etkilendiğı sonucunu ortaya koymaktadır.

Hongham (1981) tarafından yapılan “Tayland'da Yer Alan Üniversitelerde alışan Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre, Kendi Mesleki Kabul Alanları ile

Dekanlarının Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada da cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenleri ile öğretim elemanlarının mesleki kabul alanları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Davis (1979) tarafından yapılan “ Öğretmen Mesleki Kabul Alanında Toplu Pazarlık Sözleşmesi Modeli ve Liderlik Davranışı Arasındaki İlişki” isimli çalışmada da yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, derece ve kıdem değişkenleri öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile ilişkili bulunmamıştır.

Babbith (1990) tarafından yapılan “Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları” adlı çalışmada; cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, okul büyüklüğü, okul çevresi ve okulun ırksal bileşimi alt değişkenlerine göre, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin kendi mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına bakılmış, ancak bulgular sonucu elde edilen bilgiler, bahsedilen alt değişkenler ile öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Tseng (1985)’in “Çin Cumhuriyeti’nde Yer Alan Taipei’ deki Orta Okullarda Müdürlerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları Arasındaki İlişki” araştırmasında öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında öğretmenin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi ve kıdemi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları, Hongham (1981) ve Davis (1979) ve Babbith (1990) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile tutarlık gösterirken, Tseng (1985) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Bu durumun sebebi, araştırmaların farklı ülkelerde ve farklı yıllarda yapılması yani evren, örneklem ve yıllardaki farklılık olabilir.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını ne derece etkilemektedir?” şeklinde belirtilmişti.

Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları alınarak, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmenlerin mesleki kabul alanları üzerindeki etkisi doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kabul alanı düzeyi bağımlı değişken, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyi bağımsız değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyinin öğretmenlerin mesleki kabul alanı düzeyinin- öğretmen mesleki kabul alanı düzeyini etkileyen diğer faktörler sabit tutularak - ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyinin, öğretmenlerin mesleki kabul alanı düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.26.'da verilmektedir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları - Öğretmen Mesleki Kabul Alanı (Regresyon Analizi)

Değişkenler	B	Standart Hata		T	p
Sabit	88.558	3.499		25.319	.000
Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Düzeyi	.284	0.33	.481	8.712	.000
$R = .481$	$R^2 = 0.231$	$P = .000$	$F = 75.903$		

Tablo 4.26.' da görüldüğü üzere, “öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları”nın bağımsız değişken, öğretmenlerin mesleki kabul alanları düzeyinin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ($R = 0.481$, $R^2 = 0.231$, $p < 0.05$).

Tablo 4.26.'da yer alan bulgular doğrultusunda; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarındaki değişimin yaklaşık % 23.1' ini açıkladığı söylenebilir. Bu bulgulara göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin mesleki kabul alanları düzeyi artmaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmenlerin mesleki kabul alanları düzeyinin bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Babbith (1991) tarafından yapılan, bu araştırma ile aynı ismi taşıyan ve bu araştırmanın yurt dışındaki versiyonu olarak adlandırılabilir olan “Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları” adlı araştırmada elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasında pozitif ancak düşük bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırma, Babbith (1991) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile, ilişkinin pozitif çıkması nedeniyle benzemekte ancak değişkenler arasında düşük bir ilişki çıkması nedeniyle tam olarak örtüşmemektedir. Çünkü bu araştırmanın bulgularına göre; yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının % 23.1’ lik oranda iyi bir yordayıcısıdır, denilebilir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarındaki değişim, öğretmen mesleki kabul alanları düzeyinde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Okulların amacı öğretimi gerçekleştirmek, eğitim öğretim sürecinin iyi bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. Okulların bu amaçlarına ulaşabilmeleri için, öğretim sürecinin gelişmesi için plan yapan, imkanlar yaratan, kaynak sağlayan, kendisinin bir kaynak konumunda olduğu etkili kararlar alabilen bir lidere, yani öğretimsel lidere ihtiyacı vardır. Ancak, lider ne kadar yeterli olursa olsun, öğretim sürecini geliştirmeye yönelik yaptığı planlar uygulamaya geçirilmez, aldığı kararlar uygulayıcılar tarafından kabul edilmez ve yerine getirilmezse tüm bu çabalar boşa harcanmış olacaktır. Okulların etkili olabilmesi, öğretim sürecinde başarılı olunmasına bağlıdır. Öğretimin başarılı olabilmesi ise, öğretim sürecine odaklanan öğretimsel bir lidere ve onu izleyen mesleki kabul alanı geniş öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki kabul alanı düzeylerinin genişlemekte olduğu, öğretmenlerin öğretimsel bir liderin aldığı kararlara uyma konusunda daha uyumlu davrandıkları, böylece okulların etkili olması yolunda yönetici-öğretmen işbirliğinin sağlandığı ve bunların doğal bir sonucu olarak okulların amaçlarına ulaşmasının kolaylaştığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

1. Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı puanları “orta üstü” düzeydedir. Öğretmenlerin % 33.9’u “yüksek” düzeyde, % 24.0’ı “orta üstü”, % 22.4’ü “orta”, % 11.0’ı “orta altı” ve % 8.7’si “düşük” düzeyde algıya sahiptir.

2. Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi, bulunulan okuldaki görev süresi, yönetici olarak görevde bulunma değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

3. Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, kadın öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışına ilişkin algı ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

4. Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Branş öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışına ilişkin algılarının ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

5. Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışına ilişkin algılarının ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

6. Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışına ilişkin algılarının ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

7. Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir. Öğretmenlerin % 53.9’ u kendi mesleki kabul alanı düzeyini “yüksek” , % 31.5’ i “orta üstü”, % 8.7’si “orta”, % 5.5’i “orta altı”, % 0.4’ü “düşük” olarak nitelendirmektedir.

8. Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendi kabul alanlarına ilişkin algıları arasında cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, yönetici olarak görevde bulunma, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine anlamlı fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Nazilli ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendi mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında hiçbir değişkene göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

9. “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları” bağımsız değişken, “Öğretmen mesleki kabul alanı” bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre, bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeyi, öğretmen mesleki kabul alanındaki toplam varyansın % 23.1’ ini açıklamaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcı İçin Öneriler

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeylerinin “yüksek” yerine “orta üstü” düzeyde çıkması, okulun asıl amacı olan öğretimi gerçekleştirmede olumsuz bir etkiye neden olabilir. Başka bir deyişle, okul yöneticileri okulun öğretimsel amaçlarını yerine getirmede yetersiz kalabilirler. Bu nedenle, Milli Eğitim Müdürlüğü okul yöneticilerinin öğrenme öğretme sürecine yönelik liderliğini yani öğretimsel liderliğini geliştirici etkinlikler düzenleyebilir. Bu amaçla, üniversitelerde yönetici adaylarını “lisans” düzeyinde bir eğitim yöneticisi olarak yetiştirecek alanlar açılmalıdır. Ayrıca, okul yöneticilerinin Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almaları teşvik edilmeli ve bu konuda üniversiteler ile işbirliğine gidilmelidir.

2. Kadın öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları, erkek öğretmenlerin algılarından düşük çıkmıştır. Ayrıca, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin algıları, bu konuda herhangi bir eğitime katılmayan öğretmenlerin algılarından yüksek çıkmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine yönelik algısını artırmak amacıyla, tüm öğretmenlerin özellikle eğitim yönetimi ve liderlik konularında hizmet-içi eğitime katılmaları sağlanmalı, öğretmenler bu konuda teşvik edilmelidirler.

3. Kıdemleri, 11-20 yıl olan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algısı, kıdemleri 1-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından düşük çıkmıştır. Bu nedenle, henüz mesleğinin son aşamalarına gelmemiş olan öğretmenlerin okul yöneticileri ile daha fazla işbirliği içerisinde olması için düzenlemeler yapılmalıdır.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının, okullarda alınan kararların uygulamaya geçirilmesindeki önemi daha iyi anlaşılmalı; bu konuda öğretmenlerin algılarını “yüksek” düzeye getirmek amacıyla, otorite etkisi nedeniyle öğretmenlerin alınan kararlara uymasını beklemek yerine; yöneticilerde,

öğretmenlerin taleplere daha gönüllü bir şekilde uymasını sağlayacağı bir liderlik anlayışının geliştirilmesi gerekmektedir.

5. Yurt dışında yapılan ve yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmada, yöneticilerini liderliğin her iki boyutunda (Yapıyı Kurma, Anlayış Gösterme) da güçlü olarak algılayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre oldukça geniş bir kabul alanına sahip olduğu bulunmuştur. Bu durumda okul yöneticilerinin liderliğin her iki davranış boyutuna da önem vermesi ve bu davranış boyutlarında yeterli olmasını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir.

6. Yurt dışında yapılan bir araştırmanın bulguları, öğretmenlerin karar vermeye katılımı ile okulun örgütsel etkililiği, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki kabul alanları arasında bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Yani öğretmenlerin mesleki konularda alınan kararlara katılımı arttıkça, okulun etkililiği, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki kabul alanları artmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki konularda alınan kararlara katılmasının, öğretmenlerin iş doyumunu artıracığı, öğretmenlerde o karara daha gönüllü uyma konusunda bir etkide bulunacağı, dolayısıyla da okulun etkililiğini artıracığı düşünülerek, okul ve eğitimle ilgili ve öğretmeni ilgilendiren tüm kararlar, müdür – öğretmen işbirliği içerisinde alınmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın evrenini, Nazilli ilçe merkezinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırma değişik illerde, mümkünse ülke düzeyinde yapılabilir.

2. Aynı araştırma, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında da yapılabilir.

3. Araştırmanın ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ek olarak; yöneticilere, uzmanlara, yardımcı personele hatta öğrenciler ve velilere de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilmesi yararlı olabilir.

4. Yurt dışında mesleki kabul alanı ile ilgili bir araştırmanın bulgularına göre, herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin mesleki kabul alanları, sendikalı öğretmenlerin mesleki kabul alanından daha geniş çıkmıştır. Bu nedenle, ülkemizde

mesleki kabul alanı ile ilgili yapılan araştırmalarda, herhangi bir sendikaya bağlı bulunma alt değişkeninin de sınılanması yararlı olabilir ve ya araştırma herhangi bir sendikaya bağlı bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarını karşılaştırmaya yönelik olarak yapılabilir.

5. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırmalarda, yöneticilerin “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” boyutlarındaki davranışlarının öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmaların ülkemizde de yapılması; sonuçların yurt dışındaki araştırmalarla karşılaştırılmasına ve ülkemizin durumunu betimleyerek konuyla ilgili çalışmalar yapılmasına katkıda bulunabilmesi açasından yararlı olabilir.

6. Bu araştırmada, sınılanan hiçbir değişkenin (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, yönetici olarak görevde bulunma, eğitim yönetimi ile ilgili hizmet iç eğitime katılma) öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını etkileyebilecek değişkenlerin sınılandığı benzer araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı*, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 433-460.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aras, G. (1999). *İlköğretim Okul Liderlik, Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki: Çaycuma Alan Araştırması Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2009). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M.(1988). *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, 2. Baskı, Ankara.
- Aydın, M.(2005). *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, 7. Baskı, Ankara.
- Babbitt, K.J. (1990). *Instructional Leadership Behaviors of Principals and Teachers' Professional Zone of Acceptance* (Doctor Of Philosophy), Marquette Üniversitesi, Wisconsin.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2004). *21. Yüzyılda Eğitim Kurumlarının Örgütlenmesi ve Yönetimi*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu, Antalya.

- Barnard, C.I. (1982). *The Functions Of The Executive*, Harvard Üniversitesi Press, 30. Baskı.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1. Baskı, Ankara.
- Baştepe, İ. (2009). *Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, sayı: 29
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegema Yayıncılık, 12. Baskı, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2007). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(1). 73-112.
- Cunningham, W.G. ve Cordeiro, P.A. (2003). *Educational Leadership A Problem Based Approach*, 2. Baskı, A and B Publishing Company.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*, Pegema Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Çelikten, M. (2001). *Etkili Okullarda Karar Süreci*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı: 11.
- Davis, M.E. (1979). *The Relationship Between Leader Behavior and Collective Bargaining Contract Type On Teacher Professional Zone Of Acceptance* (Doctor of Philosophy), Purdue Üniversitesi.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Diñer, M. (1997). *Eğitim Yönetimine Giriş Ders Notları*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Durukan, H. (2003). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 11, No: 2.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, 1.Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Ertürk, S.(1984). *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Ermeç, G. (2007). *İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Gafoor, A. ve Shareeja, A. (2009). *Existing Knowledge Base And Perspectives Of Principals On Weaker Links In Educational Leadership Preparation In Kerala*, Calicut University, Kerala.
- Gordon, G.N. (1982). *A Study of Superordinate- Subordinate Influence and Perceived Influence and Their Interrelationship With Zone of Acceptance, Decisional Participation and Leadership* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick.
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greenwood, T.J. (1990). *An investigation of teachers' sense of efficacy, principal leadership behaviors, and the professional zone of acceptance of teachers* (Doctor of Education), Montana State University.
- Gümüseli, A.İ. (1996). *Öğretim Liderliği*, MPM Verimlilik Dergisi.
- Gürsel, M. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Kavramlar, Süreçler, Uygulamalar)*, Eğitim Kitabevi Yayınları, 7. Baskı, Konya.
- Harris, A. (1999). *Teaching and Learning in the Effective School*, Ashgate Publishing Company, England.
- Helvacı, A. (2002). *Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2002, cilt: 35, sayı: 1-2
- Hogue, F.E. (1985). *Principals' Level of Self-Actualization and The Professional Zone Of Acceptance Of Teachers Among Selected Secondary Schools in Colorado* (Doctor of Education), University of Northern Colorado.
- Hongham, S. (1970). *The Relationship Between The Deans' Leadership Style and The Faculty's Professional Zone of Acceptance As Perceived By Teaching Faculty At Selected Thai Universities* (Doctor of Education), Oklahoma State Üniversitesi.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, Beta Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Karakütük, K ve diğerleri (1985). *Eğitim Yönetiminde Değerlendirme Süreci*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 147.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karip, E. (2004). *Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi İle İlgili Politikalar ve Uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu, Antalya.

- Leverette, B.B. (1984). *Professional Zone of Acceptance: Its Relation to The Leader Behavior of Principals and Socio-Psychological Characteristics of Teachers* (Doctor of Education), Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick.
- Lunenberg, F.C. ve Ornstein, A.C. (1999). *Educational Administration: Concepts and Practices*, Wadsworth Publishing Company.
- Mullins, T. (1983). *Relationships Among Teachers' Perceptions of The Principal's Style, Teachers' Loyalty To The Principal, and Teachers' Zone of Acceptance* (Doctor of Education), Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Polat, E. (1997). *İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pendergrass, J. (2007). *Principal's Instructional Leadership Among Catholic Elementary Schools* (Doctor of Education), University of North Carolina, USA.
- Ruffin, C. (2007). *A Phenomenological Study of Instructional Leadership and Preparation: Perspective of Urban Principals* (Doctor of Philosophy), Drexel University, ABD.
- Quint, J. ve arkadaşları. (2007). *Instructional Leadership, Teaching Quality, and Student Achievement*, Mdrç Yayınları, ABD.
- Shilane, W.B. (1983). *Bureaucratic Structure, Organizational Climate, The Professional Zone of Acceptance of Teachers, and The Professional Zone of Permissibility of Principals* (Doctor of Education), Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick.
- Silah, M. (2001). *Eğitim Örgütlerinde Hizmetin Niteliğini Artırmak İçin Personelin Ödüllendirilmesi*, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 1.
- Smith, S.M. (2007). *Principals' And Teachers' Perception of Principal Instructional Leadership* (Doctor of Education), Saint Louis Üniversitesi.
- Smith, W.F. ve Andrews, R.L. (1989). *Instructional Leadership How Principals Make A Difference*, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smith, V. S. (1981). *Correlates of Secondary and Elementary School Teacher Zone of Acceptance of A Set Of Hypothetical Principal Behaviors* (Doctor of Education), Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Francisco University.
- Stepherd, C.M. (1990). *A study of the relationship between decision-making, professional zone of acceptance, job satisfaction, and organizational effectiveness in a*

sample of New Jersey elementary teachers (Doctor of Education), Seton Hall University.

Stutzman, R.H. (1985). *Teacher Loyalty To The Principal and Its Effect Upon Professional Zone of Acceptance and Perceived Leader Behavior* (Doctor of Education), Oklahoma State Üniversitesi.

Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*, Pegem Yayınları. 1. Baskı, Ankara.

Tanrıöğen, A. (1998). *Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Togno, V.M. (1987). *Relationships Among Principal's Dogmatism and Locus-of-Control and Teachers' Perceptions of Professional Zone of Acceptance, Loyalty to the Principal, and Organizational Effectiveness* (Doctor of Education), Seton Hall University.

Tseng, T.D. (1985). *The Relationship Between Principals' Leadership Style And Teachers' Professional Zone of Acceptance in Junior High Schools of Taipei, The Republic of China* (Doctor of Education), University of Northern Colorado.

Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri: Yönetimsel Psiko-sosyal ve Teknik Bakış*, Ankara: TODAİE Yayınları.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5858.pdf>

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/can.htm> (03.11.2009)

http://tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/4SL/school_leadership_effective_leadership_T.pdf (21.09.2009)

EKLER

EK-1. ÖLÇEK ONAY BELGESİ

T.C.
NAZILLI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.09.13.06.020/ 3459

01.04.2009

KONU :Anket Yapılması

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

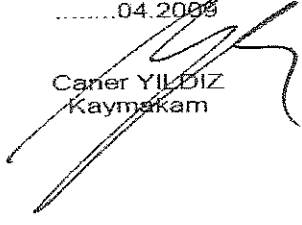
İlgi: Öznur ERDOĞAN'ın 01.04.2009 tarihli dilekçesi.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri A.B.D. Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Öznur ERDOĞAN ilçemiz ilköğretim okullarında "öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin kabul alanları" hakkında anket yapma isteği ilgi dilekçesinde belirtilmektedir.

Öznur ERDOĞAN'ın ilçemiz merkez ilköğretim okullarında adı geçen anket uygulamasını yapmasında Müdürlüğümüzce sakınca bulunmamaktadır.
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.


Faruk ERCAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.....04.2009


Caner YILDIZ
Kaymakam



Nispetiye, Karşıklı Kat. 1 - 06200 Beşiktaş / AYDIN
Eğil. İht. V. M. N. İ. Emir Ayşe UYSAL
Telefon: (258) 313 52 62 / 107
Faks: (258) 313 56 08
<http://nazilli.meb.gov.tr> | nazilli@meb.gov.tr



EK-2. ÖLÇEK

Sayın meslektaşım,

Bu anket, “öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları” arasındaki ilişkiyi analiz eden bir yüksek lisans tezi için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Vereceğiniz bilgiler, araştırmanın başarısını etkileyeceğinden, soruları içtenlikle yanıtlamanız çok önemlidir.

Vereceğiniz bilgiler; kişisel olarak değil, tüm öğretmenler düzeyinde değerlendirilecektir. Bu nedenle adınızı, soyadınızı, okulunuzun adını yazmamanızı rica ederim.

İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Öznur ERDOĞAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü

BÖLÜM 1

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Yanıtınızla ilgili seçeneğin başındaki parantez içine (x) işareti koyarak veriniz.

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın

() Erkek

2. En Son Bitirdiğiniz Eğitim Düzeyi:

() Öğretmen okulu veya öğretmen lisesi

() Yüksekokul

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Diğer

3. Branşınız (Lütfen yazınız):

.....

4. Kıdeminiz: yıl

5. Bulduğunuz okuldaki görev süreniz: yıl

6. Hiç yönetici olarak görev yaptınız mı?

() Evet

() Hayır

7. Eğitim Yönetimi ile ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitime katıldınız mı?

() Evet

() Hayır

BÖLÜM 2: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI BETİMLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıda, öğretimsel liderlik davranışları listelenmiştir. Çalıştığınız okulda okul müdürünüz aşağıdaki davranışları hangi sıklıkla gösteriyorsa, ilgili seçeneğe (x) işareti koymanız beklenmektedir.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Çok seyrek
1. Öğretmenler için seminerler düzenlemek.					
2. Hizmet içi seminerlere katılmaları yolunda öğretmenleri cesaretlendirmek.					
3. Başarılı öğretmen veya öğrencileri ödüllendirmek.					
4. Öğretmenlerin olumlu çabalarını takdir etmek.					
5. Yeni atanan öğretmenleri okullarına ve mesleklerine alıştırmak, yönlendirmek.					
6. Personelin gelişmesini sağlamak amacıyla okul dışı kurumlarla temasa geçmek.					
7. Öğrenme konusunda öğretmen ve öğrencileri cesaretlendirmek.					
8. Öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştıran bir okul ortamı yaratmak.					
9. Öğretmenler için güncel eğitim materyalleri toplamak ve dağıtmak.					
10. Öğretmenlere öğretimsel hedefler oluşturmada yardım etmek.					
11. Derslerle ilişkili alan gezileri düzenlemek ve yardım etmek.					
12. Uygulamaları izlemeleri için öğretmen ve/veya öğrencileri diğer okullara götürmek.					
13. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve yetenekli öğrenciler için programlar planlamada ve geliştirmede yer almak.					
14. Öğretmenlerle yeni ve yaratıcı fikirlerini paylaşmak/tartışmak.					
15. Okul üyelerini yeni öğretimsel fikirleri uygulama konusunda teşvik etmek.					
16. Öğretmen ve öğrencilere yaratıcı öğrenme teknikleri için zaman ve kaynak ayırmak.					
17. Akademik konularda öğretmenlerle çalışmak ve onları eşgüdümlemek.					
18. Öğretmenlere, öğrencilere ve ana babalara okulun amaç ve hedeflerini açık olarak anlatmak.					
19. Eğitimle ilgili yeni gereksinimleri halka, velilere ve öğretmenlere sözle/ yazıyla iletme.					
20. Eğitimle ilgili bilimsel dergileri izlemek.					
21. Seminerlere, atölyelere ve laboratuarlara katılarak uzmanlığını göstermek.					
22. Öğretmenlere, onları etkileyen konuları tartışma ve görüşlerini ifade etme imkanı vermek.					
23. Eğitim ve sınıfla ilgili problemlerde öğretmenlere tavsiyelerde bulunmak.					
24. Sınıf problemlerini çözme konusunda öğretmen ve öğrencilere yardım etmek.					
25. Öğretmenler arasındaki programla ilgili çatışmaları yapıcı bir yolla çözmek.					
29. Öğretmen değerlendirmelerini; öğretmenlerin mesleki gereksinim ve gelişmelerini tanımlamak, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla kullanmak.					

BÖLÜM 3: MESLEKİ KABUL ALANI ENVANTERİ

Okul yöneticinizin aşağıdaki alanlarda aldığı kararlara ne sıklıkla uyuyorsanız, ilgili seçeneğe (x) işareti koymanız beklenmektedir.	Daima uyurum	Genellikle uyurum	Ara sıra uyurum	Nadiren uyurum	Asla uyumam
Okul müdürümün,					
1. "Problemlili öğrencileri belirleme ve sorunlarıyla başa çıkma yöntemi" konusunda verdiği karara					
2. "Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini değerlendirme" konusunda verdiği karara					
3. "Öğrencilerin akademik gelişmelerini değerlendirmede kullanılan yöntemler" konusunda verdiği karara					
4. "Öğrencinin akademik durumunu izleme" konusunda verdiği karara					
5. "Uygulanmakta olan eğitim-öğretim programına" ilişkin verdiği karara					
6. "Öğretim programındaki yenilikleri uygulama" konusunda verdiği karara					
7 "Eğitim programının başarısını değerlendirme" konusunda verdiği karara					
8."Okul kurullarına üye seçimine ilişkin" verdiği karara					
9. "Okul saatleri sırasında yapılacak öğretim dışı işleri belirleme" konusunda verdiği karara					
10. "Okuldaki çeşitli görevlere öğretmenlerin seçimi" konusunda verdiği karara					
11. "Ders dışı etkinliklere" ilişkin verdiği karara					
12. "Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılma koşulları" konusunda verdiği karara					
13. "Çeşitli etkinlikler için öğrencileri gruplandırma" konusunda verdiği karara					
14. "Öğretmenlerin ders dışı etkinliklere katılımını sağlama" konusunda verdiği karara					
15. "Öğretmenleri, okuldaki boş saatlerini kullanmada sınırlama" konusunda verdiği karara					
16. "Uygun ders ödevleri" konusunda verdiği karara					
17. "Disiplin yöntemleri" konusunda verdiği karara					
18. "Zümreleri değerlendirme" konusunda verdiği karara					
19. "Öğretmenleri değerlendirme" konusunda verdiği karara					
20. "Öğrenci başarısı" konusunda verdiği karara					
21. "Derslerle ilgili araç gereçlerin seçimi" konusunda verdiği karara					
22. "Derslerde kullanılacak uygun yöntem ve teknikler" konusunda verdiği karara					
23. "Derslerin içeriği, yöntemi ve değerlendirilmesi" konusunda verdiği karara					
24. "Okul saatlerinde öğretmenleri yönlendirme" konusunda verdiği karara					
25. "Bir durumu çözmek için zaman ayırma" konusunda verdiği karara					
26. "Hizmet içi eğitime olan gereksinimin içerik ve boyutuna" ilişkin verdiği karara					

ÖZGEÇMİŞ

- Adı, Soyadı** : Öznur ERDOĞAN
- Ana Adı** : Ayten
- Baba Adı** : Ekrem
- Doğum Yeri ve Tarihi** : İZMİR 21.09.1986
- Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
- Çalıştığı Yer ve Adresi** : Ovacık İ.Ö.O
Nazilli / AYDIN
- Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce (ÜDS- Nisan 2007 Puanı 73)