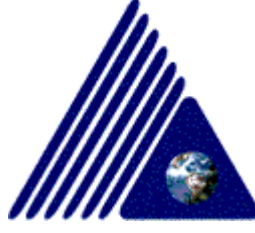


**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİMDALI**

**İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ İLE İLETİŞİM TARZLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Kartal İlçesi Örneği)**

Yasemin GÜRSUN

İstanbul – 2007



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİMDALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ İLE İLETİŞİM TARZLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Kartal İlçesi Örneği)**

Yasemin GÜRSUN

**Danışman
Prof. Dr. Canan ÇETİN**

İstanbul – 2007

İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan
Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)

.....Tasem GÜRSUN.....

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

.....Prof. Dr. Canan ÇETİN.....

.....Canan Çetin.....

Üye

.....Dr. Ali Perdar SAGAN.....

.....Ali Perdar Sagan.....

Üye

.....Yrd. Doç. Dr. Mustafa FARSAKOĞLU.....

.....Mustafa Farsakoğlu.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 30.07.2007

SİMGE LİSTESİ

f	Frekans
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
%<i>gec</i>	geçerli değer
%<i>yig</i>	Toplam değer

KISALTMA LİSTESİ

Çev.	Çeviren
İÖÖ	İlköğretim Okulu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s.	Sayfa
SPSS	Statistical For Social Sciences
vb.	Ve Benzeri
vd.	Ve Diğerleri

ÖNSÖZ

Bilgi çağının okul müdürünün okullu olması sağlanarak birçok alanda liderlik yapabilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Okullar iyi yönetilebilirse eğitimin kalitesi, kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselebilecektir. Etkili öğretim yeni bir yönetim anlayışı ve yönetici gerektirmektedir. Günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde önemli değişimler ortaya çıkmıştır.

Okul müdürü yöneticilik rollerinden öğretim liderliği rollerini yerine getirirken okulu sınıf ve koridorlardan yönetmeli, temelde öğretim sorunları ile ilgilenmelidir. Okul müdürü aynı zamanda eğitim kadrosu iyi bir iletişim içerisinde olarak paylaşılan amaçlar doğrultusunda öğrenci başarısını sürekli arttırmaya çalışmalıdır.

Bu çalışmada İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerileri arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu incelenmiştir.

Görevimi okul yöneticisi olarak sürdürürken alanımda kendimi yetiştirmeme imkân sağlayan Yeditepe Üniversitesi'ne ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Anabilim Dalı öğretim üyelerine, tez danışmanım Prof. Dr. Canan ÇETİN'e, tez çalışmamda tüm sorularımı yanıtsız bırakmayan araştırma görevlisi Engin KARADAĞ'a teşekkür ediyorum.

Araştırmam süresince bana destek olan tüm öğretmen arkadaşlarıma, öğrenim hayatım boyunca yanımda olan babannem Kıymet GÜRSUN, dedem İbrahim GÜRSUN ve ablam Serap ÇAKIR'a; çalışma hayatım boyunca her zaman yanımda olan arkadaşım Nurten ÖNER'e sonsuz teşekkür ediyorum.

YASEMİN GÜRSUN
Haziran 2007-İstanbul

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ İLE İLETİŞİM TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Etkili okula ulaşmada ilk adım etkili ve yeterli yöneticiye bağlıdır. Etkili okulların öğrenci başarısı üzerinde etkili olması ve güçlü öğretimsel liderler tarafından yönetiliyor olması öğretimsel liderlik araştırmalarına hız kazandırmıştır. Öğretimsel lider olarak okul müdürleri olumlu bir okul iklimi kurarak etkin öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Okul müdürleri okulun varlık nedeninin öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak olduğunu unutmamalıdır.

İletişim yöneticilerin sürekli iç içe olduğu bir süreçtir. Eğitimde başarıya ulaşmanın temel yollarından birisi kurum içerisinde olumlu bir iletişim ortamı sağlamaktır. Özellikle yönetici ve öğretmenler arasında kurulan olumlu iletişim eğitimde verimliliği etkilemektedir. Okul müdürlerinin asıl işi öğretim liderliği olmalı ve başarıya ulaşmak için öğretim liderliği görevini gerçekleştirirken öğretmenlerle güçlü bir iletişim kurmalıdır. Yapılan araştırmalar sonucunda okul müdürlerinin okulda başarının anahtarı olduğu görülmekte olup; öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile eğitim kadrosuyla kurduğu iletişim tarzlarına ilişkin öğretmen algıları ve beklentileri önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İstanbul ili Kartal ilçesi resmi ilköğretim okullarında 2006–2007 öğretim yılında görev yapan öğretmenler araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş 24 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 435 öğretmene anket uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretimsel Liderlik Ölçeği (Şişman, 2004), İletişim Becerileri Anketi (Özer, 2002) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Sonuçlar istatistiksel yöntemler olan bağımsız grup t-testi, tek yönlü Anova testi, non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması rollerine çoğu zaman, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi rollerine ara sıra, Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi rollerine ara sıra, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi rollerine ara sıra ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması rollerine ara sıra algısına sahiptirler. Bu sonuçlara göre ilköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderlik rollerini sergilemedikleri söylenebilir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinde ara sıra algısına sahip olduğu saptanmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerilerinin düşük olduğu söylenebilir

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşları, branşları, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşları, branşları, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* rolleri ile iletişim becerisi algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde ilişki vardır. Bu sonuca göre ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik rolleri ve iletişim becerileri birbirlerini olumlu olarak etkilemektedirler.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Okul Müdürü, Öğretmen, Öğretimsel Liderlik, İletişim.

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEIVED EDUCATIONAL LEADERSHIP ROLES OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS BY TEACHERS AND THEIR WAY OF COMMUNICATION

ABSTRACT

The first criteria in ensuring an effective school depends on the availability of an effective and sufficient president. The fact that effective schools, that are managed by strong educational leaders, influence the success of the students paved the way to increased number of studies on educational leadership. School leaders, as educational leaders should prepare the grounds of effective learning by ensuring a positive school environment. School presidents should not forget that the *raison d'être* of schools is ensuring the success of the students.

Communication is a process that managers are always tackling with. One of the main ways of reaching success in education is to provide a positive communication atmosphere in the institution. The positive relationship between the school president and the teachers effect efficiency in education. The main responsibility of school presidents should be being an educational leader and establishing a strong relationship with the teachers while carrying out this task. Conducted studies prove that school presidents are perceived as the key milestone in the success of the school and their communication with the teachers as well as the level of achieving educational leadership roles gained importance

The main purpose of this study is to determine the relationship between the perceived educational leadership of the school principals working in public schools in İstanbul, Kartal and their ways of communication. The study has been conducted on the on 435 randomly selected teachers who work in 24 primary and secondary schools in İstanbul, Kartal in 2006–2007.

Educational Leadership Scala (Şişman, 2004), Communication Skills Questionnaire (Özer, 2002) and Personal Data Form that has been developed by the researcher has been utilized in this study as a means of collecting information; moreover, SPSS computer program has been utilized in analyzing the obtained data. The results have been interpreted by using statistical methods such as independent group test, unilateral Anova Test, non-parametrical Kruskal Wallis-H Test and Pearson Multiple Moments Correlation Analysis, from which the below conclusions have been derived:

The perceived educational leadership roles of primary and secondary school principals by teachers are as follwos:

- Determining and sharing the aims of the school - often
- Managing the education program and process - sometimes
- Education process, evaluating and developing students - sometimes
- Supporting and developing teachers - sometimes
- Ensuring appropriate education environment - sometimes

The above findings might indicate that primary and secondary school principals do not display educational leadership roles.

The teachers who participated to this study rated the perceived communication skills of the school principals as “sometimes”, which might be concluded by the claim that the level of communication skills of primary and secondary school principals is low.

This study didn't find any significant difference between the relationship of the perceived roles of determining and sharing the aims of the school, managing the education program and process, education process, evaluating and developing students, supporting and developing teachers, ensuring appropriate education environment with the gender, age, branch, level of education, total time of service in occupation, total time of service in their current schools and the time worked with the school principals.

A positive correlation has been detected between the perceived roles of *determining and sharing the aims of the school, managing the education program and process, education process, evaluating and developing students, supporting and developing teachers, ensuring appropriate education environment* and communication skills, which might lead to the conclusion that educational leadership roles and communication skills effect each other positively

Key words: Primary and secondary school education, School Principal, Teacher, Educational Leadership, Communication.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

SİMGE LİSTESİ.....	iv
KISALTIMA LİSTESİ	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	8
1.3. Alt Problemler	8
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Sayıtlar	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar	11

BÖLÜM II	13
2. İLGİLİ LİTERATÜR	13
2.1. LİDERLİK.....	13
2.2. LİDERLİK VE YÖNETİM.....	16
2.2.1.Yöneticilik ve Liderlik Farkı.....	17
2.2.2. Eğitim Yönetimi-Okul Yönetimi.....	19
2.3.EĞİTİM VE LİDERLİK.....	22
2.4. ETKİLİ OKUL LİDERLİĞİ	22
2.5.ÖĞRETİMSEL LİDERLİK	24
2.5.1.Öğretimsel Liderin Özellikleri.....	32
2.5.2.Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Davranışları	34
2.5.3.Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler	38
2.6.ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİN DAVRANIŞSAL BOYUTLARI.....	41
2.6.1.Okulun Vizyonu ve Misyonunu İfade Etme	41
2.6.1.1.Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma.....	43
2.6.1.2.Okulun Amaçlarını Geliştirmeve Uygulama	43
2.6.2.Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi.....	44
2.6.2.1.Öğretim Sürecini Denetleme ve Değerlendirme.....	45
2.6.2.2.Eğitim Programını Eş Güdümleme	46
2.6.2.3.Öğrenci Başarısını İzleme.....	46
2.6.2.4.İletişim Sağlama	47
2.6.3.Olumlu Okul İklim Geliştirme.....	48
2.6.3.1.Öğretim Zamanını Etkili Kullanma	50
2.6.3.2.Görünen Varlık Olarak Varlığını Hissettirme.....	50
2.6.3.3.Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme	52

2.6.3.4.Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama	52
2.6.3.5.Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme	53
2.6.3.6.Örgütsel Değişmeyi Başlatma Yönetme	54
2.7.ÖRGÜTLERDE İLETİŞİM.....	55
2.8.LİDER BAŞARISINDA İLETİŞİMİN ROLÜ	57
2.9.OKUL YÖNETİMİ VE İLETİŞİM.....	59
2.9.1.Okulda İletişim ve İnsan İlişkileri	62
2.9.2.Okulda İletişim Çeşitleri	63
2.9.3.İletişimin Yararları	66
2.9.4.Etkili İletişim İçin Becerilerin Geliştirilmesi.....	66
2.9.5.Etkili İletişimi Sağlama Koşulları.....	67
2.9.6.Etkili İletişim İçin Öneriler	69
2.10.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	72
2.10.1.Öğretim Liderliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar	72
2.10.1.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	72
2.10.1.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	87
2.10.2.İletişim İle İlgili Araştırmalar.....	93
2.10.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	93
2.10.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	104
BÖLÜM III	106
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	106
3.1.Araştırmanın Modeli	106
3.2.Evren ve Örneklem	106
3.3.Veri Toplama Araları	106
3.3.1 Öğretimsel Liderlik Algısı ölçeği	106
3.3.2 İletişim Becerileri Anketi.....	106
3.3.3 Kişisel Bilgi Formu.....	106
3.4.Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması.....	107
3.5.Verilerin Toplanması.....	107
3.6.Verilerin Çözümlemesi	108
BÖLÜM IV.....	109
4. BULGULAR VE YORUMLAR	109
4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	109
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	112
BÖLÜM V.....	130
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	130
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	130
5.2. Öneriler	139
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	139
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	141
5.2.3. İlköğretim Okul Müdürleri İçin Öneriler.....	142

KAYNAKLAR	145
ÖZGEÇMİŞ.....	154
EK (Anket Formu):.....

ÇİZELGE LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Çizelge 4.1.1	<i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri</i>	109
Çizelge 4.1.2	<i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri</i>	109
Çizelge 4.1.3	<i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri</i>	110
Çizelge 4.1.4	<i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri</i>	110
Çizelge 4.1.5	<i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri</i>	111
Çizelge 4.1.6	<i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri</i>	111
Çizelge 4.1.7	<i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri</i>	112
Çizelge 4.2.1	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Ortalamalarına Ait Sonuçları</i>	112
Çizelge 4.2.2	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerine Ortalamalarına Ait Sonuçları</i>	113
Çizelge 4.2.3	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları</i>	113
Çizelge 4.2.4	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları</i>	114
Çizelge 4.2.5	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları</i>	115

Çizelge 4.2.6	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları</i>	116
Çizelge 4.2.7	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları</i>	116
Çizelge 4.2.8	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları</i>	118
Çizelge 4.2.9	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları</i>	119
Çizelge 4.2.10	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları</i>	120
Çizelge 4.2.11	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları</i>	121
Çizelge 4.2.12	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları</i>	122
Çizelge 4.2.13	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	123
Çizelge 4.2.14	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	124
Çizelge 4.2.15	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Yöneticisi ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	125
Çizelge 4.2.16	<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticisi ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	127

Çizelge 4.2.17 *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Becerileri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

128

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim yönetiminin en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı, insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve dirik tutmaktır(Eren, 1991).

Örgütler başlı başına bir amaç olmayıp amaçları gerçekleştirme araçlarıdır. Örgütlerin rol ve önemleri etkili biçimde yönetilmelerine bağlıdır(Baransel,1993).

Sosyal bir sistem olan eğitim kurumlarının, toplumda önceden belirlenen amaçlara yönelik değişmeyi sağlayabilmeleri ve kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmeleri öncelikle bir yönetim sorunudur. Yönetimin temel görevi ise örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Eğitim sistemi açısından konuya baktığımız zaman okul yöneticiliği Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli yönetim parçasını oluşturmaktadır

Türkiye’de eğitimin istenen nitelikte olmadığı konuşulmakta, yazılmakta ve tartışılmaktadır. Hatta ülkede yaşanan bütün sorunların kaynağının nitelikli eğitim yoksunluğu ile açıklandığı görülmektedir. Eğitim kalitesinin sorunları, aslında eğitim yönetimi sorununa bağlı olduğu söylenebilir. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselebilecektir. Eğitim yönetiminin, doğrudan olmasa bile dolaylı olarak eğitim sorunları ile ilgisi vardır. Bundan dolayı, okulların faturası genellikle okul müdürlerine çıkarılmaktadır(Balcı, 1996).

Günümüzde eğitim yöneticisinin temel amacı, M.E.B.’nin eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve etkili bir biçimde işler durumda tutmak anlayışına gelinmiş olmak, çağdaş okul yönetiminin ipuçlarını vermektedir.

Çağdaş yöneticide yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisinin birlikte bulunması zorunluluğu vardır. Bu özellikler teori-uygulama ilişkisini de zorunlu kılmaktadır. Okul eğitiminden geçmemiş, sadece öğretmenlik esasına dayalı okul yöneticiliği, okulların etkin ve verimli çalışmasını sağlamada başarısız kalmaktadır. Nitekim bazı araştırmalar, okul müdürlerinin yönetici davranışlarının, okulun verimliliğini istenen seviyeye çıkarabilecek nitelikte olmadığını göstermektedir(Okutan, 1995).

Günümüzün okul yöneticisinin, “çağdaş yönetici” olabilmesinin asgari şartı, okul müdürlerinin “okullu” olmalarıdır. Çünkü, çağdaş okul yöneticisi;

- Kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,
- Etkili iletişim becerisine sahip,
- Liderlik özellikleri baskın,
- Anadilini doğru ve güzel kullanabilen,
- Felsefe, mantık, uygarlık tarihi okumuş
- İletişim teknolojisine hâkim,
- Beden ve ruh yönünden sağlıklı,
- Eğitime inanmış yöneticidir(Açıklalın, 1994).

Bu özelliklerin kazanılabilmesinin belli bir eğitimi zorunlu kıldığı açıktır.

Ayrıca günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Okul yöneticisi, dünün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren” okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Okul müdürü, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için “nasıl davranılması gerektiği”nin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın eğitim yöneticisi, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu “öğrenen örgütler” olarak düzenleyip yaşatmakla ödevlidir.

Okul yöneticisinin en önemli sorumlulukları aşağıdaki gibi sıralanabilir(Aydın,1988):

1. İnsanlarla etkili bir biçimde çalışma,
2. Etkili bir işletme yönetimi,
3. Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama,
4. Eğitim programlarının geliştirilmesi,
5. Mesleğe hizmettir.

Yapılan birçok araştırma okul yöneticisinin davranışı ile öğrencinin öğrenmesi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uygun bir öğrenme ortamını sağlamak suretiyle okul yöneticisi öğrencinin daha iyi öğrenmesine katkıda bulunmaktadır(Balcı,1993).

Kuşkusuz eğitim ve öğretim süreci, örgüt ve yönetim yapıları ve okul çevre ilişkilerinde görülen bu baş döndürücü değişme ve gelişmeler, doğal olarak bunları karşılayacak nitelikte okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve atanmasını gündeme getirmiştir. Günümüzün çağdaş okul müdürlerinin artık her şeyi önceden bilen ve astlarının talimatlarına uyup uymadığını kontrol eden kişiler değil, aksine öğrenim süreçlerini başlatan ve astların yeteneklerini, yaratıcılıklarını optimal gelişme ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için destekleyen bir kişi olması beklenmektedir. Kısaca klasik yöneticiler olmak yerine, birçok alanda lider olmaları beklenmektedir(Hesapçioğlu,1998).

Etkili bir okul yönetimi için müdürlerin çeşitli becerilerinin en üst noktalarda olması gerekmektedir. Bir durumun çeşitli yönlerini ele alarak tüm yapıyı görebilmek önemli bir yönetici niteliğidir. Bu niteliğin eksik olması, örgütte yapılacak tüm işleri olumsuz etkileyecektir(Aksu, 1994).

Okul yöneticileri arasında yapılan bir araştırmada lider duruma gelen yöneticilerin problemleri ne görmezden gelen, ne de abartan yöneticiler olduğunu göstermiştir (Bursalıoğlu, 2000).

İyi bir okul müdürünün sahip olması gereken nitelikler şöyle sıralanabilir:

- Görgüsü, görünüşü ve görevlerine olan inancı ile iyi örnek olmalıdır.
- Teknolojileri etkili şekilde kullanmalı ve iletişimde usta olmalıdır.
- Okulu ve toplumu bilmeli ve anlamalıdır. İyi planlar yapmalı, gerçekçi bir şekilde okulun vizyonunu oluşturmalı ve okuldaki çalışmaların nasıl yürütüleceğini planlamalıdır.
- Okul müdürü, ekonomik olma ilkesine bağlı kalmalıdır. Dolayısıyla, hem okulun kendi hem de yerel imkânlarından faydalanabilme yollarını bulmalıdır. Kaynak sağlayarak, iyi bir eğitim ortamı sunma ve okulun gereksinimlerini karşılayabilmelidir.
- Çağcıl okul değişimleri ile ilgili yeni geliştirilmiş yöntemler ve ilkelerden haberdar olup, iyimser bir anlayışa sahip olmalıdır.
- Girişimcilik ruhuna sahip olmalıdır.

Okul müdürlerinin çağın gereklerini karşılayabilecek biçimde yöneticilik yapabilmeleri için okulları okul toplumu ile sürekli işbirliği içerisinde, okullarının geleceğini şekillendirecek, toplumun yeni yapısının isteklerini karşılayacak plan ve programlarını hazırlayarak uygulamaları; okullarının örgüt ve yönetim yapısını değişen toplumun istek ve beklentilerine göre sürekli gözden geçirerek yenilemeleri; okul etkinliklerini öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun olarak ve öğrenci başarısını merkeze alarak düzenlemeleri; çalışmalarında etik ilkeleri ve yasal mevzuatı kendilerine rehber edinmeleri gerekir. Bu ise onların vizyoner liderlik, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik alanlarında yeterli olmaları ile olanaklıdır.

Eğitime özgü liderlik davranışlarını belirleme ve değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin asıl görevinin öğretim liderliği olduğu fikri bir çok kişi tarafından kabul edilmektedir(Bird & Little, 1985).

Öğretim liderliğini tanımlamak ve öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve özellikle A.B.D. de birçok araştırma yapılmıştır. Mc Evan

(1994) öğretim lideri olarak seçilen okul müdürlerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirleyen tanımlardan bazıları şöyledir(Gümüşeli, 1996).

- Öğretim liderliği eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler aileler ve okul kurumunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.
- Öğretim lideri öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak, tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünen kişidir.
- Öğretim lideri belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip olan kişidir.

Öğretimsel liderlik; iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder(Çelik, 1999).

Öğretim liderliği ile ilgili 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan çalışmalarda başarılı okulun özellikleri arasında açık bir okul misyonu geliştiren, öğretim işleri üzerinde yoğunlaşan ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir(Hallinger ve arkadaşları, 1989).

Öğretim liderliğinin hangi boyut ve işlevlerden oluştuğuna dair son yıllarda oluşturulan modeller öğretim liderinin davranış ve boyutlarının belirgin kılınmasına yardımcı olmuştur. Hallinger (1985) tarafından geliştirilen ve öğretim liderliğini üç boyutta özetleyen model, öğretim liderliğinin görev ve fonksiyonlarının neler olduğu konusunda değerli bilgiler sunmuştur.

Hallinger'in modelinde yer alan öğretim liderinin görev ve fonksiyonlarına ilişkin boyutlar; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak belirlenmiş ve bu boyutlar içerisinde yer alan görevler öğretim liderliğini belirleyen görevler olarak kabul edilmiştir.

Öğretimsel liderlik boyutları oldukça fazla olan bir liderlik türüdür. Öğretimsel liderliğin boyutları Çelik (1999), Taş (2000), Gümüşeli (1996), (2001), Hallinger (1985)'e göre şu şekilde belirlenmiştir.

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 okul iklimi oluşturma, çalışmalarını kapsar.

Okul yöneticisinin okulun amaçlarına ulaşabilmesi için her şeyden önce sağlıklı insan ilişkileri kurmalı ve bunu sürekli kılacak kişilik özelliklerine sahip olması gereklidir. Okulun etkili olabilmesi için; yönetici gerek bire bir, gerek grup olarak insanlar ile etkili bir biçimde çalışabilmeli ve iletişim kurabilmelidir.

Örgütlerin ayakta kalabilmesi ve başarılı olabilmesi için, gerek duyulan bilgi ve mesajların, istenen üye ve birimlere, istenen yer ve zamanda iletilmesini sağlayan “etkin bir iletişim sistemi”ne sahip olmaları gerekir(Paksoy, 1998). Bireylerin birbirlerini anlamaları, düşüncelerinin algılanması ve bilgi değişimi etkin iletişim ile mümkündür. İletişim yöneticilerin sürekli iç içe oldukları bir süreçtir. Zira yöneticilerin sürekli olarak yüzyüze kaldıkları “insan ilişkileri”, “güdüleme”, “tören”, “toplantı”, “karşılama”, “uğurlama” gibi birçok eylemi iletişim kavramının içinde algılamak mümkündür(Açıkalm, 1998). Birçok eylemin içinde bulunduğu iletişim, yönetim süreçlerinin en önemlileri arasında bulunmaktadır.

İletişim sözünün konumuz bağlamında ilk çağrışımı, insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgilerin her türlü yolla başkalarına bildirimini olmaktadır. Tüm yaşamı boyunca, psikolojik olarak insanın, varlığını bildirmek ve varlığının farkındalığının kendisine bildirilmesi ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç içindeki insan, sözlü veya sözsüz çeşitli iletişim yollarına kaçınılmaz olarak başvurur. Her türlü iletişim insanın psikolojik gereksinmelerinin sonucudur. Kendisini tanıması, tanıtması ve dönüt

olarak kendini değerlendirmesinde bu iletişim süreçleri önemli rol oynar. Kişiler arası iletişimle ilgili olarak yapılan tanımların bulunduğu nokta bu iletişimin psikolojik nitelikli bir bilgi alışverişi olduğu yolundadır(Capelle, 1987).

Örgüt içerisindeki iletişimin çift yönlü olarak gelişme gösterebilmesi, öncelikle yöneticinin tutum ve davranışı ile yöneticilik anlayışına bağlıdır. İyi bir yönetici, personelde birinin emrinde çalışma duygusu yerine, birisiyle birlikte çalışma duygusu yaratan kimsedir(Bursalioğlu, 1979). Bunu sağlamanın en koşullarından birisi de personel ile işbirliği yaparak aşağıdan yukarıya doğru olan iletişimin gelişmesine olanak sağlamaktır.

Kurumlarda iletişim kompleksli bir süreçtir. Çünkü insanlar farklı kişiliklere, eğilimler ve kabiliyetlere sahiptirler. Aynı zamanda hiyerarşi ve uzmanlık gibi kurumsal özelliklerde kurumsal iletişimi karmaşık hale getirir. Eğitim kurumlarında da gün boyunca birçok konuda iletişim kurulur. Kişiler arası iletişimin eğitim kurumlarında özellikle de idareciler açısından önemi büyüktür. Kurumun etkinliğini arttırmak için yöneticilerin iletişim araçlarını etkili bir Şekilde kullanması stratejik öneme sahip bir hünerdir. İdarecilerin zamanlarının yüzde altmışını veya seksenini iletişim ile geçirdikleri saptanmıştır. Eğitim alanında çalışan yöneticilerin özel iletişim becerilerini kazanmaya, geliştirmeye ve de bunları kurumlarındaki özel durumlara nasıl uygulayacaklarını öğrenmeye ihtiyaçları vardır(Hunt, Tourish ve Hargie, 2000) .

Okul müdürü ile öğretmenin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuşursa, kişilerin işe karşı tutumlarının o kadar olumlu olduğu görülmüştür. Okulları sadece bürokratik işlemlerle uğraşan, astlarının görevlerinin yapıp yapmadığını kontrol eden, her Şeyi bildiğini düşünen, iletişim kurmayan müdürlük anlayışıyla yönetmek artık mümkün değildir.

Etkili ğretim yeni bir yönetici anlayışı ve yönetici gerektirmektedir. Bu yönetici okulu sınıf ve koridorlardan yönetmeli, arandığında okulun her tarafında görülmelidir. Ayrıca bir ğretim lideri olarak temelde ğretim sorunları ile ilgilenmeli

öğretim işlerine, yeterince vakit ayırabilmek üzere bazı yönetsel iş ve formaliteleri astlarına devretmeli ya da personel ve öğrenci binadan ayrıldıktan sonra yönetsel işleriyle uğraşmalıdır. Öğretim liderliği görevini sürdürürken öğretmenlerle kuracağı olumlu iletişimin eğitimde verimliliği arttıracığını bilmelidir.

Etkili okul araştırmalarının çoğunda etkili okulları yöneten okul yöneticilerinin bir öğretimsel lider olarak görev yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, rollerini, yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalara gösterilen ilgi giderek artmaktadır.

Eğitim örgütlerinin, sürekli gelişmekte olan sosyal bir topluluk olduğundan hareketle, bu örgütlerde yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişime ilişkin öğretmen algıları ve beklentileri önem kazanmaktadır.

Literatür taraması sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmuştur.

1. 2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlikleri ne düzeydedir?
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerileri ne düzeydedir?

- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlikleri öğretmenlerin *cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalıştığı süre* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerileri öğretmenlerin *cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalıştığı süre* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okulların etkili okul olabilmeleri için yöneticilerinin öğretim lideri olması zorunludur. Bu araştırma, araştırmanın yapıldığı ilçede ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ve öğretmenlerle kurdukları iletişim tarzlarını ortaya çıkardığı için önemlidir. Bu araştırmada, ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ve iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle elde edilecek sonuçların;

1. Eğitimde nitelik geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalara yardımcı olacağı,
2. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarını yönlendireceği,
3. Üniversitelerin ilköğretim bölümlerinde uygulanan program ve yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı,
4. Konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı,
5. Türkiye’de bu konuda var olan literatür boşluğunun doldurulmasında katkıda bulunabileceği, sonraki araştırmalara kaynak oluşturabileceği,

6. Okul yöneticilerini kapsayan hizmet içi eğitim kurslarının içeriklerini belirlemede Milli Eğitim Bakanlığınca kullanılabilmesi,
7. Okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ve hizmet içinde geliştirilmeleri için hazırlanacak olan programlarda ve bu programların geliştirilmesinde yol gösterici olabileceği umulmaktadır.

1.5. Sayıtlılar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmaktadır.
2. Çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, yöneticilerini değerlendirebilecek kadar tanınmaktadır.
3. Çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, anketi cevaplandırırken objektif olarak gerçek kanılarını belirtmişlerdir.
4. Seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu varsayılmaktadır.
5. Denekler ankete gönüllü katılmışlar, anket sorularını içtenlikle ve yansız cevapladığı varsayılmaktadır.
6. Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Araştırmada kullanılan örneklem grubunu, 2006–2007 öğretim yılında, İstanbul İli Kartal İlçesine bağlı ilköğretim okullarından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 24 okul ve bu okullarda görev yapmakta olan 435 öğretmen ile sınırlıdır.
2. Araştırma literatür taraması ve anket uygulama yolu ile elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

3. Bu araştırma Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği, İletişim Becerileri Anketi ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.
4. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve iletişim tarzları arasındaki ilişki araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen algıları ile sınırlıdır.
5. Araştırma; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarındaki rolleriyle sınırlıdır.
6. Araştırma için veri toplanırken teste katılmak istemeyen öğretmenler kapsam dışı bırakılmıştır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Yöneticisi: İl, İlçe ve merkez teşkilatı gibi eğitim politika ve planlarını belirleyen ve uygulatan, teşkilatın yöneticileridir.

İletişim: Düşüncelerin ve yorumların, buyrukların, haberlerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye, gruptan gruba aktarılma sürecidir(Aydın, 1994).

İnformel İletişim: Amaçlı ve planlı olmayan kendiliğinden meydana gelen yapı ve denetleme dışı olan iletişimlerdir(Bursalıoğlu, 1991).

Formal İletişim: Kapsam ve kararların rasyonel ve planlı bir sisteme sokulması ve enformasyon ve kararların yukarıdan aşağıya olduğu kadar, aşağıdan yukarıya da iki yönlü aksamadır(Bursalıoğlu, 1991).

Okul Yöneticisi (Müdürü): Okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir. Eğitim ve öğretimi (okulda) yönlendirir ve yönetir.

İlköğretim Okulu: Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturur. 6-14 yaş arasındaki çocuklar için eğitimin uygulandığı kurumlardır. İki kademedен oluşan bu kurumlarda birinci kademe beş yıl ve ikinci kademe üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıl kesintisiz eğitim yapılır(Kanun No: 222).

İlköğretim Okulu Yöneticisi: İlköğretim okulu yöneticisi görev yaptığı okulun günlük işlerinden yönetsel bakımdan sorumlu olan bir kişi olarak tanımlanabilir. Çağdaş okul yöneticiliği anlayışına göre okul yöneticisinin başlıca sorumluluk alanı bütçeleme, öğretmen ve diğer iş görenleri denetleme, öğrenci yönetimi, kayıt yönetimi ve öğretim liderliğidir(Gümüseli 1996).

İlköğretim Okulu Öğretmeni: Program ve yönetmelik esaslarına göre çalışma saatleri içinde okulda kalarak kendilerine verilen eğitim ve öğretim işlerini yürütmek, görevli olduğu sınıf öğrencilerinin her yönden yetiştirilmesi için gerekli önlemleri almaya yetkili, öğrencilerin gelişmesinden sorumlu olan kişidir(Serim, 1991).

Öğretimsel Liderlik: Öğretimsel liderlik; okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarından meydana gelir (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretimsel lider olan okul yöneticileri bu boyutlarla ilgili olarak okulun amaçlarını belirleme, amaçları paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretmenleri destekleyip geliştirme, düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma gibi çeşitli rolleri yerine getirirler.

Öğretim Lideri: Okulun misyonunu tanımlayan, kaynak ve mesleki gelişimi sağlayan, öğretim kaynağı olan ve öğretimi yöneten, iletişimi sağlayan, okulda görünen varlık ve olumlu okul iklimi oluşturan kişidir(Taş, 2000).

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

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. LİDERLİK

Liderlik yöneticilik anlayışının bittiği yerde başlar ve işte tam bu noktada ödül ve ceza, kontrol ve inceleme sistemleri yerini yenilikçiliğe, bireysel özelliklere ve cesaretli adımların teşvik edilmesine bırakır. Temel göreviniz çalışanlarınızı olağanüstü şeyler yapmak için bir yolculuğa çıkarmaktır. Bu ise, çalışanlarınıza ortak bir amaç için ilham vermeyi, onları bu yönde motive etmeyi, onlarla tutarlı olmayı ve yüreklerini yüreğinize katmış bir ekip oluşturmayı gerektirir(Johnson D. ve Johnson F., 1989)

İnsanlar gruplar halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere' de ihtiyaç duyan varlıklardır. İnsanlara belirli hedeflere götürebilmek için bu hedeflere ulaşmada onların sağlayacakları kişisel arzu ve ihtiyaçlar ile çıkarların neler olduğunu takip etmek, daha sonrada bu insanları bir grup etrafında toplayarak güçlerini, cesaretlerini, arzu ve enerjilerini artırmak gerekir. Liderlik tarihin her devrinde vardı hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır(Eren,1993).

Literatürde lider ve liderlik kavramlarına ilişkin çok sayıda teorik ve görgül çalışmalar yapılmıştır ve bu çalışmalara her gün bir yenis eklenmektedir. Bu çalışmalarda liderlik kavramına farklı yaklaşım ve teorilerle tanımlanmaya ya da açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin, Koçel (2001) liderlik kavramını bir süreç olarak değerlendirmekte ve örgütteki bir konumu belirten lider kavramından ayrı ifade etmektedir. Lider, grup üyelerini bir amaca yönelik güdüleyen ve grup amaçları doğrultusunda etkileyen, yönlendiren bir kişi iken, liderlik belirli koşullar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir(Koçel, 2001).

Cook ve arkadaşları (1997) liderlik kavramını; yönlendirme, enerji verme ve çalışanların liderin vizyonuna gönüllü olarak bağlanma süreci olarak ifade etmektedir. Hitt, Middlemist ve Methis'e göre liderlik, grup hedeflerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik olarak, grup aktivitelerini etkileme sürecidir. Bu sürecin; liderin kişisel karakteristiklerinin, durumun mahiyetinin ve izleyicilerin bir fonksiyonu olduğunu belirtmişlerdir(Karayel, 1999).

Liderlik eğitimi üzerinde çalışan Myers, liderlik konusunda yapılan ve elli yıllık bir süreyi kapsayan iki yüzden fazla çalışmayı çözümlemiş ve kişilik özellikleri ile liderlik arasındaki ilişki konusunda bazı saptamalar yapmıştır. Buna göre (Aydın, 1994; Kaya, 1993) (1) Hiçbir fiziksel özellik, liderlikle anlamlı bir biçimde ilişkili değildir. (2) Liderler üyesi buldukları gruptan zeka açısından biraz ileri görünseler de, daha üstün zeka ile liderlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur. (3) Grup tarafından karşılaşılan ve çözümü gereken soruna uygulanabilir nitelikteki bilgi, liderlik statüsüne önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. (4) Durumu kavrama gücü, girişim gücü, işbirliği, özgünlük, hırslı olma, ısrarlı olma, coşkusal kararlılık, yargılama gücü, popüler olma ve iletişim becerisi, liderlikle ilişkili görülmektedir. (5) Hiçbir özellik, liderler için ortak bir özellik değildir. Başka bir anlatımla, tüm liderlerin paylaştıkları ortak bir özellik yoktur. Selber ve Austin (1997), kesinlikle, liderlik özelliklerinin doğumla birlikte getirilmediğini, liderlerin yetiştirildiğini ve onların öğrenebildiğine taraftar olduğunu ileri sürmektedir. Drucker (1993), liderliğin sonradan kazanılan bir özellik olduğunu, özünde liyakatin var olduğunu, etkin liderliğin temelinde yatan şeyin karizma olmadığını ve karizmanın lideri yanılmaz olduğundan emin hale getirdiğini ve değişme yeteneğini yok edebileceğini ileri sürmektedir.

Literatürde, doğuştan gelen kişisel özelliklerden yalnızca zekâ ile liderlik arasında bir ilişki olduğu, onun da liderlikle düşük bir ilişki gösterdiği ortaya çıkmıştır. Beceriler ve yeterlikler olarak adlandırılabilen diğer kişisel özelliklerin eğitim, öğretim ve deneyim ile geliştirilebileceği ileri sürülmektedir. Bu durum, yöneticiler için

hazırlanacak hizmet öncesi, hizmet içi ve lisansüstü eğitim programlarının önemini ortaya koymaktadır(Dağlı 2001).

Liderliğin değişik açılardan, değişik tanımları yapılmıştır. Grup birliği ve kişiliği açısından lider, üzerinde gözle görülebilen etkiler yapan kimsedir ve liderliğin ölçüsü bu etkilerin yarattığı değişimdir. Lider, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır (Bursalıoğlu, 1987). Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir. Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir(Çelik, 1999).

Lider, örgütün amaçları doğrultusunda yaşamasını, gelişmesini sağlamada yaratıcı, başlatıcı rol oynayan bireydir. Lider, günlük değil kritik kararlar veren kişidir. Liderlik geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içermektedir (Şişman ve Turan, 2001).

Lider, aynı zamanda hem yöneten, hem de yönetilen bir kişidir(Bennis, 1999). Rosen'e (1998) göre; en iyi liderler dürüst, tutarlı, dolaysız ve empatik kişilerdir.

Genel olarak bir liderin taşıması gereken özellikler (Çetin, Akın ve Erol, 1998) şöyle sıralanabilir:

1. Bir vizyonu benimsemek,
2. Değişikliğe açık olmak ve projeleri yönetebilmek,
3. Müşteri ihtiyaçlarına yönelik olarak çalışmak,
4. İnsanlarla bireysel olarak ilgilenmek,
5. Ekipleri ve grupları desteklemek,
6. Bilgiyi paylaşmak,
7. Sorun çözmek ve karar vermek,
8. İşlerin akışını yönetmek,
9. Projeler yönetmek,
10. Teknik beceri sağlamak,
11. Zaman ve kaynakları doğru yönetmek,

12. Sorumluluk alabilmek,
13. Beklenilenin üstünde insiyatif kullanmak,
14. Duygularına hâkim olabilmek,
15. Merhametli olabilmek,
16. Güvenilir olmaktır.

İnsanlar gruplar halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürececek liderlere' de ihtiyaç duyan varlıklardır. İnsanları belirli hedeflere götürebilmek için bu hedeflere ulaşmada onların sağlayacakları kişisel arzu ve ihtiyaçlar ile çıkarların neler olduğunu takip etmek, daha sonrada bu insanları bir grup etrafında toplayarak güçlerini, cesaretlini, arzu ve enerjilerini artırmak gerekir. Liderlik tarihin her devrinde vardı hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır(Eren, 1993).

Gerek ülkelerin, gerekse mal ya da hizmet üreten örgütlerin yönetiminde, sosyal bir kavram olarak liderlik, oldukça önemli görülmesine karşılık, bu güne kadar bütünüyle açıklığa kavuşturabilmiş bir konu değildir. İngilizce “leadership” ve “yederlik” gibi kelimeler önerilmişse de çoğu kez liderlik sözcüğü tercih edilmektedir. Diğer taraftan bir terim olarak liderliğe yüklenen anlamlar ve liderliğe ilişkin beklenti ve algılar, kültüre göre de değişebilir. Ancak liderlik, toplumsal bir grup içinde söz konusu de olup diğer insanlarla birlikte anlam kazanmaktadır (James, 1996; Şişman, 1997).

2.2. LİDERLİK VE YÖNETİM

Yöneticilik ile liderlik birbirinden çok farklı kavramlardır. Liderlik kelime anlamı olarak “gitmek, bir yerden diğer bir yere seyahat etmek” demektir(Johnson D. and Johnson F., 1989). Liderlik yolculuğa ilk başlayan, keşfedilmemiş alanlara ilk ayak basan ve diğerlerine ne yönde gitmeleri gerektiğini ilk söyleyen kişilerdir. Yönetim ise, “el” anlamına gelir ve elde tutmayı, kontrol altında bulundurmamayı ve statükoyu korumayı ve sürdürmeyi ifade eder. Yöneticiler her şeyi elde tutmayı isterler, liderler

ise sizi bir yerlere gitme, bir yolculuğa çıkma konusunda ikna ederler ve sizi daha önceden hiç gitmediğiniz yerlere yolculuğa çıkarırlar.

Liderlik kurum içinde yeni bir yaşam biçimi yaratma sürecinin tamamıyla ilgilidir. Yeniliklerin, yeni fikirlerin, yeni yöntemlerin ve yeni çözümlerin sisteme aktarılıp kullanımının sağlanması liderin işidir. Değişimi gerçekleştirmek, stratejik kararların verilmesini ve uygulanmasını sağlamak liderlik gerektirir.

Lider, kurumun idealini ve görevlerini kurum ruhu hâline getirerek bunları tüm personelin paylaştığı ortak değerler hâline getirir. Lider bir “aile” yaratır ve bu ailede bütün üyeler birbirlerine ve gerçekleştirmeye çalıştıkları ortak ideale gönül bağı ile bağlanırlar. Yöneticiler bir şey yaptırmak için insanları ikna ederler, oysa liderler insanı işleri yapma konusunda istekli hâle getirirler.

Yönetim ve liderlik birbirinden farklı kavramlar olarak tanımlanmaktadır. Yönetim ve liderliğin ayrı kavramlar olarak kullanılmasının altında yatan temel neden, yöneticinin yetkiyi, liderliğin etkileme ve ikna etme yeteneğini öne çıkartmasından kaynaklanmaktadır.

2.2.1. Yöneticilik - Liderlik Farkı

Liderlikle yöneticilik arasındaki farkı Davis şöyle ifade etmiştir: “Liderlik, yöneticiliğin bir bölümüdür ancak tamamı değildir. Liderlik diğerlerini belirlenmiş amaçlara ulaşmaya isteyerek çaba göstermeleri için ikna etme yeteneğidir. Grubu birbirine bağlayan ve amaçlar doğrultusunda yönlendirinceye kadar planlama, örgütleme ve karar verme gibi yöneticilik etkenlerinin cansız görünen kozalarıdır”(Davis, 1967).

Uzmanların çoğu yöneticiliğin kişilerle birlikte ve kişiler aracılığı ile amaçları gerçekleştirmeye çalışan bir etkinlik olarak tanımlanabileceğini kabul etmektedir. Dolayısıyla önemli olan kişilerin bir takım etkinliklerde bulunarak amaca ulaşması ise, yönetici çalışmalar üzerinde belli bir nüfus ve otorite kurmada, onları etkilemede

başarılı olduğu oranda bir çeşit lider sayılmaktadır. Lider otoritesini grup üyelerinden alırken yönetici bulunduğu gruptan herhangi bir otorite almaksızın lider rolünü üstlenmektedir(Öznel,1998).

Liderlik yöneticiliğe eş anlamlı kabul etmek son derece yanlıştır. Çünkü lider, yönetici nezaretçi gibi kavramlarla özdeş değildir. “Liderlik, insanları belirlenmiş amaçlara ulaşmaya, isteyerek çaba göstermeleri için ikna etme yeteneğidir.” Lider kişileri amaçları doğrultusunda motive etmeden ve yönlendirmeden, planlama, örgütleme, karar verme gibi yöneticilik fonksiyonları pek sonuç getirmez. Yöneticilik ise, örgütün birincil olarak ve toplumun da bir bölümünü istediği bir hizmet ya da ürün üretebilmek için beşeri, mali ve fiziksel kaynakların bir araya getirebilmesi sürecidir(Maslumoğlu,1995).

Liderler ve yöneticiler temelde özgeçmişleri, düşünce ve eylem biçimleri bakımından çok farklıdır. Bu farkları belirleyen noktalarda lider ve yöneticilerin amaçları, iş anlayışları, diğer insanlarla ilişkileri ve kişilikleridir(Taşkın,1991).

Lider riskin yüksek olduğu dönemlerde daha çok kendini gösterir(Öznel, 1998).

Lider bulunduğu ortam ve çevre koşullarından etkilenir. Örneğin liderin doğrudan kişiliği rol oynadığı gibi işe ve çevreye yönelik etkileşimden kaynaklanan liderlik söz konusu olabilir. Bu etkileşim grup üyelerini beklentileri, liderin otorite derecesi gibi faktörlere bağlıdır(Öznel,1998).

Yöneticiler ise genellikle anlamlı hedefler belirlemeyi başaramazlar çünkü onlar gruplarının söylemeye gerek olmadan işlerinin anlamını bilmeleri gerektiğine inanırlar. Bunun sonucunda grup bu yana gitmesi gerekirken bambaşka bir yöne giderler(Davis, 1984).

Benise’e (1994) göre yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol vb. konular yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular

öne çıkmakta, esas itibari ile de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirilme konusu önem kazanmaktadır(Şişman, 2002).

Literatürde örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmada belirleyici olan liderlik kavramı ile yöneticilik kavramı arasında farklılık bulunduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır. Nitekim Warren Bennis ve Burt Nanus, yöneticilik-liderlik ayrımı konusunda farklı bir yorum getirmişlerdir. Bu kişilere göre, yöneticiliğin anlamı, yerine getirmek, sorumluluk taşımak ve yürütmektir. Liderlik ise, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin faaliyet ve görünüşdür(Paksoy, 2002). Buna göre, örgütsel yapıda yöneticiler sisteme, denetime, belirlilik şartlarında hareket etmeye ve kurallara önem verir iken, liderler yaygın bir iletişim, fikir üretimi ve bu fikirleri eyleme dönüştürmeyle ilgilenirler. Bu ayrıma göre mevcudu koruyan yönetici, ama değişimi başaran, değişimi harekete geçiren liderdir(Kavrakoğlu, 2001). Yönetici ile lider arasındaki ortak özellik ise, her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olmalarıdır.

Liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içeren iki farklı kavramdır. Erçetin (1998)'in de ifade ettiği gibi, çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları önem taşımaktadır. Örgütlerin günümüzde yaşanan ve gelecekte de yaşanacak hızlı değişme ve gelişmeler karşısında varlıklarını sürdürebilmeleri ancak, yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileycilik vb. çok boyutlu liderlik süreçlerini içeren dinamik bir yönetim anlayışı kazanmış liderler aracılığı ile olanaklı olacaktır.

2.2.2. Eğitim Yönetimi – Okul Yönetimi

Uygurlık tarihi boyunca yönetim, elinde bulundurduğu güç nedeniyle ilgi noktası ve ele geçirilmek için uğruna pek çok şeyin yapıla geldiği bir olgudur. Yönetimsel eylemlerin insanlık tarihiyle başladığı söylenebilir. Her toplumda insanlar ve yönetilenler ikiye ayrılır(Fişek,1995).

Eğitim yönetiminin; yönetimin genel kurallarının eğitime uygulanma biçimi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin uygulamaya dayalı bir parçasıdır. Okul denilen en stratejik parçasının başında bulunan yöneticinin yetiştirilmesi büyük bir önem oluşturmaktadır. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve maddi kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır.

Eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak zleme ve birleştirmeyi amaçlar. Eğitim sistemi okulu da kapsayan bir sistem kapsamındadır. Okul, eğitim sistemi içinde alt sistemlerden en kritik ve en etkili olanıdır(Bursalioğlu, 1991).

Genel olarak eğitim etkinliğinin yapıldığı yer okuldur. Okulların amacına uygun olarak yönetilmesinden eğitim yöneticileri sorumludur.

Yönetici ise belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları, hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir. Yine yönetici, bir zaman dilimi içinde bir takım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine vb. Üretim araçlarını bir araya getiren onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşme sağlayan kişidir(Eren,1998).

Okullar eğitimin organize olarak gerçekleştirildiği yapılardır. Bursalioğlu (1978) okul denilen örgütün eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi, okulun eğitim yönetimini oluşturan, sistemin en stratejik parçası bulunuşundan ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelmesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu nedenlerden dolayı okul yönetimi ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır.

Okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden doğmaktadır. Okul yönetiminin görevi, bir örgüt olan okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır(Bursalioğlu, 1991).

Eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde liderlik konusunun bu literatür içerisinde çok geniş bir yer tuttuğu görülmektedir. Son yıllarda sosyo ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda meydana gelen ve okulların yapı ve işleyişini önemli ölçüde etkileyen değişme ve gelişmeler, bu alanda yapılan çalışmaların belirgin bir Şekilde artmasına neden olmuştur. Gerek eğitim yönetimi sorumluluğunu üstlenen kişi ve makamların, gerekse eğitim yönetimi alanında araştırma yapan bilim adamlarının ağdaş okul müdürlerinin liderlik standartlarını belirlemeye dönük gayretleri altında yatan temel nedenlerden birisi, okul müdürünün ağdaş etkili okulun yaratılmasında en önemli öğe olmasıdır. Bunun için başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerin birçoğunda yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek müdürler için gerekli olan liderlik alanları, son yıllarda akademisyenlerin ve uygulamacıların ayrı ayrı ve ortaklaşa yürüttükleri çalışmaların temel konusunu oluşturmuştur. Bu bağlamda yürütülen çalışmalar sonucunda önemli aşamalar kaydedilmiş, ağdaş okul müdürünün liderlik alanları yeniden belirlenmiştir. Her birinin kendine özgü bilgi, beceri ve tutumları gerekli kılan bu liderlik alanları ve bu alanlara ilişkin önemli davranışlar aşağıdaki gibi altı başlık altında açıklanabilir. Bunlar vizyoner liderlik, ğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderliktir(DDE, 1998; CCSSO, 1996).

Carrad (1968)'a göre iyi bir yöneticide bulunması gereken yeterlikler pek çoktur. Yönetici kusursuz bir insan olduğu oranda, kusursuz bir yönetici olur. Özellikle yönetici şu kusurların bulunmaması gerekir.

- A.Taraf tutma
- B.Anlayış noksanlığı
- C.Kararsızlık
- D.Etki altında kalma
- E.Korku
- F.İleriyi görememek(Grsel,1995).

2.3. EĞİTİM VE LİDERLİK

Demokrasi, liderliği gerekli kılan sosyal bir yaşam biçimidir. Demokraside kaliteli liderlerin, demokratik kurum ve kurallar çerçevesinde gelişebileceği inancı vardır. Okul ise demokratik davranış ve değerlerini bireylere kazandırılmasında olduğu kadar liderlik becerilerinin geliştirilmesinde de temel kurumlardan biridir. Buna göre liderlik, bir vatandaşlık özelliği olmaktadır. Okul ve sınıf yönetiminde, yönetici ve öğretmenlerin bir takım liderlik davranışlarına sahip olması gerektiği gibi öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilmeleri önem verilmektedir(Şişman, 1997).

Toplumun ve eğitimi yeniden yapılandırmaya belirlenecek makro düzeyde politikalar yanında eğitimde yetki devri ve yerleşme eğilimleri ile birlikte mikro düzeyde okul merkezli politikalara da ağırlık gerekçedir. Makro düzeyde politikaların uygulanabilmesi ve başarısı, okul yöneticilerinin liderliğine bağlıdır. Liderlik konusunda yapılan araştırmaların ortaya koyduğu önemli bir gerçek, liderliğin öğrenme ve öğretme boyutlarından oluşturduğudur(Senge, 1996). O halde şimdi ve gelecekte eğer eğitimde önemli reformlar yapmak gerekecekse, her şeyden önce yenilikçi ve yaratıcı öğretmen liderlere ihtiyaç vardır(Şişman, 1997)

Yeni yetişen kuşakların uluslar arası yarışta başarılı olabilmesi için bilgi toplumunun gereklerine uygun olarak yaratıcı, problem çözücü, bilgiye ulaşmasını bilen, yüksek teknolojileri kullanabilen, hoşgörülü, ensek, bilimsel düşebilme yeteneğine sahip, bedensel, zihinsel, sosyal yönlerden sağlıklı yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Okul yönetici ve öğretmenlerinin temel görevleri de bunların gerçekleşmesine, her öğrencinin kendini ve yeteneklerini keşfetmesine dönük ortam ve fırsatlar sağlanmaktadır(Bener, 1995).

2.4. ETKİLİ OKUL LİDERLİĞİ

Etkili okul öğretim yönünden güçlü olan okuldur. Etkili okulda sadece seçilmiş, yetenekli değil de tüm öğrencilerin temel beceri ve davranışları öğrenmesini

sağlayan; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin garanti edildiği bir öğrenme çevresi yaratılmıştır. Etkili okulun amacı da okuldaki öğretimin niteliğinin geliştirilmesidir(Klopff ve diğerleri, 1982; Brooko ve Lezotte, 1979; Edmans, 1979).

Başarılı ve mükemmel örgütler üzerinde yapılan araştırmalarda söz konusu başarı ve mükemmellikte liderliğin önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir(Thomas and Waterman, 1987). Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda da başarılı, etkili, mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda liderliğin kritik bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır(Şişman, 1997).

Yöneticinin etkinlik ölçütleri arasında okul özellikleri öğrenci ürünü ve yöneticinin saygınlığı yer almaktadır. Bunlardan en sağlıklı olanın, okul özellikleri olduğu görülmektedir. Çünkü araştırmalar göstermiştir ki öğrencinin iyi öğrenmesinde yöneticinin doğrudan bir etkisi söz konusu olamaz. Ancak dolaylı katkısı görülebilir(Balcı,1993). Bu katkı, müdürün uygun öğrenme öğretme çevresinin, ortamının yaratılmasında, iyi bir örgüt ikliminin oluşturulmasıdır. Dolayısıyla öğretimsel liderlik yapmasıdır.

Okul yönetiminde liderlik söz konusu olduğunda, geniş anlamda bu kavram, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından çeşitli olay, durum ve süreçlerin etkilemede kullanılabilecek güçleri ifade etmektedir(Şişman, 1997).

1980’li yıllardan itibaren başarılı ve etkili örgütler üzerinde yapılan araştırmalar sonunda söz konusu örgütlerle ilgili belirlenen özelliklere paralel olarak eğitim alanında da etkili okullar olarak nitelendirilen okullar üzerinde en çok durulan faktörlerin başında liderlik boyutu gelmektedir. Etkili okul oluşturmada ve yaşatmada bir lider olarak okul yöneticisinin anahtar role sahip oluşu birçok araştırmacının üzerinde uzlaştığı bir konudur(Şişman, 1997).

Etkili yöneticilerin öğretmenler üzerinde çok güçlü ve olumlu etkileri görülmüştür. Örneklendirmek gerekirse, etkili yöneticiler güven, güdüleme, tatmin sağlarken,

etkisiz yöneticiler, kontrol ve çelişki, ilgisizlik, öğretimsel materyalleri terk etme, yöneticiye karşı saygı veya güven kaybı, direnme, isyan, hayal kırıklığı, endişe, sakınma, öfke ve hatta işten ayrılmaya yol açmıştır(Blase, 1999).

Yöneticinin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini artırmaktır. Açıkça okul yöneticisi, okulun öğretim lideridir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretimi geliştirmek için okulda bir vizyon oluşturmalıdır. Okulun vizyonu öğretmenlerle birlikte saptanmalıdır. Her öğretmen vizyonun ifade edilmesine ve paylaşılan bir vizyonun oluşturulmasına katkıda bulunmalıdır.

Öğretimin etkililiğini artırmak, öğretim çabalarını birleştirmekle mümkündür. Okul yöneticisi, okulda öğretimin etkililiğini artırmak için sorulacak soru kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticileri aşağıdakileri uygulayarak, personel arasında olumlu bir ilişki yaratmalıdır:

- Okulda açık ve dürüst bir ilişkiler ağı oluşturulmalıdır. Öğretmen ve okul yöneticileri arasında güven olmalıdır.
- Öğretmen sorunlarını, ihtiyaçlarını dinlemelidir.
- Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, işbirliği oluşturulmalıdır.
- Öğretmen performansını değerlendirmek için, veriler toplanmalıdır.
- Öğretim uygulamalarından dönüt sağlanmalıdır.
- Öğretimin kalitesini artırmak için, kalite göstergeleri göz önünde tutulmalıdır.
- Etkili öğretim üzerine workshoplar geliştirilmeli, öğretmen becerileri artırılmalıdır.
- Öğretimin felsefesi ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları değiştirilmelidir.

2.5. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

Çağdaş okul müdürlerinin yeterli olmak zorunda kaldığı bir diğer liderlik alanı da öğretim liderliğidir. Etkili okullar ve öğretim liderliğine ilişkin gerçekleştirilen birçok araştırmada bu okulların en belirgin özelliklerinin, açık bir örgüt misyonu,

koordine edilmiş eğitim etkinlikleri, sistemli bir öğretim denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici bir örgüt iklimi olduğu ortaya çıkmıştır(Griffin, 1993; Hallinger ve Murphy, 1985; Wildly ve Dimmock, 1993; Brookover ve arkadaşları, 1978; McEvan, 1994).

Eğitim örgütlerindeki liderlikle ilgili araştırmalar, aynı zamanda, çağdaş etkili okulların genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderliği tarafından yönetildiğini göstermektedir(Balcı, 2001; Gümüşeli, 1996).

Öğretimsel liderlik, hiç kuşkusuz, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşması, dolayısıyla öğretim ile doğrudan ilişkili olması nedeniyle müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını göstermelerini zorunlu hale getirmiştir.

Öğretim lideri, daha fazla öğretme hırısına ve okul vizyonuna sahip bir kişidir. Öğretim lideri olan okul müdürü, okul için önemli olan şu üç sorunun cevabını iyi düşünüp verebilen bir yönetmendir. Çocuk nasıl öğrenir? Çocuğa nasıl öğretmeniz gerekir? Ve Konuyu nasıl sunmalıyız(Gümüşeli,1996)?

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Diğer yandan bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır: Bunlar öğrenciler, öğretmenler ve toplumdur. Okulun etkili olması, bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır. İşte öğretim lideri olan okul müdürünün temel görevi, öğretimin niteliğini yükseltmek için 10 bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine etmektir(Findley, B., Findley D., 1992). Bir okul müdürünün bu liderlik alanında yeterli olabilmesi şu davranışları göstermesine bağlıdır(DDE, 1998; CCSSO, 1996) :

1. Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,

2. Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,
3. Farklı öğrenci ihtiyaçları ve öğretim yöntemlerine cevap verecek nitelikte öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilmesi ve oluşturulmasını sağlamak,
4. Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenme yaşantılarına uygulayan öğretimi teşvik etmek,
5. Öğrenci başarısını sürekli ve sistemli olarak ölçmek ve değerlendirmek,
6. Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek olmak,
7. Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
8. Eğitimle ilgili yeni teknolojileri izlemek ve okulda kullanılmasını sağlamak,
9. Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
10. Okul vizyon ve misyonuyla tutarlı, sürekli gelişime olanak sağlayacak nitelikte personel geliştirme plan ve programları hazırlamak ve uygulamak,
11. Yaşam boyu öğrenmeyi özendirme ve bu konuda personele model olmak,
12. Okulu başarıya dönük şekilde örgütleme,
13. Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı oluşturmak,

14. Kendisi de dahil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,

15. Öğrenci ve çalışanların başarılarını tanımak ve ödüllendirmek,

16. İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,

17. Karar almada mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,

18. Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamak.

Etkili okul araştırması bulgularına göre, etkili okulların güçlü yönetsel liderleri vardır. Okulda öğretimin geliştirilmesinde okul yöneticisinin liderliği önemli bir etkidir. Okul liderliği okul müdürüne sınırlı kalmamakla beraber yönetici üzerinde merkezileşir. Okulda olumlu bir iklim yaratmak, amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek gibi etkinliklerle okul yöneticisi, öğrenci başarısında dolaylı bir etki ve katkıda bulunur.

Etkili okulda yönetici zamanının çoğunu sınıflarda, diğer öğretim ortamlarında harcamak durumundadır(Rutherford, 1984). Onun temel ilgi ve uğraşısı öğretim sorunlarıdır. Öğretim liderliği yapabilmek üzere bazı yönetsel iş ve ayrıntıları astlarına devreder. Okuldaki tüm etkinlikleri öğretim ve öğrenimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirir(Balcı, 1988).

Görüldüğü üzere öğretimin niteliğinin geliştirilmesi yeni bir yönetim ve yönetici anlayışı gerektirmektedir. Bu yönetici okulda asıl işinin öğretim olduğunun bilincinde olacak, bürosundan değil, bizzat okul derslik ve koridorlarından okulu yönetecektir(Benjamin, 1981).

Öğretmenler özellikle de öğrenciler okulda "patron kim" bileceklerdir. Okul yöneticisi doğru yer ve zamanda, arandığında bulunmak suretiyle öğrenciye bu imajı

verecektir. Yönetici bir öğretim lideri olarak öğretmen ve öğrencilerden beklentilerim açıkça ortaya koyacak ve bunları onlara ulaştıracaktır(Edmonds, 1979). Doğaldır ki bu yönetici öğretmenleri karar sürecine katacak, onlarla yakın ilişkiye girecektir (Clark ve diğerleri, 1980; Benjamin, 1981). Yöneticinin yukarıdaki davranışlarına ek olarak adil, tutarlı, yetenekli olması, okulun gidişatına dikkat göstermesi, diğer işlerini öğretmen ve öğrenciler binadan ayrıldıktan sonra yapması okulda olumlu bir havanın gelişmesine ortam hazırlayacaktır(Swymer, 1986).

Okul yöneticisi doğaldır ki öğrencinin başarısının doğrudan bir faktörü değildir. Ancak öğretim için uygun ortam sağlamak suretiyle öğrencinin öğrenmesine dolaylı da olsa katkısı söz konusudur: Okulunun ikliminin öğretime uygun hale getirilmesi, okulda düzen ve disiplinin sağlanması, yöneticinin öğretime dolaylı katkıları arasındadır(Shomaker and Erazer, 1981; Brookover and Lezotte, 1979).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışı, öğretmen ve öğrencilerin başarılarının artırılmasında önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Andrews ve Smith (1989) öğrencilerin başarı sonuçları inceledikleri bir araştırmada, okulları, müdürlerin güçlü, orta ve zayıf öğretimsel liderlik davranışı sergileme derecelerine göre sınıflandırmışlar ve tanımlamanın bu davranışların öğrencilerin akademik başarılarına çok büyük ilerleme sağladıkları ortaya çıkarmışlardır. Öğretmenlerin müdürleri güçlü öğretimsel lider olarak algıladıkları okullarda, öğrencileri matematik ve okuma derslerindeki başarıları, orta ve zayıf öğretimsel lider olarak algıladıkları okullara oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir(Polat, 1997).

Gözlemlerimiz, sağduyumuz ve eğilimlerimiz, etkili ve iyi bir okul yöneticisi imajını ortaya koymaktadır. Bazı okul yöneticileri için sık sık şu kavramlara başvurulmaktadır. Okul yöneticisi “gülcü bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışı şunlardır(Çelik, 1999).

- Program ve öğretimdeki öncelikle konuları belirleme,
- Okulun hedeflerinin gerçekleşmesinde kendini adama,

- Okulun amaçlarına gerçekleşmesi için gerekli kaynakları sağlamak ve kullanma yeterliliğine sahip olma,
- Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
- Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar
- Öğretmenlerle iletişim kurma,
- Personel geliştirme etkinliklerinde katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
- Yeni öğretim stratejilerini kullanılmasını özendirme,
- Değişik öğretim materyallerini sağlama,
- Sürekli olarak öğrencilerin okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkinliğini sağlama,
- Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlara özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
- Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
- Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını arttırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
- Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme sürecine bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplini oluşturma,

Yapılan araştırmalarda etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir. Edmonds (1979) ve Austin (1979), etkili okulun kilit kavramı olarak okulu görmüştür. Etkili öğretimsel liderlik araştırmalarında dört önemli boyut araştırma konusu olmuştur(Çelik, 1999).

- **Okulu geliştirmeye yönelik planlama**

Yönetici ve öğretmenler eylem planı hazırlamada ve karar verme sürecinde birlikte hareket ettikleri zaman, ortak sonucu da birlikte kabullenmek zorunda kalırlar. Öğretmenler arasında oluşan düşünce alışverişi, okul yaşamındaki düzeni etkiler. Hem yönetici hem de öğretmenin performansının geliştirilmesine rehberlik ederek okulun başarısını arttırmaktır. Etkili okulda rol beklentisi açıktır ve öğretmenler öğrencilerin performansını arttırmaya çalışır.

- **Program geliştirme**

Etkili okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretimini değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. Öğretimsel program, esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı, doğruları, özendiricileri ve geri bildirimini açıkça göstermelidir. Öğretmen ders planında her öğrencinin yüksek başarı beklentisini karşılayacak bir iklimi, öğrencilerle oluştırmaya çalışmalıdır.

- **Personel geliştirme**

Başarılı okulların yöneticileri öğretmenler öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar. Okul yöneticisi, öğrencinin başarı düzeyini arttırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir. Okula dayalı personel geliştirme programları, belirlenen hedeflerle bütünleşmiş en etkili programlardır. Başarılı bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur.

Öğretmen ve yöneticiler, yeterliliklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar. Başarılı bir okulda öğretmen, örgüt ikliminin bireysel ve kollektif çalışmaya destek sağladığını bilir. Personel geliştirme, okulun amaçları ile yakından ilgilidir.

▪ Okulu değerlendirme

Başarılı bir okulun yöneticisi, okul yaşamı için değerlendirilebilir ve sayısal verilerle açıklanabilir bir model geliştirir. Bu model sayesinde öğrenci başarısı, çalışma gruplarında verimlilik ve davranışı ölçülebilir. Başarılı okulun yöneticisi, öğretmenleri denetler. Yüksek öğretmen morali, etkili okullarda ölçmeye çalışan önemli bir faktördür.

Jhonson ve Snyder (1989), Tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticileri öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilme ihtiyacı ve yedi yetiştirme konusu belirlemiştir. Bu yetiştirme konuları şunlardır:

1. Okul yöneticiliği,
2. Yaratıcı sorun çözme,
3. Okulun gelişmesi için plan yapma,
4. Okulun gelişmesi için planlama yapma,
5. İş görenin davranışlarını kestirebilme,
6. İş birlikçi uzun vadeli plan yapma,
7. Bir sistem olarak okul.

Okul yöneticileri bu yedi yetiştirme konusunda içinde en fazla okul yöneticiliği ve yaratıcı sorun çözme konusunda ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Öğretimsel liderlik, mükemmellik ve verimliliği sağlama düşüncesinin oluşturulduğu baskılar sonucu bazı araştırmacı, politika belirleyici ve okulu yenileştirmeye çalışan uzmanlar arasında popüler bir çalışma söz konusu olmuştur. Bu konuda ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkinliği üzerindeki rolü artmıştır(Çelik, 1999).

Hallinger (1992) eskiden program yöneticisi olarak kabul edilen okul yöneticisinin rolü, okul dışındaki politikacıların eğitimde yenilik beklentilerinin de etkisi ile öğretimsel liderlik rolü olarak bir değişim geçirmiştir. Eğitim ve öğretim etkili olan kavramların okul yöneticinin etkili liderliği ile uygulanabileceği ve böylece öğretimin standardize ve kontrol edilebileceği varsayılmıştır. Bununla birlikte, öğretimsel liderlik, yeni bir davranış odaklanmasını ve okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolü, yönetsel rolünün doğası ile bütünleştirmeye çalışmıştır(Çelik, 1999).

2.5.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri

Okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolünü üstlenmelidir. Bu rol, eğitim ve yönetimle ilgili güçlü ve gözle görülür yetenekler ister. Sergilenen bu yetenekler ulaşılması gereken hedefleri, müfredatı, öğretimi, sınavları, beklentileri ve sınıf atmosferini beklenen biçimde ortaya koyan becerilerdir. Denetlemeyi yakından yaparak neyi nasıl yaptıklarını izlerler, seçilen eğitim modelinin uygulanmasında öğretmenlere yardım ederler. Başarılı okullardaki yöneticiler, o okulların aynı zamanda eğitim, öğretim ve öğrenme konularında güçlü bakış açıları olan öğretimsel liderleridir(Sergiovanni, 1991).

Okuldaki öğretimi geliştirmek durumunda olan bir öğretimsel liderin, bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu özellik ve beceriler genellikle; kişisel, yönetsel, meslekî olarak üç grupta toplanmaktadır. Etkili öğretimsel liderlerin bu üç alandaki özellik ve becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalarında Danley ve Burch, etkili öğretimsel liderin kişisel özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir(Tanrıöğen, 1988).

Etkili öğretimsel liderin kişisel özellik ve becerileri:

1. Öğretmen, öğrenci ve diğer personele gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.
2. İyi bir mizah duygusuna sahiptirler ve arkadaşça davranırlar.
3. Kendilerine kolayca yaklaşılabılır.
4. Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlardan yararlanırlar.
5. Kabul edilmeyen görüşlere neden gösterirler.
6. Açık tartışmaları desteklerler ve kabul ederler.

7. Kendi görüşlerini astlarına iletebilirler.
8. Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik niteliklerine sahiptirler.
9. Astları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmezler, onlara arkadaşça davranırlar.
10. Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esnekler.
11. Okulları ile gurur duyar ve bunu ifade ederler.

Öğretimsel lidere ait yönetsel özellik ve beceriler;

1. Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.
2. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
3. Sorumluluğu eşit dağıtırlar.
4. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına özen gösterirler.
5. Öğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
6. Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.
7. Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
8. Personele taraf tutmadan eşit davranırlar.
9. Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.
10. Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhâl ilgilenirler.

Öğretimsel liderlere ilişkin meslekî özellik ve beceriler;

1. Toplumsal olaylar hakkında bilgi sahibidirler, güncelliklerini korurlar.
2. Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar.
3. Sınıfları düzenli olarak ziyaret ederler.
4. Öğretmenlere hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar.
5. Öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için güdelerler ve kendi gizil güçlerini anlamalarına yardım ederler.
6. Yeni fikirleri denemeye çalışanları desteklerler.
7. Öğretime ve öğrencilere ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.
8. Olumlu pekiştiriciler verir, yapıcı eleştiriler yaparlar.
9. Kuramsal bilgilerini uygulamaya yansıtırlar.
10. Mesleğin ahlâkî kurallarına uyarlar.
11. Diğer insanların değerlerine saygı gösterirler.

Etkili bir okulun öğretimsel lideri olan yöneticisinin örgütünü amaçlarına ulaştırabilmesi ve örgütün varlığını sürdürebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekir(Andersen & Pigford, 1987).

1. Bir vizyonu olma; hedeflerin herkes tarafından anlaşılması, program, öğretim ve değerlendirmeyi koordine ederek başarıyı artırmaya çalışır.
2. Vizyonu eyleme dönüştürme; bir takım olarak çalışır, okulun bütün amaçlarını ve beklentilerini vurgular.
3. Destekleyici bir çevre oluşturma; akademik olarak yönlendirilmiş düzenli ve amaçlı okul iklimini teşvik eder.
4. Okulda neler olup bittiğini bilme; öğretmen ve öğrenciler ne yapıyorlar ve daha iyi nasıl yapabileceklerini bilir ve uygularlar.
5. Bilgili hareket etme; farklı öğretmen kişiliği, tarzı ve öğretim stratejilerinde gerektiğinde yardımcı olarak devreye girerler.

Okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok bir öğretimsel lider olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticisi esas görevlerinin farkında olmalı, okulun amaçlarını yorumlamalı, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmeli, onlara rehberlik yapmalı, destek olmalı, öğretimin kesintiye uğramaması için önlemler almalı ve onları denetleyip geliştirmelidir(Balcı, 1992).

2.5.2 Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Moorthy (1992) Öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir(Çelik, 1999)

Yönetici olarak okul müdürü gemiyi düzgün götürmeye çalışırken; öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanmaktadır. De Bevoise göre (1984) öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip ve değerlendiren kişidir. Moorthy (1992) Öğretimsel bir

lider olarak okul yöneticisinin birbiri ile bütünleşen 3 önemli rol boyutu vardır. Okulun misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirme(Çelik, 1999).

Smith ve Andrews (1989) Öğretmenler, okul yöneticilerinin zayıf öğretimsel liderlik rolünü sergilemeden daha çok dil ve matematikteki başarıya önem verdiklerini savunmaktadırlar. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları 4 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(Çelik, 1999).

▪ **Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi:**

Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir.

Etkili okul yöneticileri, kaynakları etkili bir şekilde kullanarak öğretimsel etkinliği artırmayı ve öğrenci başarısını üst düzeye çıkarmasını amaçlar. Etkili okul yöneticileri okul programlarının geliştirilmesine ve öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesine önem verirler. Güçlü öğretimsel liderler, kaynakları daha istenen bir çıktı alma doğrultusunda kullanırlar(Manasse, 1984). Bir kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticilerinin temel rolleri şunlardır:

1. Öğretimsel lider, zaman ve kaynakları etkili olarak kullanır.
2. Lider değişmeye uygun bir iklim oluşturur, değişim yönetimi becerilerden yararlanırlar ve bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duygularının okul ortamında gelişimini sağlar.
3. Öğretimsel lider, okul personelini motive etme yeterliliğine sahiptir.
4. Öğretimsel lider, okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir.

- **Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi:**

Etkili okul yöneticileri, etkisiz okul yöneticilerinden iyi okul çevresi oluşturmaya yönelik görüşleri ile ayrılır. Etkili okul yöneticileri, öğrenci başarısı ve öğretmen etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için, gerekli kaynakları sağlayabilecek bir yeteneğe sahiptir. Bu yöneticilerin seçici ve sistematik olarak uyguladıkları diğer destekleme yolları ise öğretmenlerin performanslarına ilişkin detaylara değil aynı zamanda onların performanslarına nasıl algıladıklarıyla da ilgilendir. Okul yöneticisi öğretmenlerin bireysel işlerini daha iyi kavramlarına yardımcı olarak, öğrencinin daha iyi yetişmesi için ortam hazırlarlar. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisinin temel rolleri şunlardır:

1. Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejiler geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.
2. Öğretimsel lider, öğretmenleri öğretimin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler.
3. Öğretimsel lider, öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konuları ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.
4. Öğretimsel lider, personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.
5. Öğretimsel lider, öğretimsel programları uygulamasında, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilir.

- **İletişimci olarak okul yöneticisi:**

Etkili okul yöneticileri, okulun örgütsel amaçları ile bütünleşme sağlar. Sınıf içi etkinliklerde ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik ortak olarak vizyon geliştirir. En önemlisi, vizyonun öğretmenlerin öğretimsel planları ile bütünleşmesi ve bir bağlılık oluşturmasıdır. Vizyon, amaçlara açıklık getirmekle birlikte öğretmen

ve öğrencilerin karşılıklı saygı anlayışı içinde birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Vizyon değerler ve anlamların altında yatan olay ve etkinlikleri anlama konusunda okul yöneticisinin liderliğine sembolik liderler vizyonla daha iyi iletişim kurar. Böyle liderler, okul ortamında her kez tarafından paylaşılan ortak amaç duygusunu oluşturur. Bunun içinde sembollerin dilini kullanır. Öğretimsel liderlik açısından etkili iletişim, iyi bir vizyon oluşturma ile kurulabilir. Bu bakımdan okul yöneticisinin iletişimcilik rolündeki başarısı, büyük ölçüde güçlü bir vizyon oluşturmaya bağlıdır.

İletişimci olarak okul yöneticisinin rolleri şunlardır;

1. Öğretimsel lider çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.
2. Öğretimsel lider, özlü ve açık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamada güzel konuşma ve yazma becerisine sahiptir.
3. Öğretimsel lider, çatışma yönetimini stratejilerini uygulaya çalışır. Çatışma durumlarını açıklık getirir ve çatışmaları etkili biçimde yönetir.
4. Öğretimsel lider, sorun çözme tekniklerini öğrenerek grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.
5. Öğretimsel lider, öğrenci, veli ve öğretmen arasında güçlü bir etkileşim sağlayarak grup sürecini yönetir.
6. Öğretimsel lider, bir grup üyesi gibi çalışırlar. Grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbirleri ile bütünleştirir.

▪ **Görünür kişi olarak okul yöneticisi:**

Görünür okul yöneticisi, öğretmenleri sınıf ortamında formal ve informal olarak gözlemler ve etkisini onlar üzerinde hissettirir. Görünür kişi okul yöneticisi öğretmen ve öğrencilerin başarılarını dikkatlice değerlendirilir ve ödül dağıtıcı kişi olarak öğretmen ve öğrenciler üzerinde güçlü bir etki oluşturur.

Smith ve Adrews (1989)'e göre görünür kişi olarak okul yöneticisinin temel rolleri şunlardır;

1. Öğretimsel lider toplum ve okul personeli ile işbirliği içinde okulun misyonuna uygun olarak açık amaçlar geliştirir. Okulun vizyonunu açık bir şekilde yansıtır.
2. Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından öğretimsel lider her zaman hazır bulunan görünürdeki kişidir(Çelik,1999)

2.5.3. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler

Müdürlerin öğretim lideri olarak hizmet etme konusundaki olumlu algıları ve bu konudaki kamu beklentilere rağmen, yapılan araştırmaların çoğunda müdürlerin bu rolü yeterince yerine getiremedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Garton ve McIntre (1978) tarafından yapılan bir araştırmada, müdürlerin program geliştirme etkinliğini en önemli sorumluluk alanı olarak kabul ettiklerini, buna karşılık gerek kendilerini gerekse öğretmenlerin en çok zamanın bürokratik işlerle harcadığını algıladıkları ortaya çıkarmıştır.

Diğer yandan, Bredeson (1985) okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmak istediklerini, ancak onların bu isteklerine ulaşmalarını engelleyen bazı etkenler olduğunu ileri sürmüştür. Yazar çalışma sonucunda müdürlerin program lideri olmayı arzu ettiklerini, fakat buna ulaşamadıklarını; yapmaları gereken en önemli görevin program geliştirme olduğunu hissettikleri, ama bunu gerçekleştiremediklerini belirterek, müdürlerin bu durumdan büyük suçluluk duyduklarını ifade etmiştir.

Benzer çalışmaların sonuçların incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen en önemli etkenlerden yasal ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır(Griffin, 1993). Bunlar kadar ve hatta bunlardan daha önemli bir diğer etken de müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğidir(Hallinger ve Murphy, 1987; McEvan, 1994). Bunlara ayrıca vizyon kararlılık ve cesaret eksikliğini etkilemiştir. Diğer yandan, özellikle kıt kaynaklara

sahip gelişmekte olan ülkeler için mali kaynak yetersizliği de yine önemli bir sınırlayıcı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim liderliğini sınırlayan bu faktörleri aşağıdaki gibi daha açık olarak tanımlamak mümkündür.

- **Bürokratik ve yasal engeller**

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, müdürüm liderli tutumunu olumsuz yönde etkileyen engellerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeniden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu bir sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal bir lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özellikleri göstermesine ortam yaratmaktadır(Bursalıoğlu, 1991).

Bunlara ek olarak, aracı st sistemler dediğimiz il ya da ilçe yönetimlerinin kararları ve emirleri de çoğu kez müdürün ğretim liderliğini engelleyici bir ortam yaratmaktadır(Thomas ve Vunger,1991). Diğer yandan bazı merkez yöneticileri ya da yerel yöneticilerin ğretim liderliğine göre yönetsel liderliğe daha öncelik tanınması, okul yöneticilerinin bu yönde davranış gösterme eğilimi artmaktadır(Hallinger ve Murphy, 1987).

- **Zaman sınırlılığı**

Aıkáln'ın (1994) da belirttiği gibi; iyi yetişmiş; yetkin, liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, büyük lde zamana hükmetmek konusunda st düzeyde yeterlilikleri olan kişilerdir. Zamana hükmetmek, zamanı kontrol altına almak yönetmek demektir. Zamanı yönetmek olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir. O halde ğretim lideri olan müdürler zamanı kullanırken önceliği eğitim programı ve eğitime vermeyi başarabilen kişilerdir.

- **Öğretim liderliği konusunda eğitim eksikliği**

Eğitimcilerin çoğu okul müdürlerinin önceden öğretmen olduğundan dolayı, öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını varsayarlar. Halbuki öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiri ile ilişkili fakat farklı davranışlar gerektirir. Bu nedenle bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi ve çalışması onun okuldaki öğretimini analize etme; eğitim programını geliştirme, koordine etme ve uygulamasını kontrol etme gibi davranışları göstermesini garanti etmez.

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yöntemi gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Buna karşılık Türk Eğitim Sistemi'nde "meslekte esas öğretmenliktir" sloganın günümüze kadar yaşatılması sistem ve kurumlardaki hiyerarşi, statü, rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip olarak görev yapmasını sınırlayan etkenler içerisinde, en önemli rolün yetişme eksikliğinin olduğu görülmektedir.

- **Vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği**

McEvan (1994) Müdürlerin öğretim liderliğini engelleyen etkenlerden bir diğeri de müdürün kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bu nedenle birçok yazar liderlik konusunda insanın en büyük düşmanının kendisi olacağını ileri sürerler. Yapılan araştırmalar diğer liderlik türlerinde olduğu gibi, öğretim liderliğini de olumsuz yönde etkileyen kişisel özellikler içerisinde vizyon ve temel bilgi eksikliğini, risk almaya, uzun çalışma saatleri geçirmeye, sürekli gelişmeye ve yetki aktarmaya karşı isteksizlik gibi özelliklerin ilk sıraları aldığını göstermektedir.

- **Kaynak yetersizliği**

Eğitim yönetiminde hemen her işin yapılması paraya dayanır. Bu da eğitimin etkili yapılabilmesi için yeterli miktarda harcama yapmayı gerektirir. Eğitim harcamaları, eğitim kesimine ayrılan tüm parasal kaynaklardır(Adem, 1977).

2.6. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİN DAVRANIŞ BOYUTLARI

Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçecek bir araç geliştirebilmek için öğretimsel liderlik davranış ve görevlerini üç boyutta incelenmiştir(Hallinger ve Murphy; 1985). Birinci boyut; amaçları geliştirme ve açıklama görevlerinden oluşan okul misyonunu belirleyip tanımlamadır. İkinci boyut; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci başarısını izleme gibi üç görevi içeren eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutudur. Üçüncü boyut ise olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutudur. Öğretim zamanını koruma, meslekî gelişmeyi sağlama, sürekli görünme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrenmeyi özendirici ödüller verme bu boyutta gerçekleştirecek görev ve davranışlardır.

2.6.1. Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme

Vizyon; bir örgütün gelecekte alacağı ideal durumdur(Özdemir, 2000). Vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun hayal ürünü olmayan inandırıcı resmidir(Şişman, 2004).

Misyon ise vizyonun gerçekleştirilmesi için konulan hedeflerdir. Misyon vizyonla çok ilişkili olup içinde bulunan an ve gelecek günler için belirli bir yön çizerek kurumun benzer kurumlardan farkını belirtir(Köksal, 1998).

Okulda bulunan herkesin paylaştığı gerçekleştirilebilir bir vizyon, onlar için harekete geçirici bir güç kaynağı olabilir. Vizyon-misyon, eğitim-öğrenme, liderlik ve yöneticilik alanındaki değişme ve gelişmeler okulun değerleriyle kaynaştırılabilirse, okuldaki tüm olumsuzluk ve yetersizliklere rağmen; yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel ve velilerin, okulun amacı olan sadece iyi eğitim – öğretim üzerine odaklanmayı sağlayan bir etken olabilir(Özden, 1998).

Vizyon olmadan misyon geliştirmek mümkün değildir. Vizyon, eğitim kurumlarının hedeflerini ortaya koyar, okulun sevk ve idaresinin hedefini belirler(Akdağ, 2002).

Misyon ister yazılı olarak ifade edilsin ister edilmesin, ister açık ister kapalı olarak ifade edilmiş olsun okulun işleyişine yön vererek yol gösterir(Aydın, 1994).

Bir okulun misyonunu geliştirmede temel görev örgütün liderine düşer. Okuldaki bireyleri yönlendirmek, motive etmek ve verimli bir örgüt oluşturmak için liderin öncelikle vizyona buna bağlı olarak da misyonuna sahip olması gerekmektedir.

Misyon okuldaki insanlarla birlikte belirlendiği için, okuldan soyutlanma duygusunu ortadan kaldırır ve takım ruhunu geliştirir. Açık olarak belirlenmiş bir misyon okuldaki her bireyin amaçları doğrultusunda yürütmesinde önemli bir adımdır. Ayrıca, misyon belirleme okullarda işlevsel olmayan çatışmaları engellemede önemli rol oynar(Akdağ, 2002).

Okul yöneticisi, okulun vizyon ve misyonunu açıkça tanımlamalı; öğrenci, öğretmen, veliler ve toplum tarafından paylaşılmasını da sağlamalıdır(Şişman, 2004). Liderin birlikte olduğu insanları etkileyebilmesi ve eyleme geçirebilmesi için, her şeyden önce onlara bir yön tayin etmesi ve bazı hedefler göstermesi gerekmektedir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin de okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir(Şişman, 2004).

Öğretimsel lider; 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(Çelik, 2000).

2.6.1.1. Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma

Okullar belirli amaçları olması gereken bir örgüttür. Amaç belirlemeden yapılacak eylemler karanlıkta yön belirlemeye benzer. Okul amaçlarının belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır. Okul yöneticileri amaç belirlemede bunları dikkate almalıdırlar(Şişman, 2004).

Okul yöneticisi, okulun önemli amaçlarını öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde, söz konusu gruplarla iletişimde bulunurken sürekli olarak vurgulamalı ve paylaşılmasına öncülük etmelidir. Yönetici, önemli okul amaçlarını yıl boyunca öğretim ve programla ilgili karar verirken okul kadrosuyla birlikte sürekli gözden geçirmeli ve anlaşılmasını sağlamalıdır(Şişman, 2004).

Okul yöneticileri okul amaçlarının ilgililere duyurulması için etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak bundan yararlanabilirler. Çünkü halkla ilişkilerin amacı çevreyle kurumun amaçları yönünde bilgilendirici bir iletişim ortamı oluşturup işletmektir. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması başarılabılır(Açıkalin, 1994). Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi gerçekleştirerek onların kendilerini okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır(Şişman, 2004).

2.6.1.2 Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Uygulama

Okul amaçlarının belirlenmiş olması, uygulamaya yansıtılmadığı sürece bir anlam taşımaz. Araştırmalara göre öğretim yönünden etkili okullar açık bir biçimde tanımlanmış ve öğrenci başarısı üzerinde yoğunlaşan eğitsel amaçlara sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda bu söz konusu amaçlar, okul toplumunu oluşturan üyelerce paylaşıp uygulanmaktadır (Şişman, 2004).

Okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden belirlenip tanımlanmak durumundadır. Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla özellikle de okulun akademik amaçlarıyla bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir(Şişman, 2004).

Okul müdürlerinin okulun amaçlarını ve bunların önemini, öğretim yılı boyunca yapacakları periyodik toplantılarda öğretmenlere anlatabileceklerini dile getiren Hallinger ve Murphy, (1985) ayrıca amaçları açıklamada diğer formal ve informal iletişim biçimlerinden de yararlanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bunların başlıcaları da amaç demeçleri, işgören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve işgören toplantıları, işgören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşmaktadır(Gümüşeli, 1996).

2.6.2. Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi

Eğitim örgütünün varoluş nedeni ve tek amacı eğitim amaçlarına uygun olarak öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı olur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı yönetmek demektir(Başaran, 1996).

Okulda okul yöneticisinin varlık nedenlerinden biri ve en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretimsel liderlik de esas itibarıyla yöneticinin, okul programına ve öğretim- öğrenme sürecine liderlik etmesidir(Şişman, 2004).

Öğretimsel liderliğin bu boyutu özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetmede birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci başarısını izlemedir(Gümüşeli, 1996).

2.6.2.1. Öğretim Sürecini Denetleme ve Değerlendirme

Denetim, uygulama ile plan ve ilkeleri karşılaştırma, sapma ve hataları belirleme, zamanında ve yerinde durdurma nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemler alma, önerilerde bulunma, yol gösterme, önlem ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hükme varmadır(Taymaz, 1989).

Öğretimsel lider, öğretim standartlarını açıkça belirtmeli, öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda koordinatörlük görevini üstlenmelidir. Öğretim programları esnek olmalı ve öğrencilerin aktif katılımları sağlanmalıdır(Çelik, 1999).

Okul yöneticisinin asıl görevi; okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımından desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir(Gümüşeli, 1996).

Aydın'ın (1986) da belirttiği gibi öğretimsel denetimin amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmaktır. Bu görev, sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan plânlı ve programlı eylemlerin tümünden oluşur. Öğrenci gelişim ve öğrenmelerinin temelini oluşturan okul programının sürekli değerlendirilmesi ve öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gereklidir. Okul yöneticisi, okul programının sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine öncülük etmelidir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta; beklentilerini açıklamakta; herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılmasını teşvik etmektedir(Şişman, 2004).

Okulların etkili okul olmasını isteyen yöneticiler, günlerinin büyük bölümünü doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorundadırlar. Gün boyu kaçınılmaz olarak “büyüyen kâğıt yığınları” ile uğraşmayı ise öğretim bitimindeki saatlere ayırmalıdır. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak, evraklarla zaman geçirmeye göre yöneticiyi daha etkili yapabilir. Sınıf denetimi sonucunda elde edeceği bilgiler bir yandan öğretmeni desteklemek diğer yandan da öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için öğretimsel lidere önemli yararlar sağlar(Mc Evan, 1994)

Öğrencilerle yapılan etkileşimler, yöneticinin bireysel öğrenci yeteneklerini daha iyi görmesini sağlar. Edindiği bu bilgiler yöneticiye, öğrencilerle, aileleri ve öğretmenlerle daha zengin ve daha anlamlı diyaloglarda bulunmasına yardımcı olacaktır(Whitaker, 1997)

2.6.2.2 Eğitim Programını Eşgüdümleme

Eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür. Bu eşgüdüm aynı dersi okutan öğretmenlerin yapacağı toplantılarla sağlanabilir. İkinci tür eşgüdüm ise aynı sınıfta okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Eşgüdümlemenin en zoru da aynı sınıfta okutan değişik ders öğretmenleri arasında yapılanıdır. Bu konularda okul yöneticisinin öğretmenlere yardımcı olması zorunludur. Bu nedenle eşgüdümleme toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmelidir(Başaran, 1994).

2.6.2.3. Öğrenci Başarısını İzleme

Bir okuldaki eğitim programının başarılı olup olmamasının göstergesi belirlenen amaçlar doğrultusunda gösterdikleri başarı dereceleridir. Okul yöneticisi okulu amaçlarına ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemleri almalıdır(İlgar, 1996).

Okul yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını arttırmaktır. Bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için şunları yapması gerekir (Özden, 1998):

- Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı,
- Öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı,
- Öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı,
- Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir.

Etkili okullarda okul yöneticisi öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programları ile öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyip karşılıklı fikir alışverişinde bulunur. Bu toplantılar sonucunda okul programını geliştirme ya da değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini belirleyip geliştirme gibi konularda öğretmenlerle birlikte çalışırlar(Şişman, 2004).

Standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci ilerlemesi izlenirken programlama ve öğrenci yetersizlikleri de belirlenir; öğretim programında yapılan değişikliklerin sonuçları değerlendirilir ve öğrencilerin sınıfları kararlaştırılır. Öğretim lideri olan yöneticiler bu test sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya herhangi bir öğretmenle ayrı ayrı tartışırlar. Test sonuçlarını özet bir biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak öğretmenlere verirler. Dolayısıyla öğretmenlere yerinde ve zamanında dönüt sağlamış olurlar. Ayrıca amaçları belirlemede eğitim programını ve öğretimi değerlendirmede okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede yine bu test sonuçlarından yararlanırlar (Gümüşeli, 1996).

2.6.2.4 İletişim Sağlama

İletişim, öğretmenlerin görevlerinde başarılı olmaları ve yönetici tarafından kendilerine iletilen çalışmalarını yerine getirebilmeleri için örgüt içinde vazgeçilmeyen temel unsurdur(Cafoğlu, 1994).

İletişim sağlayıcı olarak öğretimsel lider öğretmenlerle, velilerle ve üst yöneticilerle iletişim kurmak zorundadırlar. Okul yöneticisinin okulun amaçlarını, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı konusundaki beklentilerini öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşması beklenilmektedir. Paylaşılan amaçlar, herkesin aynı yönde ve bilinçli olarak hareket etmesine yardımcı olur(Taş, 2000).

İletişim ağı açık olmalıdır. Öğretmenlerle yöneticilerin ilişkileri ne kadar açık ve demokratik olursa öğretmenler de o kadar okula bağlı olacaklar ve öğretimsel liderin eğitim çalışmalarına istekli katılacaklardır(Stimson, 1997).

İletişim süreci sonunda, her insanın mesajın etki düzeyini görebilmek için geri bildirim ihtiyacı vardır. Geri bildirimsiz gelişme zordur. Geri bildirimlerin en iyisi, direkt geri bildirimlerdir. Hareketlerin direkt sonuçları görülebilir. Bu nedenle yöneticinin görevlerinden biri de çalışanların ulaştığı sonuca ilişkin direkt geri bildirim alacağı sistemleri kurmaktır(Scoot, 1997).

İletişim formal ve informal olmak üzere iki kısımdır. Yönetici sadece formal iletişimi kullanır ve onu benimserse informal iletişimin yararlarından olan personelinin ilgi ve yeteneklerini, örgüt ve sorunlara ilişkin tutumlarını öğrenemez. Bu nedenle etkili müdür, konuşma ve eylemlerinde yani iletişimde pozitif olmalıdır. İletimin her yöne, serbestçe işlemediği örgütlerde güvensizlik ortamı hakimdir. Bu tür örgütlerde bireyler kendilerini açıkça ifade edemez, içine kanır ve üstlerinden bilgi saklama yolunu seçer.

2.6.3. Olumlu Okul İklimi Geliştirme

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı yeğleyen okul yöneticileri; öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve

verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler(Gümüşeli, 1996).

Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelir. Okul yöneticileri, örgüt ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bu örgüt iklimini oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak iş görenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programları uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluştururlar. Öğrenci, öğretmen ve diğer işgörenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler(Gümüşeli, 1996).

Olumlu öğrenme iklimi için sınıf ortamının da öğrenmeye uygun hale getirilmesi gerekir. Uyarılar açısından zengin bir ortama sahip olan çocuklar bu tür çevre düzeni olmayan çocuklardan daha fazla öğrenirler(Braham, 1996).

Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını artırma konusu üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma gruplarıyla sağlıklı bir okul iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece eğitim-öğretime ilişkin kolektif amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır(Çelik, 1999).

Aynı şartlarda öğretmenler güvenli, özgür, dürüst, takdir edilen ve zaman zaman düşüncelerinin alındığı bir ortamda daha başarılı olurlar. Bu konu, yapılan araştırmalarda da önemle vurgulanmaktadır(Cafoğlu, 1994). Eğitim ve yönetim sürecine katılanların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin birbirinden çok farklı olması, eğitim kurumlarının örgüt iklimini oluşturan özelliklerdir(Bilgen, 1990).

Bu boyutta yer alan görevleri Gümüşeli (1996) öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama ve öğrencileri öğrenmeye özendirme olarak açıklamıştır. Eğer okul

yöneticisi öğretimsel lider olarak bu görevleri yerine getirebilirse okul içinde olumlu bir iklim oluşturmuş demektir. Bu görevleri kısaca açıklamak okul yöneticisinin bu boyuttaki öğretimsel liderlik yeterliklerini belirlemede yararlı olacaktır.

2.6.3.1. Öğretim Zamanını Etkili Kullanma

Okullarda zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması önemlidir. Okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüsler, hep zamanla ilgili konulardır. Okuldaki zamanın önceliklere göre plânlaması ve etkili bir biçimde kullanılması yanında, yöneticinin kendine ait bir zaman plâni olması ve zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir (Şişman, 2004).

Öğretim zamanına ilişkin olarak okullarda en sık görülen olumsuz durumlardan bazıları; öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencilerin ders işlenirken 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. Yöneticiler öğretimsel lider olarak, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilirler. Sınıftaki öğrenme zamanının kesilmesini sınırlayan politikaları başarıyla yürüten yöneticiler öğrenci başarısını arttırabilirler(Hallinger ve Murphy; 1985).

Öğretime ayrılan zamanın kesilmesini önlemek önemlidir ancak bunun yanı sıra öğretime ayrılan zamanın yeni beceriler ve kavramları öğrenme ve uygulama için kullanılması da önemlidir. Bu zamanın etkili kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için okul yöneticisi sınıfları ara sıra ziyaret etmelidir(Gümüşeli, 1996).

2.6.3.2. Görünen Varlık Olarak Varlığını Hissettirme-Ulaşılabilir Olma

Okul yöneticileri zamanlarının önemli bir bölümünü zorunlu toplantılar ve görevler almasına karşın, etkili yöneticiler yine de kalan zamanlarının çoğunu öncelikle

öğretmen ve öğrencilerle karşılaşabilmek için makam odalarının dışında geçirmeye çaba gösterirler. Yöneticilerin okul kampüsü, koridor ve sınıflarda sık sık görünmesi öğretmenler ve öğrenciler ile iletişim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu biçimdeki informal iletişim yöneticilere öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında çok değerli bilgiler sağlar. Bu tür uygulamalar ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkiler(Gümüşeli, 1996).

İletişim sağlayıcı olan öğretimsel lider; öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle, üst yöneticilerle mesaj alışverişinde bulunmak zorundadır. Bu nedenle iletişim kanalları sürekli olarak açık tutulmalı ve etkili olarak çalışması sağlanmalıdır. İletişim ağı açık olmalıdır. Öğretmenlerle yöneticilerin ilişkileri ne kadar açık ve demokratik olursa öğretmenler de o kadar okula bağlı olacaklar ve öğretimsel liderin çalışmalarına istekli katılacaklardır(Stimson, 1997).

Görünen varlık olarak yönetici, personel ve öğrenci ile sınıfta ve koridorda iletişim kurar, zümre toplantılarına katılır ve öğretmenlerle konuşmalar gerçekleştirir. Yöneticinin varlığı, vizyon sahibi olarak okul içinde hissedilir. Görülebilen yöneticiler, sürekli olarak okulun değerlerini güçlendirici davranışlar gösterirler. Yönetici, okulda devam eden günlük olayları birinci elden bilir. Yönetici okulu başkalarının özel ilgilerinden koruduğu gibi okulda var olan değerleri de korur. Yöneticinin varlığı, sınıf öğretmenin formal ve informal gözlemleriyle hissedilebilmelidir(Wallace, 1996).

Yönetici sık sık sınıfları gözler, üstesinden gelinebilir öğretim konularını tartışmaya katılır, binada düzenli olarak görülür ve aktif olarak personel geliştirme faaliyetlerine katılırsa öğretmenler yöneticilerini görünen varlık olarak algılamaktadırlar. Günlük uygulamalarda güçlü olduğu hissedilen yöneticiler, içeriden ve dışarıdan görülürler. Bu tip yöneticiler öğle arasında, çıkış zamanında, koridorda, öğretim başlamadan önce ve sonra işlerinin başındadırlar(Çelik, 1999).

Öğretimsel lider olan okul yöneticileri öğretmen ve öğrencilerle görüşürler; sohbet etmek için ders aralarında koridorda ve bazen sınıflarda, öğle yemeklerinde

yemekhanelerde hazır bulunurlar; sık sık okullardaki program içi ve dışı etkinliklere katılırlar ve buralarda öğrenciler, öğretmenler ve hatta aileler ile konuşma fırsatları yaratırlar(Hallinger ve Murphy, 1985).

Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, üzerinde durulan konulardan biri de söz konusu okulların yöneticilerinin eylem ve davranışlarıyla başkaları için iyi bir örnek oluşturmalarıdır. Özellikle okulun vizyonu, misyonu ve amaçlarıyla, değişme ve yeniliklerle bütünleşmede diğer okul çalışanlarına örnek olmalıdır(Şişman, 2004).

2.6.3.3. Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme

Okulda varlığını hissettirmek isteyen öğretimsel liderler kendi yetkisinde olan ödül ve ceza sistemini etkin olarak uygulamalıdır. Görevini aksatan personel cezalandırılacağını; fazla çaba harcayanlar da ödüllendirileceğini bilmelidir(Başar, 1993).

İş görenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanınma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller, müdürler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılabilecek önemli özendirme araçlarıdır(Aydın, 1994). İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından tanınmasından ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından da önemlidir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmelerini sağlayacaktır(Şişman, 2004).

2.6.3.4. Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerini Sağlama

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı

konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir (Şişman, 2004).

Etkili bir hizmet içi eğitim, öğretmenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamalarında, yeni bilgileri öğrenmelerinde ve değişim sürecini hızlandırmalarında ivme katıcı roller üstlenmektedir. Her yenilik ve değişim süreci öğretmenlere yeni yöntemleri tanıma, yeni ders notları hazırlama ve yeni kaynakları tarama gibi sorumluluklar getirmektedir(Demirel, 1997).

Mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır(Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri için eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeleri ve okulda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri ile olanaklıdır. Bunun için okul yöneticisinin en önemli sorumluluklarında birisi okuldaki iş görenlerin ve özellikle öğretmenlerin sürekli gelişimlerini sağlamak için önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır(Aydın, 1994).

2.6.3.5. Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme

Eğitimde ödüllendirme, öğrenciyi istenilen davranışı yapmaya özendiren bu davranışı yapmasını sürdüren etkileri içerir. Ödüllendirme önceden belirlenen kurallara göre adil ölçülerle yapılmalıdır. Öğrenciye haz veren bütün etkinlikler ödül anlamına gelir(Başaran, 1994).

Okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevreye göre öğrencilerin değer verdikleri ödüller birbirinden farklı olabilir. Örneğin; dar gelirli çevrelerdeki okul öğrencileri daha çok maddi ödüller yeğlerken, sosyo ekonomik bakımdan gelişmiş bölgelerdeki okul öğrencileri genellikle doyurucu düzeyde sözlü övgü, iyi not derecesi tercih edebilirler(Gümüşeli, 1996).

2.6.3.6. Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme

Geleceğin okul liderleri gerek öğrenciler gerekse okul kadrosuyla ilgili olumlu sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Okulda gerçekleştirilmek istenen değişimlerin amacına ulaşabilmesi, öncelikle okulun gelecekte sahip olması beklenen vizyonun varlığına ve bu vizyonun okulu oluşturan bütün üyelerce paylaşılmasına bağlıdır (Şişman, 2004).

Açıkça tanımlanmış yüksek standartlar, öğrenmeyi artırmak için gerekli olan yüksek beklentileri güçlendirir. Yüksek standartlar aynı zamanda daha fazla sayıda öğrencinin temel becerileri iyice öğrenmesi beklendiğinde geliştirilir(Hallinger ve Murphy, 1985). Okul için yüksek beklentileri ya da standartları geliştirme ve uygulama biçimleri, okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik yapısından ve çevrenin okuldan beklentilerinden etkilenebilir. Bazı çevrelerde okul yöneticilerinin bu konudaki görevi yüksek beklentileri ve standartları oluşturmayı içerirken, özellikle gelişmiş çevrelerdeki müdürlerin bu alanda yapacakları görev çevrede var olan yüksek beklentileri ve standartları korumak ve geliştirmek ile sınırlıdır. Öğretimsel liderin her iki durumda da akademik standartları ve beklentileri geliştirme ve uygulama sırasında öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer öğretim kurumları ve meslek örgütleri ile etkileşim içinde olmalarını gerektirir(Hallinger ve Murphy, 1985).

Yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri, davranışları ve yeterlilikleriyle ilgili yapılan araştırmalarda okulun vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenip açıklanması; öğretim için gerekli kaynakların sağlanması; programın ve öğretimin eşgüdümü, yönetimi, denetimi, değerlendirilmesi; öğretim kadrosunun değerlendirilmesi, geliştirilmesi; örgüt üyeleri ile iletişim kurulması; düzenli öğrenme-öğretme iklimi oluşturulması; çevre desteğinin sağlanması vb. üzerinde durulan başlıca boyutlardır. Bu araştırmada söz konusu olan davranışlar;

- A. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
- B. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi,

- C. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
- D. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
- E. Düzenli öğrenme-öğretme ikliminin oluşturulması olmak üzere beş boyutta toplanmıştır.

2.7. ÖRGÜTLERDE İLETİŞİM

Örgüt bir insan ilişkileri ağıdır. Örgütün yapısı insan ilişkilerinden oluştuğu için, örgüt nitelikçe dirik bir süreç içindedir. Örgütün alt sistemleri insan ilişkilerini topluca bir araya getirmeye çalışan kalıplardır. Bunlar örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışan insan eylemlerinin ve ilişkilerinin birbirine benzer ya da yakın olanlarının sınıflandırılmasından oluşurlar. Bunların amacı insan eylem ve ilişkilerinin yönetimce eşgüdümlemesine ve denetim altında tutulmasına kolaylık sağlamaktır(Başaran, 1992).

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bireyler, gruplar, topluluklar ve örgütler için iletişim hayati bir öneme sahiptir. Örgütteki bireyler ve gruplar arasında olması gereken uygun etkileşimi sağlayan öge ise örgütsel iletişimdir(Vural, 2003).

İletişim, insanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren toplumsal etkileşimlerde rol oynayan sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla, bazı anlamları aralarında paylaşmaları sürecidir(Telman ve Ünsal, 2005). Söz konusu süreç kişiler arası ilişkinin her türünü, örgütleri ve toplumları yaratıp bir arada tutan bir harç işlevi görmektedir(Gürgen, 1997).

İletişim en önemli sosyal süreçtir. İletişim stil ve modelleri bir kültür içinde gelişir. Bu nedenle, gerçeklik hakkındaki yargı, bilginin niteliği ve geçerliği kültürel kriterlere bağlı olmaktadır. Örgütlerin ve bireylerin iletişim tarzları kültürel deneyimlerle doğrudan ilgilidir. İletişim modellerinin içinde rekabet, iş birliği, bireycilik, saldırganlık, yardımseverlik gibi kültürel fenomenler vardır. Kültürel tutumlarla, tarihle ve değerlerle tutarlı olan iletişim kültürü yansıtır(Ellis ve Maoz, 2003).

Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için, yönetici öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık kalmasını sağlayabilir. Örgütte (okulda) olup bitenden öğretim kadrosunun haberdar olmasını sağlar. Örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına katılım özendirilir(Aydın, 1998)

Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında informal iletişimin rolü daha önemlidir. Bu bakımdan, okul yöneticisi kişiler ve gruplar arası iletişimi izlemelidir. Bunu yapabilmesi sosyal psikoloji, grup dinamiği, grup davranışı gibi alanlarla bilgili ve becerili olmasını gerektirir. Okul içinde ve dışındaki iletişim çember ve akımlarına yabancı kalan yönetici, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmede ya zorluk çekecek, ya da başarısızlığa uğrayacaktır(Bursalıoğlu, 1998)

Örgütsel iletişimin amacı Tabak (2002) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

- Örgütsel iletişim, kurumda çalışanların ve kurumun birimlerini birbirini bağlayan temel bir alt sistemdir. Böylece alışanlar ve birimler hem uyumlu ve hem de eşgüdümlü çalışabilirler.
- Örgütsel iletişim, kurumda çalışan kişi ve grupların kurumun ortak amaçları doğrultusunda gerçekleştirdikleri mesaj alış verişidir. Kurumda eylemlerin sürdürülmesi, sorunların çözülmesi ve yaratıcı gücün oluşturulması örgütsel iletişim ile gerçekleştirilir.
- Örgütsel iletişim dış dünya ile örgüt arasında sağlıklı bir bilgi alış verişini sağlayabilir. Hızla değişen çevre ve rekabet koşulları karşısında kurumların kendilerini yeni koşullara uyarlamalarını da örgütsel iletişim ile sağlayabilir.
- Örgütsel iletişim, kurum yönetiminin en önemli aracıdır. Kurumda planlama, eşgüdüm, karar verme, güdüleme ve denetim sağlanabilmesi etkili bir örgütsel iletişimi gerektirir. Örgütsel iletişim kurumda hiyerarşi basamakların

belirlenmesinde ve otoritenin sağlanmasında önemli rol oynar. Gelen ve giden mesajlar, belgeler, bilgiler ve dokümanlar örgütsel iletişim kuralları çerçevesinde saklanır, bilgi ve belge arşivleri oluşturulur.

- Örgütsel iletişim kurumda çalışanların oluşturdukları, küçük grupların birbirleriyle ve kurumun bütünüyle sağlıklı ilişkiler kurmalarında önemli rol oynar. Kurumun bütünlüğün ve çalışanların ait olma duygularının geliştirilmesini sağlar.
- Örgütsel iletişim içsel olarak kurumda karşılıklı olarak güvenin ve serbest bilgi akışının, dışsal olarakta iyi hizmet ve müşteri isteklerine ilginin kaynağıdır.

Sağlıklı bir örgütün hem örgüt içi hem de örgütle çevre arasında iyi işleyen bir iletişim sistemi vardır. Örgüt içi gerginlikler zamanında fark edilir. Sistemin sorunlarının doğru tanımlanması etkili biçimde yapabilmek için gereksinim duydukları bilgilere sahiptirler, bu bilgileri aşırı bir çaba göstermeden elde edebilirler (Aydın, 1986). Örgüt içerisinde her iş gören, istediği bir başka iş görenle iletişim kurma olanağına sahiptir olmalıdır(Aydın, 1991). Burada en büyük görev de yöneticiye düşmektedir. Yönetici kendisini çevresindekilere benimsetmeli, yeterince iletişim kanalları kurmalı ve bu kanalları her zaman açık tutmalıdır(Bursalıoğlu, 1994).

2.8. LİDER BAŞARISINDA İLETİŞİMİN ROLÜ

Bireylerin birbirlerini anlamaları, düşüncelerinin algılanması ve bilgi değişimi etkin iletişim ile mümkündür.

Drucker (1992) etkili liderliğin temelini örgütün misyonunu düşünmede, bunu tanımlamada ve apaçık, gözle görülür bir biçimde örgüte sunmada görmekte, lideri hedefleri, öncelikleri ve standartları tespit eden ve sapma olmamasına nezaret eden

kişi olarak algılamaktadır. Bütün bunlar için gerekli olan ve başarılı liderliğin temel faktörü liderin izleyicileri ile etkili iletişim kurabilmesidir.

Wolk (1999) lider ve yöneticiliğin çeşitli rolleri olduğunu, karar alma, değişim ve bilgi merkezi olma politikaları saptama gibi bu rollerde başarının liderliğin iletişimin etkililiği ile belirleneceğini söylemektedir. Çünkü lider astların birbirinden anlamaları ve düşünce ve bilgi değişimini sağlamaları hep iletişimle olur. Liderlerin çevreyi yorumlamak ve kamu, paydaşlar resmi ve özel kurumlarla ilişki kurmak zorunda olmaları ve performanslarını yükseltme gerekleri, onların astlarıyla iletişim tesis etmeleri zorunlu kılmakta ve böylece iletişim örgütünün önceliklerini ve değerlerini bütünleştirmede bir araç olabilmektedir(Milliman, Grosskopf ve Winter, 2001).

Clampitt, Berk ve Williams (2002) liderin etkili iletişim kurabilmesinde dört aşamalı bir modelden bahseder:

- İlk olarak iletişim kurulacak grubun ve özelliklerin belirlenmesi lider böylece grup üyelerinin bilişsel ve duygusal özelliklerini belirleme şansına ve iletişim kanallarını öğrenmiş olur.
- Örgütsel amaçlarla paralel iletişim strateji geliştirme
- İletişim stratejilerini yürütme
- Etkili diyaloglar kurma

Milliman, Grosskopf ve Winter (2001) iletişimde şeffaflık, güven ve açık konuşmanın önemine değinilmiştir. Wolk (1999) ayrıca takım çalışmalarında ve zaman yönetiminde başarının ve çalışmaların iş tatmininin liderin etkili dinleme becerisi geliştirme ile mümkün olacağını belirtmiştir İletişimin en önemeli yararı yeni bilgileri öğrenme, fikir üretme ve çözümler sunma fırsatı sağlama olduğunu yöneticiler idrak etmelidirler (Milliman, Grosskopf ve Winter, 2001). Wolk (1999) iletişim olmamasının ve yanlış iletişimin, çalışanların üstlerine, örgütlerine ve astlarının güvenmemelerinin iki büyük nedeni olarak göstermektedir. Kurum genişledikçe buna daha çok dikkat edilmelidir çünkü personel arası uzaklık artırdığından eksik iletişim meydana gelme olasılığı yükselmektedir(Milliman, Grosskopf ve Winter, 2001)

2.9. OKUL YÖNETİMİ VE İLETİŞİM

Temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetiminin çok önemli olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir(Başaran, 1989). Buradan insan ilişkilerinin yönetiminin, eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklediğini ve etkili olmak isteyen bir eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklediğini ve etkili olmak isteyen bir eğitim yöneticisinin insan ilişkilerini yönetmek açısından etkin olması gerektiği söylenebilir.

Okul yöneticileri birer iletişim kaynağıdır, bu nedenle iletişimin özelliklerini, iletişimini sağlama yollarını, iletişim engellerini, öğelerini bilmek durumundadırlar. İnfomal yanı formal yanından baskın olan okul örgütlerinde iletişimin infomal yanı oldukça önemlidir. Okul yöneticisi, bireyler ve gruplar arasındaki iletişimi dikkatle izlemeli, doğal iletişim kaynaklarını bularak, bunları okulun amaçlarına yöneltmelidirler. İletişimde başarısız olan yöneticinin, diğer alanlarda başarılı olmasını beklenemez.

Yöneticinin etkili bir iletişim ağı sağlaması ve bunu sürdürebilmesi için kendisini çevresindekilere benimsetmeli, yeterince iletişim kanalları kurmalı ve kanalları her zaman açık tutmaya çalışmalıdır(Bursalıoğlu, 1994). Başarılı bir yönetici örgütte olup bitenden öğretim kadrosunu haberdar eder ve onların görüşlerini belirtmelerine fırsat ve imkân tanır. Bursalıoğlu (1994) eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim strateji ve ilkeleri şöyle açıklanmıştır:

1. Girişimi başkalarından önce ele almak,
2. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
3. Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak
4. Katılanları güdülemek,
5. Başarılan işleri ortaya koymak,
6. Gereksinim ile ortaya koymak,

7. Gereksinim ile doyum arasında denge kurmak,
8. Söylentilere gerçeğe engel olmak

Etkili bir okul yöneticiliği, etkili bir iletişimle sağlanmaktadır. Bunu bilen yönetici, personeli, öğretmenleri ve okulu etkileyen çevresi ile iyi bir iletişim kuracaktır. İyi bir iletişimin kurulduğu okullarda yönetici, örgütün hedeflerini altındaki personeline daha rahat anlatmakta ve daha rahat ikna edebilmektedir. Okulu etkileyen çevresi ile de iletişimi iyi olan yönetici, çevre yede okulun amaçlarını anlatıp çevreden maddi-manevi yardım alabilecektir.

Çelik (2000) iletişimci olarak okul yöneticisinin rollerini şöyle açıklamıştır:

1. Öğretimsel lider çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerekçe olarak değerlendirir.
2. Öğretimsel lider, özlü ve açık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamada güzel konuşma ve becerisine sahiptir.
3. Öğretimsel lider, çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatışmaları etkili bir biçimde yönetir.
4. Öğretimsel lider, sorun çözme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesi kolaylaştırır.
5. Öğretimsel lider, öğrenci, veli öğretmen arasındaki gülcü bir etkileşim sağlayarak grup sürecini yönetir.
6. Öğretimsel lider, bir grup üyesi gibi çalışır; grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbirleriyle bütünleştirir.

Okul yöneticilerinin iletişimci kişiliklerini geliştirmeye ilişkin önerilerini de Açıklan (1998) aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. İletişim en az iki kişilik bir ekip çalışması ile başarılıdır. Takım arkadaşlarını gözden uzak tutma, oyunu kaybedersin.
2. İletişim diğer olgular gibi anlıktır, bir kez üretilir, yinelenmesi olanaksızdır.
3. Örgüt ortamında kullanılan iletişim öğelerinin kullanım oranları, vücut %55, ses %30, sözcükler %10'dur. İletişim için kendinizi bu boyutlardan değerlendirin.

4. Sözlü iletişimde konuşmaların %40'ı dudakta okunur. Dudaklarımızı alıcının göremeyeceği konumlara getirmeyiniz.
5. Toplum karşısında konuşurken “izleyici tarama” tekniğini kullanın. Bakışlarınızı dinleyicilerin her biri üzerindeki ”ahlaki bir bakış” süresi kadar tutarak kişiden kişiye geçirin.
6. Okulun alıcı, yazma verici konumunda olduğunuz yetkinlik düzeyi yüksek iletişim teknikleridir. Yetkin okul yöneticileri bu düzeydeki iletişimleri için gerekli becerileri kazanmışlardır.
7. Konuşma verici, dinleme alıcı konumunda olduğunuz yüksek düzeyde yetmişlik gerektiren iletişim türleridir. İyi dinleyiciler, aynı zamanda iyi konuşmacıdırlar.
8. Konuşma üç ögenin uyumlu bileşiminden oluşur. Bunlar ses, dil, görünümüdür. Bunların birbiri ile uyuşumu yetkin yöneticinin iletişimci kişiliğini belirler.
9. İletişimin etkinliğini artıran durumlardan biri, alıcı ve vericinin sağlıklı olmasıdır. Bedene ve ruhen sağlıklı olmayan insanlarda konuşma ve dinleme yetersizlikleri, eksizlikleri görülmektedir.
10. İletişim uygun ortam ve zamanı gerektirir. Bu ikisinin en üst düzeydeki uygunluk (dolunay) halini arayın.
11. İletişim becerileri, öğrenme yoluyla kazanılır, geliştirilir. Okumak ve dinlenmek, konuşmak ve yazmak için en uygun öğrenim teknikleridir. Sadece okuyup dinleyerek iletişimci kişiliğinizi geliştirebilirsiniz.

Örgütlerin etkiliğinden doğrudan sorumlu olan yöneticilerin etkili olabilmeleri için iletişimde yeterli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. İnsan ilişkilerinin oldukça önemli olduğu eğitim örgütlerinde, yönetici davranışlarının çok önemli olduğu bu davranışların etkili davranışlar olmasının örgüt ve birey başarısını etkilediği belirtilir.

Kendisinden beklenenlerin farkında olan bir eğitim yöneticisi, göstermesi gereken davranışları titizlikle seçmelidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri olan okul müdürü etkililiğın yollarını bilmek ve ona göre davranmak durumundadır.

2.9.1 Okulda İletişim ve İnsan İlişkileri

Okulda iletişimin başlatıcısı okul müdürüdür. Okul müdürü her söylediği ve yaptığı her harekete dikkat etmelidir. Okul sürecine katılan tüm bireylere aynı eşitlikte davranmalı, tutarlı olmalıdır.

İnsan ilişkileri bir okulda insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma forumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir. İnsan ilişkileri kavram ve eylemi, okul yararlarını pırleştirmeyi hedef tutar ve okul amaçlarının en verimli biçimde gerçekleşmesine atkıda bulunur. İnsan davranışının anlaşılmasında, temel ihtiyaçların bilinmesi gerekir. Bu ihtiyaçlar, okul amaçlarının gerçekleşmesine yardım edecek biçimde karşılanırsa, okul yararları ile sürece katılanların yararları bütünleştirilmiş olur(Gürsel, 1997).

Bir okul ortamında insan ilişkilerini etkileyen unsurların üçünü şöyle sıralayabiliriz:

- **Güdüleme:** İnsanları çalışmaya ve ilişki kurmaya sevkeden bir takım istek ve ihtiyaçlar vardır. Bunlar insanı belli bir davranışta bulunmaya iter ya da güdüler(Eyicil ve Can, 1997)
- **Çatışma:** Günlük yaşantımızın çeşitli kesitlerinde sık sık kullandığımız ve karşılaştığımız "çatışma" (cofhlict) terimi, en genel anlamda, "savaşlardan, endüstriyel mücadeleler, rekabete ve en basitinden başkalarından hoşlanılmamasına kadar" çeşitli durum ve olayları bünyesine almaktadır(Baysal ve Tekarslan, 1996).
- **Moral:** Bir insana veya insan grubuna hâkim olan iklim veya atmosfer olarak tanımlanabilecek psiko-sosyal ve dinamik bir kavramdır. Sürekli değişiklikler gösterir. Yükselmeler ve alçalmalar (düşüklükler) gösterdiğinden onun yükseltilmesi ve yüksek tutulması için devamlı özen göstermek gereklidir. Moral her an beslenip desteklenmeye ihtiyacı olan bir duygudur(İlgar, 1996).

Örgüt ortamında bireyler arası etkileşim, morali olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Konuyu bir eğitim kurumu olan okul örgütünde ele aldığımızda, öğretmenler arası etkileşimin niteliğinin morali etkilediği görülmektedir. Zihinsel ve kültürel açıdan yüksek düzeyli, meslek içi ve meslek dışı ilişkiler sağlayıcı nitelikte bir etkileşimin morali yükselttiği görülmektedir(Aydın, 1993).

Okul için iletişimin önemini ikiye katlayan neden, öğretimin de iletişime dayanmasıdır. Eğitim, bir etkileşim sürecidir. Etkileşimin aracı ise iletişimdir. Bu yüzden okulda iletişim süreci, hem yönetim hem de eğitim için temel gereklilik olmaktadır. Okulun, toplum içindeki konumu ve oylumu, iletişim yapabildiği alanla sınırlıdır. Bir okul, iletişimle nereye kadar ulaşabiliyor ise, o kadar bir alanın sınırları içinde sayılabilir. İletişim, yalnız okul içinde değil aynı anda okul dışında da yönetimin etkili olması için gerekmektedir(Başaran, 1993).

2.9.2. Okulda İletişim Çeşitleri

Okulda iletişim süreci; eğitim-öğretim sürecine katılan herkesin davranışlarını değiştirmek, okulda bir haberleşme ağı kurmak, yönetici öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerini geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır. Okulda bir örgüt olduğuna göre okulda da iletişim; formal ve informal olmak üzere iki tiptedir.

▪ Formal iletişim:

Formal iletişim, hiyerarşideki basamaklar ve makamlar arasında bilgilerin ve kararların çift yönlü olarak akımıdır(Ergin, 1995).

Formal iletişim, örgütün formal yanını işletir ve ana kanal olarak hiyerarşiyi kullanırken informal iletişim örgütün informal yanını işletir ve bireyler arası ilişkiler yoluyla çalışır(Ergin, 1995).

Örgütün üyeleri örgütte olup bitenlerle ilgili bilgi veren ve kendilerinin düşünce ve önerilerine açık olan yöneticileri desteklerler ve severler. İletişim kanallarını bu

şekilde açık tutan bir okul yöneticisi çeşitli konularda öğretmenlerin bilgilenmesini sağlayabileceği, emirleri ve yönergeleri kolaylıkla iletebileceği gibi onların da açıklamalarını ve önerilerini rahatlıkla sunmalarına olanak tanımış olacaktır.

▪ **İnformal İletişim:**

Bireylerarası ilişkilerin doğal sonucu olarak doğan iletişim belirli bir plan ve amacı olmayan ve kendiliğinden oluşan iletişim türüdür. Küçük ya da büyük örgütte varolan, varlığı inkâr edilmeyen bu tür iletişim etkili biçimde denetim altına alınmadığı takdirde örgütsel düzen kökünden sarsacak ve biçimsel iletişimin boyutlarını aşacak kadar ileri gidebilir. İletişim sosyal bir gereksinimdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

İnformal iletişim, üyelerin örgütte karşı takındıkları tutumların bir göstergesidir. Formal iletişim sistemi ne kadar bozuk olursa, informal iletişim ve söylentiler o derece artar. Bu söylentiler eyleme geçirme, saptırma, eleme, şiddetlendirme gibi özellikler ve etkiler taşır. Bunların sonucu olarak, grupların dağılması, kliklerin oluşması, moral düşmesi vb. sorunlar görülmeye başlar(Bursalıoğlu, 1994). İnformal iletişimin bu gibi zararlarının yanında birçok yararları da vardır.

Doğal iletişimin örgütlerde sağladığı yararları Sabuncuoğlu ve Tüz (1998) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

1. Doğal iletişim, örgüt yükünün önemli bir kısmını taşıyarak, örgütün iletişim gereksinimlerini karşılamak bakımından, biçimsel iletişime yardımcı olur ve onu tamamlar.
2. Doğal iletişim örgüt üyelerinin moralinin yükselmesi ve örgütte birlik ruhunun gelişmesini sağlar.
3. Doğal iletişim iyi kullanıldığı takdirde yöneticiler için etken bir yönetim aracı olabilir.
4. Doğal iletişim özellikle dilek ve yakınmaların üstlere ulaştırılmasında aşağıdan yukarıya doğru iletişimin etken bir aracıdır.

5. Doğal iletişim örgütün cedresinde değişiklikleri zamanından haber almasını ve değişen koşullara uymak üzere içyapısından gerekli değişiklikleri devamlı ve etkin bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlar.
6. Doğal iletişim, örgütlerde takım çalışmalarına, görevlerin etkin ve verimli bir şekilde yerine getirilmesine yardımcı olur.
7. Doğal iletişim örgütlerde takım çalışmalarına, görevlerin etkin ve verimli bir şekilde yerine getirilmesine yardımcı olur.

Doğal iletişimin en tehlikeli yönü “söylenti akımı”dır. Söylenti ve dedikodunun doğmasına belirsizlik ve çıkarlar neden olmaktadır. Söylenti insanların çıkar ve anlayışlarına bağlı olduğu için iletişim sırasında yapı ve içerik olarak köklü değişikliklere uğrayabilir. İnsanlar mesajlardan eklemeler çıkarmalar yapabilmektedir. Her iki durumda da subjektif ve gerçek dışı mesajların yayılması söz konusudur. Söylenti ve dedikodu ortamları kurumların iş düzenini yıkıcı etkiye sahiptir. Çalışanlara kaygı, endişe korku, huzursuzluk gibi moral çöküntüleriyle yol açar. Söylenti akımının önleyecek tek yöntem, iletişim kanalları yoluyla çalışanlara doğru bilgilerin iletilmesidir. Yani yeterli enformasyon gerçekleştirilmelidir. İş görenler, aralarında oluşturdukları doğal iletişim bağları ile çok güçlü iş birliği ve dayanışma oluşturulabilirler. Bu tür doğal gruplar Kurumlardaki değişiklikler karşı oldukça duyarlıdır ve hemen eyleme geçmeye hazırdırlar. Çıkarların ters düşen durumlarda aldıkları kararlar ve yaptıkları eylemler akılcı ve yapıcı olmaktan çok duygusal ve yıkıcıdır.

Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için yönetici öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir. Örgütte (okul) olup bitenden öğretim kadrosunun haberdar olmalarını sağlar, onların görüşlerini belirtmelerine fırsat ve olanak sağlar. Örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına katılım özendirilir. İletişim, yönetim sürecinin önemli bir ögesidir. İletişimsiz örgütsel bir çaba olamaz. İletişim sistemi, örgütte her yönde bir enformasyon akışını sağlayıcı nitelikte olmalıdır(Aydın, 1994).

2.9.3. İletişimin Yararları

Müdür ile öğretmen arasındaki ilişkinin sadece görevsel olduğu ve kişilikleri tarafından etkilenmediği ileri sürülürse hataya düşülmüş olur. Bu nedenle, kişiler arası ilişkilerin yorumunda, bu ilişkileri verime etkisiz veya bir tür yıkıcılık olarak görme eğiliminden kaçınılmalıdır. Ayrıca örgüt bağlarından birini de, ilişkilerin meydana getirdiği informal örgüt yaratmaktadır. Araştırmalar informal grupların koordinasyon ve işbirliğini geliştirdiğini, kontrol sürecinin noksanlarını tamamladığını, yetki ve sorumluluk alanlarını kesinleştirdiğini ve güvenliğini sağlamak, hem de formal örgütü yumuşatmak gibi iki olumlu görev yapmaktadır (Bursalıoğlu, 1997).

Öğretmenler pek çok konuda yönetim süreçlerine katılmak durumundadırlar. Öğretmenle yöneticiler arasındaki ilişkiler okulun psikolojik havasını (onların moralini) önemli ölçüde etkilemektedir. Yani öğretmen ile yönetici arasındaki olumlu ilişkiler olumlu yapıcı ve geliştirici olduğu sürece okulun psikolojik ortamı da olumlu olacaktır(İlgar, 1996).

İyi bir iletişim yönetici açısından şu yararları sağlar:

- Daha büyük bir işbirliği ve dayanışma sağlarsınız,
- Yanlış anlaşılma olasılığınız azalır,
- İnsanlar size daha olumlu tepkiler verirler,
- Dinlemeye değer biri olduğunuz fark edilir,
- Daha yöntemli hareket eden biri olursunuz,
- İşinize daha hakim olduğunuzu hissedersiniz(Keenan, 1997).

2.9.4. Etkili İletişim için İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi

Eğitim yöneticisi sağlıklı kararlar alabilmek amacıyla; bir yandan iyi bir iletişim sistemi yaratarak, öte yandan da rasyonel karar vermeyi ve sağlıklı iletişimi engelleyen ön yargıları, siyasal ve ideolojik görüşleri, dil güçlüklerini, dedikodu ve fısıltı gazetesine dayanan doğal iletişim kanallarını, eğitim ve statü farklarından ileri

gelen kopmaları doğal gruplarla yakın işbirliği geliştirmek yoluyla etkisiz duruma getirmeye çalışacaktır(Kaya, 1991).

İletişim süreci çeşitli faktörlerin etkisiyle tam olarak işlememekte dolayısıyla iletişim noksanlığı ortaya çıkabilmektedir. Örneğin günlük hayatta sıkça kullanılan beni yanlış anladı, ben öyle demek istememiştim ve benzeri tabirler iletişim eksikliğinin göstergeleridir(İlgar, 1996).

Örgütsel amaçlara ulaşmak için geliştirilen her sistem, kağıt üzerinde ne kadar yetkin olursa onu insan işletecek, yaşama o geçirecek değiştirmesi gerektiğinde de yine o değiştirecektir. Örgütsel iletişim insanın iletişim davranışıyla ve bu davranışını belirleyen düşünceleriyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle iletişim davranışlarımızı sorgulamak, davranışlarımızın altında yatan nedenleri anlamak, eksiğin giderilmesine, yanlışın düzeltilmesine çalışmak, gerek kişisel gerekse örgütsel iletişimin iyileştirilmesi açısından son derece önemlidir. Böylece iletişimin iyileştirilmesi her şeyden önce iletişimde empatik yaklaşımı bilmekten ve kullanmaktan geçer(Gürgen, 1997).

İletişimi geliştirmek isteyen iyi bir yönetici, aşağıdaki önerilerle başlaması yararlı olur:

- Kendini tanımak
- Farklılığı kabul etmek
- Başkalarını iyi dinlemek
- Dönüt almak(Açıkgöz, 1994).

2.9.5. İletişim Etkinliğinin Sağlama Koşulları

Her iletişimin sonucunda beklenen tepki görülemeyebilir. Çünkü iletişim mesaj ile umulan etkisi arasındaki ilişki, yalın bir etki-tepki ilişkisi değildir. Birçok etkene bağlı olarak tümüyle ya da kısmen gerçekleşebilir ya da tam beklenenin aksine sonuç

verebilir. Bununla birlikte iletişimin etkinliğini sağlayan olmazsa olmaz ilkeleri şu şekilde sıralayabiliriz(Oskay, 1995):

- Kaynağın inanılır bulunması iletişimin etkisini artırır. Kaynağın alıcılar tarafından inanılır bulunması ya da bulunmaması, iletişimi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen çok önemli bir özelliktir. İnanılrlılığın ise saygınlık ve güvenilirlik olmak üzere iki faktöre bağlı olarak oluştuğu bilinmektedir (Kağıtçıbaşı, 1979).
- Kaynak, alıcının kendisini nasıl gördüğünü iyi değerlendirmelidir. Bu değerlendirme sonunda kaynak, mesajlarını alıcı tarafından kendisinin nasıl görüldüğüne yani imajının ne olduğuna dikkat ederek düzenlemelidir. Çünkü kaynağın mesajı, alıcıdaki imajıyla çelişmesi iletişimi olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla, kaynak, mesajlarını, alıcıdaki imajıyla tutarlı olacak şekilde iletişim kurmalıdır.
- Mesaj, alıcının dikkatini çekecek şekilde düzenlenmelidir. Alıcının dikkatini çekemeyen dolayısıyla algılanmayan bir mesaj, hiçbir şekilde bir etkiye yol açamaz bir gürültü olmaktan ileriye gidemez.
- Mesajların kodlanmasında kullanılan simgelerin, mesajı gönderen kaynak kadar, mesajı alacak, algılayacak, açılmıyacak alıcı tarafından da bilinen simgeler olması gerekir. Simgeler, her iki tarafından ortak yaşam deneyimlerinden kaynaklanmalıdır.
- Mesaj insanların bireysel gereksinimlerine seslenmeli, bu gereksinimlerin farkına vardırarak, onları giderme isteği yaratarak, bu doğrultuda davranışa geçmeye güdüleyici olmalıdır.
- Mesajın etkili olabilmesi için, alıcının temel değerlerini, tutumlarını, inançlarını bilmek ve bunları mesajın kodlanması sırasında dikkate almak gerekir.

- Mesajın dili anlaşılır, içeriği açık ve seçik olmalıdır. Ayrıca mesaj, verdiği bilgilerden sonuç çıkarmayı alıcıya bırakmayacak, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edecek şekilde kodlanmalıdır.
- Mesajın alıcıya ulaşabilmesi için en uygun iletişim aracı seçilmelidir. Bu nedenle, alıcının iletişim araç veya ortam türlerine ilişkin tercihleri ile alıcıya ulaşmada kolaylık sağlayan araçların kullanılmasına dikkat etmelidir.
- Alıcıya aynı anda ne kadar çok iletişim aracı ile ulaşırsa, örneğin -mesajın sözel olarak ile yetinilmeyip, bunu yazılı olarak da iletilmesi durumunda iletişim de o derecede etkili olur.
- Alıcının iletişime katılma isteğinin derecesi, iletişimin etkinliği yükselmekte ya da azalmaktadır. Bu nedenle iletişim tek yönlü değil, alıcının tepkisini dile getirmesine olanak sağlayacak şekilde çift yönlü olmalıdır.

2.9.6. Etkili İletişim İçin Öneriler

Etkileyici iletişim, bir kaynaktan bir hedefe yöneltilen, tutum ve davranışı değiştirme amacını taşıyan tek yönlü haberleşmedir(Kağıtçıbaşı, 1996).

- İletişim en az iki kişilik bir ekip çabası ile başarılıdır. Takım arkadaşları gözden uzak tutulmamalıdır. İletişim süreci sadece dikey değil, aynı zamanda yatay da işleyecek şekilde çok yönlü olmalıdır(Özdemir, 1997).
- İletişim diğer olgular gibi bir anlıktır. Bir kez üretilir, yenilenmesi imkânsızdır. İmkânlar ölçüsünde yazılı yerine sözlü iletişim teknikleri kullanılmalıdır(Özdemir, 1997).
- Örgüt ortamında kullanılan iletişim öğelerinin kullanım oranları, vücut: %55, Ses: %30, Sözcükler: % 10'dur. Etkili iletişim için kendinizi ve örgüt mensuplarınızı bu boyutlarda geliştirin(Açıklık, 1997).

- Sözlü iletişimde konuşmaların %40'ı dudaktan okunur. Dudaklarınızı alıcının göremeyeceği konumlara getirmeyiniz(Açıkalin, 1997).
- Konuşma üç ögenin uyumlu bileşiminden oluşur: Ses, dil, görünüm. Bunların birbirleri ile uyuşumu iletişim etkililiğini artırır(Açıkalin, 1997).
- İletişimin etkililiğini artıran en önemli durumlardan biri, alıcı ve vericinin sağlıklı olmasıdır. Bedenen ve ruhen sağlıklı insanın, konuşma ve dinleme yetersizlikleri, eksiklikleri içermesi doğaldır(Açıkalin, 1997).
- İletişim uygun ortam ve zamanı gerektirir. Bu ikisinin en üst düzeydeki uygunluk halini arayın(Açıkalin, 1997)
- Hiyerarşideki her basamağın iletişim yetkileri belirlenmelidir. Bilgi akışı çeşitli kademelerde kesilmemelidir(Özdemir, 1997).
- Sık sık, konferans, seminer, hizmet-içi eğitim vb. tekniklerinden yararlanılmalı ve kişilerarası ilişkiler geliştirilmelidir(Özdemir, 1997).
- Özel hatlar (Private Lines): Personel telefon, mektup, elektronik haberleşme (e-mail), bülten vb. imkânlarla üst yönetime sesini duyurabilmelidir. Üst yönetimde bunları değerlendirmeli ve cevap vermelidir(Özdemir, 1997).
- Özel Konseyler (Kurullar): Örgütün her seviyesindeki personel zaman zaman bir araya gelerek genel değerlendirmeler yapmalıdırlar. Dünyada bunu başarı ile uygulayan firmalar vardır. Royal Corporation'da "işçi-yönetici" toplantıları yapılmaktadır. Bunun bir diğer şekli de Kalite çemberleri (Quality Circles) olarak görülmektedir (Bedian, 1986).

- Geleneksel Personel toplantıları: Zaman zaman örgütün her düzey personelinin katılacağı ve tartışacağı toplantılar yapılmalıdır(Özdemir, 1997).
- Yönetici olmayan ekipler: Genellikle gönüllü olarak çalışan bu tür ekipler örgütü gözler ve bulgularını üst yönetime rapor eder, yönetim bu raporları değerlendirir ve sonuçlarını tüm personele duyurur(Özdemir, 1997).
- Bölümler arasında engellerin kaldırılması. Bölümlerin kendi içine kapanmasını engelleyin. Örgütün bir bütün olduğunu unutmayın(Özdemir, 1997).
- İletişim becerileri, öğrenme yoluyla kazanılır, geliştirilir. Okumak ve dinlemek, konuşmak, yazmak için en uygun öğrenim teknikleridir. Sadece okuyup dinleyerek iletişimci kişiliğinizi geliştirebilirsiniz(Açıklan, 1997).

2.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.10.1. Öğretim Liderliği İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar

Öğretim liderliği 1970 'li yılların ikinci yarısından itibaren üzerinde durulmaya başlanılmış olmasına rağmen yurt dışında ve yurt içinde çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmaların bütünü burada vermek olanaksızdır. Ancak konuyla ilişkili olduğu düşünülen bazı araştırmalar amaç, yöntem ve bulguların özeti verilecektir.

2.10.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de gelişmekte olan bir alan olmasına rağmen çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar daha çok liderlerin özellikleri üzerine yapılmıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalar için Yükseköğretim Kurulu Tez Dokümantasyonu incelenerek konuyla ilişkisi olanlar tespit edilmiştir.

Ulaşılabilir kaynaklar içerisinde doğrudan öğretim liderliğini konu alan ilk çalışmanın **Gümüşeli (1996)** tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. "**İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**" adlı araştırmanın temel amacı; İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini ve bu görevi yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmaktır.

Adı geçen araştırmanın evrenini İstanbul İli'ndeki 602 resmî ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okullar içerisinde 110 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Araştırma verileri ilköğretim okullarının müdürleri ve öğretmenlerine olmak üzere toplam 299 denek grubuna uygulanmıştır. Araç olarak Hallinger tarafından geliştirilen ve özellikle öğretim liderliği alanında sıkça kullanılan ve kısa adı PİRMS kullanılmıştır. Ancak araştırmacının Türkçe'ye çevirisinde, eğitim sistemindeki farklılıktan dolayı her maddenin Türkiye'deki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim

liderliği davranışlarını ölçmeyeceği görüşüne varılmıştır. Araştırmacı PİRMS 'deki genel yapıya bağlı kalarak, öğretim liderliği ile ilgili on bir temel görev alanı belirlenmiş ve her bir görevin gerçekleşmesine yönelik 70 davranış biçimi belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda müdür algılarına göre; okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerinden :

- 1.Okulun amaçlarını açıklama,
- 2.Varlığını hissettirme,
- 3.Öğretmenleri çalışmaya özendirme,
- 4.Öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini, her zaman yaptıkları görüşü ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen algılarına göre ise; okul müdürleri öğretim liderliği görevlerinden;

- 1.Okulun amaçlarını geliştirme,
- 2.Amaçları açıklama,
- 3.Eğitim programını eşgüdümleme,
- 4.Öğretim zamanını koruma,
- 5.Varlığını hissettirme,
- 6.Öğretmenleri çalışmaya özendirme,
- 7.Akademik standartlar geliştirme ve uygulama,
- 8.Öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi çoğunlukla yerine getirdikleri; bunun yanı sıra

- 1.Öğretimi denetleme ve değerlendirme,
- 2.Öğrenci başarısını izleme,
- 3.Öğretmenlerin meslekî gelişimini sağlama görevlerini ara sarı yaptıkları görüşü ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular, öğretmenlerin öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algılarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır.

Müdürlerin, demografik değişkenlere göre öğretim liderliği görevini yerine getirirken örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Gümüşeli (1996) bu görüş birliğinin; ilköğretim okulu müdürlerinin hangi okul ortamında olursa olsun öğretim liderliği görevlerinin aynı derecede yerine getirilmesi anlayışında olduklarını gösterdiğini ifade etmiştir.

Müdürlerin demografik değişkenlere göre öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algılarına göre en ilginç bulgu; müdürlerin eğitim programı ve öğretim konusunda katıldıkları hizmet içi eğitim sayısındaki değişkeninde olmuştur. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlere bir ya da iki kez katılan müdürlerin hiç katılmayanlara göre; eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama ve öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini yüksek düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır. Gümüşeli (1996) bu bulguya dayanarak hizmet içi eğitimde kazandırılan bilgi, beceri ve tutumların müdürler için yararlı olduğunu söylemektedir.

Müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin müdür ve öğretmen algılarının karşılaştırılmasında müdür ve öğretmenler arasında .05 düzeyinde algı farklılığı ortaya çıkmıştır. Bu farklılığı Gümüşeli (1996) şöyle yorumlamaktadır: Bu farklılıkların büyük ölçüde her iki grubun bulunduğu konumlarını ve dolayısıyla öğretim liderliği etkinliklerini değerlendirmede ölçüt aldıkları faktörlerin değişik olmasının doğal bir sonucu olduğunu söylemek olanaklıdır. Diğer yandan, müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerden yüksek olması; onların algularından çok ilke ve değerlerin etkisinde kalarak kendilerini daha iyimser algıladıkları, rol beklentilerine uygun görünme endişesi içinde oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Yurt içinde yapılan bir araştırma da **Erçetin (1998)** tarafından yapılan "**21. Yüzyıl için Türk İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Örgütsel Vizyonları**" konulu araştırmasıdır. Ankara'da ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik özelliklerini ve vizyonlarını tanımlamayı içermektedir. Okul müdürlerine şu konular hakkında sorular sorulmuştur.

(1) Okullarında hoşlanıp hoşlanmadıkları beş şey nelerdir? (2) Okulların işletimini etkileyen iç ve dış engeller nelerdir? (3) Okulların iklimi nasıldır? (4) Okul müdürlerine göre ideal okulların özellikleri nelerdir?

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin, okulları benzer şekilde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Erçetin'in araştırmasına göre okul müdürleri, ideal okul özellikleri olarak şu noktaları belirtmişlerdir: yönetici eğitimi almış ve ekibe sahip, lokal olarak politik baskıdan uzak yönetilen, çağdaş bir okul programına sahip kaliteli eğitim yapan, ekonomik ve yapısal problemlerinin çözümlendiği, disiplin yönetimi olan, okulla ilgilenen ve okul aktivitelerinde rol alan velilerin bulunduğu bir okul.

Yurt içinde yapılan diğer bir çalışmada **2001** yılında **Çetin** tarafından yapılan "**Lise Müdür ve Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışları ve Okul Başarısı**" adlı araştırmasıdır. Bu araştırmanın amacı; İstanbul ilindeki resmî lise müdürlerinin ve müdür yardımcılarının değişmeyen kişisel özelliklerine göre (cinsel, yaş, yöneticilik kıdemi, branş, yüksek lisans eğitimi ve yöneticilik formasyonuna sahip olup olmama), okul yöneticisinin belirlenen üç alandaki (okul yönetimi, okul iklimi, öğretim organizasyonu) liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasındaki farklar ile bu davranışlar ve son üç yıllık dönemde okulun ÖSS başarı ortalaması ile ölçülen akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma bir tür tarama modeli olan Bossert Modeli kullanılmıştır, ölçme aracı Heck (1993) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından mevcut şekli verilen Yönetici Lider Profilidir.

Araştırmanın evreninin İstanbul ilindeki resmî lise müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Örnekler, 125 okul yöneticisinin; 46 okul müdürünü ve 79 müdür yardımcısını kapsamaktadır.

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre okul yönetimi ve okul iklimi davranışlarına ilişkin algıları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Öğretim organizasyonu boyutunda ise okul iklimi ve okul yönetimine göre cinsiyetlerinde kadın yöneticiler lehine fark olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet farklılığı okul yönetimi süreçlerine göre incelendiğinde bayan okul müdürlerinin erkek meslektaşlarına göre öğretmenlerin meslekî gelişim faaliyetlerini daha sıkı kontrol ettikleri bulunmuştur. Erkek müdürlerin çoğu kendilerini yönetici olarak görürken, kadın müdürlerin çoğunluğu ise kendilerini öğretim lideri olarak görmektedirler(Rigell, 1999). Okul müdürleri ile müdür yardımcılarını kendi davranışlarına ilişkin algıları arasında her üç boyutta da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul müdürleri kendilerini müdür yardımcılarında daha başarılı bulmaktadırlar. Müdür yardımcılarını ise kendilerini daha çok idarî ve bürokratik sorumlu olarak görmektedirler.

Okul yöneticilerinin yaşlarına göre okul iklimi ve öğretim organizasyonu boyutlarındaki davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul yönetimi boyutunda 26-29 ile 40-49 ve 50+ yaş grupları arasında yaşları arttıkça okul yöneticilerinin kendilerini daha başarılı buluyor olmalarıdır. Bu sonucun tecrübe ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Yaş arttıkça yaşla birlikte artan tecrübe okul yöneticilerinin kendi uygulamalarına olan güvenini arttırmaktadır.

Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemine göre Okul Yönetimi ve Öğretim Organizasyonu boyutlarındaki liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Okul iklimi boyutunda 16 yıl ve daha fazla yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin kendilerini 1-5 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin anlamlı derecede ve 6-10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerden ise bir miktar daha başarılı bulmuşlardır.

Okul yöneticilerinin öğretmenlik branşlarına göre Okul Yönetimi, Okul iklimi ve Öğretim organizasyonu boyutlarındaki liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yüksek lisans derecesine sahip ya da yüksek lisans çalışması yapmakta olan okul yöneticilerin davranışları ile yüksek lisans derecesi olmayan okul yöneticilerinin üç boyuttaki davranışlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Algılar arasında farkın anlamlı olmamasında yeterli sayıda yüksek lisans yapmış ya da yapmakta olan okul yöneticisine ulaşılmamış olması etkili olmuş olabilir. Zira değerlendirme kapsamına alınan okul yöneticilerinden sadece 15'inin yüksek lisans derecesinin olduğu ya da yüksek lisans çalışmalarının devam ettiği belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitim yöneticiliği formasyonlarının olup olmasına göre Okul Yönetimi, Okulu iklimi ve Öğretim organizasyonu boyutlarındaki liderlik davranışları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır. Ancak okul yönetimi ve okul iklimi boyutlarında formasyon sahibi okul yöneticilerinin puan ortalamaları formasyonu olmayan okul yöneticilerine göre daha yüksektir. Öğretim Organizasyonu boyutunda ise .05 seviyesinde ve formasyon sahibi yöneticiler lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın yalnız bu boyutta çıkması bu boyuttaki davranışların daha teknik düzeydeki davranışlar olması etkili olmuştur. Daha teknik seviyedeki davranışların gerektiği bilgi birikimini sağlamada formasyon yararlı olmuş olabilir.

Okul yöneticilerinin üç boyuttaki liderlik davranışlarına ilişkin algılarının okulun son üç yıllık ÖSS başarı ortalaması ile ölçülen başarısına etkisinin olup olmadığıdır. Her üç boyutta da başarılı okulların yöneticileri ile başarısız okulların yöneticilerinin algıları arasında başarılı okul yöneticileri lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan bir diğer araştırma da **Çalhan (1999)'ın** yaptığı "**İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderliği**" adlı çalışmasıdır.

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul'un Kadıköy ilçesinde görev yapan resmî ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesidir. Bu araştırma için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kadıköy ilçesindeki 70 resmî ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okullar içerisinde 21 ilköğretim okulu örneklem olarak alınmış, bu okullardan görev yapan birinci ve ikinci kademedeki görev yapan toplam 240 öğretmen, çalışmanın denek grubunu oluşturmuştur. Araç olarak Halliger tarafından geliştirilen, öğretim liderliği araştırmalarında sıkça kullanılan ve kısa adı PIRMS kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama boyutunda yer alan okulun amaçlarını geliştirme ve okulun amaçlarını açıklama görevini çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetime boyutunda yer alan öğretimi denetleme ve değerlendirme ile eğitim programını eşgüdümleme görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini, buna karşın öğrenci başarısını izleme görevini ara sıra yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma, öğrencileri öğretmeye özendirme, görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini, buna karşın öğretmenleri çalışmaya özendirme öğretmenlerin meslekî gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar arasında bu konuyla dolaylı olarak ilgili olan ve örnek verebilecek araştırmalardan birisi **Bursalıoğlu (1981)** tarafından gerçekleştirilen "**Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**" adlı araştırmadır. Araştırmanın amacı; İlköğretim okulu müdürlerinin gereken ve göstermekte olduğu yeterliklerin saptanması, derecelendirmesi ve sonuçların okul yöneticisi yetiştirme programlarına iliştilmesidir.

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişleri, Millî Eğitim müdürleri, ilköğretim okulu müdürleri ve bu okulların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma verileri 2688 kişilik bir denek grubuna anket formunun uygulanması sonucunda elde edilmiştir.

Bursalıoğlu tarafından yapılan bu araştırmada elde edilen en önemli bulgular; müdürlerin yüksek derecede göstermesi gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanları, eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi ve planlanması, araştırma ve geliştirme girişimleri, öğrenci rehberliği ile danışma hizmetleri ve işgören geliştirme ile ilgilidir. Müdürlerin yüksek derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterli alanları ise; yetki ve sorumluluğa, okulun maddî bakımına ve liderlik davranışlarına ilişkindir. Müdürlerin yüksek derecede göstermeleri gerekirken düşük derecede gösterdikleri ya da düşük derecede göstermeleri gerekirken yüksek derecede gösterdikleri yeterlik alanları üzerinde, denek gurupların kesin fikir birliğine varamadıkları belirlenmiştir. Deneklerin kesin fikir birliği gösterdiği yeterliliklerin örgütün daha çok insancıl yanına ilişkin olduğu ifade edilmiştir.

Bursalıoğlu bu sonuçların eğitim ve okul yönetimde böyle alanları oluşturan yeterlikleri gereksiz sayan sistemin özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Bursalıoğlu (1981) tarafından gerçekleştirilen ve yukarıda ana hatları ile özetlenen araştırmadan sonra göze çarpan bir diğer araştırma **Balcı'** nın (1993) **Türkiyedeki ilköğretim okullarının "Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesini"** amaçlayan araştırmasıdır. Balcı sözü edilen amaç doğrultusunda aşağıda yer alan şu sorulara cevap aramıştır.

1) Öğretmen algılarına göre Türkiye'deki ilköğretim okulları etkili okulun (a) okul yöneticisi (b)öğretmenler (c)okul ortamı (d)öğrenciler (e)veliler boyutundaki özelliklerine ne derece sahiptirler.

2) Öğretmenlerin kimi demografik özellikleri ile birinci sorudaki etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın çalışma evreni Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler olmuştur. Araştırmaya katılan denekleri ise Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ilköğretim müfettişliği sınavını kazanarak Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde düzenlenen "İlköğretim Müfettişliği Formasyon Kursuna" katılan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmuştur.

Etkili yöneticinin etkili okuldaki davranışları ankette yer alan 12 madde ile ortaya konmuştur. Öğretmen algılarına göre ilk beş sıraya giren etkili yönetici davranışları olarak ortaya konan davranışlar şunlardır:

- 1) Öğrenci başarısına önem verilmesi,
- 2) Eğitim ve öğretim etkinliklerin önem sırasına dizilmesi plânlanıp uygulamaya konulması,
- 3) Öğretim programlarının koordinasyonu,
- 4) Personelin okula bağlanması,
- 5) Öğretmenlerin ilgilerine eğilme.

Öğretmen algılarına göre en düşük düzeyde gerçekleşen okul yöneticisi davranışlarının ise şunlar olduğu belirlenmiştir:

- 1) Yöneticilerin öğrencilere daha çok zaman ayırabilmeleri için günlük bazı işlerini astlarına devretmeleri,
- 2) Yöneticinin sınıfta olup bitenleri bizzat sınıfları ziyaret ederek bilmesi,
- 3) Sürekli olarak öğrenci ile temas halinde olma.

Balcı (1993) yukarıda belirtilen üç davranışın öğretim liderliği alanına giren davranışlar olduğu ifade ederek okul müdürlerin yönetsel işleri birinci plâna öğretim işlerini ise ikinci plâna aldıkları ileri sürmüştür. Oysa okul yöneticisinin asıl işinin öğretim liderliği olduğu belirterek bu sonucunun ülkemizdeki okullar açısından olumsuz olduğunu ima etmiştir.

Yukarıda ana hatları ile özetlenen üç araştırma birbirlerinden farklı zamanlarda ve farklı amaçlarla yapılmıştır. Bursalıoğlu (1981) ve Balcı (1993) nin gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına bakıldığında her iki araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı yanlarını olduğu görülmektedir. Gümüşeli (1996) nin araştırmasının doğrudan öğretim liderliğini konu alması söz konusu diğer iki araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Bununla birlikte sözü edilen üç araştırmada dikkati çeken ortak bulgu okul müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini düşük düzeyde gerçekleştiriyor olmalarıdır. Bursalıoğlu' nun araştırmasının yapıldığı yıllarda yurt dışında öğretim liderliği konusunun daha yeni yeni gündeme geldiği göz önüne alınacak olursa, o yıllarda okul müdürüne ilişkin bu beklentilerin olması doğal karşılanabilir.

Tabançalı (1995) tarafından İstanbul'da ilköğretim okulu müdürleriyle yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarıyla ilgili olarak liderlik davranışları değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan okul müdürleri birinci ve ikinci kademe öğretmenleri tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş her iki kademe öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Anket sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin yapıyı kurma boyutu ile ilgili liderlik davranışları birinci ve ikinci kademe öğretmen grubunun görüşlerine göre %80 gösterilmiştir. Bu sonuçlardan okul müdürlerinin yapıyı kurma boyutunu önemsediklerini söylenebilir. Bulgulara göre okul müdürlerinin yapıyı kurma boyutundaki davranışlardan en yüksek oranda her zaman gösterdikleri davranış “öğretmenlerin belirlenmiş kural ve yönetmeliklere uymalarını ister” davranışı olmuştur. Anlayış gösterme boyutu ile ilgili olarak bulguların geneline bakıldığında her iki kademedeki öğretmenler okul müdürlerinin bu boyutta önem verdiklerini belirtmişlerdir.

Güngör (2001) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartları ile ilgili yaptığı araştırmada geliştirilmiş olan liderlik yeterlik standartlarının

akademisyenlerce, ilköğretim müfettişlerince, il ve ilçe milli eğitim müdürlerince, okul müdürlerince ve öğretmenlerce ne derece kabul gördüğünü ve yukarıda belirtilen grupların görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Yapılan araştırmada şu sonuçlar bulunmuştur:

Liderlik yeterlik standartlarının kabul görme derecesi öğretim elemanlarında 4.50, ilköğretim müfettişlerinde 4.41, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinde 4.58, ilköğretim okulu müdürlerinde 4.58, ve ilköğretim öğretmenlerinde 4.53 puan ile tamamen katılıyorum seçeneğinde birleşmektedir. Grupların liderlik yeterlik standartlarına ilişkin olarak liderlik alanları ile ilgili görüşlerine yönelik olarak yapılan istatistiksel testler sonucunda görüşlerin hepsinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Uysal (2001) tarafından yapılan araştırmada; ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik ve liderlik davranışlarını belirlenmiş ve yöneticilik ile liderlik davranışları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada tarama metodu kullanılmıştır. Amaca ulaşabilmek için araştırmacı tarafından uyarlanan anket İstanbul'da Bakırköy, Bahçelievler, Beşiktaş, Kadıköy, Kartal ve Üsküdar ilçelerinde ilköğretim okullarında çalışan 170 ilköğretim okulu müdürüne uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlara göre ilköğretim okulu müdürlerinin cinsiyet, yöneticilik süresi, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve meslekî kıdem süresi değişkenlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik ve liderlik davranış boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışları ile etkili liderlik davranışları arasında anlamlı fark vardır. Bu fark müdürlerin etkili liderlik davranışından kaynaklanmıştır. Özel ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışı ile resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farkın kaynağının özel ilköğretim okulu müdürleri olduğu görülmüştür.

Taş (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı araştırmanın amacı; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde

gerçekleştirdiklerini ve yöneticilerin davranışını hangi felsefi yaklaşımın etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın evrenini; Burdur ve Isparta illerinde görev yapan 78 ilköğretim okulu müdürü ve 600 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, anketin 63 okul müdürü ve 487 öğretmene uygulanması sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğinin; okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışma, okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için imkân sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemleri çözmeye çalışma, okul ile çevre arasındaki çatışmaları giderme, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmek için çalışma, çalışanlar için güven ortamı oluşturma rollerini her zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim liderliği konusunda geri bildirimlerde bulunma, öğretmenleri sınıflarında gözlemlene rollerini daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. İlköğretim okulu müdürleri, eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlardan varoluşçuluk ve ilerlemecilik ile ilgili ilkeleri her zaman uygulamaya koyarken esasicilik ile ilkeleri daha alt düzeyde uygulamaya koymuşlardır.

Şişman (1996) tarafından yapılan “**Etkili Okul Yönetimi**” konulu araştırmanın amacı; Eskişehir İlindeki ilköğretim okullarında görevli müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için öğretmen algılarına göre, okul müdürleri; a)okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, b)eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, c) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, e) düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olduklarını ve belirlenen davranışları yerine getirme düzeyleri yöneticilik kademelerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini Eskişehir İlindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Eskişehir il merkezinde toplam 28 olan ilköğretim okullarının tümü araştırma kapsamına alınmıştır. Müdürlerin en az bir yıldan beri ilgili okulda görev yapmış olmaları bir önkoşul olarak düşünüldüğünde bu özelliğe sahip 18 okul araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada öğretmen algılarına göre müdürlerin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamaktadırlar. Buna karşılık öğretmenler; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarını müdürlerinin ara sıra yerine getirdiklerini algılamaktadırlar(Şişman 2004).

Deniz’ (2003) in Özel İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ve okul başarısına etkisi konulu yüksek lisans tezi çalışması İstanbul ilinde görev yapan özel ilköğretim okulu müdürlerine uygulanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Özel ilköğretim okulu müdürlerinin cinsiyet, branş değişkenine göre öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Eğitim düzeyi, kıdem, yaş değişkenine göre özel ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim liderliği algıları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farklar literatürdeki bulgularla uyum içindedir. Ayrıca başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin görev yaptığı okulların liselere giriş sınavı başarısı ve doluluk oranı daha yüksektir.

Tanrıöğen’ (1998) in, temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri “öğretimsel liderlik” davranışlarının belirlenmesine yönelik araştırması bir durum saptama çalışması niteliğindedir. Araştırma aşağıdaki sorulara yanıt verecek biçimde tasarlanmıştır:

1. Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları nelerdir?

2. Temeleğitim retmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, ve (c) alıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulgularına göre, temeleğitim retmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları başlıca altı boyutta toplanmaktadır:

- (a) ğretimi ve ğretmeni geliştirme,
- (b) ğretimsel iklim geliştirme,
- (c) iletişim becerileri,
- (d) ğretimi denetleme,
- (e) amaç tanımlama,
- (f) ğrenci gelişimini izleme.

Kadın ve erkek retmenlerin ğretimsel Liderlik Envanteri'ne verdikleri yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Kadın ve erkek retmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri birbirine benzemektedir. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkeninin retmenlerin öğretimsel liderlik konusundaki beklentilerini etkileyici bir etken olmadığı ileri sürülmüştür.

Kıdem değişkeninin retmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik beklentilerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Kıdemi 11 yıl ve üstü olan retmenlerin beklenti puanları ortalaması, kıdemi 1-5 yıl olan retmenlerin ortalamasından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, retmenlerin kıdemleri arttıka, okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin de arttığı ileri sürülmüştür.

Devlet ve özel okullarda çalışan retmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Böylece, temeleğitim retmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin çok farklı olmadığı ileri sürülmüştür.

Bayraker (2003) “İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları” araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını kendilerine ve öğretmenler göre ne düzeyde gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Müdürlerce en gerekli olarak algılanan boyut, okul misyonunu tanımlama boyutudur.
2. Müdürlere göre en fazla sergiledikleri öğretim liderliği boyutu, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutudur.
3. Öğretim liderliği alt boyutlarının tümünde gereklilik ve sergileme algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.
4. Tüm alt boyutlarda öğretmen ve müdürlerin sergileme algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenler göre, okul müdürleri, öğretim liderliği alt boyutlarından en fazla olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu gerçekleştirmektedir.
5. Bayan öğretmenler müdürlerini öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme yönüyle erkek öğretmenlere göre daha başarılı bulmuşlardır. Sınıf öğretmenleri de, branş öğretmenlerine göre öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme yönüyle müdürlerini daha olumlu görmektedirler. Öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarında 21-30 yaş grubu öğretmenler, müdürlerini, öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme yönüyle diğer yaş gruplarına göre daha yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin algılarında mezun oldukları okula göre anlamlı düzeyde düzeyde farklılık bulunamamıştır. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, meslekteki kıdemlerine göre, öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarında müdürlerini daha yetersiz olarak görmektedirler.

Aksoy (2006)'un ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri çalışmasında; Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Şişman'ın (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve branşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okul büyüklüğü yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken değildir.

Ancak aradan geçen uzun yıllardan sonra okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gereği, yapılan çalışmalarla kanıtlanmış olmasına rağmen ülkemizde, bu alana ilişkin yeterli araştırmanın yapılmamış olması, Türkiye'de hala kalıplaşmış, klasik yöneticilik anlayışının hakim olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

2.10.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında, eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde liderlik alanında öğretim liderliğinin önemli bir yere sahip olduğunu görmekteyiz. Öğretim liderliği alanında, özellikle 1980 ve sonrasında yapılan araştırmalar bu görüşü doğrular niteliktedir. Bu doğrultuda öğretim liderliği alanına özgü yapılan araştırmalardan birkaçı özet halinde bu başlık altında sunulmuştur.

Son yirmi yıl içerisinde giderek fazla ilgi toplayan öğretim liderliği araştırmalar arasında dikkate değer birisi **Hallinger (1983)** tarafından yapılmıştır. Araştırmacı

yaptığı bu çalışmada California'da San Jose kenar mahallelerdeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışlar örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır(Gümüşeli, 1996).

Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.
2. Müdürlerin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.
3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun içinde öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durum amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve ulaşılabilir olma görevlerinde daha yoğun olarak ortaya çıkmıştır.
4. Okulların çoğunun, öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olmasına karşın müdürlerin, öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.
5. Müdürlerin, öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için onları özel kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.
6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.

7. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.

8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Etkili yöneticilerin davranışlarını belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada **Rutherford ve diğerleri (1984)** 27 araştırmayı incelemiş ve etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu bulmuşlardır: (1) Sık sık sınıf öğretimini gözleme ve ona katılma, (2) Öğretim zamanının kolaylaştırıcısı olarak personelden beklentilerini açıkça ifade etme, (3) Öğretim programını koordine etme, (4) Öğretim programının plânlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma, (5) Öğretim programı için yüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletme. Araştırma ayrıca etkili yöneticinin amaç ve beklentileri açık ve ulaşılabilir olarak gelişip personele ulaştırmakla kalmadığını, bunların başarılması için de alternatif yollar geliştirilip uygulamaya koyduğunu ortaya koymuştur(Balcı, 1993).

Benzeri bir araştırma ise **Benjamin (1981)** etkili yöneticinin davranışlarına ilişkin şu özellikleri bulmuştur: (1) Öğrenci başarısına çok önem verme, (2) İşlerini politikalar yolu ile yaptırabilme, (3) Öğretmenleri karar sürecine katma ve onlarla yoğun iletişime girme, (4) Okulun eğitimi programını anlama, (5) Zamanının yarısını okul koridor ve dersliklerinde geçirme, (6) Okulda insan ilişkilerinden çok akademik programa önem verme, (7) Öğrenci ve personelden yüksek beklentileri olma olarak belirlenmiştir(Balcı, 1993).

Mcgeen ve Gleen W. (1994) tarafından yapılan bir araştırmada ise okulun etkili kılınmasında okul müdürünün öğretim lideri olarak göstermesi gereken davranışların şunları olduğu belirlenmiştir; (1) Okulun misyonunu anlatma, (2) Eğitim programını yönetme, (3) Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme, (4) Olumlu okul iklimi oluşturma, (5) Öğrenci ilerlemesini izleme olduğu belirlenmiştir.

Clark ve arkadaşlarının (1980) 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem ve mülakat incelemeleri yoluyla yaptıkları araştırma sonuçları, etkili okulların başarısının büyük oranda müdürün öğretim liderliği davranışlarına bağlı olduğu gösterilmiştir. Etkili okul liderlerinin, amaçları gerçekleştirmede, performans ölçütleri koymada, üretken bir iş çevresi yaratıp ihtiyaç duyulan desteği sağlamakta beceri sahibi oldukları belirlenmiştir. Araştırma etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumu ile okul programından beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Niece (1983) etkili öğretimsel liderlik üzerine yaptığı araştırmasında etkili öğretimsel liderlerin üç konuda diğer yöneticilerden ayrıldığını belirlemiştir. Bunlar:

1. Etkili öğretimsel liderler uyumludur. Diğer iş görenlerle etkileşim halindedir. Bu yöneticiler kendilerini gözden uzakta tutmazlar. Okulun günlük işlerinden kendini izole etmezler. Okuldaki tüm bireylerle sıklıkla etkileşirler.
2. Etkili yöneticiler meslektaşlarıyla hem formal hem de informal seviyede iletişimlerini sürdürürler.
3. Etkili öğretimsel liderin akıl hocalığı yaptığı yönetimsel pratisyenleri vardır.
(Whitaker, 1997)

Martin (1994) Amerika'daki 7 eyalette yaptığı çalışmada 1987 ile 1991 yılları arasında yılın müdürü olarak seçilen ilk ve orta dereceli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini incelediği araştırmasında, yılın müdürleri ile diğer okul müdürleri arasında bir fark olup olmadığını araştırmıştır(Polat, 1997).

Araştırma sonunda 7 eyaletten seçilen yılın müdürleri ile diğer müdürler arasında öğretimsel liderlik özellikleri açısından bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte kadın ve erkek yılın müdürleri arasında bayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu konuda yapılan araştırmadan bir diğeri de **Hipp (1997)** tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, ğretmen algılarına göre u ortaokul müdürünün liderlik davranışlarının ğretim ve okulun gelişmesini ve öğretmenlerin etkililik duygularını nasıl etkilediğini açıklamaya yönelik oluşmuştur. Bandura'nın sosyal, bilişsel öğrenme teorisi bu araştırmanın teorik çerçevesini oluşmuştur. Araştırmanın ilk bölümünde bireysel ve genel ğretim etkililiğinin düzeyini ölçmek için on okulda 280 öğretmene anket uygulanmıştır. On okul içerisinde genel ğretim etkililiği en yüksek olan bir, bireysel ğretim etkililiği en düşük olan bir, genel ve bireysel etkililiğin en düşük olan okul olmak üzere u okul seçilmiştir. İkinci aşamanın verileri 34 öğretmenlere yapılan görüşmelerden ve bu öğretmenler üzerinde yapılan gözlemlerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda belirlenen on liderlik davranışını şunlar oluşturmuştur: (1) Okul müdürünün davranışıyla bir model oluşturması, (2) ğretmen kapasitesine inanma, (3) Grup amacını öğretmenlere empoze etme, (4) ğretmenleri çalışmaya güdüleme ve onlarla ortak karar vermeye zen gösterme, (5) ğretmenlerin çabalarının farkında olma, (6) ğretmenlere kişisel ve meslekî destek sağlama, (7) ğrenci davranışını yönlendirme, (8) Birlik duygusu oluşturma, (9) Ekip alışması ve işbirliğini teşvik etme, (10) Yeniliklere ve devamlı büyümeye karşı öğretmenleri zendirme. Yapılan bu çalışma sonucunda, öğretimsel liderliğin dolaysız sembolik şekilleriyle birlikte, mdrlerin direk davranışlarının, öğretmenlerin çalışmasına etkide bulunan en önemli faktörlerden birisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Larsen'in (1987) California'daki ilkokul mdrlerine ve öğretmenlerine uyguladığı ğretim liderliği davranışlarını içeren anketin sonuçları, ğretim liderliği davranışlarının ğrenci başarısını önemli lde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada literatür taraması ve uzman görüşler alınarak en önemli ğretim liderliği davranışları ile okul mdrlerinin başarılı ve başarısız okullarda bu davranışları gösterme dereceleri ve okuma ve matematik başarısını etkileyen davranışları belirlemek amaçlanmıştır. Anketler Eyalet Değerlendirme Programından alınan başarı puanlarındaki farklılığa göre değişik başarı düzeylerindeki okullara gönderilmiştir. Belirlenen 44 davranıştan en önemli 29 ğretim liderliği davranışının,

başarılı ve başarısız okullarda ne ölçüde yerine getirildiği kararlaştırılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Öğretmenler, başarılı okullarda görev yapan müdürlerin on öğretim liderliği davranışını, daha az başarılı okullarda görev yapan müdürlere göre daha sık gösterildiğini algılamışlardır. (2) Başarılı öğretmenler, daha az başarılı öğretmenlere göre müdürlerinin görevleriyle ilişkili altı işlevi göstermede yeterli oldukları görüşüne sahiptirler. (3) Başarılı okul müdürlerine yönelik öğretim liderliği davranışlarında geçerliliğinin araştırması gerekmektedir.

Son yıllarda yapılan bir başka araştırmada **Short ve Spencer (1989)** öğrencinin sınıf ortamını algılayışı okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algıları ve öğrenci performansının birbirleriyle ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışmada özellikle öğretmenlerin müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını güçlü algılayıp algılamadıkları belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklerini doğu Alabama'daki 16 resmî ortaöğretim okulu oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla öğretim yönetimi ve sınıf çevresi ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde standart çoklu regresyon tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin yüksek işbirliği düzeyinde gördüğü öğretmenler, müdürlerini öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışını göstermede yeterlik gösteren ve okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayan kişiler olarak görmektedirler. Diğer taraftan öğretim lideri olarak kabul edilen müdürlerin öğrencileri, öğretmenlerini mesafeli ve informal ilişkilerden uzak kişiler olarak algılamaktadırlar. Son olarak öğretim liderliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır.

Smith ve Andrews (1989) in yaptıkları araştırmanın amacı öğretmen ve öğrenci algısına göre okul müdürünün etkili öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenciler bakımından “güçlü” öğretim liderliğinin en büyük göstergesi okul müdürünün “sürekli göz önünde olma” özelliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından etkili öğretim lideri olarak algılanan okul müdürlerinin zamanlarının yüzde 93 ünde “varlıkları hissettirdikleri” ortaya çıkmıştır.

Jenkins (1991) de çeşitli araştırmacıların çalışmaları ile kendi çalışmasını bir araya getirdiğinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik yeterliklerinin, değişen koşulların etkisiyle okul müdürlerine yüklenen yeni rolleri belirleyecek şekilde bir değişme ve gelişme içinde olduğunu vurgulamaktadır. Jenkins, okul liderinin özelliklerini ortaya koyan listesine göre okul müdürü; ileriye gören, yetkilendiren, takım kuran, bürokrasiyi kıran, bilgi yayan, personeline ilgi gösteren ve değer veren, güçlü bir öğretim liderliği sergileyen, tutarlı bir bütünlük arzu eden, yüksek kalite isteyen, kültür yaratan, öğrenme felsefelerini açıklayan, okul toplumu ve çevresini memnun eden kişidir.

Krug (1992) tarafından yapılan araştırmada etkili öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin öğrenci öğrenmesi üzerinde ne ölçüde etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesine öncülük, öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

2.10.2. İletişim İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde iletişim konusu ile ilgili okullara ve işletmelere yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Okullarda yönetici-öğretmen iletişimi üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

2.10.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Değer (1998) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Kurdukları İletişim Yeterlilikleri ve İletişimde Engel Teşkil Davranışlar” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretmenlerle kurdukları iletişime engel teşkil eden davranışları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu araştırma 1997-1998

öğretim yılında Çanakkale merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli müdür ve öğretmenlerle uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleminde 34 ilköğretim okulu müdürü ve 410 öğretmen yer almaktadır.

Araştırmalar elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İletişimi başlatıp sürdürecekt yeterliliğe sahip olma, öğretmenlerle iletişimde bulunmak amacıyla örnek davranışlar gösterme, öğretmenlerle iletişimde ikna yeteneğini kullanma, yeterliliklerine ilişkin cevaplarda cinsiyet değişkeni, açısından manidar bir farklılık göstermiştir.

2. Okul müdürlerinin okulla ilgili bilgileri zamanında ulaştırmamaları, öğretmenlerde çalışma isteği ve işbirliği artırıcı rol oynamadıklarını göstermektedir.

3. Okul müdürlerinin iletişimde informal kanalları, etkili olabileceğine inanmadıkları için kullanmadıklarını, emirlerini hiyerarşik yolla ulaştırmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

4. Okul müdürlerini iletişim sürecinde okulundaki öğretmenleri oldukça yeterli bulmaktadır.

5. Okul müdürlerinin iletişim süresinde dönüt alma yeterliği yönünden öğretmenler tarafından oldukça yeterli bulunmuştur.

Yıldız (1996)'ın "Bolu İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi" isimli yüksek lisans tezini Bolu merkez ve merkeze bağlı köylerde bulunan 11 ilköğretim okulu müdürü, 35 müdür yardımcısı ve 410 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırmacının amacı Bolu ilköğretim okullarındaki Yönetici-Öğretmen İletişimi konusunda öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerinin saptanmasıdır. Elde edilen veriler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yöneticilerin eğitim öğretim etkinlikleri, okulun amacı ve politikaları, yerine getirilmesi görevin gerekçesi hakkında öğretmenlerle gerekli bilgi vermedikleri ve karara katılımına olanak sağlamadıkları gözlenmektedir.

Yöneticilerin başarılı öğretmenlerin görev, unvan ve terfileri için fazla çalışmadığı iletişim sürecinde yetkisini hissettiren bir davranış gösterdikleri, ödül ve ceza sistemlerini tam uygulamadıkları, öğretmenlerle arasındaki iletişim engellerini gidermek için açık ve etkili iletişim yöntem ve araçlarından yeterli düzeyde yararlanmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerde özellikle görevleri ile ilgili sorunlar ve olumlu sonuca bağlayamadığı işler konusunda yöneticilerine yeterli bilgi vermedikleri, sosyal etkinliklere katılımı istenilen düzeyde gerçekleştiremedikleri ve iletişim konusunda kendilerini yenilemedikleri gözlenmiştir.

Budak (1986)'ın “örgütsel ve yönetsel etkinlikte iletişimin rolü” isimli araştırmasında örgütlerde iyi iletişim sistemi kurabilmek için yöneticiler tarafından gerçekleştirilmesi gereken koşulları aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Yöneticiler iletişimin anlamını ve önemini algılayıp önemini kabul etmeli, bir örgütte iletişim sistemin başarısının çalışan bir bireyin sorumluluğunda olduğu gözden uzak tutulmaması, karar verme anında yöneticilere bilginin kısa, zamanında ve doğru bir şekilde ulaşmasını sağlamak için, örgütlerde bilgi işlem sisteminin kurulmasına ve işletilmesine çalışılmalıdır. Yöneticiler tarafından etkili bir iletişim sistemi kurulmak suretiyle çalışanlara örgüt işleyişi hakkında bilgi verilmelidir. Yöneticiler zamanını biçimsel olmayan ilişkilerini ortadan kaldırmaya harcamak yerine, bu kanalların örgütü yıpratıcı yönde işlemlerini engellemeye çalışmalıdır.

Tınmaz (2000)'ın “Kamu ve Özel Sektör İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği” isimli yüksek lisans tezinin evrenini 1999-2000 eğitim öğretim yılında İstanbul il milli eğitim müdürlüğüne bağlı merkez ve merkez ilçelerinde toplam 1210

kamu ve özel ilköğretim okulunda bulunan 765 asil, 289 vekil ve 1686 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 2728 yönetici ve 34273 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bazılarının şunlardır:

1.Araştırmaya katılan kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticileri arasında yüksek lisans ve doktora yapmış, alanında uzmanlaşmış hiçbir yöneticiye rastlanmamıştır.

2.Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin özel ilköğretim yöneticilerine göre yönetsel beceri, boyutundan insan kaynağının yeterince değerlendirilmemesi, kaynak sağlama ve denetim konularında “etkili” olmadıkları, özel ilköğretim, okulu yöneticilerinin ise yönetsel beceri boyutunda genelde “etkili” oldukları görülmektedir.

3.Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin teknik beceri boyutunda araştırma, bilgiye ulaşma, yönlendirme, öğrencilerin sosyal-kültürel ve psikolojik gelişim düzeyleri konularında özel ilköğretim okulu yöneticilerine göre ”etkili” olmadıkları, özel ilköğretim okulu yöneticilerinin ise teknik beceri boyutuna genelde ”etkili” oldukları görülmektedir.

4.Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin kavramsal beceri boyutunda okulun tanımı, öğrenci başarısı gibi konularında özel ilköğretim okulu yöneticilerine göre ”etkili” olmadıkları, özel ilköğretim yöneticilerinin kavramsal beceri boyutuna genelde “etkili” oldukları görülmektedir.

5.Kamu ilk öğretim okulu yöneticilerinin insan ilişkileri beceri boyutuna rehberlik etme, iletişim, veli katılımı ve desteğinin sağlanması vs. konularında özel ilköğretim okulu yöneticilerine göre “etkili” olmadıkları, özel ilköğretim okulu yöneticilerinin insan ilişkileri beceri boyutunda genelde ”etkili” oldukları görülmektedir.

6.Araştırma bulgularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği, çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Karakaş (1999)'ın “Endüstri-Meslek Liselerine Yönetici Öğretmen İletişimi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının çalışma evreni; İstanbul il sınırları içinde yer alan 29 endüstri meslek ve teknik lisede görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Belirtilen evrenden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen endüstri meslek liselerinden 236 öğretmen ve 50 yöneticiden oluşan 286 kişi araştırmacının örneklemini oluşturmaktadır. Bu araştırmada Endüstri Meslek Liselerindeki yönetici-öğretmen iletişimi ve sorunları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

- 1.Okul yöneticileri gelen haberleri öğretmenler çoğu zaman zamanında duyurmamaktadır.
- 2.Okul yöneticileri alınacak kararlara bazen öğretmenlerin de katılmasına dikkat etmektedir.
- 3.Okul yöneticileri bütün öğretmenlere bazen eşit davranmaktadır.
- 4.Okul yöneticileri hiçbir zaman başarılı olan öğretmenleri ödüllendirmemekte ve bu konuda objektif davranmamaktadır.
- 5.Okul yöneticileri çoğu zaman öğretmenlerden gelecek görüşlere önem vermektedirler.
- 6.Okul yöneticileri bazen öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenmemektedir.
- 7.Öğretmenler ve yöneticiler arasına bazen siyasal görüş farklılıkları nedeniyle iletişim kopuklukları oluşmaktadır.
- 8.Okul yöneticileri insan ilişkileri konusunda bazen güven vericidir.

9.Okul yöneticileri bazen öğretmenler arasında farklılıkları algılar ve davranışlarında bu duruma dikkat ederler.

İlkokullarda “yönetici-öğretmen iletişimi” **Celep (1992)** üzerine yapılan araştırma da, Katz ve Kahn tarafından geliştirilen çift yönlü iletişim kavramından hareket edilerek ilkokullarda yönetici ve öğretmen arasındaki çift yönlü iletişimin ne derece sağlandığı ile yönetici ve öğretmenin iletişim sürecindeki tutum ve davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Hatay il merkezinde 22 ilkokulda 108 denek örneklem alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların bazıları şöyledir:

Örgüt içerisindeki iletişimin çift yönlü olarak gelişme gösterebilmesi, öncelikle yöneticinin tutum ve davranışı ile yöneticilik anlayışına bağlıdır. Araştırmanın yapıldığı ilkokullarda çift yönlü iletişimin yeterince gelişme göstermediği anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin, eğitim ve öğretim etkinlikleri, özlük hakları ve iş başarısı konusunda öğretmenlere yeterli bilgi vermedikleri ve kişisel sorunların iletilmesine olanak sağlamadıkları gözlenmektedir. Öğretmenler de özellikle eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini ve kişisel sorunları, çalışma arkadaşlarının sorunlarını yöneticiye iletmemektedirler. İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişiminin belli ölçüde de olsa biçimsel bir özellik taşıdığı ileri sürülebilir. Yöneticilerin iletişim sürecinde yetkisini hissettiren bir davranış gösterdikleri, öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkisi kurmada başarılı olamadıkları ve öğretmenlerce düzenlenen sosyal etkinliklere, katılmadıkları belirlenmiştir.

Yönetici ile öğretmen arasındaki iletişim; kişisel sorunlarla ilgilenme, yöneticinin benimsenmesi, yöneticiden gurur duyma ve başka okulda çalışma isteği değişkenleri açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Özellikle yöneticinin deneyim ve bilgisine güvenmeyen, yöneticisinden gurur duymayan, yöneticisini benimsemeyen öğretmenlerle yönetici arasında yalnızca yukarıdan aşağıya doğru olan tek yönlü bir

iletişim söz konusudur. Diğer bir anlatımla, emirlerini yazılı olarak bildiren, emrin yerine getirilme gerekçesini açıklamayan, okulun uygulanan ve gelecekteki eğitim ve öğretim etkinlikleri ile iş başarısı konusunda bilgi vermeyen, görevinde yeterince başarı gösteremeyen, öğretmene yol gösterici bilgi vermeyen, resmi iletişime önem veren, öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkisi kuramayan yöneticilere karşı, öğretmenlerin kişisel veya görevle ilgili sorunlarını rahatlıkla iletemedikleri, eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini bildirmekten çekindikleri sonucuna varılmıştır.

Özmansur (1985) “İşletmelerde İletişim ve İletişim Davranışları” üzerine yapılan yüksek lisans tezindeki sonuçlardan bazıları şöyledir:

Toplumsal sistemlerin, örgütlerin, amaçlarını gerçekleştirebilmeleri sistemde yer alan bireyler arasında ve sistemin çevresiyle iletişimine bağlıdır. Sistemde yer alan üyelerin işbölümü ve karşılıklı bağımlılık, yakın ilişkileri, etkileşimleri gerektirir. Bu etkileşimi sağlayacak, ilişkileri düzenleyecek olan ise iletişimdir. İletişim örgütlerde bireyler arasında tanımlanmış ilişkiler tarafından gerçekleştiriliyorsa biçimseldir. Biçimsel olmayan iletişim, örgütleyici tarafından tanımlanmış ilişkilere dir. Bir işletmede söylentiler sık ve yoğun bir şekilde ortaya çıkıyorsa o işletmenin biçimsel iletişim yapısında sorunları olduğu söylenebilir.

Özer (2002) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri İle İlgili Algılarının İncelenmesi” başlığını taşıyan araştırmasında, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin iletişim davranışları açısından kendilerini algılayışları nasıldır?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okuldaki yöneticilerin iletişim davranışlarını algılayışları nasıldır?

3. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerin iletişim davranışlarını algılayışları arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tümü oluşturmaktadır. Örneklem ise, evrenden random yoluyla seçilmiş 25 ilköğretim okulunda görev yapan 46 yönetici ile 160 öğretmen olmak üzere toplam 206 kişiden oluşmaktadır.

Veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan iki anket kullanılmıştır: Öğretmen Anketi ve Yönetici Anketi. Her iki anket de iki bölümden oluşmuş olup, birinci bölümde kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise yöneticilerin iletişim davranışlarını içeren sorular sorulmuştur.

Araştırmadan elde edilen dikkat çekici bulgular şunlardır:

Yöneticilerin, "gerektiğinde öğretmenlerin görüşlerini alma, ihtiyaç duyulduğunda yol gösterme (rehberlik etme), tarafsız ve adil olmaya çalışma, gerektiğinde övgü ve takdiri kullanma, ilişkilerde olumlu ve teşvik edici olma, iyi bir dinleyici olma, konuşurken beden dilini (jest, mimik, el, kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanma, okulla ilgili kararları tek başına alma, konuşmalarında Türkçe'yi düzgün kullanma, eleştiriye açık olma, karşılıklı konuşmalarda sürekli kendini haklı çıkarma" davranışları ile ilgili kendilerini algılayışları ve öğretmenlerin algılayışları arasında .01 anlamlılık düzeyinde farklılık belirlenmiştir.

Yöneticilerin, "öğretmenlere karşı nazik olma, öğretmenlerin, yönetici odasına rahatça giderek kendilerini ifade edebilmelerine açık olma, hata yapanın kişiliğine yönelik tepkide bulunma" davranışları ile ilgili kendilerini algılayışları ve öğretmenlerin algılayışları arasında .05 anlamlılık düzeyinde farklılık belirlenmiştir.

Yöneticilerin, "konuşmalarda tehditkar olma, konuşmalarda hakaret etme, öğretmenlerle ilişkilerinde alınganlık, küskünlük, kırgınlık yaşama, hatalara karşı hoşgörü gösterme, konuşurken sesini yükseltme (bağırma), yazılı ve yazılı olmayan

kuralları tavizsiz uygulama, kendi düşüncelerini açık ve anlaşılır olarak ifade etme, öğretmenlere saygı duyduğunu hissettirme, öğretmenlerle ilişkilerinde ast-üst ilişkilerini hatırlatma, yaşanan sorunları çözmek yerine kişisel çatışmaya dönüştürme, öğretmenlerin kişisel sorunlarına karşı duyarlı olma" davranışları ile ilgili kendilerini algılayışları ve öğretmenlerin algılayışları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çubukçu ve Döndar (2001) "Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri" araştırmasında ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretmenlerle kurduğu iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında fark bulunup bulunmadığı saptanarak, çözüm önerileri geliştirebilmek amaçlanmıştır.

Araştırmada, bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları nasıldır?
- 2) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, onların;
 - a) Görev alanlarına,
 - b) Cinsiyetlerine,
 - c) Kıdemlerine,
 - d) Buldukları okuldaki hizmet sürelerine,
 - e) Öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri nasıldır?
- 4) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri, onların;
 - a) Görev alanlarına,
 - b) Cinsiyetlerine,
 - c) Kıdemlerine,

- d) Buldukları okuldaki hizmet sürelerine,
- e) Öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

5) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, onların; görev alanlarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte olup, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri onların; görev alanlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine, öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olması, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinde istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Özan (2004) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi” araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için, yöneticilerin; 1. İletişimi başlatma, 2. beden dilini Kullanma, 3. İletişim sürecine uygun davranma ve 4. İletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini

kullanabilme becerisi ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma ile ilgili sonuçlar incelendiğine birinci alt amaçla (İletişimi başlatma) ilgili yapılan istatistik analizler sonucunda her iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Ancak diğer üç alt amaç (Beden dilini kullanabilme, iletişim sürecine uygun davranma, iletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme) ile ilgili yapılan istatistik analizler sonucunda yöneticilerin lehine iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Yöneticiler bu alt amaçlarda da kendilerini başarılı bulurken öğretmenler yöneticileri ile aynı görüşü paylaşmamışlardır.

Tan (2003) “İlköğretim okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi” araştırmasında ilköğretim okullarındaki yönetici-öğretmen iletişiminin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

1. Öğretmen ve yöneticilerin iletişim sorunlarının fazla olmadığı, öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
2. Devlet İlköğretim okullarındaki yönetici-öğretmen iletişiminin çoğu zaman başarılı olduğu, Özel İlköğretim okullarındaki yönetici-öğretmen iletişiminin devlet okullarına oranla daha başarılı olduğu görülmüştür.
3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında yeni göreve başlayan öğretmenlerin iletişim ortamını daha iyi gördükleri sonucuna varılmıştır.

Gültekin (2003) “İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi” araştırmasında ilköğretim okullarında çalışan yönetici-öğretmen iletişim düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şöyledir:

1. İlköğretim okullarının yöneticileri bazen çatışmaları kaybedenin olmadığı bir yöntemle çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir.
2. Okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde çok az güven duygusu yarattıkları belirlenmiştir.
3. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler çoğunlukla iletişim becerileri ile ilgili kurs/seminer veya eğitim almayanlardan oluştuğu belirlenmiştir.
4. Araştırmada cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, iletişim becerileri ile ilgili kurs/seminer veya eğitim alma ve eğitim düzeyine göre öğretmenlerin görüşlerinde önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

2.10.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Barrett (2002)' in "İletişim değişimi: Büyük değişimi gerçekleştirmek için Stratejik Çalışanlar arası İletişimi Kullanmak." isimli tez çalışmasında organizasyon değişiklikleri, ister bir birleşme, ister yeni bir girişimcinin katılması, isterse yeni süreç geliştirme yaklaşımlarının sergilenmesi ve isterse güncel yönetim metotlarının uygulanmasından dolayı olsun; büyük değişim programlarının başarılı ya da başarısız olmasını çalışanlar arası iletişimin belirleyeceğini söylemiştir. Dünyanın en zengin 500 şirketi incelenerek toplanmış, en etkili çalışanlar arası iletişim örneklerinin karışımından ve uygulanabilir tanımlardan oluşan Stratejik Çalışanlar Arası İletişim Modeli, yüksek yoğunlukla çalışan şirketlerde, çalışanlar arası iletişimin stratejik rolünün anlaşılmasına yardımcı olacağını söylemiştir. Bu model, bütün değişim programlarını geliştirmek amacı ile yeni iletişimin yapılandırılması ve duruşunun belirlenebilmesini sağlamak için bir firmanın zayıf ve kuvvetli yönlerinin teşhis edilmesinde kullanılan, analitik bir araç fonksiyonu göreceği söylenmiştir. Bu tezde, Stratejik Çalışanlar Arası İletişim Modeli ve uygulanabilir tanımlarını anlatmakla birlikte, Stratejik Çalışanlar Arası İletişim Modeli kullanarak çalışanlar arası iletişimi

geliştirmek üzere yeni iletişim yaklaşımlarını gösterilmiştir. Ayrıca modelin, büyük bir değişim esnasında, başarı ile uygulandığı bir çalışma da eklenmiştir.

Hunt, Tourish ve Hargie’ (2000)’ nin “Eğitim idarecilerinin iletişim tecrübeleri: zaaf, kuvvetli yönlerin ve kritik hadiselerin saptanması.” isimli araştırmasında Eğitim Yöneticilerine belirli bir zaman dilimi içinde karşılaştıkları işleri ile ilgili en tipik üç olayı sormuşlardır. Ayrıca işlerinde, iletişimde ki zaafalarını ve kuvvetli yönlerini belirtmelerini istemişlerdir. Elde edilen neticeler eğitim sistemi içindeki iletişim iklimine yakından bakış açısı kazandırmıştır. Yöneticiler ve alt kadroları arasında süregelen problemler özellikle toplantı organizasyonları, bilgi aktarma ve doğru iletişim kanallarının kullanılmasındaki problemler olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler, eğitim organizasyonlarını daha etkili yapabilmek ve eğitim idarecilerinin alt kadroları ile olan ilişkilerini geliştirmeleri için iletişimi geliştirmeleri gerektiğini göstermiştir. Bu nedenle eğitim yöneticileri için daha iyi iletişim becerileri eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme, araştırmanın verileri, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili çalışmalar açıklanmış, veri toplama aracının hazırlanışı ve özellikleri belirtilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerileri arasında ki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelinde olan bu araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Kartal ilçesinde resmi ilköğretim okullarında, 2006-2007 öğretim yılında görev yapan 1946 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, Kartal ilçesinde bulunan 24 ilköğretim okulunda görev yapan 435 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretimsel Liderlik Algısı Ölçeği, İletişim Becerileri Anketi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretimsel Liderlik Algısı Ölçeği

Şişman tarafından 2004 yılında hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek 50 maddeden ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ifadeler Her Zaman (5), Çoğu Zaman (4), Ara Sıra (3), Çok Seyrek (2) ve Hiçbir Zaman (1) olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değerleri alfa güvenilirlik katsayısı Şişman (2004) tarafından ,92 olarak saptanmıştır.

3.3.2. İletişim Becerileri Anketi

Özer tarafından 2002 yılında hazırlanmış bir ankettir. Anket 25 maddeden ve tek bir boyuttan oluşmaktadır. Ankette ifadeler Her Zaman (5), Çoğu Zaman (4), Bazen (3), Çok Az (2) ve Hiçbir Zaman (1) olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir.

3.3.3 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerden ve yöneticilerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalıştığı süre hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeği güvenilirliği Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının ve boyutlarının güvenilirliği şöyledir: Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutu ,90; Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutu ,87; Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutu ,89; Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutu ,90; Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutu ,92; tamamı ,96 dir.

Ölçeğin Alpha değerleri anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan anketin tamamı güvenilir kabul edilmiştir.

Şişman (2004)'ın yaptığı araştırmada anketin iç geçerliliği Cranbach Alfa ile yoklanmış ve bulunan değer ,92 olmuştur.

İletişim Becerileri Anketi Özer' (2002) in İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Davranışlarıyla İlgili Öğretmen ve Yönetici Algılarının İncelenmesi konulu yüksek lisans tezi çalışmasından aynen alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçekler daha önceden belirlenen örneklem grubuna 2006–2007 öğretim yılı ikinci döneminde 435 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.6 Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler SPSS (*Statistical For Social Sciences*) for Windows Release 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarımlı, sonra ölçeklerin tüm maddeleri ve topla puanları için frekans (f) ortalama (x) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerilerinden aldıkları puanların; *cinsiyet* değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerilerinden aldıkları puanların; *bulunduğu okuldaki görev süresi* ve *yöneticisi ile çalışma süresi* değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü Anova testi,
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerilerinden aldıkları puanların; *yaş*, *eğitim düzeyi* ve *mesleki kıdem* değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGU ve YORUMLAR

4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalıştığı süre durumlarının değişkenine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Çizelge 4.1.1

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Cinsiyet	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	236	54,3	54,3	54,3
Erkek	199	45,7	45,7	100,0
Toplam	435	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 236’sı kadın (%54,3), 199’u erkek (%45,7) olmak üzere toplam 435 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 4.1.2.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Yaş	f	%	% _{gec}	% _{yig}
21–25 yaş	22	5,1	5,1	5,1
26–31 yaş	130	29,9	29,9	34,9
32–37 yaş	135	31,0	31,0	66,0
38 yaş ve üzeri	148	34,0	34,0	100,0
Toplam	435	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 22’si 20-25 yaş (%5,1), 130’u 26-31 yaş (%29,9), 135’i 32-37 yaş (%31,0), 148’i 38 yaş ve üzeri (%34,0) olmak üzere toplam 435 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge4.1.3.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Branş	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
Türkçe	29	6,7	6,7	6,7
Fen bilgisi	20	4,6	4,6	11,3
Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	2,5	2,5	13,8
Resim/müzik/beden eğitimi	33	7,6	7,6	21,4
Sınıf	244	56,1	56,1	77,5
Matematik	23	5,3	5,3	82,8
Sosyal bilgiler	16	3,7	3,7	86,4
İngilizce	43	9,9	9,9	96,3
Teknoloji tasarım	16	3,7	3,7	100,0
Toplam	435	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.3’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 29’u Türkçe (%6,7), 20’si Fen bilgisi (%4,6), 11’i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%2,5), 33’ü Resim/müzik/beden eğitim (%7,6), 244’ü Sınıf (%56,1), 23’ü (%5,3), 16’sı Sosyal Bilgiler (%3,7), 43’ü İngilizce (%9,9) ve 16’sı Teknoloji-Tasarım (3,7) olmak üzere toplam 435 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge4.1.4.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Düzy	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
Öğretmen okulu	8	1,8	1,8	1,8
2 yıllık eğitim enstitüsü	36	8,3	8,3	10,1
Eğitim fakültesi	225	51,7	51,7	61,8
Eğitim yüksek okulu	16	3,7	3,7	65,5
3 yıllık eğitim enstitüsü	18	4,1	4,1	69,7
Diğer fakülte	104	23,9	23,9	93,6
Yüksek lisans	28	6,4	6,4	100,0
Toplam	435	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.4’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 8’i öğretmen okulu (%1,8), 36’sı 2 yıllık eğitim enstitüsü (%8,3), 225’i eğitim fakültesi (%51,7), 16’sı eğitim yüksek okulu (%3,7),

18'i 3 yıllık eğitim enstitüsü (%4,1), 104'ü diğer fakülteler (%23,9) ve 28'i yüksek lisans (%6,4) olmak üzere toplam 435 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 4.1.5.

*Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Kıdem	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<i>gec</i></i>	<i>%<i>yig</i></i>
1-5 yıl	87	20,0	20,0	20,0
6-10 yıl	158	36,3	36,3	56,3
11-15 yıl	79	18,2	18,2	74,5
16-20 yıl	29	6,7	6,7	81,1
21 yıl ve üzeri	82	18,9	18,9	100,0
Toplam	435	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.5'de görüldüğü üzere, örneklem grubu 87'si 1-5 ve yıl (%20), 158'i 6-10 yıl (%36,3), 79'u 11-15 yıl (%18,2), 29'u 16-20 yıl (%6,7) ve 82'si 21 yıl ve üzere (%18,9) kıdemli olmak üzere toplam 435 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 4.1.6.

*Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Kıdem	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%<i>gec</i></i>	<i>%<i>yig</i></i>
1-3 Yıl	175	40,2	40,2	40,2
4-6 Yıl	124	28,5	28,5	68,7
7-9 Yıl	84	19,3	19,3	88,0
10 Yıl ve Üstü	52	11,5	11,5	100,0
Toplam	435	100,0	100,0	

Çizelge 4.1.6'da görüldüğü üzere, örneklem grubu 175'i 1 1-3 yıl (%40,2), 124'ü 4-6 yıl (%28,5), 84'ü 7-9 yıl (%19,3) ve 52'si 10 yıl ve üzeri (%11,5) ve olmak üzere toplam 435 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 4.1.7.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Kıdem	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
1-3 Yıl	242	55,6	55,6	55,6
4-6 Yıl	119	27,4	27,4	83,0
7-9 Yıl	42	9,7	9,7	92,6
10 Yıl ve Üstü	32	7,4	7,4	100,0
Toplam	435	100,0	100,0	

Çizelge 5.1.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 242’si 1-3 yıl (%55,6), 119’u 4-6 yıl (%27,4), 42’si 7-9 yıl (%9,7) ve 32’si 10 yıl ve üzeri (%7,4) ve olmak üzere toplam 435 kişiden oluşmaktadır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.2.1.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Ortalamalarına Ait Sonuçları

ALT BOYUTLAR	N	(\bar{x})	ss	Algı Düzeyi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	435	34,45	8,833	Çoğu Zaman
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	435	33,52	9,029	Ara Sıra
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	435	32,86	9,456	Ara Sıra
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	435	30,34	9,959	Ara Sıra
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	435	32,67	9,820	Ara Sıra

Çizelge 4.2.1’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin ortalamalarına ait sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* çoğu zaman, *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* ara sıra, *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* ara sıra,

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ara sıra ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* ara sıra algısına sahip olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.2.2

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerine Ortalamalarına Ait Sonuçları

N	(\bar{x})	ss	Algı Düzeyi
435	78,64	10,67	Bazen

Çizelge 4.2.2’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinin ortalamalarına ait sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinde bazen algısına sahip olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.2.3..

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları	Kadın n=236		Erkek n=199		sd	t	p
	x	ss	x	ss			
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	34,34	9,09	34,60	8,54	433	-0,30	0,761
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	33,45	9,24	33,62	8,80	433	-0,19	0,846
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	32,80	9,60	32,94	9,31	433	-0,15	0,875
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	30,30	9,90	30,39	10,06	433	-0,09	0,929
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	32,39	9,79	33,01	9,87	433	-0,64	0,519

Çizelge 4.2.3’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik

rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* [$p=0.761>.05$], *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* [$p=0.846>.05$], *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.875>.05$], *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.929>.05$] ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* [$p=0.519>.05$] alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.4

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	f	x	ss	sd	t	p
Kadın	236	77,75	10,61	433	-1903	0,058
Erkek	199	79,69	10,65			

Çizelge 4.2.4’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.058>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.5.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	20-25 yaş	22	218,8182	2,21	3	0,528
	26-31 yaş	130	204,9423			
	32-37 yaş	135	220,6222			
	38 yaş ve üzeri	148	226,9561			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	20-25 yaş	22	209,9318	5,28	3	0,152
	26-31 yaş	130	198,6077			
	32-37 yaş	135	222,2296			
	38 yaş ve üzeri	148	232,375			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	20-25 yaş	22	203,5227	2,73	3	0,434
	26-31 yaş	130	204,5808			
	32-37 yaş	135	225,6444			
	38 yaş ve üzeri	148	224,9662			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	20-25 yaş	22	229,7045	2,98	3	0,394
	26-31 yaş	130	202,1654			
	32-37 yaş	135	224,6074			
	38 yaş ve üzeri	148	224,1419			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	20-25 yaş	22	228,1364	2,27	3	0,516
	26-31 yaş	130	204,3308			
	32-37 yaş	135	221,6852			
	38 yaş ve üzeri	148	225,1385			

Çizelge 4.2.5’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* [p=0.528>.05], *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* [p=0.152>.05], *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* [p=0.434>.05], *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* [p=0.394>.05] ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin*

Oluşturulması [$p=0.516>.05$] alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.6.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Yaş	f	X sıra	x ²	sd	p
20-25 yaş	22	234,1818			
26-31 yaş	130	196,8192	5,71	3	0,126
32-37 yaş	135	221,7444			
38 yaş ve üzeri	148	230,7838			

Çizelge 4.2.6’da ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan iletişim becerilerinin öğretmenlerin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.126>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.7.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	f	X sıra	x ²	sd	p
	Türkçe	29	208,5517			
	Fen bilgisi	20	255,85			
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	248,7727			
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Resim/müzik/beden eğitimi	33	189,6818			
	Sınıf	244	219,3402	10,36	8	0,240
	Matematik	23	262,1522			
	Sosyal bilgiler	16	194,875			
	İngilizce	43	189,9302			
	Teknoloji tasarım	16	239,7188			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin	Türkçe	29	206,5862	12,19	8	0,142
	Fen bilgisi	20	266,775			

Yönetimi	Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	235,0455			
	Resim/müzik/beden eğitimi	33	191,4697			
	Sınıf	244	220,0717			
	Matematik	23	259,3043			
	Sosyal bilgiler	16	181,375			
	İngilizce	43	187,8837			
	Teknoloji tasarım	16	247,3125			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	Türkçe	29	206,9655			
	Fen bilgisi	20	270,35			
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	252,6818			
	Resim/müzik/beden eğitimi	33	198,0909			
	Sınıf	244	222,0184	12,5	8	0,130
	Matematik	23	229,2609			
	Sosyal bilgiler	16	170,75			
	İngilizce	43	183,5116			
	Teknoloji tasarım	16	252,25			
	Türkçe	29	188,6207			
	Fen bilgisi	20	255,1			
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	239			
	Resim/müzik/beden eğitimi	33	185,303			
	Sınıf	244	227,6189	12,11	8	0,146
Matematik	23	225,8913				
Sosyal bilgiler	16	173,6563				
İngilizce	43	189,5581				
Teknoloji tasarım	16	240,625				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	Türkçe	29	199,8793			
	Fen bilgisi	20	250,375			
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	254,3182			
	Resim/müzik/beden eğitimi	33	179,8636			
	Sınıf	244	223,8381	11,65	8	0,167
	Matematik	23	245,1087			
	Sosyal bilgiler	16	180,8125			
	İngilizce	43	191,0581			

Çizelge 4.2.7’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* [$p=0.240>.05$], *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* [$p=0.142>.05$], *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.130>.05$], *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.146>.05$] ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* [$p=0.167>.05$] alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin branş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Çizelge4.2.8.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Branş	f	X_{sıra}	x²	sd	p
Türkçe	29	217,7241			
Fen bilgisi	20	265,075			
Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	306,9545			
Resim/müzik/beden eğitimi	33	197,6364			
Sınıf	244	212,6598	13,48	8	0,096
Matematik	23	252,7609			
Sosyal bilgiler	16	243,6563			
İngilizce	43	197,3372			
Teknoloji tasarımı	16	201,8438			

Çizelge 4.2.8’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan iletişim becerilerinin öğretmenlerin branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin branş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.096>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge4.2.9.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Öğretmen okulu	8	147,375	8,98	6	0,174
	2 yıllık eğitim enstitüsü	36	237,20833			
	Eğitim fakültesi	225	211,69333			
	Eğitim yüksek okulu	16	228,59375			
	3 yıllık eğitim enstitüsü	18	261,94444			
	Diğer fakülte	104	229,78365			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Yüksek lisans	28	186,08929	9,3	6	0,157
	Öğretmen okulu	8	146,375			
	2 yıllık eğitim enstitüsü	36	247,31944			
	Eğitim fakültesi	225	210,02			
	Eğitim yüksek okulu	16	224,59375			
	3 yıllık eğitim enstitüsü	18	264,41667			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	Diğer fakülte	104	227,19231	12,2	6	0,057
	Yüksek lisans	28	197,14286			
	Öğretmen okulu	8	106,625			
	2 yıllık eğitim enstitüsü	36	250,33333			
	Eğitim fakültesi	225	211,87778			
	Eğitim yüksek okulu	16	235,4375			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3 yıllık eğitim enstitüsü	18	237,58333	9,52	6	0,146
	Diğer fakülte	104	229,87019			
	Yüksek lisans	28	190,80357			
	Öğretmen okulu	8	140,375			
	2 yıllık eğitim enstitüsü	36	260,54167			
	Eğitim fakültesi	225	213,25333			
Düzenli Öğrenme-	Eğitim yüksek okulu	16	228,15625	10,54	6	0,103
	3 yıllık eğitim enstitüsü	18	189,75			
	Diğer fakülte	104	227,13942			
	Yüksek lisans	28	202,03571			

Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	2 yıllık eğitim enstitüsü	36	258,52778
	Eğitim fakültesi	225	212,55556
	Eğitim yüksek okulu	16	209,625
	3 yıllık eğitim enstitüsü	18	216,66667
	Diğer fakülte	104	231,80769
	Yüksek lisans	28	187,25

Çizelge 4.2.9’da ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* [$p=0.174>.05$], *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* [$p=0.157>.05$], *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.057>.05$], *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.146>.05$] ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* [$p=0.103>.05$] alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.10.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Branş	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Öğretmen okulu	8	150,25			
2 yıllık eğitim enstitüsü	36	237,47222			
Eğitim fakültesi	225	216,52667			
Eğitim yüksek okulu	16	217,375	5,49	6	0,481
3 yıllık eğitim enstitüsü	18	258,08333			
Diğer fakülte	104	210,80288			
Yüksek lisans	28	225,48214			

Çizelge 4.2.10’da ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan iletişim becerilerinin öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.481>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.11.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5 yıl	87	224,71264	1,73	4	0,784
	6-10 yıl	158	209,07278			
	11-15 yıl	79	228,10127			
	16-20 yıl	29	209,91379			
	21 yıl ve üzeri	82	221,20732			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5 yıl	87	211,20115	4,17	4	0,382
	6-10 yıl	158	206,09177			
	11-15 yıl	79	223,75316			
	16-20 yıl	29	237,94828			
	21 yıl ve üzeri	82	235,56098			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	1-5 yıl	87	216,31034	2,63	4	0,620
	6-10 yıl	158	207,5443			
	11-15 yıl	79	228,08228			
	16-20 yıl	29	213,7069			
	21 yıl ve üzeri	82	231,7439			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 yıl	87	219,22414	1,6	4	0,808
	6-10 yıl	158	208,78481			
	11-15 yıl	79	228,70253			
	16-20 yıl	29	225,82759			
	21 yıl ve üzeri	82	221,37805			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	1-5 yıl	87	219,58621	0,55	4	0,976
	6-10 yıl	158	212,91772			
	11-15 yıl	79	217,5443			
	16-20 yıl	29	223,18966			
	21 yıl ve üzeri	82	224,71341			

Çizelge 4.2.11’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* [$p=0.784>.05$], *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* [$p=0.382>.05$], *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.620>.05$], *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.808>.05$] ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* [$p=0.976>.05$] alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Çizelge4.2.12.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
1-5 yıl	87	216,18966			
6-10 yıl	158	209,64241			
11-15 yıl	79	230,9557	1,72	4	0,785
16-20 yıl	29	226,72414			
21 yıl ve üzeri	82	220,45732			

Çizelge 4.2.12’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan iletişim becerilerinin öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.785>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.13.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	1-3 Yıl		4-6 Yıl		7-9 Yıl		10 yıl ve Üzeri	
	N =175		N =124		N =84		N =52	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	34,17	9,14	34,61	8,26	34,74	9,51	34,64	8,31
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	33,03	9,64	33,35	8,17	33,77	9,51	35,26	8,12
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	31,86	10,21	33,48	8,62	33,36	9,47	33,98	8,76
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	29,75	10,72	30,52	9,38	31,18	9,63	30,46	9,39
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	32,34	9,97	33,07	9,32	32,83	10,51	32,42	9,73

Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Statistic	df1	df2	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	,702	4	430	,591
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1,498	4	430	,202
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	2,211	4	430	,067
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1,448	4	430	,217
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	,898	4	430	,465

Anova Tablosu

ALT BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar Arası	27,429	4	6,857		
	Grup İçi	33838,535	430	78,694	,087	,986
	TOPLAM	33865,963	434			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	201,442	4	50,361		
	Grup İçi	35181,004	430	81,816	,616	,652
	TOPLAM	35382,446	434			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin	Gruplar Arası	305,322	4	76,331	,852	,493

Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	Grup İçi	38506,402	430	89,550		
	TOPLAM	38811,724	434			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	133,003	4	33,251		
	Grup İçi	42914,643	430	99,801	,333	,856
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	TOPLAM	43047,646	434			
	Gruplar Arası	73,524	4	18,381		
	Grup İçi	41782,122	430	97,168	,189	,944
	TOPLAM	41855,646	434			

Çizelge 4.2.13’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin bulunduğu okuldaki görev süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için $[p>.05]$ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* $[p=0.986>.05]$, *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* $[p=0.652>.05]$, *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* $[p=0.493>.05]$, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* $[p=0.856>.05]$ ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* $[p=0.944>.05]$ alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin bulunduğu okuldaki görev süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.14.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

1-3 Yıl		4-6 Yıl		7-9 Yıl		10 yıl ve Üzeri	
N =175		N =124		N =84		N =52	
x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
78,39	11,83	78,85	8,49	79,57	11,23	77,68	10,57

Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Levene	df1	df2	p
--------	-----	-----	---

Statistic			
1,208	4	430	,300

Anova Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	223,422	4	55,856		
Grup İçi	49188,633	430	114,392	0,488	0,744
TOPLAM	49412,055	434			

Çizelge 4.2.14'de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan iletişim becerilerinin öğretmenlerin bulunduğu okuldaki görev süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için [$p=.300>.05$] düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin bulunduğu okuldaki görev süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.744>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.15.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Yöneticisi ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	1-3 Yıl		4-6 Yıl		7-9 Yıl		10 yıl ve Üzeri	
	N =242		N =119		N =42		N =32	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	34,09	9,07	34,93	7,99	35,00	9,59	34,78	9,29
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	32,87	9,37	33,97	7,79	34,40	10,04	35,66	9,23
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	32,03	9,85	33,91	8,30	33,74	9,86	34,13	9,71
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve	29,50	10,32	31,13	9,28	32,33	9,39	31,13	10,12

Geliştirilmesi

Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin
ve İkliminin Oluşturulması

32,21 9,97 33,08 9,17 33,83 10,10 33,19 10,88

Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Statistic	df1	df2	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	,832	3	431	,477
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	2,699	3	431	,055
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	1,943	3	431	,122
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1,419	3	431	,237
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	,830	3	431	,478

Anova Tablosu

ALT BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar Arası	75,855	3	25,285	,323	,809
	Grup İçi	33790,109	431	78,399		
	TOPLAM	33865,963	434			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	305,155	3	101,718	1,250	,291
	Grup İçi	35077,291	431	81,386		
	TOPLAM	35382,446	434			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	381,324	3	127,108	1,426	,235
	Grup İçi	38430,400	431	89,166		
	TOPLAM	38811,724	434			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	432,464	3	144,155	1,458	,225
	Grup İçi	42615,182	431	98,875		
	TOPLAM	43047,646	434			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	Gruplar Arası	136,949	3	45,650	,472	,702
	Grup İçi	41718,697	431	96,795		
	TOPLAM	41855,646	434			

Çizelge 4.2.15’de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin yöneticisi ile çalışma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için [$p>.05$] düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden

Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması [$p=0.809>.05$], *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* [$p=0.291>.05$], *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.235>.05$], *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* [$p=0.225>.05$] ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* [$p=0.702>.05$] alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin yöneticisi ile çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.16.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Tarafından Algılanan İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticisi ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

1-3 Yıl		4-6 Yıl		7-9 Yıl		10 yıl ve Üzeri	
N =242		N =119		N =42		N =32	
x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
78,53	10,94	78,48	9,15	80,05	12,90	78,25	11,02

Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Levene Statistic	df1	df2	p
1,391	3	431	,240

Anova Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	94,155	3	31,385		
Grup İçi	49317,900	431	114,427	,274	,840
TOPLAM	49412,055	434			

Çizelge 4.2.16'da ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri tarafından algılanan iletişim becerilerinin öğretmenlerin yöneticisi ile çalışma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için [$p=.240>.05$] düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin yöneticisi ile çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak

anlamli [p=0.840>.05] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 4.2.17.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Becerileri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları	İletişim Becerisi	n	r	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması		435	0,562	0,000
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi		435	0,545	0,000
Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	İletişim Becerisi	435	0,564	0,000
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi		435	0,575	0,000
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması		435	0,610	0,000

Çizelge 4.2.17’de İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerisi algılarının karşılaştırılması amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulamasına ilişkin bulgular verilmiştir. Bulgular incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* ile iletişim becerisi algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette bir ilişki [r=0.562] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [p=0.00<.01] olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* ile iletişim becerisi algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette bir ilişki [r=0.545] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [p=0.00<.01] olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* ile iletişim becerisi algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette bir ilişki [r=0.564] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [p=0.00<.01] olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* ile iletişim becerisi algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette bir ilişki [$r=0.575$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* ile iletişim becerisi algıları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette bir ilişki [$r=0.575$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu Bölümde, yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar anlatılarak, bu sonuçlardan hareket edilerek bir takım önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini ile İletişim Tarzları arasındaki ilişki” araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistikî analizleri sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır.

1. Örneklem grubu 236'sı kadın (%54,3), 199'u erkek (%45,7); 22'si 20-25 yaş (%5,1), 130'u 26-31 yaş (%29,9), 135'i 32-37 yaş (%31,0), 148'i 38 yaş ve üzeri (%34,0); 29'u Türkçe (%6,7), 20'si Fen bilgisi (%4,6), 11'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%2,5), 33'ü Resim/müzik/beden eğitimi (%7,6), 244'ü Sınıf (%56,1), 23'ü (%5,3), 16'sı Sosyal Bilgiler (%3,7), 43'ü İngilizce (%9,9) ve 16'sı Teknoloji-Tasarım (3,7); 8'i öğretmen okulu (%1,8), 36'sı 2 yıllık eğitim enstitüsü (%8,3), 225'i eğitim fakültesi (%51,7), 16'sı eğitim yüksek okulu (%3,7), 18'i 3 yıllık eğitim enstitüsü (%4,1), 104'ü diğer fakülteler (%23,9) ve 28'i yüksek lisans (%6,4); 87'si 1-5 ve yıl (%20), 158'i 6-10 yıl (%36,3), 79'u 11-15 yıl (%18,2), 29'u 16-20 yıl (%6,7) ve 82'si 21 yıl ve üzere (%18,9) kıdemli; 175'i 1 1-3 yıl (%40,2), 124'ü 4-6 yıl (%28,5), 84'ü 7-9 yıl (%19,3) ve 52'si 10 yıl ve üzeri (%11,5) bulunduğu okulda görev yapan; 242'si 1 1-3 yıl (%55,6), 119'u 4-6 yıl (%27,4), 42'si 7-9 yıl (%9,7) ve 32'si 10 yıl ve üzeri (%7,4) yöneticisiyle birlikte çalışan olmak üzere toplam 435 kişiden oluşmaktadır.

2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* çoğu zaman, *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* ara sıra, *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi* ara sıra, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* ara sıra ve *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin*

Oluşturulması ara sıra algısına sahiptirler. Bu sonuçlara göre ilköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderlik rollerini sergilemedikleri söylenebilir.

- Taş'ın (2000) yaptığı araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler, okul yöneticisinin “okul misyonunun tanımlayıcısı olması” öğretim liderliği rolünü çoğu zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Şişman'ın (2004) yaptığı araştırmanın bulgularına göre “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları çoğunlukla bulunmuştur. Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmanın bulgularına göre “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları çoğu zaman bulunmuştur. Araştırmanın **“okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”** boyutundaki rollere ilişkin öğretmenlerden elde edilen bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özelliktedir. Araştırma **literatürle tutarlılık göstermektedir.**
- Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde; çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Taş'ın (2000) yaptığı araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Şişman'ın (2004) yaptığı araştırmada “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışların çoğunlukla yerine getirildiği bulunmuştur. **Araştırmanın “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”** boyutundaki bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzer sonuçlar içermediğinden **literatürle tutarlılık göstermemektedir.** Bu rollerin diğerlerine oranla daha alt düzeyde yerine getiriliyor olması yöneticilerin idari işlere daha çok zaman ayırdıklarının göstergesi olabilir. Okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu eğitim ortamlarında bulunup öğretime katılarak geçirmeleri eğitim- öğretimin etkililiğini artıracaktır. Bu rollerin alt düzeyde gerçekleştiriliyor olması yöneticilerin liderlik rollerinden çok idarecilik rollerini yerine getirdiklerini göstermektedir.

- Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde; çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Şişman'ın (2004) yaptığı araştırmada öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda yer alan davranışlara ilişkin olarak öğretmen algılamaları çoğunlukla olarak bulunmuştur. Yine Taş'ın (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlere göre okul yöneticileri öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki rollerini çoğu zaman yerine getirmektedir. Araştırmanın **“öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”** boyutundaki bulguları **literatürle tutarlılık göstermemektedir.**
- Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmada **“öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”** boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen algılamaları ara sıra olarak bulunmuştur. Şişman'ın (2004) yaptığı araştırmada **“öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”** boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen algılamaları ara sıra olarak bulunmuştur. İlköğretim okullarında özellikle öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlik ve hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersiz düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın **“öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”** boyutundaki bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özellikler taşıdığından **literatürle tutarlılık göstermektedir.**
- Aksoy'un (2006) **“Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma”** öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde her zaman gerçekleştirilen bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Taş'ın (2000) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin olumlu okul iklimi oluşturma öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde üst düzeylerde yerine getirilen öğretimsel liderlik olarak bulunmuştur. Yine Şişman'ın (2004) yaptığı araştırmada düzenli öğrenme öğretme iklimi oluşturma boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamaları çoğunlukla olarak bulunmuştur. Araştırmanın **“Düzenli**

öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla **tutarlılık göstermemektedir.**

3. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerinde bazen algısına sahip olduğu saptanmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerilerinin düşük olduğu söylenebilir.

- Araştırmanın okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerine ilişkin bulguları literatürle tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, yöneticinin iletişim becerisi ne kadar yüksek olursa örgütün başarısının o oranda yükseldiği görülmüştür. Ancak bu araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmenlerle istenilen düzeyde bir iletişim kurmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Oysaki yöneticiler öğretim liderliği görevlerini gerçekleştirirken öğretim plan ve uygulamalarını öğretmenlerle tartışacak, okuldaki gruplaşmaları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanacak, öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda daha fazla geribildirimde bulunacak, öğrenci, öğretmen ve diğer okul çalışanlarıyla ilgili alacağı kararları okul çalışanlarıyla daha fazla tartışarak almaya çalışacak ve sınıf denetimlerinden önce ve sonra öğretmenleri bilgilendirici toplantıları daha fazla yaparak çaba harcayacaktır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevini sürdürürken öğretmenlerle kurduğu iletişimin yetersiz olduğu, öğretmen görüşlerini dikkate almadığı, empatik düşünce yaklaşımını kullanmadığı söylenebilir.

4. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin cinsiyeti arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlara göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler müdürlerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını aynı şekilde algılamaktadırlar.

- Taş'ın (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ve bazı felsefi ilkeleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Buradaki bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırmanın bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

5. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark; bu sonuçlara göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler müdürlerin sergiledikleri iletişim becerilerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

- Çubukçu ve Döndar'ın (2003) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

6. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin yaşları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre öğretimsel liderlik algısının yaş değişkeniyle ilgisi olmadığı söylenebilir.

7. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin yaş grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre ilköğretim okulu müdürlerinin sergilemiş oldukları iletişim becerilerini bütün yaştaki öğretmenler aynı şekilde algılamaktadır.

8. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik

rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin branş arasında anlamlı bir fark yoktur. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını bütün branşlardaki öğretmenler aynı algılamaktadırlar.

- Taş'ın (2000) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ve bazı felsefi ilkeleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buradaki bulgular, Taş'ın (2000) çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda çalışmanın bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Aksoy'un (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeylerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

9. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin branş grupları arasında bir fark yoktur. Bu sonuç ilköğretim okulu müdürlerinin bütün branştaki öğretmenlere karşı aynı iletişim becerilerini sergilediklerini göstermektedir.

- Çubukçu ve Döndar'ın (2003) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının görev alanlarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

10. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında ki algılarda

öğretmenlerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını eğitim düzeyleri farklı öğretmenler aynı algılamaktadırlar.

- Taş (2000)'ın yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin okul misyonunu tanımlama boyutundaki rollerini yerine getirme düzeylerini öğretmenlerin değerlendirmelerinde mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşılık öğretim liderliğinin okul yöneticisinin kaynak ve mesleki gelişimi sağlayıcı, iletişim sağlayıcı, görünen varlık, olumlu iklim oluşturucu olma boyutları ile ilerlemeciliğe ilişkin ilkelerin gerçekleştirme düzeylerini değerlendirmelerinde öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik boyutlarından öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradaki bulgular, Taş'ın ve Aksoy'un araştırmasının bazı bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

11. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

- Çubukçu ve Döndar'ın (2003) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

12. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

- Taş'ın (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ve bazı felsefi ilkeleri (esasicilik hariç) gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradaki bulgular, Taş'ın (2000) araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bu durumda araştırmanın bulgularının literatürle tutarlılık göstermediği söylenebilir. Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

13. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çeşitli mesleki kıdeme sahip öğretmenler aynı algılamaktadırlar.

- Çubukçu ve Döndar'ın (2003) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

14. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

15. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin bulunduğu okuldaki görev süreleri ve yöneticisi ile çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre aynı okulda bulunma veya bir müdürle çok fazla çalışma öğretimsel liderlik algılarının etkilememektedir.

16. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamalarında öğretmenlerinin bulunduğu okuldaki görev süreleri ve yöneticisi ile çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre aynı okulda bulunma veya bir müdürle çok fazla çalışma iletişim becerisi algılarını etkilememektedir.

- Çubukçu ve Döndar'ın (2003) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

17. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması*, *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi*, *Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi*, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* ve *Düzenli Öğretme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* ile iletişim becerisi algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde ilişki vardır. Bu sonuca göre ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik ve iletişim becerileri birbirlerini olumlu olarak etkilemektedirler.

- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini sürdürürken öğretmen kadrosu ile kuracağı olumlu iletişimin öğrenci ve okul başarısının artırılmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.
- Okul müdürlerinin yöneticilik eylemlerini gerçekleştirirken öğretmenleri işe koşmak için çeşitli yönetimsel eylemlerde bulunurlar. Bu eylemlerin öğretmenlere iletimi sırasında yöneticilerin kullanmış olduğu iletişim tekniklerinin son derece önemli olduğu söylenebilir.
- Okuldaki iletişimin yönetim süreçlerindeki önemini anlayabilen okul müdürlerinin, iletişimdeki duyguların farkında olup ona göre hareket etmeleri klasik yönetim anlayışından liderlik tarzı yönetime geçişin ilk basamağı olabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sürecinde verilerin istatistikî analizler sonrası elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak, “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerine İle İletişim Tarzları” arasındaki ilişki açısından şu önerilerde bulunulmuştur:

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretim kademesinin temel taşlarından birisi olan okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha fazla sergilemeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
2. İnsan ilişkilerinin olmaz ise olmazı iletişim öğretim süreci için önemi tartışılmayacak kadar önemlidir. Bu nedenle ilköğretim okulu müdürlerinin düşük seviyede olan iletişim becerilerinin geliştirilmesi için broşür kitaplar hazırlanmalıdır.
3. Eğitim yöneticisi seçimlerinde ve atamalarında iletişim becerisi ve öğretimsel liderlik becerilerini ölçen çeşitli testler yapılmalıdır.
4. Eğitim yöneticilerinin eğitiminde bürokratik işlemlerden fazla, davranış bilimlerine ağırlık verilmeli, iletişim becerilerini geliştirici dersler verilmelidir.
5. Okul yöneticilerinin kişilerarası ilişkiler, iletişim becerileri ve yöntemleri, ast-üst etkileşimi konularında hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları özendirilmelidir.
6. Okul yöneticileri kurumlarında örgütsel iletişim kanallarını devamlı açık tutarak, okul yöneticisi ve öğretmenleri iletişimi engelleyen etkenleri tanımalı ve bunları en aza indirecek önlemler almalıdırlar.
7. Yönetici ve öğretmenlerin katılacağı örgütsel iletişim konulu ulusal ve uluslararası seminer, konferans ve sosyal etkinlikler periyodik aralıklarla yapılmalıdır.

8. Okul yönetici ve öğretmenlerinin yüz yüze iletişimini kolaylaştıracak etkin sosyal ortamlar oluşturulmalıdır.

9. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerini istenilen düzeye çıkarmak amacıyla okulda, çeşitli sosyal etkinliklere (informal toplantılar, bir proje üzerinde ortaklaşa çalışma vb.) yer verilmelidir.

10. Eğitimdeki çağdaş gelişmeler ışığında, eğitim uzmanlığına duyulan gereksinim artmaktadır. Bu amaçla, okul yöneticilerinin öncelikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim görmeleri özendirilmelidir. Bu bağlamda, eğitim örgütlerindeki uzman yönetici kadrolarının çoğaltılması en kısa zamanda gerçekleştirilmelidir. Yönetici atamalarında, yeterlik ve kariyer ilkelerine uygunluk gözetilmelidir.

11. Ülkemizde öğretimsel liderlik ve iletişim konularında yapılan araştırmaların sayısının artması gerekmektedir. “Meslekte esas olan öğretmenliktir” sloganının artık bir kenara bırakılması ve “okul yöneticilerinin akademik bir eğitimden geçirilmesi” ilkesinin benimsenmesi gerekmektedir. Böyle bir eğitimin odak noktası, öğretmenlerin yöneticilerinden bekledikleri öğretimsel liderlik boyutları olmalıdır.

12. Okul müdürlerinin, zamanlarının büyük bir bölümünü talep eden angaryalardan kurtarılarak, öğretmenlerin gereksinim duydukları öğretimsel sorunlarına yardım eden birer öğretimsel lider olarak işlev görmelerinin sağlanması zorunludur.

13. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirebilmeleri için uygun koşullar sağlanmalı, eğitim politikaları yeniden gözden geçirilerek mevzuatta gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

14. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını kazanmaları için okul yöneticileri ve özellikle de yönetici adayları için düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinde öğretimsel liderlik rollerine ağırlık verilmesi yararlı olacaktır.

15. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerinde öğretimsel liderlik konu olmaktan çıkarılarak sadece öğretimsel liderliği ve boyutlarını içeren hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi yararlı olacaktır.

16. Okul yöneticilerin seçimi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve atanmalarına esas olan ölçütler, öğretimsel liderlik rollerini de kapsayacak şekilde geliştirilebilir.

17. İletişim konularına yönelik olarak ihtiyaç belirlemeleri yapılabilir ve hem teorik hem de pratik içerikli hizmet içi eğitim çalışmalar düzenlenebilir.

18. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında ihtiyaca yönelik bilgi ve becerileri kazandıracak düzenlemeler yapılabilir.

19. İlköğretim okullarında örgüt iklimini belirleyen en önemli faktörün yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, yönetici, öğretmen, veli ilişkilerinin olduğu düşünülürse, tüm bu grupları kapsayacak ve aynı bakış açısını kazanmalarını sağlayacak seminer çalışmaları yapılmalıdır.

20. Toplam kalite yönetimi çalışmalarının, kurumlardaki iletişim kalitesini olumlu etkiler yapması nedeniyle, geliştirilerek ve daha da önemsenerek sürdürülmesi önemlidir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. İlköğretim okulları için yeni atanacak yönetici adayları için düzenlenen hizmet öncesi eğitim kurs programlarının öğretim liderliği boyutlarındaki davranış kazandırma durumu araştırılabilir.

2. Okul yöneticilerine düzenlenen kurs programlarının öğretim liderliği açısından analizi yapılabilir.

3. Öğretimsel liderlik ve iletişim becerilerinin ilişkisinden yola çıkılarak bundan sonraki araştırmalarda bu konunun üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.
4. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ile resmi ilköğretim okulu yöneticileri; öğretimsel liderlik rollerine sahip olma düzeyleri ve iletişim becerileri açısından karşılaştırılabilir.
5. Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğrencilerin, velilerin görüşleri alınabilir.
6. Öğretimsel liderlik rollerinin okul yöneticilerine kazandırılmasına ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleri üzerine bir araştırma yapılabilir.
7. İlköğretim okulu yöneticilerine yönelik olarak yapılan bu araştırma orta öğretim ve yüksek öğretimde görev yapan eğitim yöneticileri için de yapılabilir.
8. Bu araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri üzerinde durulmuştur. Buna destek olabilecek diğeri liderlik stilleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
9. Bu araştırma İstanbul İli Kartal ilçesindeki resmi okullarda yapılmıştır. Değişik il ve ilçelerdeki resmi ve özel okullarda benzer bir araştırma yapılabilir.
10. Benzer bir araştırma, özel ilköğretim yöneticilerine yönelik yapılabilir.

5.2.3. İlköğretim Okul Yöneticileri için Öneriler

1. İlköğretim okul yöneticileri, öğretim liderliğinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutuyla ilgili olarak; okul amaçlarını açıklamanın yanı sıra amaçları geliştirmelidirler. Öğretmenlerin okulun amaçlarına yönelik çalışmalarını teşvik etmeli ve öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya yönelik amaçlar belirlemelidirler.

Öğrenci başarısı ile okul başarısı arasında doğru orantı bulunduğundan öğrenci başarılarını arttırmak için öğretmen ve velilerle daha fazla işbirliği yapmalıdırlar.

2. İlköğretim okul yöneticileri, öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutuyla ilgili olarak; derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlamalıdırlar. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etmeli, okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirmelidirler

3. İlköğretim okul yöneticileri, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi boyutuyla ilgili olarak; okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmelidirler. Ödüllendirilen başarıların, başarının pekiştirilmesini sağlayarak; diğerleri için model oluşturacağı bilmelidirler. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle her zaman görüşmeler yapmalıdırlar. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirmelidirler. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğretmenin yaptığı çalışmalara dayalı olan bir değerlendirme yapmamalıdırlar.

4. İlköğretim okul yöneticileri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuyla ilgili olarak; öğretmenleri çoğu zaman üst düzey performans göstermeleri için teşvik eden okul yöneticileri, üst düzey performans gösteren öğretmenleri yazılı olarak takdir etmelidirler. Böyle bir takdir teklifinin kendilerinden çok ilköğretim okulu müfettişleri tarafından yapılması gerektiğini düşünmemelidirler. Öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırmalıdırlar

5. İlköğretim okul yöneticileri, düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutuyla ilgili olarak; öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamalıdırlar. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etmelidirler. Takım ruhunun toplam kalite yönetiminin bir parçası olduğunu unutmayarak, kurumlarında TKY felsefesini benimseyerek hayata geçirmelidirler. Toplam kalite yönetiminin felsefesi, teknikleri ve

uygulamaları, kurumlarda yönetim anlayışını demokratikleştirme, hizmet kalitesini yükseltme, iletişim kalitesini artırma açısından oldukça önemlidir.

6. İlköğretim okul yöneticileri iletişim alanında çeşitli eğitimler alarak kendilerini geliştirmelidir.

7. Kurumların gelişebilmesi için pek çok kaynaktan geri bildirim gelmesi ve veri toplanması gerekir. Böylece kurumların gerçek gücü ve geri bildirim alması önem kazanır. Yöneticilerin kendi yönetim anlayışları, iletişim davranışları, eğitim adına yaptıkları ile ilgili öğretmenlerden, velilerden, öğrencilerden ve okulun çevresinden gelen verilerden yararlanmaya çalışması olumlu sonuçlar verebilir.

8. İlköğretim okul yöneticileri öğretmenler için en önemli güdüleyici faktör olan çalışma ortamındaki huzur ve iyi ilişkilerin oluşturulması için gereken çabayı göstermelidir.

9. İlköğretim okul yöneticileri sosyal etkinliklere yüksek düzeyde önem vermeli ve bu etkinlikleri daha çok düzenlemelidir.

10. İlköğretim okul yöneticileri öğretmenler ile mümkün olduğu kadar yüzyüze iletişim kurmalı, iletişim için en uygun yer ve zaman tespit etmelidir.

11. İlköğretim okul yöneticileri sosyal çevre ile de çok iyi bir iletişim kurmalı, okulun amaçlarını çevreye en güzel şekilde anlatmalıdır.

12. İlköğretim okul yöneticileri öğretmenleri motive etmeli, başarılı olan öğretmenleri maddi ve manevi ödüllendirmelidir.

13. İlköğretim okul yöneticileri iyi bir dinleyici olmalı, alt ve üst makamlar arasında iletişim kanalları açık olmalı, okul personeliyle açık ve net biçimde iletişim kurmalıdır. Sadece formal (resmi) değil, informal (doğal) iletişim kanallarını da kullanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, A., 1994, **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem, Ankara.
- AÇIKALIN, A., 1998, **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem, Ankara.
- AÇIKALIN, A., 1994, **Okul Yöneticiliği**, Pegem, Ankara.
- AÇIKGÖZ, K., 1994, **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- ADEM, M., 1977, **Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası**, Bilim Matbaası, Ankara.
- AKDAĞ, B., 2002, “**Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama**”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:9, Ankara.
- AKTARAN, M. G., 1995, **Okul Yönetimi**, İnci Ofset, Konya.
- AKSU, A., 1994, **Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- AKSOY, E., 2006, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale
- ANDERSEN, L. & PIGFORD, A., 1987 “**Removing Administrative Impediments to Instructional Improvement Efforts**”, Theory Into Practice.
- AYDIN, M., 1991, **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, 3.Baskı, Ankara.
- AYDIN, M., 1993, **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Pegem, 3.Baskı, Ankara.
- AYDIN, M., 1994, **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, 4.Baskı, Ankara.
- AYDIN, M., 1994, **Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Süreçler, İlişkiler**, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- BALCI, A., 1988, **Etkili Okul**, Eğitim ve Bilim, Ankara
- BALCI, A., 1996, **Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği**, Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı.
- BALCI, A., 2001, **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma**, (Geliştirilmiş ikinci baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- BALCI, A., 1993, **Etkili Okul Kuramı, Uygulama ve Araştırma**, Erek Ofset Matbaası, Ankara
- BARANSEL, A., 1993, **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi Klasik ve Neoklasik Yönetim ve Örgüt Teorileri**, Avcıol Basım Yayım, İstanbul
- BAŞARAN, İ. E., 1982, **Öğütsel Davranışın Yönetimi**, AÜEBF, Ankara.
- BAŞARAN, İ. E., 1992, **Yönetimde İnsan İlişkileri-Yönetimsel Davranış**, Gül Yayınevi, Ankara.
- BAŞARAN, İ. E., 1993, **Eğitim Yönetimi**, Kadioğlu Matbaası, 3. Basım, Ankara.
- BAŞARAN, İ. E., 1994, **Eğitim Yönetimi**, Gül Yayınevi, Ankara.
- BAŞAR, H., 1993, **Eğitim Denetçisi: Roller, Yeterlilikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi**, İkinci Baskı. Pegem Yayınları, Ankara.
- BAYSAL, C. ve TEKARSLAN, E., 1996, **İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri**, Avcıol Basım Yayım, İstanbul.
- BAYRAKER, B., 2003, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları (Denizli örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- BENJAMİN, R., 1981. "The Rose in The Forest, A City Principal Who Beats The Odds", Principal 60, 4 March
- BENNİS, W., 1999, **Bir Lider Olabilmek**, (Çev:Umut Teksöz), Sistem Yayınları, İstanbul
- BİLGİN, N., 1990, **Örgüt İklimi**, TODAİE, Ankara
- BLASE, J. R., 1999, **Effective Instructional Leadership Through the Teacher's Eyes**, High School Magazine
- BROOKOVER, W. , SCHNEIDER, J. , BEADY, C. , FLOOD P. and WISENBAKER, 1978, **Elementary School Climate and School Achievement**, American Educational Research Journal 15
- BROOKOVER, W. and LEZOTTE, L, 1979, **Changes in School Characteristics, With Changes in Student Achievement**. Institute, For Research on Teaching. Michigan State University.
- BUDAK, G., 1986, **Öğütsel ve Yönetimsel Etkinlikte İletişimin Rolü**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- BURSALIOĞLU, Z., 1978, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 78, Ankara.

- BURSALIOĞLU, Z., 1981, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Z., 1981, **Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri**, A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- BURSALIOĞLU Z., 2000, **Eğitim Yönetimde Teori ve Uygulama**. Pegem, Ankara.
- BURSALIOĞLU Z., 1998, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem, Ankara.
- BIRD. T. ve LITTLE J.W., 1985, **İnsturctional Leadership in Eigt Secondary Scholls.Boulder**, Colorado: Center For Action Research.
- BRAHAM, B., 1998, **Öğrenen Organizasyon Yaratmak** (Çev: Ali Tekcan), Rota Yayın, İstanbul.
- CAFOĞLU, Z.,1994, “**Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik**”, Eğitim Dergisi, Sayı:7.
- CELEP, C., 1992, **İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu, Sayı: 8., Ankara
- CLAMPITT, P. G., BERK L., WILLIAMS, L. M., 2002, **Leaders as Strategic Communicators**, Ivey Business Journal.
- ÇALHAN, G., 1999, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇELİK, V., 1999, **Eğitimsel Liderlik**, Pegem, Ankara.
- ÇELİK, V., 2000, **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Pegem, Ankara.
- ÇETİN, C. , AKIN B., ve EROL V., 1998, **Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi Uygulamadan Örnekler**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- ÇETİN, R., 2001, **Türk Milli Eğitim Mevzuatında Öğretim Liderinin Yeri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇUBUKÇU, Z., DÖNDAR İ., 2003, **Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri**, Yayınlanmış Araştırma, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 157, MEB.
- DEMİREL, Ö., 1997, **Eğitimde Program Geliştirme**, Usem Yayınları, Ankara.

DENİZ, T., 2003, **Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ve Okul Başarısına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

DEĞER, M., 1998, **İlköğretim Okulu Müdürlerini Öğretmenlere Kurdukları İletişim Yeterlikleri ve İletişime Engel Teşkil Eden Davranışlar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

DRUCKER, F. P., 1993, **Gelecek İçin Yönetim. 1990'lar ve Sonrası** (Çev. Fikret Üçcan) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

DUFOUR, R., 1999, Help Wanted: **Principals Who Can Lead Professional Learning Communities**, NASSP Bulletin; Quotation (Notable quotes: Spotlight on principals), Leadership, 15313174, Jan / Feb2001, 30/3).

EDMONDS, R., 1979, **Effective School For the Urban Poor**, Educational Leadership 37

ELLIS, D. G. and MAOZ, I., 2003, **A Communication and Cultural Codes Approach to Ethnonational Conflict. The International Journal of Conflict Management**, 14, 255–272.

ERCAN, P., 1997, **İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderliğe İlişkin Algı ve Beklentileri**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

ERÇETİN, Ş., 1998, **Lider Sarmalında Vizyon**, Önder Matbaacılık, Ankara.

ERÇETİN, Ş., 2000, **Lider Sarmalında Vizyon**, Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti., Ankara.

EREN, M. A., 1991, **Türk Eğitim Sistemi Yönetim Teşkilatındaki Yenileşmeler ve Yönetici Yetiştirme Politikasının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Plânlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Konya.

EREN, E., 1993, **Yönetim Psikolojisi**, Beta Basım Yayınları, İstanbul.

EREN, E., 1998, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Bas. Yay., İstanbul

ERGİN, A., 1995, **Öğretim Teknolojisi İletişim**, Pegem, No:17, Ankara

FINDLEY, B. , FINDLEY D., 1992, **Effective Schools: The Role of Principal**. Contemporary Education. 63 (2),

FİŞEK K., 1995, **Yönetim**, A. Ü.Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.

GRİFFIN, M. S., 1993, **Instructional Leadership Behaviours of Catholic Secondary School Principals**, Unpublished Doctoral Dissertation. The University of

GOLEMAN, D., 2000, **Leadership That Gets Results**, Harvard Business Review, 78(2), 78–90. Connecticut.

GÜLTEKİN, M., 2003, **İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi A.B.D., İstanbul

GÜNGÖR, H.F., 2001, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlilik Standartlarına İlişkin Eğitimci Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens., İstanbul

GÜMÜŞELİ, A. İ., 1996, **Öğretim Liderliği**, Verimlilik Dergisi.

GÜMÜŞELİ, A.İ., 1996, **Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul

GÜRGEN, H., 1997, **Örgütlerde İletişim Kalitesi**, Der Yayınları, İstanbul.

GÜRSEL, M., 1995, **Okul Yönetimi**, İnci Ofset, Konya

GÜRSEL, M., 1997, **Okul Yönetimi Kuramsal ve Uygulamalı**, 3.Baskı, Konya

HALLINGER, P. and MURPHY, J., 1985, “**Accessing the Instructional Management Behaviour of Principals**,” The Elementary School Journal, 86, (2)

HESAPÇIOĞLU, M., 1998, **Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü. Türkiye’de Eğitim Yönetimi: Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan**, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul

HUNT, O. , DENNIS, T. AND HARGIE, O., 2000, **The Communication Experiences of Education managers: Identifying Sterengths, Weaknesses and Critical Incidents**. International Journal of Educational Management, Volume 14, No: 3. <http://www.emerald-library.com> 06.05.2002 tarihinde indirildi.

İLGAR, L., 1996, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, Beta Basım, İstanbul.

JENKINS, H.O.GETTINGLT R., 1991, **A Handbook For Successful School Leadership**, Oxford: Basil Blackwell Ltd.

JOHNSON, W.D. and JOHNSON, P.F. 1994 **Joining Together – Group Theory and Group Skills**, Paramount Communication Company. USA.

KALKANDELEN, A. H., 1985, **Yöneticilerin Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi**, Amme İdaresi Dergisi Cilt:18, TODAIE Yayınları, Ankara.

- KARAKAŞ, M., 1999, **Endüstri Meslek Liselerinde Yönetici – Öğretmen İletişimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilimdalı, İstanbul.
- KARAYEL, B., 1999, **İşletme Yöneticilerinin Önderlik Davranışları ve İşgören Tatmini Üzerine Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- KARİP, E. ve KÖKSAL, K., 1999, **Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- KAVRAKOĞLU, İ., 2001, **Değişimin Liderleri**, Mavi Kitaplar, İstanbul.
- KAYA, Y. K., 1991, **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, 4.Basım, Ankara.
- KAYA, Y. K., 1993, **Eğitim Yönetimi**, Set Ofset Matbaası, Ankara.
- KEENAN, K., 1997, **Yöneticinin Kılavuzu İletişim**, (Çev:Veysel Atayman), Remzi Kitabevi, Birinci Basım, İstanbul.
- KLOPF, G., ETEL, S. and KEVIN, B., 1982, **The Essentials of Effectiveness**, A Job Description For Principal.
- KOÇEL, T. 2001, **İşletme Yöneticiliği**, Beta Basım A.Ş., İstanbul.
- KÖKSAL, H., 1998, **Toplam Kalite Yönetimi**, Dünya Yayıncılık, İstanbul
- KRUG, S., 1992, **Instructional Leadership, School Instructional Climate and Student Learning Outcomes**, (Eric Document Reproduction Service) <http://www.eric.ed.gov>. ED 359668
- MAHMUT, P.,1998, **Örgütsel İletişim**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- MASLUMOĞLU, N., 1995, **İşletmelerde Liderlik ve Uygulamaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- MCEVAN, E. K.SEVEN, 1994, **Steps To Effective Instructional Leadership**, USA: Scholastic Inc.
- MEHMET, O., 1995, **Eğitim Araştırmaları**, K.T.Ü.Eğitim Bilimleri Yayınları, Trabzon
- MİLLİMAN, J., GROSSKOPF, J. and WİNTER, V., 2001, **“Corporate Enviromental Strategy: Building Enviromental Business and Leadership Skills Through”** Dialogue, Vol 8.
- M.E.B., 2007, **Okul Liderliği**, <http://tedp.meb.gov.tr> , Ulaşım Tarihi: 30.06.2007

ÖZAN, M.B., 2004, **İlköğretim Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi**, Ulaşım Tarihi: 30.06.2007 http://www.aniyayincilik.com.tr/dergi/haber_oku.asp?haber=487

ÖZDEMİR, S., 1997, **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem, Ankara.

ÖZDEMİR, S., 2000, **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem, Ankara.

ÖZDEN, Y., 1998, **Eğitimde Dönüşüm**, Pegem, Ankara.

ÖZER, Ş., 2002, **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Davranışlarıyla İlgili Öğretmen ve Yönetici Algılarının İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilimdalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

ÖZTEL, D., 1998, **Liderlikle İlgili Başlıca Yaklaşımlar; Yönetim İşlevleri ve Basın İşletmelerinde Yöneticilerin Özellikleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Ana Bilim Dalı, İstanbul.

OSKAY, U., 1995, **İletişimin ABC si**, Simavi Yayınları ABC Dizisi, İstanbul.

ÖZMANSUR, G. T., 1985, **İşletmelerde İletişim ve İletişim Davranışları Bir Uygulama**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

PAKSOY, M., 2002, **Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi**, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.

POLAT, E., 1997, **İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik İlişkin Algı ve Beklentileri (Kars örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

ROSEN, R. H., 1998, **İnsan Yönetimi**, (Çev:Gündüz Bulut), MESS Yayınları, İstanbul.

RUTHERFORD, W., 1984, "Styles and Behaviors of Elementary School Principals: Their Relationship to School Improvement", Education and Urban Society 17, 1

SABUNCUOĞLU, Z. ve TÜZ, M., 1995, **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.

SABUNCUOĞLU, Z. VE TÜZ, M., 1998, **Örgütsel Psikoloji**, Alfa Basımevi, Bursa.

SCOOT, M., 1997, **Zaman Yönetimi**, (Çev: Aslı Çıngıl Çelik), Rota Yayın.

SELBER, K. and AUSTIN D, M., 1997, "Mary Parker Follet: Epilogue To Or Return Of A Social Work Management Pioneer?" Administration In Social Work. Vol. 21,

SERGIOVANNI, J.T. AND ROBERT J.S., 1984 “**Leadership and Excellence In Schooling**”, Educational Leadership,13 (4) February

SERİM, Ö., 1991, **Milli Eğitim Mevzuatı**, Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık, Ankara

SENGE, P., 1996, **Beşinci Disiplin** (Çev: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

SHOMAKER, J. and HUGH, F., 1981, **What Principals Can Do: Some Implications From Studies of Effective Schooling**, Phi Delta Kappan 63, 3 (Nov. 1981)

STIMSON, N., 1997, **Eğitici Önderlik**, (Çev: Ahmet Ünver), Beta Yayın, İstanbul.

SWYMER, S., 1986, "**Creating a Positive School Atmosphere The Principals Responsibility**", NASSP Belletin (Nov. 1986)

ŞİMŞEK, Y., 1997, **Örgütsel İletişimde Engel ve Bozukluklar**, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

ŞİŞMAN, M., 2002, **Öğretim Liderliği**, Pegem, Ankara.

ŞİŞMAN, M., 2004, **Öğretim Liderliği**, Pegem, Ankara.

ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S., 2001, **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara

TABAK, R. S., 2002, **Kurumsal İletişim**. <http://www.eylem.com/tem/wruhtabki.htm>. 02.08.2002 tarihinde edinildi.

TABANCALI, E., 1995, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutlarına İlişkin Liderlik Davranışları Hakkında Öğretmen Görüşleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

TAN, A., 2003, **İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi (Elazığ ili örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ.

TANRIÖĞEN, A., 1988, **Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TANRIÖĞEN, A., Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları, www.pamukkale.edu.tr, Ulaşım Tarihi:03.07.2007

TAŞ, A., 2000, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur, Isparta örneği)**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- TAYMAZ, A. H, 1989, **Uygulamalı Okul Yönetimi**, E.B.F Yayını, Ankara.
- TELMAN, N. ve ÜNSAL, P., 2005, **İnsan İlişkilerinde İletişim**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- TINMAZ, M., 2000, **Kamu Özel Sektör İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkinliği**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- UYVAL, A., 2001, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- VARIŞ, F., 1991, **Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir
- VURAL, B. A., 2003, **Kurum Kültürü**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- WALLACE, R., 1996, **From Vision to Practice The Art of Educational Leadership**, Corvin Pres, Inc, California.
- WHITAKER, B., 1997, **Instructional Leadership and Principal Visibility**. The Clearing House, ISSN:0009-8655 V 70
- WILDLY, H. , DIMMOCK, C., 1993, **“Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia.”** Journal of Educational Administration. 31.
- YAZAR, H., 2002, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- YILDIZ, K., 1996, **Bolu İlköğretim Okullarında Yönetici – Öğretmen İletişimi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

ÖZGEÇMİŞ

Yasemin GÜRSUN

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi : 28.11.1972
Doğum Yeri : Edirne
Medeni Durumu : Bekar

EĞİTİM

Yüksek Lisans : Yeditepe Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü – Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, 2005 – devam ediyor.

Lisans : Anadolu Üniversitesi İ.L.T.P Türkçe Bölümü

Ön Lisans : Trakya Üniversitesi Edirne Eğitim Yüksek Okulu Sınıf Öğretmenliği

Lise : Edirne Kız Öğretmen Lisesi

Ortaokul : Atatürk Ortaokulu

İlkokul : İnönü ilkokulu

ÇALIŞTIĞI KURUM

Medine Tayfur Sökmen İlköğretim Okulu- İstanbul

İLETİŞİM

Mail : ygursun@hotmail.com

EK: 1 Öğretmenler İçin Uygulanan Anket Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu araştırma Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında yapılan “**İlköğretim Okul Müdürlerinin; Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini ile İletişim Tarzları Arasındaki İlişki**” konulu yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması büyük ölçüde sizin anket sorularına içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Anket sonuçları sadece Akademik çalışma için kullanılacak ve bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır.

Araştırmaya vereceğiniz değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar diler, saygılar sunarım.

Yasemin GÜRSUN
Haziran 2007

Danışman Prof. Dr. Canan ÇETİN

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorulardan size uygun olanlara (X) işareti koyarak cevaplayınız.

- 1.Cinsiyetiniz** 1 [] K 2 [] E
- 2.Yaşınız** 1[] 20–25 2[] 26–31 3[] 32–37 4[] 38 Yaş ve Üzeri
- 3.Branşınız** 1[] Türkçe 6 [] Matematik
2[] Fen Bilgisi 7 [] Sosyal Bilgiler
3[] Din Kültürü ve Ahlak Bil. 8 [] İngilizce
4[] Resim/Müzik/Beden Eğitimi 9 [] Teknoloji Tasarım
5[] Sınıf 10 [] Diğer.....
- 4.Eğitim Durumunuz** 1[] Öğretmen Okulu 4[] Eğitim Yüksek Okulu
2[] 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü 5[] 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü
3[] Eğitim Fakültesi 6[] Diğer Fakülte
7[] Yüksek Lisans
- 5.Mesleki Kıdeminiz (yıl)** 1[] 1–5 2[] 6–10 3[] 11–15 4[] 16–20 5[] 21 ve Üzeri
- 6.Görev Yaptığınız Okulda Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?**
1[] 1–3 Yıl 2[] 3–6 Yıl 3[] 6–9 Yıl 4[] 10 ve Daha Fazla
- 7.Görev Yaptığınız Okulda Aynı Yönetici ile Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?**
1[] 1–3 Yıl 2[] 3–6 Yıl 3[] 6–9 Yıl 4[] 10 ve Daha Fazla

BÖLÜM II Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Rolüne Sahip Olma Düzeyi

Aşağıda verilen anket sorularını dikkatle okuyarak görev yaptığınız okuldaki okul müdürünüzün bu davranışları ne ölçüde gösterdiğini gözlemlerinize dayanarak işaretleyiniz.

ÖLÇEK MADDELERİ	MÜDÜRÜN YERİNE GETİRME DERECESESİ				
	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2. Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	()	()	()	()	()
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5. Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
11. Okulun eğitim - öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	()	()	()	()	()
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19. Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	()	()	()	()	()
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	()	()	()	()	()
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	()	()	()	()	()
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğin de değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()

ANKET MADDELERİ	MÜDÜRÜN YERİNE GETİRME DERECESESİ				
	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	1	2	3	4	5
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29. Sınıf içi öğretime değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	()	()	()	()	()
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	()	()	()	()	()
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	()	()	()	()	()
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisans üstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38. Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında " takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46. Öğretmen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47. Eğitim - öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	()	()	()	()	()
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	()	()	()	()	()

Bölüm III Yöneticilerin Algılanan İletişim Tarzları

Değerli Öğretmen;

Aşağıdaki ifadeleri, ”okul müdürünüzü düşünerek, tamamen kendi değerlendirmeleriniz doğrultusunda cevaplandırmanız gerekmektedir. Okul müdürünüzün her bir maddede yer alan davranışı gösterme sıklığını “her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen”, “çok az”, hiçbir zaman ”seçeneklerinden birine (x) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

	ANKET MADDELERİ	5 Her Zaman	4 Çoğu Zaman	3 Bazen	2 Çok az	1 Hiçbir zaman
1.	Gerektiğinde öğretmenlerin görüşlerini alma					
2.	Öğretmenlere karşı nazik olma					
3.	Konuşmalarda tehditkâr olma					
4.	Konuşmalarda hakaret etme					
5.	Hatalara karşı hoşgörü gösterme					
6.	İhtiyaç duyulduğunda yol gösterme (rehberlik etme)					
7.	Tarafsız ve adil olmaya çalışma					
8.	Gerektiğinde övgü ve takdiri kullanma					
9.	İlişkilerinde olumlu ve teşvik edici olma					
10.	Öğretmenlerin, yönetici odasına rahatça giderek kendilerini ifade edebilmelerine açık olma					
11.	Konuşurken sesini yükseltme (bağırma)					
12.	İyi bir dinleyici olma					
13.	Yazılı ve yazılı olmayan kuralları tavizsiz uygulama					
14.	Kendi düşüncelerini açık ve anlaşılır olarak ifade etme					
15.	Konuşurken beden dilini (jest, mimik, el, kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanma					
16.	Öğretmenlerle ilişkilerinde alınganlık, küskünlük, kırgınlık yaşama					
17.	Öğretmenlere saygı duyduğunu hissettirme					
18.	Öğretmenlerle ilişkilerinde ast-üst ilişkilerini hatırlatma					
19.	Yaşanan sorunları çözmek yerine kişisel çatışmaya dönüştürme					
20.	Hata yapanın kişiliğine yönelik tepkide bulunma					
21.	Okulla ilgili kararları tek başına alma					
22.	Öğretmenlerin kişisel sorunlarına karşı duyarlı olma					
23.	Konuşmalarında Türkçeyi düzgün kullanma					
24.	Eleştiriye açık olma					
25.	Karşılıklı konuşmalarda sürekli kendini haklı çıkarma					

OKULLAR LİSTESİ

1. SABRİ TAŞKIN İLKÖĞRETİM OKULU
2. BEYHAN ŞENYUVA İLKÖĞRETİM OKULU
3. MAHMUT KEMAL İNAL İLKÖĞRETİM OKULU
4. 50.YIL GENERAL REFET BELE İLKÖĞRETİM OKULU
5. YAVUZ SELİM İLKÖĞRETİM OKULU
6. ŞEYH ŞAMİL İLKÖĞRETİM OKULU
7. YILDIZ İŞÇİMENLER İLKÖĞRETİM OKULU
8. MEDİNE TAYFUR SÖKMEN İLKÖĞRETİM OKULU
9. ERGENEKON İBRAHİM ŞAKİR İLKÖĞRETİM OKULU
10. MEHMET HİLMİ ALTAY İLKÖĞRETİM OKULU
11. GÜRBÜZ BORA İLKÖĞRETİM OKULU
12. SAFFET SİMAVİ İLKÖĞRETİM OKULU
13. EĞE SANAYİ İLKÖĞRETİM OKULU
14. ÜLKÜ BORA İLKÖĞRETİM OKULU
15. İHSAN BAYRAKÇI İLKÖĞRETİM OKULU
16. ECZACIBAŞI İLKÖĞRETİM OKULU
17. SAMANDIRA İLKÖĞRETİM OKULU
18. ŞEHİT ER YILDIRAY BİROGLU İLKÖĞRETİM OKULU
19. ŞEHİT ER HASAN GENÇ İLKÖĞRETİM OKULU
20. ÇAKABEY İLKÖĞRETİM OKULU
21. CEVİZLİ İLKÖĞRETİM OKULU
22. KUTLU AKTAŞ İLKÖĞRETİM OKULU
23. SOĞANLIK İLKÖĞRETİM OKULU
24. NERMİN AHMET HASOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU