



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

Cemile ERYİĞİT

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İSTANBUL – 2007



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

Cemile ERYİĞİT

**Danışman
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İSTANBUL - 2007

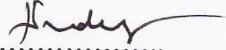
RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI

CEMİLE ERYİĞİT

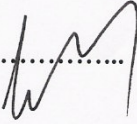
ONAY

Jüri:

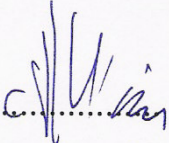
Tez Danışmanı :Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN


.....

Üye :Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR


.....

Üye :Dr. Mustafa FARSAKOĞLU


.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 03/03/2007

İÇİNDEKİLER

SİMGELER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ	xv
ABSTRACT	xvi
ÖZET	xvii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi.....	14
1.2. Alt Problemler	14
1.3. Araştırmanın Amacı.....	14
1.4. Araştırmanın Önemi	15
1.5. Araştırmanın Sayıtlıları.....	16
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	16
1.7. Tanımlar.....	17
1.7.1. İlköğretim okulları.....	17
1.7.2. Resmi ilköğretim okulu.....	17
1.7.3. Özel ilköğretim okulu	17
1.7.4. İlköğretim okulu müdürü.....	17
1.7.5. Öğretimsel liderlik.....	17
1.7.6. Öğretmen algısı.....	18
1.7.7. Müdürün öğretmenlik kîdemi.....	18
1.7.8. Müdürün yöneticilik kîdemi.....	18
BÖLÜM II	19
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK KAVRAMI	19
2.1. Öğretimsel Liderlik.....	19
2.2. Öğretimsel Liderlik ve Etkili Okul	32
2.3. Öğretimsel Liderlik ve Öğrenci Başarısı.....	39
2.3.1. Okulun sonuçları üzerinde müdürün doğrudan etkisi.....	46
2.3.2. Okulun sonuçları üzerinde müdürün dolaylı etkisi.....	46
2.3.3. Okulun sonuçları üzerinde arka plan etkiler.....	47
2.3.4. Okulun sonuçları üzerinde çok yönlü etkiler.....	47
2.4. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları.....	49
2.4.1. Okulun misyonunu tanımlama.....	49
2.4.1.1. Okulun amaçlarını geliştirme.....	53
2.4.1.2. Okulun amaçlarını açıklama.....	55
2.4.2. Eğitim programı ve öğretimi yönetme.....	58
2.4.2. 1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme.....	60
2.4.2. 2. Eğitim programını eşgüdümleme.....	62
2.4.2. 3. Öğrenci başarısını izleme.....	65
2.4.3. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme.....	67
2.4.3. 1. Öğretim zamanını koruma.....	68
2.4.3. 2. Ulaşılabilir olma.....	70
2.4.3. 3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme.....	72

2.4.3. 4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlam.....	75
2.4.3. 5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama.....	78
2.4.3. 6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme	79
2.5. Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretimsel Liderlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	81
2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	82
2.5.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	92
BÖLÜM III.....	106
YÖNTEM.....	106
3.1. Araştırmanın Modeli.....	106
3.2. Evren ve Örneklem.....	106
3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları.....	107
3.4. Verilerin Toplanması ve İstatistiksel Analizler.....	108
BÖLÜM IV.....	110
BULGULAR VE YORUMLAR.....	110
4.1. Örnekleme Alınan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Bağımsız Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	111
4.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri.....	120
4.3. Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri.....	123
4.4. Okul Müdürlerinin Bireysel Değişkenleri ile Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Algıları Arasındaki İlişki.....	130
4.4.1. Okul müdürlerinin cinsiyet değişkenlerine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri.....	131
4.4.2. Okul müdürlerinin medenî hâl değişkenlerine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri.....	133
4.4.3. Okul müdürlerinin yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	135
4.4.4. Okul müdürlerinin öğretmenlik kıdemi değişkenine ilişkin bulgular.....	144
4.4.5. Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi değişkenine ilişkin bulgular	154
4.4.6. Okul müdürlerinin lisans eğitimi değişkenine ilişkin bulgular.....	164
4.4.7. Okul müdürlerinin lisansüstü eğitimi değişkenine ilişkin bulgular	176
4.4.8. Okul müdürlerinin öğretmenlik branşı değişkenine ilişkin bulgular	185
BÖLÜM V.....	196
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	196
5.1. Sonuçlar.....	196
5.1.1. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin bireysel özelliklerine ait sonuçlar.....	196
5.1.2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ait sonuçlar.....	197
5.1.3. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ait sonuçlar.....	197
5.1.4. İlköğretim okulu müdürlerinin bireysel özellikleri ile müdürlerin öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar.....	198

5.2. Öneriler.....	201
5.2.1. Uygulamacılar için öneriler.....	201
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler.....	202
EKLER.....	203
EKLER LİSTESİ.....	203
KAYNAKLAR.....	221
ÖZGEÇMİŞ.....	227

SİMGELER LİSTESİ

N	Frekans
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
HİE	Hizmet İçi Eğitim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
One-Way ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
PIMRS	Principal İnstructional Management Rating Scale
s.	Sayfa
SPSS	Statistical For Social Sciences
pp	Sayfa
vb.	ve Benzeri
vd.	ve Diğerleri

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Eğitimsel lider olarak müdürlerin sahip oldukları bilgi beceri ve oluşturdukları ortam.....	25
Tablo 2.2. Öğretimsel liderliğinin temel görev alanları.....	28
Tablo 4.1.1. Deneklerin Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	111
Tablo 4.1.2. İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı	111
Tablo 4.1.3. İlköğretim okulu müdürlerinin medenî hâl değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı.....	112
Tablo 4.1.4. İlköğretim okulu müdürlerinin yaş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı.....	113
Tablo 4.1.5. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlik kıdemi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı.....	114
Tablo 4.1.6. İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı.....	115
Tablo 4.1.7. İlköğretim okulu müdürlerinin mezun olunan okul değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı.....	116
Tablo 4.1.8. İlköğretim okulu müdürlerinin yüksek lisans eğitimi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı.....	118
Tablo 4.1.9. İlköğretim okulu müdürlerinin branş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı.....	119
Tablo 4.2. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin bulgular	121
Tablo 4.3. Okul türü değişkenine göre, müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının t testi analiz değerleri	124
Tablo 4.4.1. Okul müdürünün cinsiyet değişkenine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının t testi analiz değerleri	131
Tablo 4.4.2. Okul müdürünün medenî hâl değişkenine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının t testi analiz değerleri	133

Tablo 4.4.3.	Müdürün yaş değişkenine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri	135
Tablo 4.4.3.1.	Müdürün yaş değişkenine göre, okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları.....	136
Tablo 4.4.3.2.	Müdürün yaş değişkenine göre, okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları.....	136
Tablo 4.4.3.3.	Müdürün yaş değişkenine göre, okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları.....	137
Tablo 4.4.3.4.	Müdürün yaş değişkenine göre, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları.....	137
Tablo 4.4.3.5.	Müdürün yaş değişkenine göre, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları.....	138
Tablo 4.4.3.6.	Müdürün yaş değişkenine göre, eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları.....	138
Tablo 4.4.3.7.	Müdürün yaş değişkenine göre, öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları.....	139
Tablo 4.4.3.8.	Müdürün yaş değişkenine göre, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları.....	139
Tablo 4.4.3.9.	Müdürün yaş değişkenine göre, öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları.....	140
Tablo 4.4.3.10.	Müdürün yaş değişkenine göre, ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları.....	140
Tablo 4.4.3.11.	Müdürün yaş değişkenine göre, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları.....	141
Tablo 4.4.3.12.	Müdürün yaş değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları	141
Tablo 4.4.3.13.	Müdürün yaş değişkenine göre, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları.....	142
Tablo 4.4.3.14.	Müdürün yaş değişkenine göre, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları.....	143
Tablo 4.4.4.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algılarının	

	tek yönlü varyans analizi değerleri.....	144
Tablo 4.4.4.1.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları.....	145
Tablo 4.4.4.2.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları	145
Tablo 4.4.4.3.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları	146
Tablo 4.4.4.4.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	146
Tablo 4.4.4.5.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	147
Tablo 4.4.4.6.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları	148
Tablo 4.4.4.7.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları	148
Tablo 4.4.4.8.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	149
Tablo 4.4.4.9.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları	150
Tablo 4.4.4.10.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları	150
Tablo 4.4.4.11.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	151
Tablo 4.4.4.12.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları	151
Tablo 4.4.4.13.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları	152
Tablo 4.4.4.14.	Müdürün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	153
Tablo 4.4.5.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri.....	154

Tablo 4.4.5.1.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları.....	155
Tablo 4.4.5.2.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları	156
Tablo 4.4.5.3.	Müdürün Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre, okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları	156
Tablo 4.4.5.4.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	157
Tablo 4.4.5.5.	Müdürün Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	158
Tablo 4.4.5.6.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları	158
Tablo 4.4.5.7.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları	159
Tablo 4.4.5.8.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	160
Tablo 4.4.5.9.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları	160
Tablo 4.4.5.10.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları	161
Tablo 4.4.5.11.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	161
Tablo 4.4.5.12.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları	162
Tablo 4.4.5.13.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları	163
Tablo 4.4.5.14.	Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	163
Tablo 4.4.6.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri.....	165
Tablo 4.4.6.1.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları.....	166

Tablo 4.4.6.2.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları	166
Tablo 4.4.6.3.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları	167
Tablo 4.4.6.4.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	168
Tablo 4.4.6.5.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	168
Tablo 4.4.6.6.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları	169
Tablo 4.4.6.7.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları	170
Tablo 4.4.6.8.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	170
Tablo 4.4.6.9.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları	171
Tablo 4.4.6.10.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları	172
Tablo 4.4.6.11.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	172
Tablo 4.4.6.12.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları	173
Tablo 4.4.6.13.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları	174
Tablo 4.4.6.14.	Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	174
Tablo 4.4.7.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri.....	176
Tablo 4.4.7.1.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları.....	177
Tablo 4.4.7.2.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları	177

Tablo 4.4.7.3.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları	178
Tablo 4.4.7.4.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	178
Tablo 4.4.7.5.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	179
Tablo 4.4.7.6.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları	179
Tablo 4.4.7.7.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları	180
Tablo 4.4.7.8.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	180
Tablo 4.4.7.9.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları	181
Tablo 4.4.7.10.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları	181
Tablo 4.4.7.11.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	182
Tablo 4.4.7.12.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları	182
Tablo 4.4.7.13.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları	183
Tablo 4.4.7.14.	Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	183
Tablo 4.4.8.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri.....	185
Tablo 4.4.8.1.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları.....	186
Tablo 4.4.8.2.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları	186
Tablo 4.4.8.3.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları	187

Tablo 4.4.8.4.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	188
Tablo 4.4.8.5.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	188
Tablo 4.4.8.6.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları	189
Tablo 4.4.8.7.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları	190
Tablo 4.4.8.8.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları	190
Tablo 4.4.8.9.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları	191
Tablo 4.4.8.10.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları	192
Tablo 4.4.8.11.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	192
Tablo 4.4.8.12.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları	193
Tablo 4.4.8.13.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları	194
Tablo 4.4.8.14.	Müdürün öğretmenlik branşı değişkenine göre, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları	194

ÖNSÖZ

Çağımızda hızla değişen ve gelişen felsefi, bilimsel ve sosyal yapı yaşamımızın her alanını olduğu gibi yönetsel perspektifimizi de büyük ölçüde etkilemektedir. Bilimsel ve teknolojik devrimlerle birlikte değişen ve yenileşen paradigmat yaklaşımlar örgütlerdeki hiyerarşik yapılanmaları, insan ilişkilerini, yönetici davranışları konusundaki değerlendirme ve var olan uygulamaları derinden sarsmakta, bir alt-üst oluş süreci yaşanmaktadır.

Tüm bu değişimler yansımalarını eğitim, eğitim örgütleri, eğitim örgütlerinin yönetimi alanlarında da göstermektedir. Takım çalışması ve liderlik söz konusu alanlarda önem kazanmakta; yönetimde demokratik davranış, destekçi ve birlikçi tutum, esneklik, katılımcılık, işgörenlerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi, işgörenlerin iş tatminleri vb. kavramlar literatüre eklenmekte, gelenekselden kopuşları gerektiren yönetim stilleri gerekliliğini günden güne daha yakıcı biçimde hissettirmektedir.

Çağı yakalayacak olan etkili okulun en kritik ve en önemli unsuru yöneticisidir. Etkili okul yöneticileri amaçları belirleme sürecine öğretmen ve öğrencilerin katılımını sağlar, sınıf uygulamaları ile okulun amaçlarını bütünleştirir, amaçları geliştirmeye, açıklamaya ve gerçekleştirmeye çalışır. Diğer yandan okulda öğrenme ve öğretme için uygun ortam oluşturur. Öğrenme sürecine direkt katılarak öğrenci ve öğretmenlere rehberlik eder. Kısacası okul yöneticisi, öğretimsel liderlik yapar. Öğretimsel liderlik, eğitim örgütleri için geliştirilmiş bir örgütsel liderlik kuramıdır.

Bu çalışmada resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Resmi ve özel okul müdürlerinin bireysel özellikleri ile resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca müdürlerin bireysel özelliklerinin öğretimsel liderlik davranışları üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında rehberliğini esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle inceleyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN' a ve istatistik hesaplamalarımda bana destek olan Doç. Dr. Vedat Pazarlıoğlu'na en içten saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Anketlerin yanıtlanmasına katkılarından dolayı İstanbul İli Bahçelievler, Bakırköy ve Beşiktaş İlçeleri'nde görev yapan ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerine; çalışmalarında bana çok yardımcı olan ağabeyim Dr. Osman Eryiğit, arkadaşlarım H. Bilgehan Yerekaban ve Barış Çetin'e teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans çalışmalarım sırasında bana maddi manevi destek olan annem Emine Eryiğit, ablalarım Rukiye ve Kadriye Eryiğit'e canı yürekten teşekkür ederim.

Cemile ERYİĞİT
İstanbul / 2006

INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR OF PUBLIC AND PRIVATE SCHOOL DIRECTORS

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the execution level of instructional leadership duties of public and private school directors. Besides relationship between instructional leadership and the type of school & directors' personal qualifications was investigated. A version of the PIMRS questionnaire developed by Halliger (1983) adapted to Turkish Ministry Of Education was used in the research. This was applied to public & private school teachers working at Istanbul's Bahçelievler, Bakırköy & Beşiktaş residential areas between 16.6.2005 - 10.9.2005. In addition personal information form was given to directors. 473 questionnaires were considered as objectively and accurately filled & SPSS package programmer was executed to obtain analysis within the framework of research objectives. Results with regards to school type and directors' personal information were presented in form of percentages and frequencies. Differences regarding distribution of two groups were analyzed through independent group t- test, whereas differences regarding distribution of more than two groups were analyzed through one – way variance analysis. Duncan test was used to find the source of differences between groups.

Research Findings are summarized as follows:

Public and private schools have similarities with regards to their directors' gender and marital status variables. Private school directors belong to lower age group, lower teaching and administrative seniority averages, whereas they possess higher level of educational background.

Teachers have perceived that directors perform their protection of time duties at most times while perform their other instructional leadership duties at some times.

Public school directors perform their instructional leadership duties at some times, however private school directors perform them at most times. There are meaningful differences regarding instructional leadership levels of private and public school directors.

Director's gender and marital status variables cause meaningful differences within majority of school directors' instructional leadership duties, whereas age, teaching and administrative seniority, undergraduate and graduate education and branch individual variables cause meaningful differences within all of instructional leadership duties of directors.

Key Words: Instructional Leadership, Elementary School, Public and Private School, Personal Qualifications of Directors

RESMÎ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI

ÖZET

Araştırmanın amacı, resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerini belirlemektir. Ayrıca öğretimsel liderlik ile okul türü ve müdürünün bireysel özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Halliger (1983) tarafından geliştirilen PIMRS anketinin MEB'e uyarlanan bir versiyonu 16.6.2005-10.9.2005 tarihlerinde İstanbul'un Bahçelievler, Bakırköy, Beşiktaş İlçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerine uygulanmıştır. Ayrıca müdürlere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Tarafsız ve eksiksiz doldurulduğu görülen 473 anketin SPSS paket programına girilerek alt amaçlar doğrultusunda analizleri yapılmıştır. Okul türü ve müdürlerin kişisel bilgileri frekans ve yüzde olarak sunulmuş; iki grup dağılımı arasındaki fark bağımsız grup t-testi, ikiden fazla grup dağılımı arasındaki fark tek yönlü varyans analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağını bulmak için Duncan testi uygulanmıştır.

Araştırma bulguları aşağıda özetlenmiştir:

Müdürlerinin cinsiyet ve medenî hâl değişkenlerine göre resmi ve özel okullar benzer bir yapıya sahiptir. Özel okullardaki müdürler daha düşük yaş, öğretmenlik ve yöneticilik kıdemi ortalamasına ve daha üst düzeyde bir eğitim düzeyine sahiptir. Resmi ve özel okul müdürlerinin öğretmenlik branşları ve mezun oldukları okullar arasında farklılıklar mevcuttur.

Öğretmenler müdürlerin; öğretim zamanını koruma görevini çoğunlukla, diğer öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Öğretimsel liderlik görevlerinin tümünü resmi okul müdürleri ara sıra, özel okul müdürleri ise çoğunlukla yerine getirmektedirler. Resmi ve özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur.

Müdürün cinsiyet ve medenî hal değişkenleri, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerinin çoğunda; yaş, öğretmenlik ve yöneticilik kıdemi, mezun olduğu lisans, lisansüstü eğitimi ve branşı bireysel değişkenleri, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerinin tümünde anlamlı farklara neden olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, İlköğretim Okulu, Resmi ve Özel Okul, Müdürlerin Bireysel Özellikleri.

BÖLÜM I

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları sunularak araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.GİRİŞ

Ülke kaynaklarının büyük bir kısmını tüketen Milli Eğitim Sistemi, çeşitli alanlardaki amaçların gerçekleşmesinde etkin bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, ulusal sorunlar ve amaçlarla ilgili girişimlerin genelde ağırlık merkezini eğitim sistemi oluşturmaktadır (Gürsel, 2003). Her ülkeye göre değişen ulusal birlik anlayışı ile eğitim arasında çift yönlü bir ilişki söz konusudur. Ulusal birliğin yapısı eğitimi etkilerken, diğer taraftan eğitimde istenilen doğrultuda bir ulusal birlik duygusunun oluşturulmasında rol oynayabilir. Ulusal birlik bilincinin oluşturulması için eğitim, etkili bir araç olarak görülür (Erdoğan, 2002). Kuşkusuz her toplumun önce kendisi olmaktan gurur duymasına yardımcı olacak bir ulusal kültür eğitiminden geçmesi sağlanmalıdır (Özyılmaz, 2005). Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır (Taymaz, 2003). Yine bir ülkede kalkınma çabalarının başarılı olması ancak insan kaynaklarının geliştirilmesi, yararlı hale getirilmesi, üretim ve tüketim etkinliklerinde bilinçlendirilmesine bağlıdır.

Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda insanların düşüncelerinde, tutum ve davranışlarında ve yaşamlarında belirli iyileştirme ve geliştirmeler sağlamaya yarayan sistematik bir süreçtir. Bu süreçten geçen insanın kazandığı yeni bilgi, beceri ve tutum onun birey olma ve ait olma farkındalığını artırır, kişiliğini geliştirir ve daha değerli kılar (Barutçugil, 2002). Toplumdaki değişme ve gelişme hızına paralel olarak insanın eğitilmesi ve yetiştirilmesi insan ile yaşam arasında bir köprü durumda olan eğitimin önemini günden güne daha da arttırmaktadır.

Eğitim ve öğretim, dolayısıyla da okullar ulusların ve bireylerin gelişimine olan etkileri nedeniyle kamuoyunun, yönetimlerin, bilim çevrelerinin en çok ilgi gösterdiği örgütler

arasında yer almaktadır. Bütün eğitim sistemlerinde, temel üretim sistemi okullardır. Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okullar, üzerindeki tüm üst sistemlerin varlık nedenini oluşturur. Öyle ki eğitim sisteminin diğer parçaları, okulu yaşatmak için vardır. Kısaca okul, Açıklan (1994)'ın da belirttiği gibi eğitim sisteminin üretim alanı sınırları belli, ilk düzeyde, kritik ve somut bir örgütlenmedir. Bu örgütlenme içinde, doğrudan eğitim sisteminin amaçlarına ve davranış geliştirmeye dönük çalışmalara yer verilir. Okul yönetiminin en önemli görevi, okul örgütünü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır.

Yönetici, örgüt içinde insanlar arasında, makineler ve malzemeler arasında işbirliği ve uyumu dikkate alıp onları etkili ve verimli bir şekilde çalıştırırken, örgütün faaliyette bulunduğu yakın ve genel çevre koşullarını göz önünde bulundurmamak, faaliyetlerin olumlu ve olumsuz etkilerini sürekli olarak gözden geçirmek zorundadır (Eren,2003). Okul müdürü, eğitsel amaçları öğretmenlere ve ailelere açıklamakla, eğitim programının uygulanmasını engelleyen sorunları çözmekle, öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlamakla, eğitim sürecini denetlemek ve değerlendirmekle görevlidir (Başaran, 2000). Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Kaya 1986; akt:Akçay, 2003).

Günümüzün önemli bir konusu da küreselleşmedir. Bilindiği gibi küreselleşme dünyanın herhangi bir yerinde oluşan sosyal, siyasal ve ekonomik olayların yakın ve uzaktaki başka yerlerde de kendisini hissettirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim açısından küreselleşme ise birbiriyle bu kadar yakın ilişki içerisinde olan dünya toplulukları özellikle de AB ülkeleri arasında rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek, hatta farklı ortamlarda rahatça yaşayabilecek insanı yetiştirmek şeklinde anlaşılmalıdır. Bu tanım çerçevesinde 21. yüzyıldaki eğitimin görevi yalnızca bir ilçede, ilde veya ulusal sınırlar içerisinde başarılı olabilecek insanları değil aynı zamanda farklı kültür ve coğrafyalarda uyum ve başarı sağlayabilecek insanları yetiştirmek olmalıdır. Zira küreselleşme ve AB'ne uyum süreciyle birlikte, eğitimine bir ülkede başlayan bir insanın başka bir ülkede hatta ülkelerde sürdürmesi söz konusu olabilecektir. Aynı şekilde insanın hayatının herhangi bir devresinde nerede çalışacağı veya yaşayacağı da belli olmayabilir. Yarına bugünden hazır

olabilmek için eğitimin hedef, içerik ve yöntemlerinde bu anlamda ciddi düzenlemeler yapmak gerekmektedir (Özyılmaz , 2005).

Her geçen gün bilgi ve bilgiye ulaşma yolları, yönetim yaklaşımları, metotları ve anlayışları değişmektedir. Her alanda olduğu gibi yönetimde de daha iyisini, işlevselini, hızlı ve etkilisini arama çalışmaları sürmektedir. Ürünün kalitesini artırma çalışmaları yönetimin kalitesini artırma çalışmalarıyla iç içe yürütülmektedir. İyi ve kaliteli bir yönetimin, ürünün kalitesini de artıracığı düşüncesi her geçen gün daha fazla kabul görmektedir. Ayrıca yönetimin etkililiği ve kalitesi insanların ve insanların içinde bulunduğu hayatın da kalite ve refahına hizmet etmektedir.

Her alandaki yöneticilerin konumuzla ilgili olmak üzere eğitim yöneticilerinin bu gerçeği göz önünde bulundurarak yöneticilik alanlarıyla ilgili yaşanan ve yaşanacak olgulara göre yapısal ve davranışsal düzenlemelere gitmeleri beklenir. Bunun da ötesinde yöneticilerin, olayları sadece takip eden değil, olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kendisi kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren bir lider konumunda olmaları gerekir. Değişimi doğru algılayan toplumların lider ve yöneticilerinin davranışı bu olmalıdır (Can, 2002) .

Yönetim paradigmalarındaki hızlı değişim, işletmelerin çevrelerindeki değişim ve dönüşümlerden kaynaklanmaktadır. Özellikle iletişim ve bilgi işleme teknolojilerindeki gelişmeler tüm yönetim uygulamalarını etkilemiştir. Manager anlamında yönetici terimi, organizasyon kademesine göre farklılaşmış, yani hiyerarşik farklılaşmaya dayanan otorite yerine bilgi, tecrübe ve kişisel özelliklere dayanan otoriteyi esas almaktadır. Hatta bu tür otoriteye “kazanılmış otorite (earned authority)” adı da verilmektedir. Yani önümüzdeki on yıllarda yönetim işini üstlenecek olanlar, ihtiyaç duyacakları otoriteyi “kazanmak” durumunda kalacaklardır. Böylece “yönetici” unvanını almakla “yönetici olduğunu zannetmek” devri kapanmaya başlayacaktır (Koçel, 2003).

İşletmeler ve yönetimlerin yapı, anlayış ve davranışlarındaki bu değişimler dikkatleri “geleceğe” yöneltme gayretlerini de artırmıştır. İşletmelerin, örgütlerin ve eğitim kurumlarının çok boyutlu, uluslar arası ekseninde, kalite ve rekabet ortamının gereklerini düşünerek proje ve program üretmeleri ve “daha iyisini ve sürekli” arayış içinde

bulunmaları gerekmektedir (Can, 2002). Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik yönü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa, grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1991). Artık günümüz okul müdürlerinin hızla değişen dünyanın gereklerini karşılayabilmeleri için geçmişteki meslektaşlarına göre daha bilgili olmaları ve klasik bir yöneticiden daha farklı pek çok etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir.

Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi “öğretim lideri” olmalıdır (Erdoğan, 2003a).

Okul yöneticisinin sınıflardaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefeler öğretimsel liderliğin farklı yönlerini oluşturur. Okul müdürlerinin her şeyden önce yönetim alanındaki değişmeler başta olmak üzere toplumsal değişimin doğasının ve mahiyetinin farkında olmaları, sahip oldukları eğitim felsefesinin bilinciyle hareket etmeleri, program geliştirme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Ayrıca yöneticilerin, yönetimin en önemli unsurları olan iletişim, insanlar arası ilişkiler, karar süreci, amaç belirleme, planlama, araştırma ve değerlendirme, problem çözme, çatışma yönetimi vb. konularda beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekir. Okul müdürlerinin yönetsel bazı görevlerinin yanında öğretimin denetimi ve değerlendirmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma, okul çevre ilişkilerini geliştirme vb. faaliyetleri de gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Yöneticiler genellikle yetiştirme ve tecrübe bakımından zayıf oldukları görevlerden kaçınıyor, kuvvetli buldukları görevleri seçerler. Başlarında buldukları örgüt veya birimlerin özel amaçları ve operasyonel kararlarını da, bu eğilimlerine göre etkilerler. Özellikle teorik bakımından güçsüz yöneticilerin gösterdikleri bu davranış, yeterlikten çok yetkiye dayalı yöneticiliğin gelenekselleştiği eğitim örgütlerinde görülebilir (Bursalıoğlu, 2000). Harber ve Davies (1997) gelişen ülkelerde öğretimsel liderliğin daha otoriter olduğunu belirlemişlerdir. Yaptıkları araştırmalarda bu ülkelerde, sınıflarda yer alan öğretme

biçimlerinin daha otoriter yapılı olduğunu, yöneticilerin eğitimciler arasından geldiğini, bu nedenle otoriter tavır sergilediklerini, ayrıca eğitim sistemlerinin de yukarıdan geliştirildiği ve merkeziyetçi olduğunu, geleneksel maskelen tarz liderlik uyguladığını (güç göstererek, hiyerarşik uygulama yapılarak) saptamıştır (Bridge, 2003).

Okul, eğitim amaçlı kurulmuş bir sistem olarak, bireyin ve toplumun eğitim gereksinimi karşılamaya çalışmaktadır. Çevresinden girdi olarak aldığı öğrenci davranışları üzerinde birtakım değişiklikler yaparak onu tekrar topluma kazandıran okul, bir yandan bireyi kendi kendine yeterli hale getirirken, diğer yandan da toplumun gereksinimi olan eğitilmiş insan gücünü topluma sunmaktadır. Bu durum okulun varlığını sürdürmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan okul, halka açık olan eğitim kurumudur. Bundan dolayı da halkın ve okulun sorunları kolaylıkla birbirlerine iletilmektedir. Yani gerek toplumda gerekse okulda ortaya çıkan bir sorun hızla birbirini etkileme gücüne sahiptir. Okul çalışanı ve çevreyle ilişkileri boyutunda, belli bir özelliğe sahiptir. Bu özellik okulları birbirinden farklılaştırmıştır. Bütün okullar aynı yasa ve yönetmelikler doğrultusunda yönetiliyor olsalar da, insan ilişkileri boyutunda birbirinden ayrılmaktadırlar. Her okulun zaman içerisinde kazandığı birtakım değerleri vardır. O değerler, aynı zamanda o okulun kültürüdür (Ensari, 2006).

Etkili okul, örgütsel, yönetsel ve eğitimsel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur (Başaran, 2000). Okulun sahip olduğu ya da olabileceği kaynakların eğitsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak kullanımı okul yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999). Okul yönetiminin yapısı ve yöneticilerin yeterlikleri, eğitimin verimliliği ve kalitesi üzerinde etkilidir. Ayrıca, okulda olumlu bir iklimin yaratılmasında da okul yönetimine büyük görev düşmektedir (Gözütok, 1998; akt:Mirici vd., 2003). Okul yönetimlerinin yönetsel amacı, buldukları eğitim kademesinin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak, eğitim programları, işgören, öğrenci, genel hizmetler ve örgüt geliştirme işlerini etkili biçimde yönetmektir. Okul yönetimleri okulun yapısını etkin bir yönetim süreci ile çalıştırarak örgütsel amaçları, planlanan biçimde gerçekleştirebilmek için bir kısım yönetsel işlevleri yerine getirmeye çalışırlar (Akçay, & Başar, 2004).

Eğitim lideri olarak okul müdürlerinin yapılacak işlerin teknik yanını bilmenin yanında insanlarla birlikte çalışılabilmenin etkili yollarını bilmeleri; okulla ilgili yasa, yönetmelik,

yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi pek çok konuda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Okulda olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması, amaçlara yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi, okuldaki öğrenci başarısının artırılması ve öğretim programlarının koordine edilmesi, öğretmenlerin motive edilmesi gibi etkinlikler yoluyla okul yöneticisi, öğrenci başarısı üzerinde dolaylı bir etki ve katkıda bulunur.

Eğitimde her çalışmanın odak noktası sınıftır. Öğrencilerin dersi anlaması, öğrenmesi, yaşama tam donanımlı hazırlanması her eğitim kurumunun en öncelikli görevidir. Bunun için müfredatı en iyi, en etkin şekilde öğretmek, öğretmeni izlemek, öğrenci gelişimini izlemek, olumlu bir öğrenme ve öğretme iklimi yaratmak vardır. Burada öğrencilerin sosyal, akademik, entelektüel gelişimine değer katmak, diğer deyişle pedagojik liderlik söz konusudur (Bridge, 2003).

Literatürde etkili okul müdürleri genellikle sınıf sorunlarını bilen, öğretimsel amaçları ve hedefleri belirleyen, programlı liderler olarak belirtilmektedir (Griffin, 1993; akt:Gümüseli, 1996a). Aynı zamanda bu liderler yüksek akademik standartlar koyarlar, öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesine önem verir, sık sık sınıfları ziyaret ederler. Bunların yanında öğretim programlarını planlar ve değerlendirir, öğrenme için olumlu bir hava yaratılmasını sağlarlar.

Etkili müdürlerin en fazla öğretim konularına önem veren ve öğretmen performansını sürekli olarak denetleyen bir özelliğe sahip olduklarını açıklığa kavuşturmuştur (Sweney, 1992; akt:Gümüseli, 1996b). Etkili yöneticilerin genelde etkili liderler oldukları, özellikle de öğretim liderleri oldukları anlaşılmaktadır (Balcı, 1993). Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerinden birisi olduğunu göstermektedir (Manasse, 1982; akt:Balcı, 1993).

Bir başka ifade ile öğretim liderliği konusu, esas itibarıyla etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir (Şişman, 2004). Ron, Heck ve Hallinger (2005), etkili okul liderliğiyle ilgili yapmış oldukları araştırmaları incelediklerinde öğretimsel liderliğinin üzerinde en çok fikir birliğine varılan kavram olduğu sonucuna varmışlardır.

Etkili veya mükemmel okulu karakterize eden farklı özelliklerden bahsedilmesine rağmen, bu karakteristikler içersinde güçlü öğretimsel liderliğinin hemen hemen tüm çalışmalarda vurgulanmış olması, etkili okulu oluşturmadaki kritik ve vazgeçilmez önemine işaret etmektedir.

ABD Eğitim Araştırmaları Dairesi'nin, okul müdürleri üzerine yaptığı araştırmanın sonuç cümlesi şöyledir: Araştırmacılar, eğitim politikalarına yön verenler ve eğitim çalışanları, *iyi okul müdürlerinin iyi okulların temel taşı* olduğu konusunda hemfikirdirler. Okul müdürünün liderliği olmadan, öğrenci başarısını yükseltme çabaları başarıya ulaşamaz (IEL, 2000; akt:Güngör, 2001). Eğitim yöneticileri gerekli eğitimsel liderliği sergilemeli, kurumlarında “öğrenme ve öğretme” ile ilgili tüm çalışmaları geliştirecek ve daha iyiye, güzele taşıyacak örgüt iklimini yaratmalıdırlar (Bridge, 2003). Bilimsel çalışmalar sonucunda etkili okulların ayırıcı nitelikleri olarak açık bir örgüt misyonu, sıkı bir biçimde koordine edilmiş eğitim programı, öğretimin denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi vb. özellikler vurgulanmaktadır. Bu nitelikler aynı zamanda etkili okul müdürlerinin ve özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görevleri olarak da gösterilmektedir.

De Bevoise'a 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 değerlendiren kişidir. Öğretimsel bir lider olarak okul yöneticisinin birbiriyle bütünleşen üç önemli rol boyutu vardır: Okulun misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirme (Moorthy, 1992; akt:Çelik, 2003). Öğretimsel liderlik, yeni bir davranış odaklanmasını gündeme getirmiştir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolü, yönetsel rolünün doğasıyla bütünleştirilmeye çalışılmış. Bu çerçevede iyi bir okul yöneticisi olmanın yanında okulda öğretime yönelik bir liderlik anlayışının güdülmesini hedeflemiştir.

Okulun temel işlevi, öğrenmeyi gerçekleştirmek olarak tanımlanırsa, okul müdürlerinin temel görevinin de okulun bu işlevine bağlı olarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğretim ve öğrenme konusunda liderlik yapmak olduğu söylenebilir (Duke, 1987 ; akt:Şişman, 2004).

Öğrenme, karşılıklı etkileşime dayalı, dinamik ve karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla öğrenme durumlarının önceden kestirilebilmesi güçtür. Okuldaki öğrenme sürecinde, okul ve sınıf ortamı, araç-gereç, teknoloji, öğrenci, öğretmen, içerik, öğretim yöntemi, okul yönetimi gibi çeşitli etmenler rol oynamaktadır. Bu süreçte, okul müdürünün de okulda gerçekleşen öğretme ve öğrenme sürecinde, doğrudan ya da dolaylı olarak bazı etkileri söz konusu olabilmektedir (Şişman, 2004). Bu işlevler, okul yönetiminin bir anlamda, rol alanlarının belirleyicisi olarak da görülebilir. Günümüz yönetim ve eğitim anlayışlarında ortaya çıkan gelişmeler ve yenilikler, okul yöneticilerinin rol ve görevlerini de farklılaştırmakta ve geliştirmektedir (Taymaz, 1985; Başaran, 1994; Bolayır, 1994; akt:Akçay& Başar, 2004).

Okulun çıktılarını ve bu bağlamda öğrencilerin başarılarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen, okul içi ve okul dışı çevreyle ilgili çeşitli faktörler söz konusu olabilir. Bu faktörler içinde, okuldaki karar sürecinin yapısı ve yöneticinin liderliği, gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin davranış ve başarılarını etkileyen en önemli etkenler arasında görülmektedir (Duignan, 1986; akt:Şişman, 2004). Öğretim lideri olan okul müdürü, okul başarısını arttırmak için planlı ve düzenli olarak öğretmen ve öğrencilere yönelik direkt veya dolaylı etkinliklerde bulunur. Direkt etkinlik yalnızca öğretmen ya da öğrencilere yönelik olarak yapılan müdür etkinliklerinden meydana gelir (Gümüşeli, 1996a).

Okul müdürünün, bizzat bir öğretim kaynağı-öğretmen olarak iş görmesi, sınıfları sıkı sıkı ziyaret etmesi, öğretimi yakından izlemesi, düzenli denetleme ve değerlendirme yapması, öğrencilerle birebir veya grup halinde karşılıklı etkileşimde bulunması yoluyla okuldaki eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılması okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkinlikler yaratır. Doğrudan etkinlikler öğretmen ve öğrencilerde davranış değişikliği yaratmayı amaçladığından okullar için oldukça önem taşırlar. Bu tür etkinliklerde öğretmen ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alındığı ve bire bir etkileşim olduğu için dolaylı etkinliklerden daha etkilidir.

Dolaylı etkinlikler, eğitim ve öğretime katkıda bulunan işleri izlemek ve uygulamak yanında bu konudaki okul politikalarının oluşturulmasını da içerir. Okul müdürü,

öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğretmenler kadar doğrudan etkili değildir ancak okul müdürü okulun amaçlarına ilişkin olarak vereceği kararlar, öğretime ilişkin oluşturacağı yüksek beklentiler, sınıf içi öğretimle ilgili olarak yapacakları gözlem ve denetimler, sınıf içi öğretim düzenlemeleri, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme çabası, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, olumlu okul ikliminin oluşmasına öncülük etme gibi davranışlarıyla öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak etkileyebilir. Öğretim lideri olan okul müdürlerinin, okulun amaçlarını öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla belirlemesi, diğer yandan sınıf uygulamaları ile okulun amaçlarını bütünleştirmeye, amaçları geliştirmeye, açıklamaya ve gerçekleştirmeye çalışması amaçların gerçekleşme şansını artıracaktır.

Gerçekte, Türk Toplumunda, eğitim alanında Devlet'in liderliği ve sorumluluğu geleneği, tarihin ilk yıllarında gelişmeye başlamıştır (Kaya, 1979; akt:Ataklı, 1997). Eğitim ile büyük ölçüde devlet ilgilenmektedir. Eğitimle ilgilenmek adeta sadece devletin görevi ve sorumluluğu olarak algılanmaktadır ve bu anlayış doğrultusunda Türkiye'de eğitim yüzde 98 oranında devlet tarafından sunulmaktadır. Devlet eğitimin gelişmesi için tabii ki çok önemlidir ve bu rolünü devam ettirmelidir. Ancak eğitimin, sadece devletin işi ve görevi olarak görüldüğü sürece çağa uygun bir şekilde gelişmesi de beklenmemelidir (Erdoğan, 2003b).

Türkiye'de özel okullara gösterilen ilgi de özellikle 1980'li yılların ortasından itibaren bir artış yaşanmış; daha fazla veli çocuğunu özel okula göndermeye başlamıştır (Kamburoğlu, 1997; Zeybekoğlu, 2005). Ancak yine de diğer ülkelere bakıldığında Türkiye'de özel okullara gösterilen ilginin istenilen düzeye ulaştığını söylemek bir hayli zordur. Gelişmiş ülkelerde özel okullarda okuyan öğrencilerin genel toplam içindeki oranı %20'lerde iken Türkiye'de bu oran %1,7 dolayındadır (Subaşı ve Dinler, 2003). Türkiye'de 2003-2004 öğretim yılı itibariyle devlet okullarına devam eden toplam öğrenci sayısı 12.921.103 iken aynı öğretim yılında özel okulların toplam öğrenci sayısı 245,414'te kalmıştır (Zeybekoğlu, 2005).

Ülkemizdeki eğitimle ilgili tartışmalar değerlendirildiğinde, önemli bir bölümünün özel okullara odaklandığı görülmektedir. Bu kurumlarda öğrenim gören öğrenci sayısının,

genel öğretimimiz içindeki payı henüz % 2'dir. Az da olsa gelişme gösteren özel okul sektörünün toplumda önem ve değer kazanmış olması, sunmuş olduğu hizmetin nitelikli olmasındandır (Eyüboğlu, 2005). Dünyada yeni eğitim yaklaşımları konusuna baktığımızda özel okulların ve özel okulculuğunda çok önemli bir yer aldığını görmekteyiz. Eğitimde kalite konusunun çok sık olarak gündeme geldiği şu günlerde ve kalitenin giderek daha fazla önem kazanacağı bilgi çağının ilerleyen yıllarında gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmenin yegane yolunun iyi eğitilmiş insan gücü olduğu düşünülürse eğitim faaliyetlerinin hiçbir ülkede yalnızca kamu anlayışı ve kamu kaynaklarıyla yapılmasının mümkün olmayacağı anlaşılır. Bu çerçevede bugün gelişmiş ülkelerde yaklaşık % 35'ler civarında olan özel öğretim kurumları gerçeği ki bizde maalesef bu oran çok düşüktür, bu bilgi çağının ilerleyen yıllarında kapsam alanını genişleterek ulusların yarısından fazlasına eğitim hizmeti vereceği düşünülmektedir (Özyılmaz, 2005).

Yirmi birinci yüzyılda, rekabet gücü, verimlilik, toplam kalite yönetimi, eğitilmiş nitelikli insan gücü, enformasyona yönelik üretim ve istihdam politikaları, yönetim kapasitesi gibi bilgi ve teknoloji ağırlıklı faktörler örgütler için hayati öneme sahip unsurlar haline gelmiştir (Bircan ve Serbest, 2001). Bu değişimler bir yandan ekonomik yapıların değişimine yol açarken, diğer yandan da dikkatleri kamu sektörü üzerine çekmiştir. Bu süreçte özellikle verimsiz kamu örgütleri eleştirilerin sürekli hedefi haline gelmiştir. Hatta, son zamanlarda ülkemizde de örnekleri görüldüğü gibi bu tepkiler, sadece eleştiri ile de kalmamış, mevcut ekonomik yapının baştan başa değiştirilmesine yönelik güçlü baskılara dönüşmüştür. Birçok ülkede hükümetlerin başarısızlığı ve verimsizliğini ileriye süren güçlü ekonomik örgütler ve baskı grupları kamu sektöründeki düşük performansın önlenmesine yönelik çeşitli modellerin geliştirilmesi ve uygulamaya konulması için girişimlerini sürdürmektedirler(akt:Gümüşeli, 2001a).

Bu gelişme ve değişime yönelik çabalar, hemen hemen tüm gelişmiş ve ya gelişmekte olan ülkelerde, kamunun ekonomik alandaki gücünü giderek yitirmesinin yanında özel sektörün, yerel grupların ve kuruluşların ekonomik etkinliklerde söz sahibi olması ile sonuçlanmasına neden olmaktadır. Türkiye'de de devletin, eğitim örgütlerinin finansmanını sağlamakta yetersiz kalması nedeniyle okulların ihtiyaçlarını üstü kapalı bir biçimde de olsa velilerden karşılama yolunu benimsemesine neden olmuştur. Bu

gelişmelerin yanında eğitime verilen değerin günden güne artması özel sektörün ve sivil toplum kuruluşlarının eğitime her geçen gün daha fazla yatırım yapmalarına yol açmakta; toplumu, beklentilerini tam olarak karşılayamayan kamu okullarının dışında farklı okul arayışlarına itmektedir.

Türkiye'deki özel okullarda benzer şekilde gerek teknolojik gelişmeleri çok yakından takip ederek ve bu gelişmelerden etkili bir şekilde yararlanarak, gerekse modern araç ve gereçlerle donattıkları öğrenme ortamlarında öğrencilerine her türlü araştırma ve inceleme yapma imkanı sunarak velilerin kaliteli eğitim ve öğretim beklentilerine cevap vermeye çalışmaktadırlar (Subaşı ve Dinler, 2003). Özel okullar; hızla değişen ve bir kaç yıl sonrası bile zor tahmin edilebilen dünyamızda; ayakta kalabilen, öğrenen, sorgulayan, sorumluluk alabilen gençler yetiştirmeyi hedef olarak seçmişlerdir. Günümüz çocukları, bizden farklı düşünmekte, farklı isteklerde bulunmakta, farklı şeyler hissetmekte, teknolojik gelişmeler ve dijital mucizelerle birlikte büyümektedirler. Özel okullarımız yeni bin yılda yaşayacak çocuklarımızı geleceğe hazırlamaktadırlar (Eyüboğlu, 2005).

Veliler, devlet okullarında bulamadıkları ya da eksik buldukları birçok şeyi özel okullardan beklemektedirler ve özel okulları kaliteli eğitim ve öğretimin adresi olarak görmektedirler. Demir (2000), özel ve resmi okul velilerinin beklentilerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda velilerin özel okullardan sınıflarda ideal öğrenci mevcudu oluşturmalarını, teknolojiye ayak uydurmalarını, bilgisayar ve fen laboratuvarlarına sahip olmalarını, fiziki imkanları açısından yeterli olmalarını, çocuklarına ve birer anne-baba olarak kendilerine yol gösterebilecek bir rehberlik birimi ile daha demokratik öğretmenlere sahip olmalarını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Sanders (2002), velilerin özel okul tercihlerinde rol oynayan faktörlerin sırasıyla okulun akademik kalitesi, okula ulaşımın kolay olması, okulda uygulanan ders programının ve ders dışı faaliyetlerinin niteliği, okula devam eden öğrenci topluluğunun sosyal yapısı ve fiyat olduğunu belirtmiştir (akt:Zeybekoğlu, 2005).

Politik alanlarda yaşanan değişim, okulların çevrelerinde yaşanan diğer önemli bir değişimdir. Halkın isteklerini karşılamaktan giderek uzaklaşan politik kuruluşlara ve bunların üyelerine olan güvenin azalması, bu alandaki en ilgi çekici gelişme olmuştur. Bu

güven kaybı çeşitli kişi ya da grupların sorunlara yerel düzeyde çözüm bulma girişimlerinde önemli artışlara neden olmuştur. Bu gelişmeler Türkiye’de özel sektörün okulculukta giderek daha geniş yer almaya başlaması ve çeşitli kuruluşların kendi okullarını kurma çabalarının giderek artmasıyla sonuçlanmıştır.

Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturan ilköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve Devlet Okulları’nda parasızdır. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir. İlköğretim düzeyinde, resmi ve özel bütün okulların programlarının ortak olmasına dikkat edilir (Erdoğan, 2003b).

Yine Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın kırk birinci maddesinde “ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasızdır” hükmü yer almaktadır. Bu hüküm ilköğretimin bir hak olduğu kadar her Türk vatandaşı için aynı zamanda bir ödev olduğunu da ortaya koymaktadır. Söz konusu hükümler devletlere vatandaşların eğitim haklarını ve özellikle ilköğretim hakkını kullanabilecekleri ortam ve koşulları yaratmaları görevini yüklemektedir. Kuşkusuz bu hakların kullanılmasına yönelik ortamın yaratılması ve sürdürülmesinde eğitim yöneticilerine ve özellikle okul müdürlerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Gümüşeli, 2001b).

İlköğretim birçok amaca hizmet eder. Bunlardan en önemlilerinden birisi öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmak, diğeri de öğrencilerin topluma etkin olarak katkıda bulunabilmelerini için gerekli olan beceri ve tutumları geliştirmektir. Böylece çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak onların genel bir değer sistemi oluşturmalarına ve dolayısıyla uluslaşma amaçlarına katkıda bulunur (Fidan ve

Baykul, 1991). İlköğretim ayrıca kitlelerin ve özellikle de tarım nüfusunun davranışlarını değiştirmenin önemli bir aracıdır (Kaya, 1984). Diğer yandan kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı bir toplumun oluşmasının, demokratik yaşam biçiminin benimsenmesinin, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, yaşam boyu eğitimin ve insan gelişiminin temelidir (Kavak, 1997). İlköğretimin bireysel ve toplumsal kalkınmadaki bu önemli işlevlerini gerçekleştirebilmesi, ancak eğitim sisteminin temel örgütleri olan ilköğretim okullarının etkili yönetilmesiyle olanaklıdır (akt:Gümüseli, 2001b).

Eğitim sistemi içerisinde ilköğretim kademesine yönelik ilginin, hemen tüm ülkelerde, diğer eğitim kademelerine göre daha ön plana çıktığı gözlenmektedir (Gümüseli, 2001b). Türkiye’de ilköğretim okullarının yönetimi ilköğretimdeki değişmelere paralel bir gelişme gösterdiği söylenebilir (Bülbül, 1991). Günümüz Türkiye’sinde ilköğretim, sekiz yıllık ilköğretim okullarında sürdürülmektedir. Dünyanın pek çok ülkesi zorunlu eğitim süresini on, ya da on yılın üzerine çıkarmıştır. Siyasal ve teknolojik gelişmeler göstermektedir ki Türkiye’de zorunlu eğitimin süresi on yılın üzerine çıkacaktır (akt:Gökçe, 2005).

İlköğretim kurumları, bir toplumun eğitim sistemi içindeki ilk basamağını oluştururlar. Diğer eğitim basamakları ilköğretime dayanır. İlköğretim, eğitim sisteminde bir alt sistemi olarak eğitim sistemimizin temelidir. Bu temel, sağlam ve doğru olmadığı takdirde, orta öğretim ve yüksek öğretim alt sistemlerinden beklenen sonuçların ve ürünlerin alınması mümkün değildir. Dolayısıyla bu eğitim basamağı, toplumun sadece eğitim sistemini değil aynı zamanda toplumun diğer sistemlerini de olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

İlköğretimde verilen eğitimin başarılı olabilmesi içinse artık müdürlerin öğretimsel lider olmaları kaçınılmaz bir gerçektir. İlköğretim, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ortaya koyabilmek için, liderlik özelliklerini belirlemek ve varolan durumu tanımlamak gerekir (Bayrak ve Bayrak, 2002). Bu çalışmada resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerini belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretimsel liderlik ile okul türü ve müdürünün bireysel özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmaya değer görülmüştür.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada, “Resmi ve özel ilköğretim okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri ve bu görevlerin yerine getirilme düzeyleri ile okul müdürünün bireysel özellikleri ile görev yapılan okul türü arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Alt Problemler

Genel amacı gerçekleştirmek için resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri nedir?
2. Öğretmen algılarına göre resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin; cinsiyet, yaş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, mezun olunan lisans, lisansüstü eğitim düzeyi, branş bireysel değişkenlerine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır ?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı “resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin” incelenmesidir. Aynı zamanda araştırmada, ilköğretim okulunun resmi veya özel ilköğretim okulu olmasının müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri üzerinde bir etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada son olarak, ilköğretim okulu müdürleri; cinsiyet, yaş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, mezun olunan lisans, lisansüstü eğitim düzeyi, branş gibi bireysel özelliklerinin müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri üzerinde bir etkisi olup olmadığının belirlenmesi

amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler ışığında eğitim sistemimizde öğretimsel liderlik kavramının işlerlik kazanması için uygulamacı ve araştırmacılara öneriler geliştirmek de hedeflenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim bilimcilerin etkili okul ve etkili yöneticilerin özelliklerine dair yaptıkları araştırmalar, okul yöneticilerinin rol tanımlarında değişikliklere neden olmuştur. Araştırmacılar zaman zaman etkili okul için farklı değişkenler olduğunu öne sürseler de okulun etkili olmasında en kritik ve en önemli rol figürünün okul müdürü olduğu konusunda tam bir fikir birliği içindedirler. Yapılan araştırmalar, etkili okulların genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetildiğini göstermektedir. Bu veriler ışığında okul müdürünün sadece yönetici olmaktan çıkıp öğretimsel lider olması giderek önem kazanmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yapabilmeleri için bu alanda yetiştirilmeleri, ayrıca yetkililerin okul müdürlerine uygun koşulları sağlama konusunda gerekli alt yapıyı oluştırmaları gerekmektedir.

Türkiye'de öğretimsel liderlik ile ilgili olarak son yıllarda pek çok çalışma yapılmasına karşın resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışma yapılmamıştır. Bu araştırma, okul müdürlerinin bireysel özelliklerinin öğretimsel liderlik üzerine etkilerinin araştırıldığı en kapsamlı çalışmalardan biri olması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı olan resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesinin; mevcut uygulayıcıların eksikliklerinin belirlenmesi ve bu konuda alınması gereken önlemlere dikkat çekilmesine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan yararlanılarak okul müdürlerine uygun ortam sağlanmasına katkıda bulunmak açısından, yetkililere yol gösterici veriler elde edilebilir.

Ayrıca bu araştırma, mevcut resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin cinsiyet, yaş, öğretimlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, mezun olduğu lisans, lisansüstü eğitim düzeyi ve branşı bireysel değişkenlerinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin öğretimsel liderlik

üzerindeki etkilerinin araştırılması yoluyla okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, yükseltilmesi ve atanması ile mevcut okul müdürlerinin hizmet içi kurslarla yetiştirilmesi politikalarının oluşturulmasında ilgililere önemli bilgiler sağlaması açısından da son derece önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Ankete katılan öğretmenler anket sorularını hiçbir etki altında kalmadan kendi kanaatlerine göre cevaplamışlardır.
2. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler, araştırmanın amacına ulaşması için yeterlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, İstanbul İl'i; Bahçelievler, Bakırköy ve Beşiktaş ilçelerinde bulunan 91'i resmi ve 34'ü özel ilköğretim okulu ile sınırlıdır.
2. Araştırmada verileri toplama aracı anketle sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırma, örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algıları ile sınırlıdır.
4. Veri toplama aracı olan anket, ilköğretim okullarında görev yapan 1. kademe, 2. kademe, anasınıfı ve rehber öğretmenlere uygulanmıştır.
5. Araştırmada örnekleme alınan okullar mevcut müdürlerin buldukları okulda en az 1 yıl çalışması esas alınarak seçilmiş, anket uygulanan öğretmenlerde ise söz konusu okul müdürü ile en az bir eğitim-öğretim yılı çalışmış olması şartı aranmıştır.
6. Araştırmadaki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı; okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 11 alt boyutla sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

1.7.1. İlköğretim okulları: Bir ülkedeki eğitim sisteminin bir alt sistemi ve kademesi olan, okul çağındaki nüfusa temel bilgi, beceri ve anlayışları, vatandaşlık bilincini kazandıran ve buna ek olarak bireyi bir üst eğitime hazırlayan eğitim öğretim basamağıdır (Oktay vd., 1998). İlköğretimde birinci kademe beş yıl ve ikinci kademe üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıllık kesintisiz eğitim yapılıır.

1.7.2. Resmi ilköğretim okulu: Türk Eğitim Sistemi'nin ilk basamağını oluşturan, 7-14 yaş arasındaki çocukların eğitim gördüğü her türlü yetki, atama ve işleyişi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarıdır.

1.7.3. Özel ilköğretim okulu: Özel okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetimi ve denetimi altında faaliyet gösteren, işleyişleri yasal esaslara dayanan ve bir ücret karşılığında eğitim hizmeti veren eğitim örgütleridirler (Subaşı ve Dinler,2003). Türkiye'de faaliyet gösteren özel okulları Özel Türk Okulları, Özel Azınlık Okulları, Özel Yabancı Okullar, Özel Uluslar Arası Okullar olmak üzere dört ana gruba ayırmak mümkündür. Özel Türk Okulları, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu özel veya tüzel kişiler tarafından açılan anaokulu, ilköğretim ve lise düzeyinde resmi okullar statüsünde programlar uygulayan okullardır (Zeybekoğlu, 2005). Bu çalışmada "özel ilköğretim okulu" olarak özel okullar içinde en yaygın olan "Özel Türk Okulları" araştırma kapsamına alınmıştır.

1.7.4. İlköğretim okulu müdürü: Eğitim işlerinin yanı sıra kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkili olan ve okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumlu olan kişidir (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde. 60). Bu çalışmada, zaman zaman ilköğretim okulu müdürü yerine müdür ve okul müdürü ifadeleri de kullanılmıştır.

1.7.5. Öğretimsel liderlik: Sosyal bilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi öğretimsel liderlik tanımında da bilim adamları tam bir uzlaşmaya varamamışlardır. Bununla birlikte

araştırmacılar öğretimsel liderliğin, öğretme-öğrenme süreçlerini merkeze alan ve okullara özđü özel bir örgütsel liderlik modeli olduğu konusunda birleşmişlerdir. Kısacası öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Smith ve Andrews'den akt. Blase ve Blase, 1999; akt:Gümüşeli, 2001). Ayrıca yapılan literatür çalışmalarında eğitim bilimlerinde “öğretimsel liderlik” ve “öğretim liderliği” ifadelerinin aynı anlamda kullanıldığı görülmüştür. Bu sebeple çalışmanın bazı bölümlerinde öğretimsel liderlik ifadesi yerine aynı anlama gelen öğretim liderliği ifadesi de kullanılmıştır.

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 (Gümüşeli, 2001a). Bu araştırmada Halinger & Murphy (1985) geliştirilen ve daha sonra Gümüşeli (1996) tarafından Türkçeye çevrilen öğretimsel liderlik modeli esas alınmıştır. Bu tanımlamaya göre öğretimsel liderlik; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme gibi üç temel boyuttan ve bu boyutların gerçekteşmesine yönelik toplam 11 görev alanından meydana gelmektedir. Söz konusu öğretimsel liderlik görevleri; okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eřđüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama ile öğrencileri öğrenmeye özendirmediir.

1.7.6. Öğretmen algısı: İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini sergileme düzeylerine ilişkin görüşleridir.

1.7.7. Müdürün öğretmenlik kîdemi: Bu terim araştırma yapılan ilköğretim okullarındaki müdürlerin, okullarda öğretmen olarak çalıştıkları toplam hizmet süresini tanımlamaktadır.

1.7.8. Müdürün yöneticilik kîdemi: Bu terim araştırma yapılan ilköğretim okullarındaki müdürlerin, okullarda müdür yardımcısı veya müdür unvânı ile çalıştıkları toplam hizmet süresini tanımlamaktadır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK KAVRAMI

2.1. Öğretimsel Liderlik

Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynak amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. Eğitimin amacı da; insan davranışlarında oluşması beklenen değişimler veya yeni davranışlar olarak belirlenir (Taymaz, 2003). Eğitim sisteminde yöneticilerin tasarladıkları, planladıkları durumlar, okullara verilen amaçlar doğrultusunda insan kaynağının oluşturulmasına yönelik, öğretim eylemlerine dönüşmektedir. Bu dönüşümü sağlayan örgütsel düzenek, okuldur. Tasarlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanma, izlenme, sınama olanakları ancak okul ortamında olasıdır. Okul düzeyinde öğretim eylemine dönüştürülmeyen eğitim programları, bir dizi tasarım ve sayıdan öte hiçbir anlam taşımazlar. Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plana çıkarmaktadır (Açıkalın, 1998). Açıkalın (1998)'a göre, okulu diğer örgütlerden ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırmasıdır. Bu özellik okullara özgü bir liderlik yaklaşımına ihtiyaç duyulmasında önemli bir etken olmuştur (Kırılmaz, 2005).

Okulların etkili olmaları büyük ölçüde müdürlerinin etkili olmalarına bağlıdır (Whitaker, 1997; akt:Kırılmaz, 2005). Eğitim örgütlerinde liderlikle ilgili yapılan araştırmalar etkili okulların genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetildiğini göstermektedir (Gümüşeli, 1996a; Balcı, 2001). Bazı araştırmacılar, her ne kadar okullarda müdürlerin her zaman bir öğretim lideri olamayacağını belirtmiş iseler de liderlik, okulun etkililiğini açıklamada anahtar bir faktör olarak görülmektedir (Krug, 1992). Yine bazı araştırmalar etkili müdürlerin en fazla öğretim konularına önem veren ve öğretmen performansını sürekli denetleyen kişiler olduklarını açıklığa kavuşturmuştur (Sweney, 1992; akt:Gümüşeli, 1996a). Söz konusu 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 vd., 1989; akt:Çalhan, 1999).

1970'li yılların sonundan itibaren etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında sıralanan başlıca özellik ve işlevleri çoğunlukla etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak belirlenmiştir (Şişman, 2004). Kısa zaman içerisinde birçok bilim adamının ilgisini çeken bu konu, günümüzde de eğitim liderliği alanındaki çalışmalar içerisinde çok önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Araştırmacılar yaklaşık yirmi beş yıldır sürdürmekte oldukları çalışmalarla eğitime özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliğinin boyutlarını genel özellikleriyle tanımlamayı başarmışlardır (Gümüseli, 1996b).

Yurtdışında öğretim liderinin davranış ve görevlerini temel alarak yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında; etkili okul ile okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bulguların örtüştüğü görülmektedir. Başarılı okulun özellikleri arasında olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, eğitim programını yönetme, öğrenci başarısını izleme, okulun misyonunu tanımlama, beklenti ve amaçları açıkça ifade etme gibi etkinlikler vurgulanmakta ve okul yöneticisinin, okulu etkin kılan bu özellikleri, öğretim lideri olarak okullarda işler hale getirmesi gerektiği savunulmaktadır. Bununla beraber okulun etkililiğini artırmak için okul müdürünün öğretim lideri olarak yetiştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır (Çalhan, 1999).

Öğretim liderliğini tanımlamak ve öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisinde, öğretim lideri olarak seçilen bazı okul müdürlerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretim liderliğinin kendine özgü yönlerini ortaya koyan bu tanımların birkaçı şu biçimde yapılmıştır (McEvan, 1995; akt:Gümüseli, 1996c):

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

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

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

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

Şişman (2004)’ın ise öğretimsel liderlik tanımlamalarına dair verdiği örnekler şunlardır;

De Bevoise (1984)’a göre “*Öğretim liderliği*, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır.”

Daresh & Ching) (1985)’e göre “*Öğretim liderliği*, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır.”

Burnett & Pankake (1990)’e göre “*Öğretim liderliği*, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir.”

Krug (1992)’a göre “*Öğretim liderliği*, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır.”

Araştırmacıların terimin anlamı konusundaki tartışmaları son bulmuş değildir. Ancak, bu konuda görüş birliğine varılamamasına rağmen, öğretim liderliği kavramının literatürde giderek daha fazla yer tutmaya başladığı görülmektedir (Deal, 1987). Bu gelişmeye paralel olarak birkaç müdür etkinliğinin öğretim liderliği davranışının boyutları olarak devamlı vurgulanmakta olduğu göze çarpmaktadır (Griffin, 1993). Bu etkinliklerin incelenmesinden öğretim liderliğinin genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci konularına daha fazla öncelik veren bir liderlik yaklaşımı olduğu anlaşılmaktadır (akt:Gümüseli, 1996a,).

Erdoğan (2003a)'a göre okulda görev yapan bir yöneticinin, yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olursa olsun öncelikli olarak “öğretim lideri” olması gerekir. Aksi takdirde başarısız olur. Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, yöneticinin görev yerinin makam odasının dışında sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998). Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için iyi öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamını tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi için yapılan eylemleri ifade etmektedir (Çelik, 1998). Kısacası öğretim liderliği, asıl olarak öğretim sürecine liderlik edilmesidir (akt:Erdoğan, 2003a).

Çelik (2003)'e göre öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Öğretimsel liderin öğretim ve program geliştirme konusunda uzman olması, onun öğretmenler karşısındaki uzmanlık gücünü artırır. Öğretimsel liderlik diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak okul yöneticisine öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme gücünü de vermektedir.

Şişman (2004) yapılan tanımların ortak paydasından hareketle öğretim liderliği kavramının okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsadığını belirtmektedir.

Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2004).Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğretim liderliği ile ilgili üzerinde durulan en önemli konu, söz konusu liderleri başkalarından ayırt edebilecek belli başlı davranışsal özelliklerinin olduğudur (Harchar ve Hyle, 1996; akt:Şişman, 2004). Gümüseli (2001a)'ye göre öğretim liderliğini diğer liderlik kavramlaştırmalarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme

süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır. Ayrıca Hallinger, Taylor ve McEvan gibi bilim adamlarının yaptığı araştırmalar, etkili okulların müdürlerinin geliştirdikleri açık bir okul vizyonu çerçevesinde bir öğretim programı hazırlayıp öğretime doğrudan katılarak, öğrenmeye yönelik olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya özen gösterdiklerini, eğitim ile ilgili kararlarında daha isabetli olarak algılandıklarını ve bilhassa öğretim konularının üzerinde yoğunlaşarak öğretmen performansını sürekli olarak denetlediklerini ortaya koymuştur.

Smith ve Andrew (1989) okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
 - a) Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - b) Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - c) Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - d) Değişik öğretim materyalleri sağlama.
1. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
2. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
3. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
4. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
5. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma (Çelik, 2003).

Öğretim liderliği alanında önemli araştırmalardan birisi olan ve 1992 yılında beş yüz okul müdürünün denek olarak katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışmada okul yöneticiliğinde başarılı olabilmek için gerekli olan en kritik davranış, görev ve beceriler önceliklerine göre aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- ◆ İşgören performansını değerlendirmek.
- ◆ Öğrenci ve işgörenler için yüksek beklentiler koymak.
- ◆ Yüksek mesleki ölçütleri biçimlendirmek.
- ◆ Vizyon, misyon ve amaçları belirlemek ve korumak.
- ◆ Olumlu bireyler arası ilişkileri sürdürmek.
- ◆ Öğrenci ve personel ile görüşme fırsatlarını araştırmak.
- ◆ Güvenilir ve düzenli bir çevre oluşturmak.
- ◆ Okulu geliştirme planı hazırlamak.
- ◆ Okul içi iletişim sistemini kurmak.
- ◆ Öğretim görevleri için adaylarla görüşmek.
- ◆ Okulu geliştirme planı hazırlamak.
- ◆ Okul içi iletişim sistemini kurmak.
- ◆ Öğretim görevleri için adaylarla görüşmek (Gümüşeli, 1996c).

Amerika'da Pasifik bölgesindeki müdürlerin eğitimsel liderlikte diğer bölgelerdeki müdürlere nazaran daha farklı zorluklarla karşılaşmaları sebebiyle Ekim 2002'de Washington'da yapılan zirvede elde edilen sonuçlar oldukça ilginçtir. Müzakereler Pasifik'teki müdürlerle ülke çapındaki müdürlerin eğitim liderliği konusunda pek çok yaygın engeli paylaştıklarını ortaya çıkarttı. Ekim 2002'de toplanan Ulusal Personel Gelişim Kurulunda, etkili eğitim liderliği özellikleri şu şekilde belirtiliyor:

- ◆ Sınıfta çokça zaman geçirme, öğretimi gözlemleme ve yüksek performansı teşvik etme,
- ◆ Öğrencilerin test sonuçları ve öğrencilerin öğrenmesine işaret eden diğer unsurları izleme ve öğretmenlere üzerinde yoğunlaşmaları gereken konularda rehberlik etme,
- ◆ Personel gelişimi için zaman harcama,
- ◆ Personeli öğretim üzerine geleneksel varsayımları incelemeye teşvik etme,
- ◆ Öğretmenlerle birlikte müfredat ve eğitimle ilgili çalışmalar yapma, bilgi paylaşımına fırsatlar sağlama (Change, 2001).

Ayrıca öğretimsel liderin bilmesi veya anlayabilmesi gerekenler, sahip olması gerekli beceriler ve öğretimsel liderliğin oluşturduğu ortam özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 2.1
Eğitimsel lider olarak müdürlerin sahip oldukları bilgi beceri ve oluşturdukları ortam

Bilgi Eğitimsel lider şağıdakileri bilmeli veya anlayabilmelidir.	Beceri Eğitimsel lider şağıdakileri becerilere sahip olmalıdır.	Ortam Eğitimsel liderliğin oluşturduğu ortam.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Her sınıfta neler oluyor ◆ Müfredat geliştirme, standartlar, sorumluluk ◆ Tüm okul ve değişik sınıf düzeyinin istekleri nasıl değerlendirilecek ◆ Geminin kaptanı olarak okuldaki her işi her yönüyle bilmeli. ◆ Personelin her üyesini ◆ İnsanların gücünü ve gelişime açık taraflarını ◆ İstenen öğrenci çıktılarını oluşturmak için gerekli aktiviteleri öğrenme ◆ Modelleri denetleme ◆ Toplumdaki politik dinamikler 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Kolaylaştırmak ◆ Uzlaştırmak ◆ Eşgüdüm sağlamak ◆ Problem çözme ◆ Empati kurabilme ◆ Hayallere sahip olma ◆ Risk alabilme ◆ Öğretmenlerle iyi ilişkiler kurabilme ◆ Tüm öğrencilere kaliteli eğitim sağlamada öğretmenleri destekleme ◆ Kaynakları derleme ◆ Sosyal kültürel farklılıkları ve müfredat farklılıklarını planlama ve koordine edebilme ◆ Çoklu hizmetler icra etme ◆ Eğitimsel hedefleri tamamlama ◆ Zamanı etkili kullanma ◆ Etkili iş takvimi hazırlama ◆ Okullar ile hizmet ettikleri toplumlar arasında işbirliğini beslemek ◆ Okul ve toplumun ihtiyaç ve güçlerinin değerlendirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Öğrenci öğrenimi ◆ Etkili disiplin ◆ Müdürün “elinden her iş gelen adam” olma konusundaki istekliliği ◆ Kötü öğretim ve öğretmeni uzaklaştırma sürecini içinde barındıran iyi eğitim ◆ Çocuklarla konuşan, onları izleyen, dinleyen ve onlarla beraber öğrenen yetişkinler ◆ Öğrencilerin ırk, kültür, dil, öğrenme farklılıkları, davranış sebepleri konularına yönelik öğretim ◆ Öğrenci ve öğretmenlerin, heyecan, işbirliği ve yetkilendirilmeleri ◆ Toplumun alakası ve iyi müşteri hizmetleri ◆ Tüm seviyelerde güven ◆ Aktif toplum işbirliği

Kaynak: Pacific resources for education and learning (PREL) briefing paper, Chang, 2001, s:4).

Gümüşeli (2001a)'da bir müdürün öğretimsel liderlik alanında yeterli olabilmesini şu davranışları göstermesine bağlamaktadır:

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 yapılan 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. Basan 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 programlar hazırlamak ve uygulamak,
11. Yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek ve bu konuda personele model olmak,
12. Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,
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 (DDE, 1998; CCSSO, 1996; akt:Gümüşeli, 2001a).

Öğretimsel liderlik çalışmalarında herkesin üzerinde anlaştığı bir tanım yapılamamasına ve öğretimsel liderliğin boyutları konusunda tam bir fikir birliğine varılamamasına rağmen yapılan araştırmalarda pek çok ortak nokta göze çarpmaktadır. Çelik (2003)'e göre öğretimsel liderlik kuramının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır:

1. Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.
2. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığı sonucuna varılmıştır.
3. Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır.
4. Öğretimsel liderlik okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşır.
5. Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik belli kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetiştirme biçimini gerektirmektedir.
6. Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
7. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider; eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.
8. Öğretimsel lider; öğretimde kalite kontrolünü sağlar, öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır.

Yukarıda belirtilen bu öğretim liderliği etkinlikleri literatürde çok sık olarak yer almakla beraber 1980'e kadar genellikle dağınık bir görünüm sergilemiştir. Ancak Hallinger bu etkinlikleri, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ölçecek bir araç geliştirebilmek için, üç kavramsal boyut içerisinde özetlemiştir (Gümüşeli, 1996c). Öğretim liderliğinin hangi boyut ve işlevlerden oluştuğu konusunda tam bir görüş birliği olmasa da, Tablo 2.2'de yer verilen Halinger & Murphy (1985)'nin geliştirmiş oldukları üç boyutlu ve on bir değişkenli öğretim liderliği davranış boyutlarını içeren araştırma modelinin, geliştirilen

modeller arasında pek çok araştırmacı tarafından tercih edilmesi dikkate değerdir. Bu model, toplam üç boyut altında yer alan daha sınırlı ve ölçülebilir toplam on bir görev alanından meydana gelmektedir.

Tablo 2.2. Öğretimsel liderliğinin temel görev alanları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK		
Okul Misyonunu Tanımlama	Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Amaçları Geliştirme ◆ Amaçları Açıklama 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Öğretimi denetleme ve değerlendirme ◆ Eğitim programını eğgüdümlenme ◆ Öğrenci ilerlemesini izleme 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Öğretim zamanını koruma ◆ Varlığını hissettirme (Ulaşılabilir olma) ◆ Öğretmenlere özendirici ödüller verme ◆ Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ◆ Akademik standartlar geliştirme ve uygulama ◆ Öğrencileri öğrenmeye özendirme

Eğitimsel liderlik yaklaşımları içinde en sınanmış olanı Hallinger ve arkadaşlarınınıdır. Onlar (1) okul misyonunu tanımlama, (2) Öğretim ve eğitim programını yönetme, (3) Olumlu öğrenme ortamı oluşturma olmak üzere üç ana katogoride yer alan bir liderlik modeli sunuyorlar. Bu model özellikle de öğrenci çıktılarıyla ilgili olduğundan oldukça fazla deneysel destek bulmaktadır (Hallinger, 1992; Sheppard, 1996; Hopkins, 2006). Bu model, toplam üç boyut altında yer alan daha sınırlı ve ölçülebilecek toplam on bir görev alanından meydana gelmektedir (Gümüşeli, 1996a).

Öğretim lideri olarak hizmet veren müdür kavramının mesleki açıdan kabul görmesiyle birlikte bir yandan okul müdürleri, hizmet içi eğitim programlarıyla yetiştirilerek liderlik becerileriyle donatılmaya çalışılırken, diğer yandan yönetici eğitimine yönelik lisansüstü programlarının içerikleri gözden geçirilmeye başlanmıştır (Şişman, 2002). Ayrıca okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde onlara kazandırılacak bilgi ve becerilere ilişkin olarak standartlar geliştirilmeye çalışılmış ve 2000'li yıllarda bu standartlar yeniden düzenlenirken öğretim liderliği kavramı da göz önünde bulundurulmuştur. NAESP (2002) tarafından

hazırlanan okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili hazırladığı altı standarda göre etkili okul liderleri:

- ◆ Okulu, öğrenciler ve yetişkinler için bir öğrenme merkezi haline getirmeye öncülük ederler.
- ◆ Bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin akademik ve sosyal boyutlarda yüksek beklentiler oluştururlar.
- ◆ Öngörülen akademik standartlara uygun olarak öğretimin içeriğini oluşturur ve öğretimi gerçekleştirirler.
- ◆ Öğrenci ve yetişkinler için “sürekli öğrenme” anlayışına dayalı bir okul kültürü oluştururlar.
- ◆ Öğretimi iyileştirmek için mevcut durumu değerlendirmede çeşitli araçlar kullanırlar.
- ◆ Öğrenci ve okulun başarısını arttırmak için okul toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenirler (Kırılmaz, 2005).

Öğretimsel liderlikle birlikte, yeni eğitimsel ölçütler oluşmaya başladı. Böylece okul yöneticisinin bu yeni normatif ölçütlere uygun olarak göstermek zorunda olduğu yeni roller tartışma konusu oldu (Hallinger, 1992; akt: Çelik, 2003). Öğretmen ve öğrencinin yüksek beklenti düzeyine sahip olması, sınıf öğretiminin denetime kapalı olması, okul programlarının koordinasyon yetersizliği ve öğrenci rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülmemesi, öğretimsel lidere yeni roller yüklemiştir (Çelik, 2003).

Görüldüğü gibi öğretim liderliği kavramı okulla öğretimle direkt ilişkili bir kavramdır. Öğretim liderliğini eğitim liderliğinden ayıran en önemli faktör de, eğitim liderliğinin okuldan başlayıp ilçe, il ve bakanlık düzeyindeki eğitim kadrolarını da içine alabilecek bir boyutu kapsamasına rağmen öğretim liderliği direkt olarak okulu, okuldaki fiili ve eğitim öğretime liderlik etmeyi kapsamaktadır. Öğretim liderliği, eğitim liderliğinin daha sınırlı bir alana, sadece okula hitap eden bir liderlik biçimi olarak da tanımlanabilir (Hilton, 2004). Literatürde etkili okul müdürleri sınıf sorunlarını bilen, öğretimsel amaçları ve hedefleri belirleyen programlı liderler olarak belirtilmektedir. Bu liderler aynı zamanda yüksek akademik standartlar koyarlar, sık sık sınıfları ziyaret ederler, öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesine önem verirler. Bunlara ek olarak öğretim

programlarını planlar ve değerlendirirler, öğrenme için olumlu bir hava yaratırlar (Gümüseli, 1996c).

Öğretimsel liderliğin alanı oldukça geniştir. Bunlar okul yöneticisinin sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefelerden oluşur. (Çelik, 2003). Okul müdürlerinin her şeyden önce, sahip oldukları eğitim felsefesinin farkında olmaları, yönetim alanındaki değişimler başta olmak üzere toplumsal değişimin doğasını ve mahiyetini anlayıp bilmeleri, program geliştirme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Diğer taraftan yöneticilerin, yönetimle ilgili konular olarak insan, iletişim, insanlar arası ilişkiler, karar süreci, amaç belirleme, planlama, araştırma ve değerlendirme, problem çözme, çatışma yönetimi vb. konularda beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekir. Okul müdürlerinin bunların dışındaki yönetsel bazı görevlerinin yanında öğretimin denetimi ve değerlendirmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma, okul çevre ilişkilerini geliştirme vb. faaliyetleri de gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Chell, 2001; akt:Şişman, 2004).

Öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir (Çelik, 2003). Eğitim liderlerinin, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışılabileceğini de bilmeleri; okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Şişman, 2004). Yönetici işgörenlerin kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılmalarını sağlayarak daha sağlıklı bir karar almayı mümkün kılar. Karara katılanlardan alınan kararın uygulamaya konulmasında daha samimi bir çaba göstermeleri de beklenmektedir. Aynı zamanda yönetici, işgörenleri karara katmakla onların kararlarını etkilemeyi amaçlamaktadır (Gürsel, 2003).

De Bevoise'a 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 değerlendiren kişidir. Öğretimsel

bir lider olarak okul yöneticisinin birbiriyle bütünleşen üç önemli rol boyutu vardır: Okulun misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirme (Moorthy, 1992; akt:Çelik, 2003). Öğretimsel liderlik, yeni bir davranış odaklanmasını ve okul yöneticisinden iş etkinlikleri setini oluşturmasını gerektirmiş ve okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolü, yönetsel rolünün doğasıyla bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Hallinger, 1992; akt:Çelik, 2003).

Öte yandan Sergiovanni'ye göre öğretimsel lider olan okul müdürleri öğrenme teorisi, verimli öğretmenlik ve öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca öğretimsel liderler, okul için önemli olan ve değerli olan şeyleri öğrencilere, öğretmenlere, velilere anlatabilmeli ve gösterebilmelidir. Okula ait kültürel değerleri yapılandırabilme yeteneğine sahip olmalıdır (Mc Ewan, 1994; akt:Poyraz, 2002). 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 bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine etmektir (Findley & Findley, 1992; akt:Gümüseli, 2001a). Öğretimsel liderliğin önemli bir kısmı sınıfın hedef ve amaçlarını iletmek, ekip desteği sağlamak ve olumlu bir okul iklimi kurmaktır. Çalışanların ve öğrencilerin iyi geçinmelerinden dolayı yüksek moral ve birbirlerine karşı olan güven, saygı ve ilginin mevcut olduğu bir hava olumlu bir okul iklimi olarak karakterize edilir. Olumlu okul iklimi ise etkin bir öğrenmenin temelini oluşturur (Ensari 1993; akt:Poyraz, 2002). Etkili okul yöneticileri, etkisiz okul yöneticilerinden iyi okul çevresi oluşturmaya yönelik görüşleriyle ayrılır (Çelik, 2003).

Etkili okulun işgöreni, öğrenciyi ne ölçüde geliştirdiği noktasında sürekli olarak denetlenir. Bu okullarda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için, okul yöneticisi ölçme ve değerlendirmeye büyük ilgi gösterir. Okul yöneticisinin sahip olduğu yüksek beklentiler, öğrenci başarısı için geliştirilen ölçütler, etkili okul konusunda önemli bir geribildirim sağlar. Etkili okullarda öğrencinin akademik benlik tasarımı ve kendine güveni oldukça yüksektir. Okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin öğretimsel

becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar. Okul yöneticisi, öğrencinin başarı düzeyini artırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir. Başarılı bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur. Öğretmenler ve yöneticiler, yeterliklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar. (Çelik, 2003). Öğretim lideri olarak okul müdürü okulda bireysel ve kollektif çalışmaya destek sağlayan bir iklim geliştirir.

2.2. Öğretimsel Liderlik ve Etkili Okul

Okul, değişik adlarla anılan eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır ve eğitimin üretildiği yerdir. Etkili okul, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur. Etkililiğin koşulları, okulu verimli, sağlıklı, yararlı, dirik işletmek ve eğitim işgörenlerinin işten doyumlarını sağlamaktır. Verimli okul, eğitimin niteliğini düşürmeden öğrenci başına düşen yıllık maliyeti düşürür. Sağlıklı okul, eğitim işgörenlerinin kişisel amaçları ile okulun amaçlarını tümleştirir ve işgörenler arasında oluşan çatışmaları, okulun amaçlarına uygun biçimde yönetir. Dirik okul, etkililiğini sürdürmek için bilimin, teknolojinin ve toplumun gereksinmelerine uygun olarak eğitimi yenileştirir. Yararlı okul, doğayı korur, kültüre yeni değerler katar, toplumun eğitim gereksinmelerini karşılar ve işgörenlerin işten doyumunu sağlar. Eğitim yönetiminin amacı, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak için kurulan eğitim örgütünü (okulu), önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek ve yenileştirmektir (Başaran, 2000).

Bir okulun nasıl “etkin” yapılacağı tartışma konusudur. Gerçekten hangi yöntem ya da yaklaşımı uygulayalım ki okul “etkin okul” olsun. Eğitimciler bu konuda anlaşmış değiller. Bazı eğitimciler öğrencilere bilgi kazandırılmasına ya da akademik başarıya önem verirken bazıları zihinsel yetileri geliştirmeye, bazıları toplumsal yetilerin geliştirilmesine, diğer bazıları da yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya daha çok önem vermektedirler. Böylece her biri eğitim programlarının kendi inandıkları amaçlara göre düzenlenmesini savunmaktadır (Demirtaş, 1991; akt:Alicıgüzel, 2003).

Etkililik konusunda da tam bir görüş birliğinden söz etmek mümkün değildir. Literatürdeki açıklamalardan etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda görüş birliğine

varılabildiği anlaşılmaktadır. Ancak tüm güçlüklerle rağmen etkili okulu tanımlama girişimleri de yok değildir. Örneğin Klopff ve arkadaşları (1982) etkili okulu “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlamışlardır. Brookover (1985) ise etkili okulu “tüm öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede etkili olan okul” diye tanımlamıştır. Bunlara benzer ya da farklı birçok tanımın yer aldığı etkili okul literatürünün incelenmesinden etkili okula ilişkin faktörleri örgütsel faktörler ve süreç faktörleri olmak üzere iki grupta toplamak olanaklı görünmektedir. Bunlardan örgütsel faktörler etkili okulun özelliklerini oluşturur. Etkili okula kimliğini kazandıran bu örgütsel faktörler şunlardır: (1) Programa yoğunlaşmış okul liderliği, (2) Destekleyici iklim, (3) Program ve öğretim üzerinde önemle durma, (4) Açık amaçlar ve öğrencilerden yüksek beklentiler, (5) Başarı ve performansı yönetici bir sistemin varlığı, (6) Sürekli personel geliştirme ve hizmet içi eğitim, (7) Aile katılımı ve desteği (Balcı, 1993).

Etkili okul özellikleri ile öğretim liderinin görev boyutları arasındaki paralellik, araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Etkili okula kimliğini kazandıran örgütsel etmenleri Bala (1995) şöyle sıralar:

1. Programa yoğunlaşmış okul liderliği,
2. Destekleyici iklim,
3. Program ve öğretim üzerinde önemle durma,
4. Açık amaçlar ve öğrencilerden yüksek beklentiler,
5. Başarı ve performansı yönetici bir sistemin varlığı,
6. Sürekli personel geliştirme ve hizmet içi eğitim,
7. Aile katılımı ve desteği (akt:Güngör, 2001).

Çeşitli araştırmalarda mükemmel ve etkili okulların sahip oldukları bazı farklı özelliklerden söz edilmiştir. Her ne kadar mükemmel okulu tam olarak tanımlamak oldukça güç görülse de mükemmel ve etkili okul olarak nitelendirilebilecek okullarla ilgili olarak şu özelliklerden söz edilebilir:

- ◆ İşlerin düzenli olarak gerçekleştirildiği,
- ◆ Her şeyin işbirliği içinde yapıldığı,
- ◆ Çalışmanın anlamlı ve yaşamın önemli görüldüğü,

- ◆ Öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştığı ve aynı anlayışı paylaştığı,
- ◆ Başarıların tanındığı ve ödüllendirildiği,
- ◆ Yüksek bir moralin bulunduğu,
- ◆ Öğrencilerin başarılı olduğu,
- ◆ Üst okul kademelerine fazla öğrenci gönderildiği,
- ◆ Öğrencilerde öğrenme sevgisi, merak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği,
- ◆ Öğrencilere ahlaki değerlerin ve insanlar arası ilişkiler konusunda yeterlik kazandırıldığı söylenebilir (Şişman, 2004).

Diğer yandan bu konuda yapılan araştırmaların her birinde etkili veya mükemmel okulu karakterize eden farklı özelliklerden bahsedilmesine rağmen bu karakteristikler içerisinde güçlü öğretim liderliğinin hemen hemen tüm çalışmalarda vurgulanmış olması, okul etkililiği ile öğretim liderliği arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmaktadır (McEvan, 1994; akt:Gümüşeli, 1996a). Burada söz konusu ilişkiyi inceleyen önemli araştırmalardan birkaçından bahsetmek faydalı olacaktır.

Öğrenci başarısı ile anahtar okul değişkenlerinden biri olarak yönetici davranışı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırmalardan biri Gretchko ve Roger (1980) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenci başarısı yükselen okulda okul yöneticisi, (1) Düzenli biçimde zamanını sınıflarda harcamakta, (2) Program ve öğretim konularına çok ilgi göstermekte, (3) Personeliyle birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmakta, (4) Okulda disiplini etkin şekilde sürdürmekte ve (5) Öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirebilmektedir. Araştırma göstermiştir ki etkili yönetici öğrenci ilişkilerinden zevk almakta, okulu, herkesin öğrenebileceği inancı ile yönetmekte ve açık bir görev ve amaç duygusu taşımaktadır. Bu yöneticiler pozitif benlik imajı taşımakta ve yönetici olmaktan gurur duymaktadırlar. Etkili yönetici kendisinin ve personelinin asıl işinin, okulun temel amaç ve görevleri üzerinde odaklaştığının farkında olduğu gibi personelinin de farkında. olmasını sağlamak ve değerlendirme sistemini buna dönük işletmektedir (Balcı, 1993; Gökyer, 2005).

Etkili yönetici davranışlarını belirlemek amacıyla Rutherford ve diğerleri (1984), 27 araştırmayı incelemiş ve etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu bulmuşlardır:

- ◆ Sık sık sınıf öğretimini gözleme ve ona katılma,
- ◆ Öğretim zamanının kolaylaştırıcısı olarak personelden beklentilerini açıkça ifade etme,
- ◆ Öğretim programını koordine etme,
- ◆ Öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma,
- ◆ Öğretim programı için yüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletme (Balcı, 1993).

Ayrıca araştırma etkili yöneticilerin amaç ve beklentileri açık ve ulaşılabilir olarak geliştirip personele ulaştırmakla kalmadıklarını, bunların başarılması için de alternatif yollar geliştirip uygulamaya koyduklarını ortaya çıkarmıştır.

Clark ve diğerleri (1980)'nin 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem ve mülakat incelemeleri, etkili okulun başarısının büyük oranda okul liderinin davranışına bağlı olduğunu göstermiştir. Etkili okul liderinin amaçları gerçekleştirmede, performans ölçütleri koymakta, üretken bir iş çevresi yaratıp ihtiyaç duyulan desteği sağlamakta becerili olduğunu bulmuştur. Araştırma etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticisinin kişisel ve mesleki özelliklerinin ise okul başarısında pek de etkili olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan McIntyre ve Kenneth (1978) in 60 etkili okul yöneticisi ile yaptıkları mülakat sonuçları, okul yöneticisini özelleştiren temel etkenin durumsal davranma olduğunu göstermiştir. Ancak bu araştırmanın etkili yöneticiye ilişkin saptadığı şu eğilimler yöneticinin durumsal davranması kadar kararlı olarak personeline dönük olmasını gerektirir görünmektedir: (1) Etkili yöneticinin çalışkan olması, (2) Kendini işine adanması, (3) İnsana dönük olması, (4) Öğrenci ve personelin desteğinden hoşlanması, (5) Öğretmenleri karara katması, (6) Öğretmenleri desteklemesi ve onlarla açık iletişime girmesi, (7) Öğrencilerle de çoğu kere informal ilişkilere girmesi ve (8) Problem çözücü olması (Balcı, 1993).

Ayrıca Hallinger ve Murphy (1986) tarafından yapılan etkili okulların sosyal bağlamı adlı araştırmada okul etkililiğini etkileyen 7 etken;

1. Açık okul misyonu,
2. Öğretimsel liderlik,
3. Ev-okul işbirliği ve desteği,
4. Yaygınlaştırılmış öğrenci ödülleri,
5. Yüksek beklentiler,
6. Öğrenmek için fırsat,
7. Eşgüdümlemiş program olarak ifade etmiştir (Şişman, 2004).

Sonuçta etkili olan ve etkili olmayan okullar arasında yedi boyutta, çeşitli düzeylerde farklılıklar bulunmuştur. Özellikle etkili okullarda beklentilerin, öğrenci başarısının ödüllendirilmesinin, öğretim liderliğinin, okul-aile ve toplum ilişkilerinin, önemli birer belirleyici olduğu saptanmıştır. Bunlardan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, etkili okulla doğrudan ilgili olduğu, yöneticilerin öğretim liderliği konusunda farklı özelliklere sahip oldukları, bunun da okulun sosyal çevresi ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Etkili okullarda yöneticilerin bir öğretim lideri olarak sahip oldukları temel özellikler, büyük ölçüde;

- ◆ Sonuç yönelimli olma ya da sonuçlar üzerinde yoğunlaşma,
- ◆ Öğrenci gelişimine sistemli olarak öncülük etme ve öğrenci gelişimini değerlendirme,
- ◆ İnfomal denetim stratejileri uygulama,
- ◆ Üst düzeyde görünürlüğü sağlama olarak belirlenmiştir (Şişman, 2004).

Bir başka araştırmanın sonuçlarına göre, başarılı okullarda müdürler, şu özelliklere sahiptir:

- ◆ Program ve öğretim konusunda bilgi sahibidirler,
- ◆ Okul kadrosu, öğrenci ve aileleri ile etkili iletişim becerilerine sahiptirler,
- ◆ Amaç yönelimlidirler,
- ◆ Okulun fiziki, sosyal, psikolojik ortamıyla ilgilenirler,
- ◆ Bireysel davranışlarında ve başkalarından bekledikleri davranışlarda tutarlıdır,
- ◆ Kadronun geliştirilmesiyle ilgilenirler,
- ◆ Okul ortamında sık görünürler ve öğrenci başarısı üzerinde yoğunlaşırlar (Burnett & Pankake, 1990; akt:Şişman, 2004).

Mcgeen ve Gleen W (1994) tarafından yapılan bir araştırmada ise okulun etkili kılınmasında okul m¼d¼r¼n¼n ¼ğretim lideri olarak g¼stermesi gereken davranışları:

1. okulun misyonunu anlatma,
2. eğitim programını y¼netme,
3. ¼ğretmenleri denetleme ve değerlendirme,
4. olumlu okul iklimi oluşturma,
5. ¼ğrenci ilerlemesini izleme, olarak belirlenmiştir (Çalhan, 1999).

Balcı (1993); “Etkili Okul” adlı araştırmasında etkili okulun temel fakt¼rlerinden biri olan “okul y¼neticisi”nin davranışlarını ankette sorduğu 12 soru aracılığıyla belirlemeye çalışmış ve etkili okuldaki y¼neticilerin davranışları olarak şunları bulmuştur:

1. Eğitim ve ¼ğretim etkinliklerini ¼nem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.
2. ¼ğrenci başarisına ayrı bir ¼nem verilmesini ve başarının ¼d¼llendirilmesini sağlar.
3. ¼ğretim programlarını koordine eder.
4. ¼ğretmen ve ¼ğrencilerden eğitim ve ¼ğretime ilişkin y¼ksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.
5. Personelin okula bağlanmasını sağlar.
6. ¼ğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.
7. Sınıflarda olup bitenleri, sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.
8. Sıkça okulun her tarafında g¼r¼l¼r.
9. S¼rekli ¼ğrenci ile temas halindedir.
10. Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.
11. ¼ğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için g¼nl¼k bazı işlerini astlarına devreder.
12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi g¼sterir (Balcı,1993).

¼ğretmenlerin algılamaları, test edilen 12 g¼rev içerisinde gerçekleşme d¼zeyi bakımından ilk beş sıraya giren etkili y¼netici davranışlarının şunlar olduğunu ortaya çıkarmıştır:

1. ¼ğrenci başarisına ¼nem verilmesi,
2. Eğitim ve ¼ğretim etkinliklerinin ¼nem sırasına dizilmesi, planlanıp uygulamaya konması,
3. ¼ğretim programlarının koordinasyonu,
4. Personelin okula bağlanmasını sağlama,
5. ¼ğretmenlerin ilgilerine eğilme (Balcı,1993).

Diğer yandan Balcı (1993) en düşük düzeyde gerçekleşen müdür etkinliklerinin şu üç görevden oluştuğunu açıklığa kavuşturmuştur:

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

Balcı (1993), bu bulgulardan yola çıkarak okul müdürlerinin yönetsel işleri birinci planda aldıklarını, öğretim işlerini ve dolayısıyla öğretim liderliğini ikinci plana attıklarını ileri sürmüştür. Ayrıca etkili okul araştırmalarının yöneticilerin asıl işinin öğretim liderliği olduğunu gösterdiğini vurgulayarak belirlenen bu sonucun Türkiye'deki okullar açısından olumsuz olduğunu ima etmiştir (Gümüseli, 1996a).

Okul yöneticilerinin liderliği, aynı zamanda okulun başarısının, okulun diğer boyut ya da özelliklerinin temel belirleyicisi olarak görülmektedir. Etkili okullardaki yöneticilerin liderlik davranışlarını belirlemeye dönük olarak geçen zaman içinde birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmında, okul yöneticileriyle ilgili bir takım ortak özellikler belirlenmiştir (Şişman, 2004). Etkili okul yöneticilerinin bazıları şöyle özetlenebilir;

- ◆ Okuldaki zamanlarının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırır,
- ◆ Eğitim-öğretimle ilgili konularda bir takım öncelikler belirler,
- ◆ Eğitim-öğretimle ilgili yüksek beklentiler oluşturur,
- ◆ Okulun amaçlarını belirler ve amaçlarda uzlaşma sağlar,
- ◆ Öğretmenleri destekler, karara katılımların ve mesleki gelişimlerini sağlar,
- ◆ Okul ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
- ◆ Çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını anlar,
- ◆ Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlar,
- ◆ Düzenli bir öğrenme iklimi oluşturur,
- ◆ Görevlerle insanların ihtiyaçları arasında denge oluştururlar (Neufeld & Others, 1983; Clark & Others, 1989; Dale, 1990; Estrabrook, 1992; akt:Şişman, 2004).

Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin araştırmalar genellikle etkili okul araştırmaları ile bağlantılı ve çoğu kez de i içe yrtlmektedir (Wildly ve Dimmock, 1993; akt:Gümüşeli, 1996a). Etkili yöneticilerin genelde etkili liderler oldukları, özellikle de ğretim liderleri oldukları anlaşılmaktadır. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerinden birisi olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993). Bir başka ifade ile ğretim liderliği konusu, esas itibariyle etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir (şişman, 2004). Etkili veya mükemmel okulu karakterize eden farklı özelliklerden bahsedilmesine rağmen, bu karakteristikler içersinde güçlü ğretim liderliğinin hemen hemen tüm çalışmalarda vurgulanmış olması, okul etkililiği ile ğretim liderliği arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmaktadır (Mc. Ewan, 1994; akt:Poyraz, 2002).

Açık bir örgüt misyonu, sıkı bir biçimde koordine edilmiş eğitim programı, öğretimin denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi vb. zellikler etkili okulların ayırıcı nitelikleri olarak vurgulanmaktadır. Ancak bu nitelikler aynı zamanda etkili okul müdürlerinin ve özellikle ğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görevleri olarak da gösterilmektedir (Gümüşeli, 1996a). Etkili müdürlerin en fazla ğretim konularına önem veren ve ğretmen performansını sürekli olarak denetleyen bir özelliğe sahip olduklarını açıklığa kavuşturmuştur (Sweney, 1992; akt:Gümüşeli, 1996b). Sonuç olarak, bu bulgular etkili okulların genelde etkili liderler, özellikle de ğretim liderleri tarafından ynetildiklerini açıklığa kavuşturmaktadır. Bununla birlikte, okul müdürünün ğretim liderliği davranışını, okulun sosyal ve örgütsel ortamını dikkate almaksızın etkililiğin tek belirleyicisi olarak görmek de yanılıtcı olabilir (Gümüşeli, 1996a).

2.3. ğretimsel Liderlik ve ğrenci Başarısı

Okulun çıktılarını ve bu bağlamda öğrencilerin başarılarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen, okul içi ve okul dışı çevreyle ilgili çeşitli faktörler söz konusu olabilir. Okul içi çevreyle ilgili olarak okulun örgütsel yapısı, yönetim biçimi, programın içeriği, öğretme ve öğrenme yöntemleri, öğrencilere sağlanan öğrenme fırsatları, öğretmenlerin nitelik ve niceliği, okulun iklimi, sınıf çevresi, sınıf yönetimi gibi bir dizi faktör, ğrenci başarısını da etkileyebilir. Bu faktörler içinde, okuldaki karar sürecinin yapısı ve yöneticinin liderliği,

gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin davranış ve başarılarını etkileyen en önemli etkenler arasında görülmektedir (Duignan, 1986; akt:Şişman, 2004).

Okulun sahip olduğu ya da olabileceği kaynakların eğitsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak kullanımı okul yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999). Okul yönetiminin yapısı ve yöneticilerin yeterlikleri, eğitimin verimliliği ve kalitesi üzerinde etkilidir. Ayrıca, okulda olumlu bir iklimin yaratılmasında da okul yönetimine büyük görev düşmektedir (Gözütok, 1998). Okulda olumlu bir iklimin yaratılması, amaçlara yönelik etkinliklerin başlatılabilmesi, okuldaki öğrenci başarısının artırılması ve öğretim programlarının koordine edilmesi gibi etkinlikler yoluyla okul yöneticisi, öğrenci başarısı üzerinde, dolaylı bir etki ve katkıda bulunur (Balcı, 1998; akt: Mirici vd., 2003).

Öğretim liderliği davranışlarıyla okulun çıktuları ve bu bağlamda öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiler, konuyla ilgili araştırmalarda üzerinde en çok durulan konulardan biridir. Bu ilişkileri belirlemeye dönük bazı araştırmalarda, öğretim liderliği davranışlarıyla okulun öğrenci başarısı arasında doğrudan ilişkiler bulunurken bazı araştırmalarda ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır (Şişman, 2004). Burada söz konusu ilişkiyi inceleyen önemli araştırmalardan birkaçından bahsetmek faydalı olacaktır.

Andrews & Soder (1987)'in öğrenci başarı ölçütü olarak dil ve matematik derslerine ilişkin olarak California Başarı Testi Sonuçlarının kullanıldığı araştırmasında okul müdürünün liderlik davranışlarıyla öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonunda güçlü liderlik davranışlarına sahip müdürlerin bulunduğu okulların başarı ortalamaları, liderlik davranışları yönünden zayıf olan müdürlerin bulunduğu okullardan daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca bu okullarda, (1) yüksek beklentilerin bulunduğu, (2) öğrenci gelişiminin sık değerlendirildiği, (3) olumlu öğrenme iklimi olduğu ve (4) açık amaçlar bulunduğu belirlenmiştir.

Short ve Spencer (1989), öğrencinin sınıf ortamını algılayışı, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algıları ve öğrenci performansının birbirleriyle ilişkili olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “PIMRS” ve “Classroom Enviroment Scale (sınıf ortamı ölçeği)” ölçekleri kullanılmıştır.

Araştırmacılar, okul müdürünün ğretim liderliğinin, öğrencinin sınıf ortamını algılayışı ve okulun akademik standart politikalarını desteklemesi aracılığıyla öğrenme ve sınıf uygulamalarına tesir ettiğini ne sürmüşlerdir. şaşırtıcı bir şekilde ğretim lideri olarak kabul edilen müdürlerin okullarındaki öğrenciler, öğretmenlerini mesafeli ve informal ilişkilerden uzak kişiler olarak algılamaktadırlar. Araştırmacılar ğretmen algılarından elde edilen araştırma bulgularına dayanarak öğrencilerin sınıf ortamını algılamaları ve ğrenci performansı ile okul müdürünün ğretim liderliği arasında bir ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir (Çalhan, 1999).

Heck & Others (1990) tarafından yapılan araştırmada, ğrenci başarı ölçütü olarak 1984-1986 yıllarına ait California Program Değerlendirme Birimi (CAP) sonuçları kullanılmıştır. Araştırmada müdürlerin ğretim liderliğiyle okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Modelde birbiriyle ilişkili görülen dört boyut, (1) ğretimin örgütlenmesi, (2) okul yönetimi, (3) okul iklimi ve (4) okul başarısı olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda geliştirilen modelin, ğretim liderliğiyle ğrenci başarısı arasındaki ilişkileri belirlemede kullanılabilecek uygun bir model olduğu, bir ğretim lideri olarak müdürün, ğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Yöneticilerin, okul iklimi ve okuldaki öğretimin örgütlenmesine ilişkin ğretim liderliği davranışlarının, ğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiştir (şişman, 2004).

Seattle (1991), akademik başarı ile ğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmak için Washington bölgesinde 67 ilkokul ve 20 orta okulda öğretmenlere konuyla ilgili soru kitapçıkları vermişlerdir. Araştırma kapsamında müdür ve öğretmenlerin ilişki içine buldukları 18 konu 4 ana başlık altında araştırılmıştır. Müdürlere göre öğretimsel lider olarak müdür, sadece grsel etki edendir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin beklentilerinin de bu yönde olduğu görülmüştür. Güçlü müdürler tarafından yönetilen okullardaki öğrencilerin matematik ve okuma alanlarındaki genel başarısı, öğretimsel liderlik yönü zayıf müdürler tarafından yönetilen okulların öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Mc. Ewan, 1994; akt:Poyraz, 2002).

Krug (1992) ğretim liderliği ve okulun uygun öğrenme ikliminin, ğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisinin ne ölçüde olduğu belirlenmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır.

Araştırmacı müdürlerin kendilerine yönelik algılarını ve öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan anketler 72 müdür ve 1523 öğretmene uygulanmış ayrıca öğrencilerin başarı düzeyini ölçmek için Illinois eyaletindeki ğrenci değerlendirme programına katılan, 3. (56 okul), 6. (41 okul) ve 8. (15 okul) sınıfa devam eden toplam 9415 öğrencinin başarı puanlarını toplanmıştır. Araştırmada müdürlerin ğretim liderliği boyutları olarak; misyonunu tanımlama, eğitim programı ve ğretimi yönetme, ğretimi denetleme ve öğretmenleri destekleme, ğrenci başarısını izleme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlar genel olarak müdürlerin ğretim lideri ile ğrenci başarısı arasında pozitif yönlü yüksek korelasyon(doğrusal ilişki) olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ğretim liderliği ile ğretmen ve öğrencilerin okulla bütünleşme ve doyum düzeyleri arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak ğretim liderliği ve okuldaki olumlu öğrenme iklimi öğrencilerin başarısına yansımaktadır (Krug, 1992).

Gieger (1994)'in Virginia bölgesinde yer alan liselerin müdürlerinin, ğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelediği araştırmada ğrenci başarısının göstergesi olarak başarı ve yeterlik testinin sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ğrenci başarısı ile okul müdürünün ğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış bununla birlikte öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anspaugh (1995)' un araştırmasında, okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları ile ğrenci davranışları arasında ilişkiler incelenmiştir.  ortaokulda gerçekleştirilen araştırmada, ğrenci başarı lt olarak da Michigan Eğitimsel Değerlendirme Programı (MEAP) sınav sonuçları kullanılmıştır. Sonuçta ğrenci başarısı ile ğretim liderliği davranışları arasında bir ilişki bulunmuştur.

Sithole (1995)'in araştırmasında, yöneticilerin algılarına dayalı olarak öğrencilerin akademik başarıları ile ğretim liderliği davranışları arasındaki 'ilişkiler aranmıştır. Liderlik davranışları, (1) otorite boyutu (doğrudan-dolaylı) ve (2) ilişki boyutu (yöneltici olmayan-karşılıklı ilişkiye dayalı) olmak üzere iki boyutta toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokullarda müdürlerin ğretim liderliği davranışları, paylaşılan ortak

misyon ve amaca bağlı olarak gelişmekte, planlı ve bilgilendirici davranışlarla karakterize edilmekte, durumsal ve amaçsal özellikler taşımakta (bazı durumlarda yönlendirici, bazı durumlarda destekleyici), ğrenci merkezli olmakta (zellikle öğrencinin sorumluluk sahibi olması, gelişmesi ve duygusal ihtiyaçları üzerinde yoğunlaşmakta) sorumluluğun yönetici ve öğretmenler arasında paylaşılmasına önem verilmektedir. Araştırmada ğretim liderliğinin, ğrenci başarısını da dolaylı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır (Şişman, 2004).

Hunter (1995)' in ğrenci başarı lttt olarak California Program Değerlendirme Biriminin (CAP) test sonuçlarının kullanıldığı araştırmada, ortaokullarda okul mdrlерinin ğretim liderliği davranışlarıyla ğrenci başarısı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçta, başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar arasında, mdrlерin ğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. (1) Okul amaçları ile iletişim, (2) okul amaçlarının paylaşılması, (3) ğretmenlere teşvik sağlama boyutlarında öğretmenlerin algılamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; (1) okul amaçlarının belirlenmesi, (2) ğrenci gelişimine öncülük etme, (3) ğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, (4) programların eşgüdümü, (5) ğretim zamanının etkin kullanılması, (6) st düzeyde görünürlüğün sürdürülmesi, (7) mesleki gelişmeyi destekleme ve (8) ğretmenlere teşvikler sağlama boyutlarında, başarı düzeyi yüksek okullarla başarı düzeyi düşük okulların ğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Şişman, 2004). Öğrencinin akademik başarısı üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisinin olabileceği ileri sürülen araştırmada, ğretim liderliği davranışlarının, okulun iyileştirilmesinde yeni görüşlerin gelişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Cantu (1995)'nin araştırmasında, il merkezindeki başarılı ve başarısız ilkokullarda, okul mdrlерinin ğretim liderliği davranışları yönünden bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel türde yapılan araştırmada Hallinger & Murphy (1985)'nin geliştirdikleri araç (PIRMS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul mdrlерinin ğretim liderliğiyle ilgili davranışlarla okulların akademik başarıları arasında doğrudan bir ilişki saptanmıştır.

Wongtrakool (1996) araştırmasında Tayland'da (Bangok) özel ilkokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğretim liderliği davranışlarının (1) program, (2) öğretim, (3) yönetim, (4) okul iklimi, (5) okul-toplum ilişkileri olarak belirlendiği çalışmada öğrenci başarı ölçütü olarak ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenci başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur.

Larsen'in akademik başarı ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapmış olduğu araştırmada önemli sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma için, eğitim uzmanlarından oluşan bir kurulun yardımı ile önce konu ile ilgili literatür taraması yapılarak öğretim liderliği davranışları araştırılmış ve araştırma için 34 öğretim liderliği davranışı belirlenmiştir. Araştırmaya alınacak öğretmen ve okul müdürlerinin belirlenmesinde öğrencilerin okuma ve matematikte başarı puanları ortalamasının üstünde ve öğrenci başarıları ortalamasının altında olan okullar seçilmiştir. Öğretmen ve idareciler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin olarak "Eğitim Aktivite Anketi" uygulanmıştır. Daha sonra ortaya çıkan anket verileri başarılı ve başarısız okullar açısından karşılaştırılarak, öğretim liderliği davranışları ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler, öğrenci ortalamaları başarılı okul müdürlerinin anlamlı bir farkla daha üst düzeyde öğretim liderliği davranışları gösterdiklerini algılamışlardır. Başarılı okullardaki okul müdürlerinin öğrenci başarı ortalamaları düşük okullardaki müdürlere göre daha sık yerine getirdiği 10 öğretim liderliği davranışları şunlardır:

1. Okulun eğitim hedeflerinin bölge politikalarına paralel olarak geliştirilmesini sağlar,
2. Eğitimin hedefleri ilgili herkese açık ve net olarak iletilmesini sağlar,
3. Öğrencilerin ulaşması beklenen akademik başarıları öğretmenlere açıklar
4. Öğrenci başarısını etkileyen eğitimsel faktörlerle ilgili tartışmalara her fırsatta katılır.
5. Öğretmenlerin öğrenci başarısının sistematik olarak izlenmesi için gereken prosedürü uygulamalarını sağlar,
6. Eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması için var olan kaynakları öğretmenlerin hizmetine sunar,

7. Sınıfları düzenli olarak ziyaret eder,
8. Müfredat programlarını değerlendirir,
9. Müfredat programlarındaki yenilik ve değişiklikleri teftiş eder,
10. Açık bir disiplin politikası ile güvenli ve düzenli bir okul atmosferi sağlar (Hilton, 2004).

Öğrenci başarısı ile okul müdürünün öğretim liderliği davranışları gösterme düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran önemli çalışmalardan birinde Groff(2001) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Performans Üzerine Etkileri” adlı çalışmasında öğrenci başarısı ile okul müdürlerinin performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Groff(2001) a göre öğretim lideri olarak okul müdürü her seviyede mükemmellik için örnek olmalıdır. Gerçek bir öğretim liderinin performansı cesur ve yaratıcı bir müdür ve dinamik bir okul demektir. Bütün okul yöneticileri arasında, okul müdürleri öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin başarısında en büyük etkiyi yapan kişi olarak görülmektedir (Hilton, 2004).

Türkiye’de direk bu konuda yapılan bir araştırma olmamasına rağmen yurt dışında okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok araştırma yapılmıştır. Çoğu araştırmada müdürlerin öğretim liderliği davranışlarıyla okulun çıktıları arasında tesadüfle açıklanamayacak derecede bir neden-sonuç ilişkisi bulunmuştur (Şişman, 2004). Öğretim lideri olan okul müdürlerinin; öğrenciler hakkında yüksek standartlar oluşturdukları, toplumun ihtiyaçlarını göz önüne aldıkları, öğretmen, öğrenci ve topluma önderlik ettikleri, ortak bir vizyon oluşturdukları, gücün paylaşımına önem verdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmacıların birçoğu etkili öğretim liderliğinin öğrencilerin akademik başarısında önemli rolü olduğu konusunda hemfikirdirler (Sulzberger, 2003; akt:Hilton, 2004).

Geçmişte okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, çeşitli okul süreçleri ve sonuçları üzerindeki etkisini belirlemeye dönük olarak geliştirilen modeller çerçevesindeki bazı araştırmalar yapılmıştır. İki araştırmacı (Hallinger & Heck, 1996; akt:Şişman, 2004) bu konuda 1980-1995 yılları arasında yapılmış bazı araştırmaları (40 araştırmayı) incelemişlerdir. Okul sonuçları üzerinde müdürün rolünü açıklamaya dönük bir model Pitner tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde yöneticinin okul sonuçları üzerindeki etkileri,

doğrudan etkiler, arka plan etkiler, karşılıklı etkiler, çok yönlü etkiler olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır (Hallinger & Heck, 1996; akt:Şişman, 2004). Bu etkiler kısaca şu şekilde açıklanabilir.

2.3.1. Okulun sonuçları üzerinde müdürün doğrudan etkisi

Okul müdürünün okulun sonuçları üzerindeki doğrudan etkilerini açıklamaya dönük olan bu modelde, söz konusu okul sonuçları üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenler bir tarafa bırakılarak okul müdürünün liderliği ile okul çıktıları (örneğin öğrenci başarısı) arasında var olduğu kabul edilen doğrudan ilişkiler açıklanmaya ve belirlenmeye çalışılmaktadır (Hallinger & Heck 1996; akt:Şişman 2004). Okul müdürünün, okuldaki eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılması, yani bizzat bir öğretim kaynağı/öğretmen olarak iş görmesi, sınıfları sıkı sıkı ziyaret etmesi, öğretimi yakından izlemesi, düzenli denetleme ve değerlendirme yapması, öğrencilerle birebir veya grup halinde karşılıklı etkileşimde bulunması, okulun çıktıları üzerine doğrudan etkinlikler yaratır. Sözü edilen davranışlar ve benzeri liderlik davranışlarıyla okul müdürü okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkili olabilir. Bazı araştırmalarda kullanılan bu model, birtakım sınırlılıkları nedeniyle çeşitli yönlerden eleştirilmiştir.

2.3.2. Okulun sonuçları üzerinde müdürün dolaylı etkisi

Bu modelde müdürün daha çok; okul ve personelin özelliklerinde öğretimi olumlu yönde etkileyebilecek değişiklikler oluşturarak öğretimin ve okul çıktılarının (örneğin, öğrenci başarısının) iyileştirilmesine dolaylı katkıda bulunduğu savunulmaktadır. Okul müdürü, belki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğretmenler kadar doğrudan etkili olmayabilir. Ancak, sınıf içi öğretimle ilgili olarak müdürlerin yapacakları gözlem ve denetimler, okulun amaçlarına ilişkin olarak verecekleri kararlar, öğretime ilişkin oluşturacakları yüksek beklentiler yanında, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, sınıf içi öğretimi düzenleme, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme, olumlu okul ikliminin oluşmasına öncülük etme gibi davranışlarıyla, öğrencilerin akademik başarılarını da dolaylı olarak etkileyebilirler (Heck & Others,1990; Hallinger' & Murphy, 1985; akt:Şişman, 2004). Bu modelde, okul müdürünün, okul çıktıları üzerinde dolaylı ve kısmi etkisi olduğu kabul edilmektedir.

2.3.3. Okulun sonuçları üzerinde arka plan etkiler

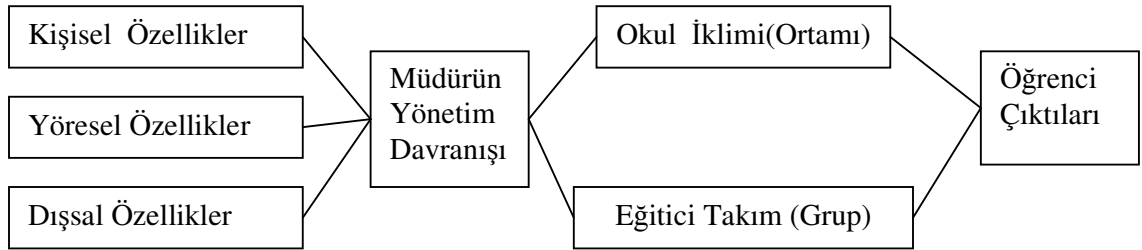
Bu modelde okul yöneticisi faktörü, hem sonuç hem de neden olarak ele alınmaktadır. Okul müdürünün davranışları sonuç olarak, okulun iç ve dış çevresindeki bazı faktörler tarafından etkilenmektedir. Bununla birlikte okullarda, eğitim-öğretim süreci de etkileşime dayandığından ve insan ağırlıklı örgütler olduğundan, yöneticilerin personel üzerindeki etkisi, daha da önem taşımaktadır. Bunun için de okul yöneticileri etkili bir lider olmak durumundadır (Akçay, 2003). Okul müdürünün okulun çeşitli yönlerini, özellikle de öğretmen davranışlarını etkilediği, sonuçta da okul çıktılarını (örneğin, öğrenci başarısını) etkilediği kabul edilmektedir. Diğer taraftan yine bu modele uygun olarak yapılan araştırmalarda, okul çıktıları üzerinde etkili olan diğer bazı değişkenler, (örneğin, öğrencilerin geçmiş yıllardaki yaşantıları, sosyo-ekonomik durumları vb.) de incelenmektedir (Hallinger & Heck; akt:Şişman, 2004).

2.3.4. Okulun sonuçları üzerinde çok yönlü etkiler

Bu modelde, okul sonuçları üzerindeki tek yönlü ilişkilerden çok, karşılıklı ve çok yönlü ilişkiler üzerinde durulmakta, okulun iç ve dış çevresiyle okul müdürü arasındaki ilişkiler de karşılıklı bir etkileşim sürecine dayalı olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Yani okul müdürü, okulla ilgili çeşitli boyut, özellik ve süreçleri etkileyebildiği gibi kendisi de zamanla söz konusu faktörlerden etkilenebilmekte, böylece düşünce ve davranışlarıyla içinde yer aldığı çevreyi etkilemekten öte bu çevrenin etkisinde de kalabilmektedir (Hallinger & Heck, 1996; akt:Şişman, 2004). Birçok araştırmacı, okul müdürünün, okulla ilgili çeşitli durumlar üzerinde etkisi olduğunu kabul etmektedir. En azından müdürün, okulun çıktıları üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu kabul konusunda fikir birliğine varılmıştır. Ancak bu etkilerin düzeyi, müdürle ilgili çeşitli değişkenlere ve okulla ilgili çeşitli özelliklere (örneğin, okulun büyüklüğü, öğrenci sayısı, okulun içinde yer aldığı sosyal ve ekonomik çevre vb.) göre değişebilir.

Öğrenci başarısı ile müdürün öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik pek çok model geliştirilmiştir. Zheng (1996) de öğretimsel yönetim davranışlarını; müdürlerin kişisel özellikleri, okulların bölgesel şartları ve harici etmenler gibi bağlamsal etmenler vasıtasıyla belirlemeye çalıştığı araştırmasında müdürün öğretimsel liderliğinin

öğrenci başarısına etkisini FWL Öğretimsel Liderlik Modeli ile açıklamaktadır. Gerçekte, FWL Öğretimsel Liderlik Modeli'nde müdürlerin yönetim davranışlarının öğrenci öğrenmesine dolaylı olarak tesir ettiğine inanılmaktadır. Müdürünün eğitim yönetimi davranışları okulun toplumsal yapısını okul iklimi ve eğitici grup olmak üzere göze çarpan iki yolla etkilemektedir. Okul ortamında önceden tasarlanmış çeşitli sosyal ilişkiler vardır. Bunlar sırasıyla; öğretmen davranış biçimleri ve öğrenci öğrenme düzeyleridir (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Zheng, 1996).



Şekil 2.1. FWL öğretimsel liderlik modeli

Kaynak: Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Zheng, 1996

Krug (1992) öğretim liderliğin misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme ve öğretmenleri destekleme, öğrenci başarısını izleme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmeyi sağlayarak öğrenci başarısını dolaylı olarak etkilediğini vurgulamaktadır. Bu ve benzeri pek çalışmada öğrenci başarısıyla okul müdürlerinin liderlik davranışları arasında var olduğu kabul edilen doğrudan ve dolaylı ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Okul müdürünün, okulu oluşturan bütün insanların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda pek çok araştırmacı bir uzlaşma içindedir. Ancak bu etkinin mahiyeti ve derecesi tartışmaya açık olup esas itibarıyla de çok boyutlu bir özellik taşımaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin okulun çıktıları ya da sonuçları, öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri üzerindeki etkisi de oldukça karmaşık bir konudur. Söz konusu çıktıları ve öğrenci başarısını, okul içi ve okul dışı çevreyle ilgili çeşitli faktörler etkilemektedir (Şişman, 2004). Pek çok araştırmacı, okulun çıktıları olarak kabul ettikleri öğrenci başarısıyla okul müdürlerinin liderlik davranışları arasında var

olduğu kabul edilen doğrudan ve dolaylı ilişkileri belirlenmeye çalışılmış fakat bu etkileşimin nasıl gerçekleştiğine dair ortak kanıya varılamamışlardır.

2.4. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda tanımlanan öğretim liderliği davranış ve görevleri farklı açılardan ele alındığından çeşitlilik göstermektedir. Hallinger ve Murphy (1985), öğretim liderliği davranış boyutlarını; okul, program ve öğretim konularıyla ilgili literatürün taranması yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanarak geliştirip (Kırılmaz, 2005) müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ölçecek bir araç geliştirebilmek için üç kavramsal boyut içerisinde özetlemiştir. (Gümüseli, 1996a).

Bu boyutlardan ilki olan “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutu, amaçları geliştirme ve amaçları açıklama görevlerini içermektedir. Öğretim liderliğinin ikinci boyutu olan; “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme”, öğretim programını denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme görevlerinden oluşur. Üçüncü ve son boyut ise; ilk iki boyuta göre daha fazla sayıda görev ve davranıştan oluşan “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutudur. Bu boyut içerisinde gerçekleştirilmesi gereken görev ve davranışlar da öğretim zamanını koruma, mesleki gelişmeyi sağlama, sürekli görünme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrenmeyi özendirici ödüller verme olarak ifade edilebilir (Hallinger ve Murphy,1985; akt:Gümüseli, 1996a). Öğretim liderliği kavramının açıklığa kavuşması açısından bu boyutlar ve boyutların her birinde yer alan davranışları tanımlamak faydalı olacaktır.

2.4.1. Okulun misyonunu tanımlama

Vizyon (Öngörü, Öngörüş, Ufuk); örgütün gelecekte ulaşmak istediği noktayı belirlemede ışık tutan ideali, paylaşılan zihinsel imajı, resmi ve düşüncesidir. Vizyon bir gelecek duygusudur. Bugünün olanaklarını aşan, hayal edilebilen bir olasılık, bugünü yarına bağlayan entellektüel bir köprü, geçmişi haklı çıkarmak için değil geleceğe bakmak için oluşturulan bir temeldir (Davis ve Thomas 1989; Bradley ve Vrettas 1990; DuFour 1991;

Murgatroyd ve Morgan 1993; Chui vd.1996; Baron ve Boschee 1997; Stoner 1997; Lashway 1997; M.E.B. 1997; Sullivan ve Harper 1997; Özdemir 1997; Erçetin 1998; Özden 1998; Çelik 1999; Aytaç, 2005). Vizyon gelecekte olunmak istenen yerin somut görüntüsüdür; gerçekleşmesini görebileceğimiz kadar yakın, ancak yeni bir gerçek için yapılanmanın hayranlığını uyandıracak kadar da uzaktır (Sollman ve Heinze 1995,26;Bonstingl 1992; akt: Aytaç, 2005).

Günümüzde her okulun vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin belirlendiği ve herkesin benimsediği bir okul gelişim planına sahip olması gerekir (Cotton 1988; Malen, Ogawa ve Kranz 1989; Davis ve Thomas 1989; Fitzpatrick 1994; Wohlstetter ve Mohrman 1994; C.E.R.I. 1995; Schlechty 1997; Blandford 1997; Dempster 1997; Owens 1998; akt:Aytaç, 2005). Her okulun bir vizyonu olması şarttır. Vizyonsuz bir okul gelişemez (Barth 1993; akt:Aytaç, 2005). Vizyon, bulunmadığında okul için büyük bir eksiklik, bulunduğu da okulun gelişimini yönlendiren bir faktördür (M.E.B.1997, 151). Okul örgütünün bir sistem olarak yaşamını sürdürebilmesi, hızla gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak kendini geliştirebilmesi (Aytaç, 2005) için bir vizyona sahip olması zorunludur. Okullar, vizyonu olduğu sürece anlamsız sorunlarla boğuşmaz ve ayrıntılar arasında boğulmaz. Gündelik sorunlar için dayanma gücü kazanır (Çelik, 1998). Sorunlar kolayca ve kendiliğinden çözülebilir. (akt:Erdoğan, 2003a).

Vizyon, okulun geleceğinin görülmesine ışık tutar. Okula, yöneticiye ve çalışanlara enerji verir. Okulun geleceğine yol gösterir, ufuk çizer. Kısacası vizyon, okul için uzun dönemli düşünmeyi sağlar (Erdoğan, 2003a). Okulda paylaşılan bir vizyon okul toplumu üyeleri arasındaki bağlılığı artırır ve hedeflere yön vererek kararlarda ve değişim etkinliklerinde bir temel sağlar (Wohlstetter ve Mohrman 1993; akt:Aytaç, 2005). Okulda, eğitim-öğretim süreçlerinde sürekli gelişimin sağlanması, vizyonu ile sıkı ilişkiler kurmasına bağlıdır (Fitzpatrick 1994; akt:Aytaç, 2005).

Etkili ve verimli çalışan kuruluşların vizyonları ya üç mesaj ya da üç ana konu içerir: misyon ya da amaç, misyonu yerine getirmek için gerekli strateji, misyonu yerine getirmek ve stratejiyi desteklemek için gerekli kültürel etkenler (Lipton 1997; akt:Aytaç, 2005).

Vizyonun geliştirildikten sonra kurumsallaşması gerekir. Vizyonun kurumsallaşması için öncelikle misyon ortaya konmalı, zamanla uygulamaya yönelik standart kural, program ve politikaların açıklık kazanmasıyla da uygulanmalıdır. Ayrıca okulun yapısı, okulda işleyen kurallar, roller ve ilişkiler de ona göre gözden geçirilmelidir. Vizyon bu şekilde sağlanmalıdır (Erdoğan,2003a). Eğitim liderinin en önemli görevi; ekibin veya kurumun sahip olması gereken veya sahip olabileceği, tüm çalışanların başarmak için kendilerini adayacakları ortak bir ideal (vizyon), çok açık ve net bir misyon ve çalışanların çabalarına kılavuzluk eden bir dizi hedef yaratmaktır.

Vizyon, liderlikle çağcıl tartışmalarda en başat öge olarak görülmektedir(Erçetin 1998; Şişman, 2004). Kısaca vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun ham hayal ürünü olmayan inandırıcı bir resmidir. Misyon ise bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir. Dolayısıyla bu iki kavram birbiriyle içiçedir. Liderin birlikte olduğu insanları etkileyebilmesi ve eyleme geçirebilmesi, her şeyden önce onlara bir yön tayin etmesini ve bazı hedefler göstermesini gerektirir. Öğretim lideri olarak okul müdürünün de her şeyde okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirlemesi; okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun bütün üye ve paydaşlarca: paylaşılmasına öncülük etmesi gerekmektedir. Söz konusu vizyon ve misyon, okulda gerçekleştirilecek her türlü eylem ve etkinliklere yol gösterir, insanları motive eder, okul kaynaklarının (para, zaman, insan gücü vb.) kullanımında öncelikleri tayin eder (Şişman, 2004).

Misyonuz vizyon bir anlam ifade etmez (Erdoğan, 2003a).Vizyon misyon aracılığıyla paylaşılmalıdır. Açık bir örgütsel misyon geliştirmenin önemi, etkili okullar ve örgütsel kültürler üzerindeki araştırmalar ile de kanıtlanmıştır. Açık misyon örgütsel etkinlikler için temel oluşturan değerler çerçevesi oluşturur. Örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder ve onları örgüte bağlar. Yakın denetim yokluğunda öğretmenler gibi yan özerk işgörenlere etkinliklerinde yol gösterir. Etkili okullarda misyon aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevine de hizmet eder. Örgüte yeni giren işgörenler, politikalarda ve öğretmen uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan okul felsefesine uygun biçimde sosyalle edilirler. Okulun misyonu yazılı veya yazısız değişik görünümde olabilir. Ancak bunun misyon üzerinde fazla bir etkisi yoktur.

Çünkü misyon gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından fark edilmesinden ve kabul edilmesinden alır (Hallinger ve Murphy, 1987; akt:Gümüşeli, 1996a) Dolayısıyla misyon ister yazılı olarak ifade edilmiş olsun, ister olmasın, ister açıkça, ister kapalı olarak ifade edilmiş olsun okulun işleyişine yön verir, yol gösterir (Aydın, 1994).

Etkili okullar açık bir okul misyonu geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretmenler ve diğer işgörenler okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşır, amaçları gerçekleştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar (Edmonds,1982; akt:Gümüşeli, 1996a). Paylaşılmış amaçlar duygusu işgörenlerin kendilerini soyutlanmış bürokrasi üyeleri gibi görmekten kurtarır, okul örgütünün bir parçası gibi görmeleri için onlara güdüleyici ve birleştirici bir değerler çerçevesi sağlar (Brookover ve arkadaşları, 1978; Wellisch ve arkadaşları 1978; akt:Gümüşeli, 1996a). Okulun misyonu çoğunlukla işgören ilgisi ve okul kaynaklarını belirli öğrenme alanları üzerine yoğunlaştıran açıkça tanımlanmış okul amaçlarına dayalı olarak açıklanır (Brookover ve Lezotte, 1977; akt:Gümüşeli, 1996a).

Okul yöneticisi okul kültürünün öğretimsel iklim üzerindeki etkisini ve sembolik etkinliklerin altında yatan değerleri iyi kestirebilmelidir. Bunun için de paylaşılan bir vizyonun oluşturulması gerekir. Vizyon, örgütün temel amaçlarıyla bütünleşmeyi sağlar, fikir birliği oluşturur ve örgütsel liderlik rolüne açıklık getirir(Çelik, 2003). Okul müdürü, okulun misyon ve amaçlarını gerçekleştirmek için okulun içinde yer aldığı çevre ve toplumun sahip olduğu kaynakları kullanarak (insan, madde, bilgi) eylemde bulunmak durumundadır. Okul müdürü, mükemmel bir okul vizyonu oluşturma konusunda öğretmen, öğrenci ve topluma önderlik etmek durumundadır (Harchar & Hyle, 1996; akt:Şişman, 2004). Okulun amaçlarını belirleme okul müdürünün okulla ilgili kişi ve işlerle ilgili planların yapılması, bu planlar yapılırken daha üst düzeyde hedefler konulması ile ilgili sorumlulukları işaret eder. Gümüşeli'ne göre amaçlar öğrencilerin bilmesi gerekenleri ve okuldan mezun olduktan sonra yapabileceklerini tanımlayan belli başlı genel sonuçlardır (Gümüşeli,1996a).

Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi okulun misyonunu tanımlamadır. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli

etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger, Murhpy, 1985; akt:Gümüşeli, 1996a). Okulun amaçlarının ilgili kişilere açıklanması, amaçların gerçekleştirilmesi için bir ön koşul gibidir. Amaçları konusunda açık mesajlara sahip olmayan öğretmen ve öğrencilerden başarı beklemek, okul müdürü için başarıyı şansa bırakmak anlamına gelmektedir. Bu yüzden okul müdürü eğitim ve öğretimle ilgili tüm taraflara, öğrenci, öğretmen, veli ve çevreye okulun amaçlarının açıklandığından emin olmalıdırlar. Ancak okulun amaçlarının ilgililere yerince açıklandığı bir ortamda okul müdürü onların yardım ve desteklerini alabilecektir (Hilton, 2004). Bir okulun vizyon ve misyonunu, okulun içinde yer aldığı toplumsal bağlamdan ayrı düşünmek mümkün değildir. Okul müdürünün, okulun vizyon ve misyonunu açıkça tanımlamasını sağlamakla kalmayıp, bunun öğrenci, öğretmen, veliler ve toplum tarafından da paylaşılmasını sağlaması gerekir (Şişman, 2004). Kısacası okul müdürlerinin, öğretim lideri olarak okulun misyonunu tanımlamadaki temel görevleri okulun amaçlarını geliştirmek ve bu amaçları okula ve çevreye açıklamaktır. Öğretim liderinin bu boyutta yer alan görevler aşağıda daha detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.4.1.1. Okulun amaçlarını geliştirme

Türkiye'de eğitimin ve okulların amaçları, ilgili mevzuatta önceden belirlenmiştir. Ancak bunlar, genelde soyut ifadeler olup yoruma ve geliştirilmeye açıktır. Eğitimde program hazırlama ve amaç belirleme, sadece belirli kurum ve kişilerin bir işlevi değildir. İnsanlar, başkaları tarafından belirlenmiş amaçları izlemek durumunda kaldıklarında, söz konusu amaçları içselleştirmede güçlük çekmekte, benimsemedikleri amaçlar uğruna uğraş vermekten kaçınabilmektedir. Bir okulda da amaçların gerçekleşmesi, bunların öncelikle okul toplumunca benimsenmesine, paylaşılmasına ve içselleştirilmesine bağlıdır (Şişman, 2004). Amaç belirlemede geniş ölçüde bir katılımın ve uzlaşmanın sağlanmış olması, amaçların paylaşılması ve içselleştirilmesi gerçekleştirilebilme şansını artırır.

Eğitim sisteminin amaçları, sistemin politikasına ve işlevlerine uygun olarak sistem bütünlüğünü koruyacak, kendi içinde tutarlı ve temel ihtiyaçları karşılayacak şekilde saptanır. Bir eğitim amacının seçilmesi bu günle ilgili veya ileriye dönük bir eğitim etkinliğinin sonucunu önceden belirlemek ve o sonuca erişme eğilimi göstermek demektir

(John, 1983; akt:Gürsel, 2003). Okulların girdisi toplumdan gelmekte, çıktısı da topluma gitmektedir. Bu nedenle okulların amaçlarını saptamak sadece yöneticilerin tekelinde olmamalıdır (Bursalıoğlu, 1994). Bu yüzden okulun amaçları, okul içinde ve dışındaki değerler üzerine kurulmalı ve özellikle hizmet sunduğu kitleye çekici gelmelidir (Erdoğan, 2003a).

Amaçlar, arzu edilenlerin kavramsallaştırılmasıdır, örgütün başarmak, üretmek ve ulaşmak istediği hedeflerin ifade edilmesidir. Amaçlar, işletme türü kurumlarda kârlılık ve büyüme gibi somut ve ölçülebilir bir nitelikte iken hizmet üreten okul ve hastane gibi kurumlarda ise daha soyut, karışık ve ölçülmesi zor niteliktedir (Erdoğan, 2003a). Bir okulda öncelikli konulardan biri, öğretmenlerin neleri öğretmesi gerektiği ve öğrencilerin de neleri öğrenmesi gerektiği konusunda açık öğrenme amaçlarının belirlenmesidir. Okullar, belirli amaçları olması gereken topluluklardır. Okuldaki eğitsel etkinliklere, okulun vizyon, misyon ve amaçları yol gösterir. Amaç belirlenmeden yapılacak eylemler, karanlıkta yön tayin etmeye benzer (Şişman, 2004).

Müdürlerin öğretim liderliğini konu alan araştırmaların çoğu, etkili okul araştırmaları ile iç içe yürütülmüştür (Wildy ve Dimnock, 1993; akt:Kırılmaz, 2005). Araştırmacılar etkili okulların en önemli özelliklerinin etkili öğretim liderlerinin olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca etkili okullar çoğunlukla öğrenci başarısı üzerinde dikkati toplayan açıkça tanımlanmış amaçlara sahiptirler. Balcı (2001) ve Alıcıgüzel (2003)'e göre; etkili okula kimliğini kazandıran en önemli özelliklerden biri de akademik ve toplumsal amaçların açık-seçik biçimde belirlenmesidir. Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla, özellikle de okulun akademik amaçlarıyla büyük ölçüde bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir. Okul amaçlarıyla bütünleşmede müdür, diğerleri için iyi bir örnek ve rol modeli olmalıdır. Okul amaçları, okuldaki etkinliklere yol göstermede olduğu kadar okul başarısını değerlendirmede de temel ölçütleri oluşturur (Şişman, 2004).

Örgütün amaçları önceden kararlaştırılır. Yönetim bu amaçları gerçekleştirmek için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Böylece amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçları sağlamış olur. Bunu yaparken yönetim, örgüt

içindeki ve dışındaki farklı beceri ve yararları uzlaştırmak zorundadır. Bu ise bilimsel bir koordinasyon gücü ister (Bursalıoğlu, 1982; Gürsel, 2003). Ayrıca ortak amaçları gerçekleştirebilmek için, bu koordinasyonu içten gelen bir işbirliği izlemelidir. Böyle bir işbirliğinin doğuşu, bir kararı uygulayacak veya uygulamasından etkilenecek kişilere, o karar eylemine katılma fırsatı verilmesiyle mümkündür (Gürsel, 2003). Yöneticilerin en önemli görevi ise örgüt amaçları ile grup amaçlarını bağdaştırmaktır (Kaya, 1999). İnsanlar, başkaları tarafından belirlenmiş amaçları izlemek durumunda kaldıklarında söz konusu amaçları içselleştirmede güçlük çekmektedirler. Bu süreç, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin katılımı ile işbirliği içinde gerçekleştirilmelidir (Gümüşeli, 1996; Kırılmaz, 2005).

Örgütün amaçları, örgütte bulunan bireylerin sahip oldukları roller, teknoloji ve çevre arasında uyum olmalıdır. Bu unsurlar arasında uyum olmadığı zaman örgütte sorunlar oluşur (Erdoğan, 2003a). Erdoğan (2003a), iyi bir örgüt oluşturmada iki noktanın önemli olduğunu bunlardan birincisinin gelişmiş bir iletişim sistemi, ikincisinin ise örgütün amaçlarının bireysel gereksinimlere de cevap vermesi olduğunu belirtmiştir. Çağımızda her alanda hızlı değişimlerin yaşandığı, eğitim gibi önemli ve kritik bir alanda durağan amaçlardan bahsedilemez. Amaç belirleme, bir kez olup biten bir iş olmayıp okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak değişimin öznesi olarak sürekli gözden geçirilmek ve gerektiğinde yeniden belirlenmek ve tanımlanmak durumundadır. Okul amaçlarının oluşturulmasında, benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır. Okul müdürlerinin de amaç belirlemede bütün bunları dikkate almaları gerekmektedir. Bunun için de yeterli bir donanıma sahip olmaları gereklidir (Şişman, 2004).

2.4.1.2. Okulun amaçlarını açıklama

Okul müdürü, öncelikle okulun ve öğretimin misyonunu ve amaçlarını okulla ilgili bütün paydaşlara açıklamalı, öğrenci ve öğretmen davranışlarıyla ilgili ölçülebilir performans standartları belirlemeli, okul amaçlarıyla bütünleşmede kendisi, diğerleri için bir örnek ve rol modeli olmalıdır (Andrews & Soder, 1987; akt: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, öğretim yılı boyunca, öğretim ve programla ilgili kararlar verirken okul kadrosuyla birlikte periyodik olarak gözden geçirmeli ve tartışılarak anlaşılmasını sağlamalıdır (Hallinger & Murphy, 1985; akt:Şişman, 2004).

Etkili bir örgütlenmenin gerçekleşmesi için örgüt üyeleri arasında öncelikle amacın ne olduğu konusunda ortak bir bilinç oluşmalıdır (Erdoğan,2003a). Öğretmenler, okulun amaçları ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olmalı, okulun amaç ve misyonunu, okul yöneticisi öğretmenlere aktarabilmelidir. Okuldaki iletişim birimler ve bireyler arasında açık olmalı, öğretmenler gelişmeler hakkında bilgilendirilmelidir. Okulda iletişimin yetersiz olması halinde, örgütsel iletişim etkin kullanılamaz. Doğru ve etkili iletişim örgütün etkililiğinin temelini oluşturur (Cemaloğlu, 2002).

Etkili okul yöneticileri, okulun örgütsel amaçlarıyla bütünleşme sağlar (Gökçer, 2004). Her okulun gerçekleştirmesi gereken amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri vardır. Okul yöneticilerinden, bu amaçları kendi personeline açıklaması ve nasıl gerçekleştirileceği konusunda personele yardımcı olması, personelin ilgi ve beklentilerinden yararlanabilmesi ve onların ilgi ve amaçları ile okulun amaçlarını bütünleştirebilmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin okuldaki personelin ihtiyaçlarını ortaya çıkartabilmesi, onları motive edebilmesi ve personelle birlikte "biz" duygusunu oluşturabilmesi de önemlidir (Akbaba&Altun, 2001). Okul yöneticisinin liderliği, öğretmenleri okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye doğru yöneltmektir (Çelik, 2003).

Güç, not, ödül, tehdit ve ceza gibi bazı dışsal motive edicileri kullanarak bazı performans ölçümlerini artırabilirsiniz, fakat öğrenmeye olan bağlılık ve inanç, dışsal faktörler ortadan kalkınca azalacak ya da ortadan kalkacaktır. Bir öğrencinin hayata yönelik eğitime bağlanmasını sağlayabilmek için eğlenceli ve zevkli bir öğrenme gerekir. Öğrenmede zevk ve eğlence olduğu zaman, gereken çaba ağır bir iş gibi görünmez. Bazen bir şeyi iyice öğrenmek için çok sıkı çalışmak gerekir. Buna rağmen, öğrenmede zevk ve eğlence olduğu zaman, bu durum çok sıkı çalışma ve ağır bir iş gibi görülmez. Öğrenciler, basketbol antrenmanı yaparlarken, saatlerini basketbol sahasında harcayacaklardır. Fakat, bu durum

onlara ağır bir iş gibi gelmez. Bir şey yapmak istediğinizde, çalışmak küçük ve önemsiz görülür. Hatta bu bir eğlence gibi gelebilir. Öğrenciler, eğitimin harcadıkları çabaya ve zamana değer olduğu konusunda ikna edildikleri zaman, eğitimde yapılan birçok iş daha kolay ve zevkli hale gelecektir (Özdemir, 2006). Bu yüzden öğrencilere okul amaçlarını açıklanması yanında bu amaçların gerçekleştirilmesinin onlar için son derece faydalı olacağına ikna edilmeleri hayati önem taşır. Öğretim lideri olarak okul müdürü gerek öğrencilerle direk iletişim kurarak gerekse öğretmenleri bu konuda sürekli motive ederek okulun amaçlarının öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamalıdır.

Öğrenci ve dolayısıyla okul başarısında veli okul işbirliğinin önemli payının olduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Veli okul işbirliğinin temel amacı velilerin katılımı ve desteği ile öğrenci ve okul başarısını yükseltmektir. Toplumun eğitim ihtiyacının giderilmesi amacıyla oluşturulan temel kurumlardan birisi olan okul, kontrollü bir ortam yaratarak çocukta topluma ve kendisine yarar sağlayacak davranışları oluşturmaya çalışır. Ancak okulun öğrenciye istenilen davranışları tek başına kazandırması olanaklı değildir. Kazanılan davranışlardan önemli bir kısmı da ailenin katkısı ile oluşur. Yine okulda öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar evde aileler tarafından desteklenip pekiştirilmez ise kısa zamanda unutulur. İşte bu ve benzeri birçok nedenden dolayı yönetici ve öğretmenler öğrencilerin ve okulun başarısını artırmak için ailelerin desteğine ihtiyaç duyarlar (Gümüseli, 2004). Okulun yönetim yapısı, çevre kuvvet yapısını etkileme durumunda olanları aydınlatmak ve kuvvet liderlerinin görüşlerini okul amaçları yönünde değiştirmek zorundadır (Bursalıoğlu, 2000). Dolayısıyla okul amaçlarının gerçekleşmesi ve kalıcı olması adına amaçların velilere açıklanması öğretim liderinin en temel sorumlulukları arasındadır.

Araştırmalara göre etkili okullar, açık ve net bir biçimde tanımlanmış okul vizyon ve misyonu ile okul ve eğitimin amaçlarını belirlemekle kalmayıp aynı zamanda bunları gerçekleştirmektedir de. Okul kadrosu, okulun gerçekleştirdiği ve gerçekleştirmek istedikleriyle ilgili ortak anlayışları paylaşmakta, okuldaki her türlü eylem ve etkinlikler, belirlenen okul amaçlarına ulaşmaya dönük olarak gerçekleştirilmektedir. Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi temin etmekte, onların kendilerini, bürokrasinin soyutlanmış üyeleri olarak görmekten çıkarıp okulun işlevsel bir parçası

olarak görmelerini sağlamaktadır. (Hallinger & Murphy, 1986; akt:Şişman). Okul müdürü, gerek formal iletişimde (okul bültenleri, okul gazete ve dergileri, öğretmenler kurulu toplantıları, veli toplantıları, okul rehberi ve yıllığı vb.) gerekse informal iletişimde (öğretmen, veli ve öğrencilerle yüz yüze görüşmelerde) okulun amaç ve misyonunun paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004).

2.4.2. Eğitim programı ve öğretimi yönetme

Okulun varoluş nedeni ve amacı, öğrencilerin eğitsel amaçlara göre yetiştirilmesidir. Eğitsel amacın kaynağı, okulun eğitim programıdır. Eğitim programı, önceden belirlenmiş eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanan bir araçtır. Eğitim programı yalnız öğretilecek konuları değil, okulun eğitim işgörenlerince planlanmış tüm eğitim etkinliklerini kapsar. Okulu yönetmek, eğitim programının gereklerini etkili biçimde yerine getirmektir (Başaran, 2000). Okul müdürleri öğretime liderlik etmeyi hedefliyorlarsa, eğitim ve öğretimi aktif olarak yönetmeye özen göstermelidirler (Hilton, 2005).

Tüm örgütsel sistemlerin ortak öğeleri Girdi-Süreç-Çıktı ve Geri Beslemedir. Okul örgütünde temel girdi öğrencilerdir. Eğer örgüt işlenecek girdinin tümünü hiç fire vermeden çıktı olarak sağlayabiliyorsa o örgütün verimli olduğu söylenebilir. Yöneticilerin, eğitimcilerin (öğretmen) ve diğer çevrenin aracılığıyla eğitim öğretim sürecinden geçirilen öğrenciler eğer kalite ve kantite bakımından istenen düzeyde ise o eğitim kurumu örgütsel amacına ulaşmıştır. (İlgar, 2005). Etkili okul yöneticileri, kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Etkili okul yöneticileri, okul programlarının geliştirilmesine ve öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesine önem verirler. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmalarını özendirir. Yönetici periyodik olarak okul personelini değerlendirir(Çelik, 2003).

Okul yöneticisinin “okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim?” sorusunu sürekli kendisine sorarak, aldığı uygun cevaplara göre okulunda yeni davranışlar geliştirmesi ve okulunu yönetmesi beklenir (Can, 2002). Bir okulda okul müdürünün varlık nedenlerinden biri,

belki de en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretim liderliği de esas itibariyle yöneticinin, okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesidir. Etkili okullarda okul programı, açık bir biçimde belirlenmiş amaçlar üzerine oluşturulmakta, okulda herkes, öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (Şişman, 2004).

Okulun öğrenen bir kurum haline gelebilmesi için okul yöneticisine de belirli sorumluluklar düşmektedir. Bunun için okul yöneticisi, öncelikle öğrenme konusunda model olmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için rehberlik yapmalı, öğrenmeyi izlemeli ve bizzat öğretmenlik işlevini üstlenmelidir (Töremen 2001; akt:Erdoğan, 2003a). Yönetici, okulun eğitim ve öğretim programını yönetirken; Okulda sunulan bütün dersler ve konular arasında bir bütünlüğün kurulmasına dikkat etmelidir. Sınıflar (I.,11.,111.) bazında gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim arasında sistematik bir sıra ve bütünlüğün kurulmasına özen göstermelidir. Okulun, sınıfların derslerin ve ünitelerin temel amaçları ve hedeflerinin geliştirilmesinde koordinasyon ve bütünlük sağlamalıdır. Eğitim ve öğretimin amaçlara uygun olarak sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan araç, gereç ve materyalleri sağlamalıdır. Okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ürünlerin elde edilmesine çalışmalı, bu anlamda eğitim ve öğretim süreçlerinin bilgi, beceri, değer ve davranış düzeyinde ürünler sunmasını sağlayıcı ve kontrol edici çalışmalar yapmalıdır (akt:Erdoğan, 2003a).

Okul yöneticisi, okulun öğretim kadrosu ve öğrencilerin çabalarını, okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde birleştirebilecek bir okul programının oluşturulmasına olduğu kadar söz konusu programın sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine de öncülük etmelidir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta, beklentilerini ifade etmekte, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmektedir (Şişman, 2004). Öğretim liderliğinin bu ikinci boyutu, özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu birbiriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüşeli, 1996a). Bu boyutta yer alan görevler aşağıda daha detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.4.2. 1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme

Okullar hizmet üreten kurumlardır ve bu yönüyle bir işletmeye benzerler. Onların da öğretim öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencide meydana gelen değişikliği ölçüp değerlendirmesi, yani değişikliğin önceden belirlenmiş amaçlarla ne ölçüde çakıştığını belirlemesi gerekir. Amaçlarla sonuçlar arasında yeterli bağ kurulamıyorsa o zaman öğrenmeden söz edilemez. Bu durumda öğretim-öğrenme sürecindeki aşamaların (içerik, yöntem, araç-gereç, değerlendirme) gözden geçirilmesi, gerekiyorsa öğelerin, yeniden düzenlenmesi gerekir. Eğer amaçların (eğitim felsefesinin) arzulanan değişmeyi gerçekleştirecek özelliklerde olmadığı kanaatine varılırsa, onların da değerlendirmeye tabi tutulması gerekir. Bütün bunları ancak eğitim-öğretimimizin ürününü sürekli olarak ölçüp değerlendirmekle anlayabiliriz (Alıcıgüzel, 2003).

Öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini artırmada kullanılan araçlardan en önemlisi ise denetleme ve değerlendirmedir. Çünkü bir eğitim sisteminin geliştirilmesi ve niteliğinin yükseltilmesi için verilecek kararlara, bunlara bağlı olarak yapılacak uygulamalara temel oluşturacak en önemli veriler, denetleme ve değerlendirme sonucunda elde edilen verilerdir. (Gümüseli, 2004b). Yaşayan birer sosyal organizma olan kurum ya da kuruluşların amaçlarına ulaşarak yaşamlarını garanti altına almaları için, kaynaklarını kaliteli ürün ya da hizmet üretebilecek biçimde kullanmaları gerekir. Çünkü bir örgütün yaşayabilmesi büyük ölçüde insan ve madde kaynaklarını hizmetin niceliğini ve niteliğini sürekli artıracak biçimde planlaması ve kullanmasına bağlıdır. Bu da büyük ölçüde örgütü oluşturan sistem ve alt sistemlerin, üretim ve yönetim süreçlerinin belirli bir sistem bütünlüğü içerisinde denetlenmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Bu açıdan bakıldığında diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim kurumları için de denetleme ve değerlendirme yaşamsal bir öneme sahiptir (Gümüseli, 2004b).

Etkin eğitim kurumunun, eğitimsel gelişim ve değişim kavramlarının ulaştığı nokta kalite kavramıdır. Kalite süreci denetleme ile başlayıp, kalite kontrolü, kalite güvencesinin üzerine inşa edilen toplam kalite yönetimi felsefesi ile sürdürülmektedir. Sürekli gelişim ve değişimden söz eden bir eğitim kurumu aslında kalitesini sürekli artırmaktan söz etmektedir (Bridge, 2003). Herhangi bir değerlendirme sürecinin özü, öğretim etkinliklerinin zayıf ve güçlü yanlarını saptamak, düzeltme ve geliştirme yapmak,

performansın iyileştirilmesi için öncülük yapmaktır (Cemaloğlu, 2002). Dolayısıyla gelişim, değişim ve kalite kavramları iç içe geçmiş kavramlar olup bu kavramların en temel noktasında denetim vardır.

Bir yerde üretim ya da hizmet varsa orada sağlıklı bir ölçme ve değerlendirmeye yer verilmesi gerekir. Ölçme, bir değişkene ait niteliğin uygun bir ölçme aracıyla ölçülmesi ve sonucun sayı veya sembolle gösterilmesi işlemidir (Alıcıgüzel, 2003). Değerlendirme, örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır. Değerlendirme, ulaşılan standartların saptanması, standartlara ulaşma derecesinin belirlenmesidir (Erdoğan, 2003a). Genel olarak, değerlendirme eyleminden önce araştırma sonra yeniden düzenleme yapılıır. Değerlendirme, değerlendiren ile değerlendirilen arasında ortak bir etkileşimdir (Gürsel, 2003).

Başarılı okulun yöneticisi, öğretmenleri denetler. Kaynak sağlayıcı, okul personelini dikkatli bir şekilde değerlendirir ve onların kişisel yeterliklerini geliştirir. Okul personelinin yeteneklerini geliştirmenin yanında, onların öğretimsel sorunlarını da çözmeye çalışır (Çelik, 2003). Okul yöneticisi, öğretimin geliştirilmesi amacı ile her öğretmenin dersine her kanaat döneminde bir defa girer. Bu ders denetiminde öğretmenin ders içi etkinliğini izler. Dersten sonra öğretmenle görüşerek rehberlik yapar. Okulun çalışmalarında yeterli görülmeyen hususları, yönetici, ilgili birey ve gruplarla görüşerek eksiklikleri giderir (Gürsel, 2003). Okul müdürü öğretmenleri sınıfta ziyaret ederek öğretmenin bireysel ve mesleki gelişmesine katkıda bulunmayı, öğretmenin öğretim materyallerini daha verimli kullanmasını, öğrencilerini ve kendisini değerlendirmesine rehberlik etmeyi, öğretmenin başarılı yönlerini vurgulayarak yüksek moral ve motivasyon sağlamasını amaçlar.

Öğretimde denetimin amacı, öğretme ve öğrenme sürecini etkili kılmaktır. Denetim görevi, sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemlerin tümünden oluşur. Denetim, amaçlara uygun olarak hazırlanan plan ile uygulamaları yerinde karşılaştırma, plandan ayrılma, hata ve eksiklikleri saptama, nedenlerini bulma, giderme, başarı sağlanması için yardımda bulunmadır (Taymaz, 2003). Okul müdürünün sınıf denetimi

sonucunda elde edeceği bilgiler bir yandan öğretmeni desteklemek, diğer yandan da öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için önemli yararlar sağlar (Mc Evan, 1994; akt: Şişman, 2004). Okul yöneticisi aynı zamanda okul programını da sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine de öncülük etmelidir. Dolayısıyla okul müdürünün, söz konusu süreçler ve bunların içinde yer alan diğer alt süreçler hakkında bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta, beklentilerini ifade etmekte, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmektedir (Şişman, 2004).

Eğitim örgütlerinde, daha çok çıktıda (sonuçların değerlendirilmesi) ve tasarımda kaliteye (müfredat tasarımı) dikkat edilmiştir. Süreçteki kaliteyle pek fazla ilgilenilmemiştir. Çıktıda kalitenin vurgulanması, bir çok sürecin atlanmasına ve kalitenin oluşmasına olumsuz etki edebilir ve her zaman yeterli değildir. Ürün veya hizmetteki kaliteyi son aşamada kontrol etmek, klasik yönetim anlayışından kalma ve pahalı bir yoldur. Çoğu zaman da hatalı veya eksik üretimle sonuçlanabilir. Bir şey üretildikten sonra onda birtakım eksiklikler bulunması ya da araştırılması örgütsel açıdan çok önemli değildir. Önemli olan bir şeyi üretirken hatasız üretmektir (Özdemir, 2006). Birçok öğretmen ve öğrenci davranışı hakkında ancak o davranış yapılırken bilgi toplanabilir. Yanlış genellemelere ulaşmamak için söz konusu davranışların sürekli veya aralıklı olarak izlenmesi gerekir. İlgilenilen davranış özelliklerinin herhangi bir öğrenci ya da öğretmen de nasıl gelişmekte olduğu büyük ölçüde gözlem yoluyla saptanabilir. Gözlem, en genel anlamıyla kendiliğinden oluşan ya da bilinçli olarak hazırlanan olayları belirledikleri sırada incelemektir (Selçuk, 2000). Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri için yapılacak işlerin en fazla odaklanabileceği yer sınıftır. Dolayısıyla yöneticinin öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği öğreticiliğe katkı yapması gerekir. (Erdoğan, 2003a).

2.4.2. 2. Eğitim programını eşgüdümleme

Bir toplumda sosyal ve ekonomik çevrenin ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sisteminin en iyi ögesi olarak görülür. Bu nedenle, bir topluma göre, iyi olan sistem, sosyal ve ekonomik yapısı farklı olan diğer bir toplumun ihtiyacını karşılayamayacağından, kendine özgü sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak bir sistem geliştirmek

zorundadır. Eğitim sistemindeki düzenlemeler programlarla kesinlik kazanır. Eğitim sistemindeki yenilikler programlar yolu ile okullara ulaşır (Doğan, 1984). Program belirli bir eylemi gerçekleştirmek için politika, prosedür, kural, görev ve işlerin bir karışımıdır. Programlar ne yapılacağını, prosedürler ise bunların nasıl yapılacağını gösterirler. Programın parçaları olan tarifeler, yapılacak işler için zaman sırası belirler. Örgütlerin amaçlarının gerçekleşmesi için programların araçlar bakımından birleştirilmesi gerekir (Bursalıoğlu, 1982).

Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında, eğitim programını yönetmek demektir (Başaran, 1994). Eğitim programının yönetimi, derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık, haftalık ve günlük ders planlarının ve programlarının yapılması, eğitsel kol, kutlama ve anma etkinliklerinin planlanması ve öğretimi destekleyici nitelikte olan araç ve gereçlerin kullanımı ve okul aile ilişkilerinin yönetilmesi gibi birçok etkinlikleri kapsar. (Erdoğan, 2003a).

Bir okulun gücü, sağladığı girdilerdir (Başaran, 2000). Öğrenci, bilgi, teknoloji, insangücü, eğitim programları vb. okulun girdileridir. Öğretimsel program, esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir (Çelik, 2003). Bu yüzden öğretmenler ve dersler arasındaki eşgüdümü sağlamak öğretim liderinin başlıca görevlerindedir. Bilgi, örgütler açısından olduğu kadar okullar yönünden de önemli bir girdidir. Okul yöneticileri, okulla ilgili her bilgiyi öğretmenlerle paylaşabileceği gibi okulla ilgili bazı karar süreçlerine onları da katarak bilginin paylaşılmasına öncülük edebilirler. Diğer taraftan okul yöneticileri, okulda öğretmenler arasında yeni bilgilerin paylaşılmasını teşvik etmelidir (Şişman, 2004). Her girdinin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde yeri ve önemi vardır. Bunların en önemlisi, okulun insangücü girdisidir. İnsangücü girdisi, okulun var olmasının asıl nedenidir. Bu nedenle, insangücünün birbirine uyumlu kılınması, çalıştırılması yöneticinin başlıca eşgüdümlenme uğraşdır (Başaran, 2000).

Başarılı okullarda müdürler, sınıf ve kademeler arasında, program yönünden koordinasyonda önemli rol oynamakta, öğretmenler arasında büyük ölçüde bir etkileşimin olmasını teşvik etmektedirler. Okullardaki farklı öğretim kademeleri (örneğin ilköğretim

okullarında birinci ve ikinci kademe) ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunlu olmaktadır. Aksi halde koordinasyon eksikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkan uyumsuzluk veya akademik yetersizlik, daima başkalarının bir kusuru olarak görülmeye devam eder (Şişman, 2004).

Yönetici, okulun eğitim ve öğretim programını yönetirken; okulda sunulan bütün dersler ve konular arasında bir bütünlüğün kurulmasına dikkat etmelidir. Sınıflar (I.,11.,111.) bazında gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim arasında sistematik bir sıra ve bütünlüğün kurulmasına özen göstermelidir. Okulun, sınıfların derslerin ve ünitelerin temel amaçları ve hedeflerinin geliştirilmesinde koordinasyon ve bütünlük sağlamalıdır. Eğitim ve öğretimin amaçlara uygun olarak sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan araç, gereç ve materyalleri sağlamalıdır. Okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ürünlerin elde edilmesine çalışmalı, bu anlamda eğitim ve öğretim süreçlerinin bilgi, beceri, değer ve davranış düzeyinde ürünler sunmasını sağlayıcı ve kontrol edici çalışmalar yapılmalıdır (Erdoğan, 2003a).

Öğretimin başarıya ulaşması, büyük ölçüde, önceden planlanmasına bağlıdır (Adıgüzel, 2003). Okul programlarının başarılı olması ise ancak iyi bir eşgüdümleme ile mümkündür. Okulda insan gücüyle birlikte makinelerden, araç gereçlerden sağlanacak güçler de vardır. İnsangücüne kimi kez öğrencilerin gücü de katılır. Eşgüdümlemeyle yönetmen okulda bulunan ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gereken her türlü güçleri bütünleştirmeye ve eğitim işgörenlerinin çalışmalarının birbirine uyumlu kılmaya çalışır (Başaran, 2000). Eşgüdümleme, okullarda iki yolla sağlanmaktadır. Bunlardan birincisi olan aynı dersler arasında eşgüdüm; bir dalda birden çok öğretmen bulunduğu, bunların aynı düzeydeki sınıflara hazırladıkları planların arasında eşgüdüm sağlanarak gerçekleştirilir. Bu eşgüdüm, aynı dersi okutan öğretmenlerin (öğretim takımlarının) yapacağı toplantıda sağlanabilir. Okul yönetmeni, gerektiğinde bu toplantıya başkanlık yapılmalıdır. İkincisi ise aynı sınıfları okutan öğretmenler arasında eşgüdümdür. Eşgüdümlemenin en zoru, aynı sınıfları okutan değişik dallardaki öğretmenler arasında yapılanıdır. Bir sınıfları okutan Türkçe, Matematik gibi dal öğretmenlerinin (sınıf

takımlarının) planlarını ortaya serip bunlar arasında eşgüdüm sağlamaları çok gerekli ama oldukça zor olan bir iştir. Bu konuda okul yönetmeninin öğretmenlere yardımcı olması zorunludur. Sınıf takımının toplantılarına okul yönetmeni başkanlık etmeli varsa okuldaki eğitim uzmanları da katılmalıdır (Başaran, 2000). Ayrıca öğretim lideri olarak okul müdürü, ders dışı etkinliklerinin okulun amaçlarıyla uyum içinde olmasını sağlamalıdır.

2.4.2. 3. Öğrenci başarısını izleme

Bir okuldaki eğitim programının başarılı olup olmadığının göstergesi, belirlenen amaçlar doğrultusunda gösterdikleri başarı dereceleridir. Başarılı bir okulun yöneticisi, okul yaşamı için değerlendirilebilir ve sayısal verilerle açıklanabilir bir model geliştirir. Bu model sayesinde öğrenci başarısı, çalışma gruplarında verimlilik ve öğretmen performansı ve davranışı ölçülebilir. Etkili okulun işgöreni, öğrenciyi ne ölçüde geliştirdiği noktasında sürekli olarak denetlenir. Bu okullarda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için, okul yöneticisi ölçme ve değerlendirmeye büyük ilgi gösterir. Okul yöneticisinin sahip olduğu yüksek beklentiler, öğrenci başarısı için geliştirilen ölçütler, etkili okul konusunda önemli bir geribildirim sağlar. Etkili okullarda öğrencinin akademik benlik tasarımı ve kendine güveni oldukça yüksektir (Çelik, 2003).

Okul müdürü, okulu amaçlarına ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemler almalıdır (İlgar, 1996; Hilton, 2005). Bu çerçevede ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile öğretmenin hedeflediği bilgi, beceri ve davranışları ne kadar kazandırabildiğini görebilmeleri sağlanmalıdır. Diğer taraftan öğrenciler de gösterdikleri gelişmeyi çok yönlü karşılaştırmalar çerçevesinde görebilmelidir. Öğrencilerin öğretim yılı içindeki gelişmelerinin, yılda bir iki kez verilen karnelerle değerlendirilmesi yetersizdir. Çünkü, öğrenciler gelişmelerini daha sık aralıklarla izlemek ve ona göre önlem almak isteyebilir. Bu nedenle dönem sonu ve yıl sonu değerlendirmelerinin dışında ara değerlendirmelerin de yapılması önemlidir (Erdoğan, 2003a).

Öğretim liderliğinin bu boyutunda yer alan görevlerden birisi de, standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci ilerlemesini izlemedir. Bu testler yardımıyla programlama ve öğrenci yetersizlikleri belirlenir, öğretim programında yapılan

değişikliklerin sonuçları değerlendirilir ve öğrencilerin sınıfları kararlaştırılır. Okul müdürleri bu alanda birkaç açıdan anahtar rol oynarlar. Öğretim lideri olan müdürler bu test sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya her bir öğretmenle ayrı ayrı tartışırlar. Test sonuçlarını özet bir biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak öğretmenlere verirler. Dolayısıyla öğretmenlere yerinde ve zamanında önemli dönüt sağlarlar. Ayrıca amaçları belirlemede, eğitim programını ve öğretimi değerlendirmede okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede yine bu test sonuçlarından yararlanırlar (Sergiovanni, 1984; Hallinger ve Murphy, 1985; akt:Gümüseli, 1996). Okul müdürleri bu sonuçları, öğretmenlerin ve öğrencilerin performansını artırma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanır (Terry, 1996; Hilton, 2005).

Okul başarısızlıkları genelde öğretimin her kademesinde görülür. İlkokuldan başlayarak, yüksek öğrenimin her kademesinde ve değişik sebeplerle ortaya çıkar. Çocuğun bizzat kendisini ilgilendiren sebepler, okul ve çevreden kaynaklanan etkenler ve yakın çevre dediğimiz aileden kaynaklanan sorunlar gibi.... (Ertuğrul, 2000). Öğretim liderinin en önemli görevlerinden biri de öğrencilerin başarı durumlarını sürekli olarak izlemek ve başarısızlık nedenlerinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Ayrıca öğretim lideri, okulla ilgili olan başarısızlık nedenlerini çözer; diğer başarısızlık nedenlerini öğretmen ve ailelerle işbirliği yaparak ortadan kaldırmaya çalışır. Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda öğretmenlerle sık sık görüşmeler yapar, okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir. Öğretmenlerle birlikte sınav sonucu ve gözlemlere göre özel eğitime ihtiyaç duyan ve özel yeteneği olan öğrenciler için gerekli önlemleri alır. Etkili okullarda sınıf seviyesine göre yetersizlikleri görülen öğrenciler, sınıf veya branş öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, okul yönetimi ve velinin kararlaştıracakları önlemlerle ders yılı içinde özel olarak yetiştirilir.

Ayrıca öğretim lideri olarak okul müdürü, okulda çeşitli kayıtlar ve istatistikler tutulmasını sağlamalıdır. Ancak bu istatistiklerin sadece kaydedilmesi, depolanması ve gerektiğinde ilgili yerlere ulaştırılması pek anlamlı değildir. Bunların analiz edilmesi, bunlardan sonuçlar ve anlamlar çıkarılması ve bu bilgiler ışığında okulun geleceğine dönük yeni politikaların belirlenmesi gereklidir. Örneğin, bir okulda öğrencilerin okula devam durumu, okulu terk eden ya da okuldan ayrılanların sayısı, mezunların mezuniyetten sonraki

istihdam durumları gibi konulara ilişkin çıkarılacak istatistikler gibi. Bu istatistikler, herkesin yararlanabilmesi açısından görselliğe önem verilerek paylaşılmalıdır (Şişman, 2004).

2.4.3. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme

Etkili okul araştırmaları etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir havanın varlığını işaret etmektedirler. Okulun gelişmesi için yeni değişmeler önerilse de okulda olumlu bir hava-iklim yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Swymer, 1986; akt:Balcı, 1993). Okul iklimi bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul iklimi olmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki etkili okulda bu kültür eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 1993).

Okulda bir arada olan insanlar arasındaki ilişkiler, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür. Bu anlamda her örgüt gibi okulun da kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşur. Okulun fiziksel ortamını oluşturan nesnelere, okul törenleri, okulun geçmişı hakkında anlatılanlar da bu kültürün bir parçasını oluşturur. Etkili okullar, aynı zamanda güçlü okul kültürlerine sahiptir (Şişman, 2004).

Geleceğin okul liderleri, öğrencilerin ve okul kadrosunun bütünleşmesini sağlayacak olumlu, açık bir öğrenme ortamı ve iklimi oluşturarak bunu sürdürmek durumundadır. Okulun iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu; insanların motivasyonu,

okulla bütünleşmesi, morali ve performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda bir okul iklimi oluşturmalıdır (Krug, 1992; Hilton, 2005).

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen düzgu ve tutumlarından oluşur. Klasik okul müdürü olmak yerine öğretim lideri olmayı yeğleyen okul müdürleri öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören geliştirme programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve işgörenler ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler. Bir başka ifadeyle, öğrenme iklimini yukarıdaki etkinlikleri doğrudan ya da dolaylı olarak yerine getirerek düzenlerler (Gümüşeli, 1996). Bu boyutta yer alan görevler aşağıda daha detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.4.3. 1. Öğretim zamanını koruma

Öğrenme konusuyla ilgili olarak üzerinde durulan üç temel değişken, öğrenmenin içeriği, zaman ve başarıdır (Hallinger & Murphy, 1986; akt:Gümüşeli, 1996). Zaman, okulun ve okul yöneticisinin sahip olduğu en önemli kaynaklardan biridir (Şişman, 2004). Güçlü öğretimsel liderler, kaynakları daha istenen bir çıktı alma doğrultusunda kullanırlar (Manasse, 1984; akt:Çelik, 2003). Çağdaş yönetim anlayışında önemli hususlardan biri zamanın etkili olarak kullanımınıdır. Okul yöneticisi, zamanının etkili ve kurumu için gerekli etkinlikler için kullanılmasında yeterli olmalıdır. Okul yönetiminin etkililiği, yöneticinin görevlere ayırdığı zamanın süresi ile orantılıdır. Bir başka ifadeyle, okulun toplam zamanının etkinliklere göre dağıtımı, büyük ölçüde yöneticinin zaman içindeki etkinliklerin öncelikleriyle sıralanarak etkili bir biçimde düzenlenmesi olan zaman yönetimi konusundaki yeterliğine bağlıdır. Zaman iyi kullanılmıyor ve doğru yönetilemiyorsa yönetimin başarısından da bahsetmek olanaklı değildir (Efil, 2000; Akçay ve Başar, 2004).

Okulda zaman deyince birden çok kavram akla gelmektedir. Bu zamanların başlıcaları; okul zamanı, sınıf zamanı, eğitim zamanı, yönetsel zaman olarak sıralanabilir. Okul zamanı, yıllık, aylık, haftalık ve günlük olarak belirlenebilecek zaman dilimleri içinde

okulda geçen süre (gün ya da ders saati olarak); yönetsel zaman, yönetim süreç ve işlevleri için ayrılan zaman olarak tanımlanabilir. Yöneticinin okulda zaman yönetimi konusundaki yeterliği, okuldaki eğitim-öğretim zamanını ve okul zamanını gereksinimler doğrultusunda belirlenmesi için yönetsel zamanı en etkili bir şekilde kullanmak olarak anlaşılmalıdır (Catton and Wikeland, 1989; akt:Akçay ve Başar, 2004). Etkili okullarda yapılan araştırmalar, sınıf içindeki zamanın etkili olarak öğrenme etkinlikleri için kullanıldığını göstermektedir (Hilton; 2005).

Etkili okul müdürleriyle ilgili olarak üzerinde çok durulan iki kavramdan biri zaman, diğeri ise vizyondur (Şişman, 2004). Okuldaki zaman yönetiminde amaç öğrencilere ayrılan öğretim zamanını arttırmaktır. Catton ve Wikeland'un, 1989 yılında yayınladığı araştırma sonuçları, okulda öğrencilere harcanan zaman arttıkça öğretim zamanının daha verimli olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle, öğretim süresinin kalitesi ve verimliliği, bu zamanın öğrencilere harcanan kısmına bağlıdır. Yine aynı araştırma ile ortaya konan okuldaki zamanın etkinliklere dağılımı ve zaman yönetimi ile ilgili diğer önemli saptamalar da şunlardır: Tipik bir okul gününün sadece yarısı gerçekten eğitim için kullanılıyor. Bir yöneticinin denetim altında tutabildiği zaman, toplam zamanın % 25'idir (Catton and Wikeland, 1989; akt:Akçay ve Başar, 2004). Planlı yapılan eğitimde eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemi vardır. Bu süre içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Başaran, 1994; Gümüşeli, 1996a).

Sınıftaki kısıtlı zamanın tümü eğitsel amaçlara yönelik kullanılmalıdır (Ünal & Ada, 2000; Kırılmaz; 2005). Sınıfta dersin doğal akışı herhangi bir nedenle sık sık kesilebilmektedir. Öğretmenler sınıf disiplinini ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyeceği için bu tür kesintilerden genel olarak hoşlanmazlar. Geç kalmış bir öğrenci, duyuru yapmak için gelen bir müstahdem, okul yöneticileri ya da bir veli her an dersin kesintiye uğramasına yol açabilir. Bu tür durumlar okullarımızda oldukça olağandır (Selçuk, 2000). Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretimsel becerilerini etkili olarak kullanmalarını büyük ölçüde engeller. Öğretim lideri olan müdürler okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilirler. Sınıftaki öğrenme zamanının kesilmesini sınırlayan politikaları başarı ile yürüten müdürler öğretim için kullanılan

zamanı ve buna bağlı olarak da öğrenci başarısını artırabilirler (Hallinger ve Murphy, 1985; akt:Gümüşeli , 1996a).

Öğretime ayrılan zamanın kesilmemesi kadar, bu zamanın yeni beceriler ve kavramları öğrenme ve uygulama için kullanılması da önem taşır (Gümüş, 1996a). Etkili bir sınıf öğretimi için, öncelikle düzenli bir sınıf ortamı ve etkili bir zaman yönetimi gereklidir. Eğer sınıftaki zamanın çoğu, öğretime hazırlık (örneğin, sınıf ortamını düzenleme, derse hazırlık, gürültüyü yatıştırma, disiplini sağlama, istenmeyen davranışları önleme vb.) konularına ayrılırsa öğretimin verimi de düşer (Şişman, 2004). Bunun için okul müdürünün öğretime ayrılan zamanın etkili kullanılıp kullanılmadığını belirlemek amacıyla ara sıra sınıfları ziyaret etmesi gerekir (Gümüş, 1996a). Sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmalar, sınıf içinde geçen zamanın kullanım biçiminin, öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Etkili okullarda yapılan araştırmalar, söz konusu okullarda sınıf içindeki zamanın etkili bir biçimde kullanıldığını ve bu zamanın çoğunun öğrenme etkinliklerine ayrıldığını göstermektedir. Okul müdürü, zaman konusunda belirleyeceği politikalarla derslerin zamanında başlayıp bitirilmesine, derslerin kesintiye uğratılmamasına özen gösterebilir, okul ve sınıf içinde zamanın etkili bir biçimde kullanılmasına liderlik edebilir (Şişman, 2004).

2.4.3. 2. Ulaşılabilir olma

Geleceğin okul liderleri, öğrencilerin ve okul kadrosunun bütünleşmesini sağlayacak olumlu ve açık bir öğrenme ortamı ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır (Duke, 1987; akt:Şişman, 2004). Okulun iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2004).

Etkili okul araştırmaları etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir havanın varlığını işaret etmektedirler. Okulun gelişmesi için yeni değişmeler önerilse de okulda olumlu bir hava-iklim yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Swymer, 1986; akt:Balcı,

1993). Okulda olumlu bir iklim yaratılmasında okul yöneticisine büyük iş düşmektedir. Yönetici bürosunda oturmakla olumlu bir okul iklimi yaratamaz. Oysa okul yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli olması, doğru yer ve zamanda "görülebilir" olması olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır. Açıkçası yönetici olumlu bir okul iklimi yaratabilmek için sınıfta olup bitenleri bilmek zorundadır. Sınıfta ne öğretildiğini, materyalin öğrencilere nasıl iletildiğini gözleme imkanı için yönetici bizzat sınıfta olmalıdır. Öğretmenler etkili ve destekçi ziyaretleri bilakis kabul etmektedirler. Ayrıca yöneticinin sıkça okulun her tarafında görülmesi öğretmenlerin moralini yükseltmektedir. Okulun her tarafında yaptığı yürüyüşler yöneticiye okulda neler olduğunu görme olanağı verir, sorunlarla başme fırsatı doğar. Yöneticinin doğru yer ve zamanda görünmesi sık sık soruna dönüşmeden kimi konuların çözülmesi fırsatını doğurur (Balcı, 1993).

Görünür kişi olarak okul yöneticisi, sınıf ortamında ve koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur; bölüm toplantılarına katılır ve öğretmenlerle doğal bir biçimde sohbet eder. Okul yöneticisi, okul vizyonunun bir bekçisi olarak okulun her tarafında kendisini hissettirir. Görünür okul yöneticisi, okulun değerlerini sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirir. Smith & Andrews (1989) görünür kişi olarak öğretim liderinin temel rollerinden birinin “okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından öğretimsel lider, her zaman hazır bulunan görünürdeki kişi olma” şeklinde tanımlamaktadır. Görünür okul yöneticisi, öğretmenleri sınıf ortamında formal ve informal olarak gözlemler ve etkisini onlar üzerinde hissettirir (Çelik, 2003).

Etkili yönetici sadece öğretmenle ilişkiye girmez, öğrenciyle de güçlü ilişki kurabilir. Yöneticinin görülmesi yöneticiye görevli ve sorumlu olduğunun bilinmesi imkanını verir. Öğrenci etrafta yöneticinin olduğunu bilir. Patronun kim olduğunu takdir eder. Bu durum okulda olumlu bir öğrenme havasının gelişmesine imkanı verir (Swyner, 1986; akt:Balcı, 1993). Müdürlerin okul kampusu, koridor ve sınıflarda sık sık görünmesi, onlara öğretmenler ve öğrenciler ile etkileşim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu biçimdeki informal etkileşim müdürlere öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında çok değerli bilgiler sağlar. Aynı zamanda okulun öncelikli konularını anlatma olanağı verir. Bu tür uygulamalar ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkiler (Gümüşeli, 2003). Öğretim lideri olan okul müdürleri öğretmen ve öğrencilerle görüşmek,

sohbet etmek için ders aralarında koridorda ve bazen sınıflarda, öğle yemeklerinde yemekhanelerde hazır bulunurlar. Sık sık okullardaki program içi ve dışı etkinliklere katılır ve buralarda öğrenciler, öğretmenler ve hatta aileler ile konuşma fırsatları yaratırlar (Hallinger ve Murphy; akt:Gümüşeli, 2003). Müdürden beklenen, okuldaki zamanının çoğunu "gezinerek yönetim" anlayışı çerçevesinde eğitim öğretim ortamlarında gözlem yaparak, denetleyerek, bizzat öğretim sürecine katılarak geçirmektir (Şişman, 2004).

2.4.3. 3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme

Eğitimin veriminde yönetici, öğretmen, program, ortam, değerlendirme gibi birçok öğe etkili olmakla birlikte, en önemli öğe öğretmendir. Öğretim programı, araç-gereç hatta okul binası olmadan eğitim yapılabilir, ancak öğretmensiz bir okul düşünülemez, okul eğitiminin niteliği ile, öğretmenin niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır (Ataklı, 1996). Eğitim teknolojisindeki dev gelişmeler bile öğretmenin eğitim sürecindeki rolünü azaltmamış, hatta artırmış, ona yeni roller yüklemiştir. Gerçekten ne kadar ideal okul binaları, mükemmel eğitim programları ve zengin araç-gereç hazırlarsak hazırlayalım, bunlara işlerlik kazandıracak kişi öğretmendir ve hiç bir varlık onun yerini alamamaktadır (Alıcıgüzel, 2003). Radikal eğitim reformu taraftarı olmayanlar bile (örneğin, programlanmış öğretim ve interaktif radyo gibi alternatif öğrenme teknolojilerinin işbirliğiyle yetersiz öğretmenleri kullanma gibi) kaliteli öğretmenin önemini kabul etmektedirler. Kaliteli bir sistemin arkasında her zaman kaliteli öğretmen vardır (Özdemir, 2006).

Örgütler, toplumun gereksinim duyduğu mal ve hizmetleri üretmek için kurulurlar. Örgütler bu amaçları gerçekleştirmek için gelişmiş teknoloji ve nitelikli işgücüne gereksinim duyarlar. İnsan kaynakları örgütlerin en dinamik kaynaklarıdır (Çınkır, 2003). Okulun insan kaynakları yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitici olmayan personeldir. Öğretmen; öğrenci davranışlarının mimarıdır (Başaran, 1990), öğrencilerinde istenilir davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan, bunu başardığı oranda nitelikli ve verimli olduğu düşünülen insandır (Akyıldız, 1991), eğitimde ürünün istenilen niteliğe sahip olmasında en önemli öğedir ve eğitim hizmetlerinin de belkemiğidir (akt:Ataklı, 1996).

Eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırgın, küskün insanlar verimli olamazlar (Alı, 1996; Karaköse ve Kocabaş; 2006). Eğer örgütler işgörenlerin verimli olarak güçlerini işe vermelerini istiyorlarsa, onlara gereken önemi ve değerini vermelidirler (ınkır, 2003). Eğitimde verimin sağlanabilmesi için personelin moralli olması önemlidir. Öğretmenleri işlerine motive etme onların verimini artırma ve bu yolla eğitim işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama işi ilk aşamada eğitim örgütünün en önemli basamağı olan okulun başında bulunan okul müdürüne düşmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Öğretmenlerin örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, okula kendini adanmaları ve bağlılıkları sağlanmalıdır.Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır.Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır. Aynı zamanda bunları sağlarken de, öğretmenler üzerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışları göstermek durumundadırlar.Bu yüzden okul müdürleri; etkilemenin önemi, etkileme yolları ve bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında da uygulamalıdırlar.Bunun için de bu alanda yeterliğe sahip olmaları gerekir (Akçay, 2003).

Öğretim liderinin olumlu okul iklimi yaratmadaki rolünün bir parçası da öğretmenleri çalışmaya güdüleyecek bir sistem kurması ve bu konuda politikalar geliştirmesidir. Bir yöneticinin yeterliğinin ölçütü, işgörenleri belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda planlı, kasıtlı ve etkili bir davranışa katkıda bulunmaya güdüleme derecesidir (Aydın, 2000). Özendirme araçları, kişinin yönetim çevresi ile ilgilidir. Bu araçlar onun içinde yaşadığı örgütün amaçlarını benimsemesine ve bu uğurda çabalarını yoğunlaştırmasına (güdülenmesine) yardım edecektir (Eren, 2003).

Seçilecek özendirme araçlarının kişilere uygun ve çalışanları olumlu yönde etkileyebilecek şekilde olması gereklidir (Eren, 2003). Bunun için insanları güdeleyen faktörler saptanmalı ve istekleri yerine getirilmeye çalışılmalıdır. Böylece hem kendi kişisel ihtiyaçlarını

karşıladıkları ve hem de örgütün amaçlarına ulaşmak üzere çalıştıkları bir ortam sağlanabilecektir (Gürsel, 2003). Türkiye'de okul müdürlerinin öğretmenlere vereceği ödüller sınırlıdır. Buna rağmen başarılı çalışanların ödüllendirilmesinde okul müdürü tarafından farklı özendiriciler bulunabilir. Farklı ortamlarda yapılan araştırmalarda elde edilen değişik sonuçlar özendiricilerin etkilerinin ortama göre değişebileceğini göstermektedir (Gümüşeli, 1996a). Bu yüzden Eren (2003) yöneticilerin yerine getirilmesi kolay ve inandırıcılığı olan teşvik unsurlarını kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmene verilecek ödülün motive edici olması, verilen kişi açısından işe yarar ve önem taşıyor nitelikte olmasına bağlıdır. İnsanları çalışmaya özendirilmede olumlu (takdir, terfi vb) ve olumsuz (kınama, tehdit vb) araçlar kullanılabilir. Olumlu amaçların en önemlisi, bir kısım somut sonuçlar da doğurabilecek olan, takdir edilmedir. Üstün iş yapma, üstün başarı ya da olağanüstü hizmet durumunun örgütün en üst yöneticisi tarafından belgelenmesi, görevliye manevi yönden büyük doyum sağlar. Kişinin örgüte daha çok bağlanması imkânlarını artırır. Araştırmalar, insana yüksek doyum sağlayan araçların daha çok kişilerin somut olmayan, psiko-sosyal ihtiyaçlarına cevap veren türden olduklarını ortaya çıkarmıştır (Ertekin, 1979; Gürsel, 2003).

Etkili ödül sistemi öğretmenin performansını artırır. Araştırmalar en etkili güdüleme aracının öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileriyle karşı karşıya kaldıklarında işe koşabildikleri ödül sistemleri olduğunu göstermektedir. Sadece maaşlardaki artış, öğretmen performansını artırmamaktadır. Maaşlardaki artışa paralel olarak mesleki açıdan elde edilen özendiriciler de, destekleyici rol üstlenmektedir. Bu sebeple okul yöneticileri, etkili mesleki gelişme, karara katılma, mesleki toplantılar, hizmet içi eğitim, öğrencilerin yaratıcılığını, öğretim stratejilerini iyileştirmelidir. Okul yöneticileri okulda işbirliğini geliştirmeli, etkili öğretimi ve güdüleyici uygulamaları nasıl işe koşabileceklerini düşünmelidir (Cemaloğlu, 2002). Okul müdürü bu araçlardan birini ya da birkaçını seçerken bireylerin özelliklerini ve beklentilerini bilmek zorundadır. Çünkü özendirici aracın işgöreni etkileme gücü, aracın niteliğinden çok, uygulanan bireyin ona atfettiği değere bağlıdır (Gümüşeli, 1996a).

İnsanlar yaptıkları faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Her normal insan da bunu ister. İnsanların kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi buna bağlıdır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999; akt:Karaköse ve Kocabaş; 2006). Liderler büyük bir fark yaratan küçük şeyler konusunda çok dikkatlidirler. Değişik biçimde ödüller vermek ve bunu bir kutlama şekline dönüştürmek çalışanları kendinize bağlamanın ve yüreklerini fethetmenin en güzel yoludur. Eğer bir çalışana taktir veriyorsanız, belgeyi o kişiye postalamayınız, kendiniz veriniz ve bunu toplantılar ve kutlamalarla yapınız. Her bir çalışan için büyük farkı yaratan şey, elde etmiş olduğu başarıların algılandığını, takdir edildiğini ve bunun kurum için çok önemli olduğunu bilmektir. Liderler çalışanları ödüllendirmek için fırsatlar ve iyi haberler ararlar (Atlıoğlu ve Şahin, 2002). Öğretmenlerin, okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri, onların motivasyonunda ve yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir (Şişman, 2004).

2.4.3. 4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama

En yalın ifadesiyle eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Cemaloğlu, 2002). Eğitim okullar aracılığıyla gerçekleştirilir. Yönetim açısından okulun en önemli parçası eğitici personeldir (Açıklın, 1998). Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler. Bu sebeple, okulda öğretmenin performansının artırılması ve üst düzeyde öğretmenlerden verim alınması gerekir. Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin, performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2002).

Artık dünya eğitim literatürüne “sürekli eğitim” kavramı girmiştir. Toplumdaki değişmelere ayak uydurmak için, “sürekli eğitim” zorunlu olacaktır. Kişinin eğitimi, bütün mesleki yaşantısı boyunca devam edecektir . Öğretmen, bilimsel ve teknolojik değişmeleri sürekli izleyebilecek, iyi yetişmiş bir kişi olmak zorundadır. Bir öğretmenin, her zamandan daha fazla alan bilgisine, genel kültüre ve meslek bilgisine ihtiyacı vardır (Ertuğrul, 2000).

Yöneticinin ilk görevi kurumun her alanında öğrenme yaratabilmesidir. Kurumdaki herkes sorunları saptamak ve çözmekte aktif görev alır. Böylece kurum sürekli gelişir. Çalışanlar kurumun vizyonunu ve uzun vadedeki amaçlarını anladıkları için sorunları anlamak ve çözmek konusunda yetkilendirilmiştir. Eğitim kurumlarında odak noktası eğitim ve öğretim olduğu için yeni öğretim yöntemleri eğitimciler tarafından sürekli öğrenilmeli ve öğrencilere yansıtılmalıdır. (Bridge, 2003) .

Sistemik ve planlı bir eğitim programına katılımın sonucunda gerek örgütler gerekse işgörenler birtakım kazançlar elde ederler. Örgüte sağladığı faydalar söz konusu olduğunda, örgüt tarafından üretilen mal ve hizmetlerin sayı ve kalitesi artar. Bunun yanı sıra örgütler eğitimin sonunda daha nitelikli işgücüne sahip olur, örgütte kazalar azalır ve enerjiden tasarruf sağlanır. Bireye sağladığı başlıca yararlar şunlardır: Bireylerin bilgi ve becerilerini artırması, daha yüksek standartta mal ve hizmet üretilmesi, işgörenlerin morallerini artırması, meslekte daha kolay ilerleme olanağı tanınması, gelirdede artış sağlanması ve işten doyumunu artırmasıdır. Bunun dışında, sistemik ve düzenli aralıklarla yapılan personel geliştirme etkinlikleri, örgütte çalışanlar arasında olumlu ilişkileri artırır ve geliştirir. Nitelikli işgörenele sahip olan örgütlerde, sorun çözme süreci kısılır ve zaman kaybı önlenir (Baron, 1989; akt:Çınkır, 2003).

Türkiye'de resmi okul yöneticileri, okul personelini, bu bağlamda öğretmenleri seçme konusunda bir yetkiye sahip değildir. Zira okulda bütün çalışan insanlar, müdür dahil olmak üzere bu görevlere atanarak gelmişlerdir (Şişman, 2004). Dolayısıyla okul müdürünün birlikte çalışacağı öğretmenler çağın getirdiği öğretmen yeterliliklerine sahip olmayabilir. Biliyoruz ki doğuştan öğretmenliğe yetenekli kişiler vardır. Ama bunlar başarılı öğretmenlerin çok az bir bölümünü oluştururlar. Öğretmenlerin çoğu iyi öğretmenlikle ilgili davranış ve becerileri eğitsel formasyon alarak, kişisel çaba göstererek kazanırlar (Alıcıgüzel, 2003). Öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarına sürekli kendilerini geliştirebilecekleri imkân ve fırsatların sunulması, kendilerinin fark ettikleri ya da fark edemedikleri yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamların hazırlanması insan kaynakları yönetimi anlayışının gereklerindedir. Öğretmenin mesleki rehberliğe ve yardıma ihtiyacı vardır. Okul yöneticisi bu ihtiyacın üzerine odaklaşmalıdır (Can, 2002).

Hızlı ve sürekli değişim içinde bulunan eğitim örgütlerinde görev yapan işgörenlerin etkili verimli çalışmalarını açısından eğitilmeleri gittikçe artan bir şekilde önem kazanmaktadır. Eğitim kurumlarında bazı işgörenler (yönetici, öğretmen, memur vs.) yaptıkları işle ilgili daha önceden bir eğitim almış olsalar dahi aldıkları eğitimin iş hayatında bazı farklılıklar göstermesi veya sürekli değişiklikler ve yeni bilgilere ihtiyaç duyulması hizmet içi eğitimi zorunlu hale getirmektedir. Hizmetiçi eğitim; eğitim örgütlerinde görev yapan personelin hizmeti daha iyi yapabilmesi, verimliliği arttırması, değişme ve gelişmelere uyum sağlaması, alanlarında yükselmesi, bilgi ve yeteneklerini geliştirmesi amacıyla yapılan eğitimidir (İlgar, 2005). Ancak HİE' e Türk Eğitim Sistemi'nde gereken önemin verildiğini söylemek zordur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak belirli merkezlerde ve okullarda HİE adı altında birtakım çalışmalar yürütölmektedir. Ancak bu çalışmalar belirli yararlar sağlamasına rağmen HİE konusunda var olan bilimsel temellere ve ilkelere dayanmaması nedeniyle teknik açıdan HİE çalışmaları olarak kabul edilemez, HİE, emek isteyen, planlı ve programlı bir çalışmadır (Erdoğan, 2003a).

Mesleki gelişmeyi sağlama kapsamında yer alan etkinlikler içerisinde personel geliştirmeye ilişkin olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi eğitim etkinliklerini düzenleme en önemli olanlarıdır. Ayrıca işgören geliştirme etkinliklerinin okulun hedefleri ile tutarlı olmasını sağlama ve bu etkinliklerden okuldaki tüm personeli eşit bir biçimde yararlandırma sorumluluğu yine müdüre aittir. Bunlarla birlikte bu görev aynı zamanda işgören geliştirme programları süresince öğrenilen bilgi, beceri ve tutumları bütünleştirmede öğretmenlere yardımcı olma ve öğrenilenlerin sınıfta uygulanması için gerekli ortam ve desteği sağlamayı da içerir (Hallinger ve Murphy, 1985; akt:Gümüşeli, 1996a). Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar. Okul yöneticisi, öğrencinin başarı düzeyini artırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir (Çelik, 2003). Okul yöneticisi, öğretmenlerle birlikte düşünmek, planlamak ve paylaşmak için fırsatlar oluşturmalı, her türlü önerilere açık olmalı, gerektiğinde düşüncelerini değiştirmekten çekinmemelidir (Şişman, 2004).

2.4.3. 5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama

Yöneticilerin altlarında çalışanlardan bekledikleri performans, büyük ölçüde bu kişilerin performansını ve kariyer gelişimini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Aynı şekilde yöneticilerin birlikte çalıştığı kişilere davranış tarzları, onlarla iletişimleri, yine onların performansını ve kariyer gelişimini olumlu ya da olumsuz etkiler. Etkin yöneticiler birlikte çalıştıkları kişilerden yüksek performans beklerler. Kişilerden ne kadar yüksek performans beklenirse, o kişiler o kadar o performansa erişmeye çaba gösterirler. O nedenle, yönetici yüksek performans beklerse, yanında çalışanların performansları ve kariyer gelişimleri olumlu etkilenir. Hem çalışan hem de kurum bu durumdan fayda görür; gelişir, en iyiye ulaşır. İnsanlar çoğunlukla kendilerinden bekleneni yaparlar (Bridge, 2003). Bu sebeptendir ki okul müdürü gerek öğretmenler gerekse öğrenciler için ölçüt olarak alınacak akademik standartlar geliştirmek ve uygulamak zorundadır.

Okulun öğrenme iklimi, okuldaki öğrenmeyi etkileyen öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu normları ve tutumları ifade eder. Bu durum, öğretim sürecinde dolaylı bir etki gücüne sahiptir. Araştırmalar, öğrencilerin okula, öğretmene ve derse ilişkin olarak sahip oldukları tutumların, onların başarılarını da önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticisi, izleyeceği bazı politika ve prosedürlerle öğretmen ve öğrencilere ilişkin bazı beklentilerini iletir. Örneğin, oluşturacağı ödül yapısı ile öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını etkileyebilir, akademik başarıyı ve yaratıcı çalışmalarını özendirip güçlendirebilir. Okul müdürü, okulun öğrencilerden ne beklediğine ilişkin standartları açıkça ortaya koyarak öğretim kadrosunun geliştirilmesine ilişkin etkinliklerde de bu amacın gerçekleşmesine katkı sağlayabilir (Hallinger & Murphy, 1985; akt:Şişman, 2004).

Standartlar, bir konuyla ilgili olarak ulaşılması ve gerçekleştirilmesi öngörülenleri ifade eder. Bir örgütte belirlenen ortak standartlar, örgüt üyeleri arasında aynı amaca dönük olarak çalışmayı sağlar. Bir okulda da öğrencilerle ilgili olarak çeşitli konularda öğretmenlerin ortak stratejiler belirlemeleri gereklidir. Örneğin, öğrencilerden beklentiler, sınavların biçim ve içeriği, ödev konuları ve ödevlerin hazırlanmasında uyulacak standartlar, bunlar arasında sayılabilir. Okul yöneticisi, bütün bu konularda okul kadrosu arasında bir birlikteliğin oluşturulmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004). Etkili bir öğretim lideri, okulu için açık olarak ifade edilmiş hedeflerin hazırlanmasında ve

geliştirilmesinde önemli rol oynar. Okulun akademik standartlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından öncelikle eğitim programlarının, okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesinde veli, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri de değerlendirilmelidir (Mc Ewans, 1994; akt:Gümüşeli, 1996a).

Başarılı okullarda gözlenen özelliklerden biri de öğrenme ve öğrencilerle ilgili yüksek standartların belirlenmiş olmasıdır. Okul amaçlarının belirlenmesinde, öğrenci davranış ve başarısıyla ilgili standartların da olabildiğince yüksek belirlenmesi, "çıtanın yüksek tutulması", herkesi daha fazla çalışmaya sevk edebilir (Şişman, 2004). Başarılı ve daha az başarılı okulları karşılaştıran bir araştırma; başarılı okulların, öğrencilerin bir üst sınıfa geçmeleri için önceden tanımlanmış bilgi ve beceriler grubundaki davranışları kazanmış olmalarını önkoşul olarak kabul etme eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır (Wellish vd. 1978; akt:Gümüş 1996a). Yüksek standartlar aynı zamanda daha fazla sayıda öğrencinin temel becerileri iyice öğrenmesi beklendiğinde geliştirilir (Hallinger ve Murphy, 1985; akt:Gümüş 1996a). Okulda müdür, öğretmen ve öğrenciler, başarı konusunda olabildiğince yüksek beklentilere sahip olmalı ve herkesin üst düzeyde başarılı olabileceğine inanmalıdır (Şişman, 2004). Ayrıca öğretim liderinin akademik standartları ve beklentileri geliştirme ve uygulama sırasında öğretmenler, öğrenciler, aileler, diğer öğretim kurumları ve meslek örgütleri ile etkileşim içinde olması son derece önemlidir. Çünkü etkili okul için amaç birliği, anlaşma önkoşul niteliğindedir (Purkey ve Simth, 1983; akt:Balcı, 1993).

2.4.3. 6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme

Alanyazında etkili okul yöneticisinin etkinlik ölçeklerinden biri olarak öğrenci başarısının da kullanıldığı görülmektedir. (Gökkyer, 2005). Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır (Erdoğan, 2003a). Öğretim lideri olan bir okul müdürü, öğrenci başarısını ve gelişmesini sık sık ödüllendirerek ve tanıyarak öğrencilerin akademik başarıya değer verdikleri bir okul iklimi yaratabilir (Hallinger ve Murphy, 1989; akt:Gümüşeli, 1996a).

Örgütler, amaçlarını gerçekleştirirken değişik mekanizmalar kullanırlar. Bunlar arasında ödül, yaptırım, denetim, değerlendirme gibi mekanizmalar sayılabilir. Yönetimde yasal güç kullanımını asgariye indirerek sorumluluklara ağırlık veren örgütlerde doğrudan denetime daha az yer verilmekte, bunun yerine daha çok performansın değerlendirilmesine önem verilmektedir (Duke & Stiggins, 1985; akt:Şişman, 2004). Yapılan araştırmalar öğrencilerin doğru yöntemlerle ödüllendirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ödül, bir çabanın sonunda ulaşılabilecek hedef olarak güdüleyici olabileceği gibi, ödülün tamamı veya bir kısmı peşin verilerek de güdü sağlanabilir (Gökkyer, 2004). Öğrenci başarısına karşılık ödül almalı ya da tanınmalıdır. Öğrenci, başarısı için en azından öğretmeninden dönüt almalıdır (Duignan, 1986; akt:Balcı, 1993).

Eğitimde ödüllendirme, öğrenciyi istenilen davranışı yapmaya özendiren, bu davranışı yapmasını sürdüren etkileri içerir. Ödüllendirme önceden belirlenen kurallara göre, adil ölçülerle yapılmalıdır. Öğrenciye haz veren tüm etkinlikler onun için bir ödül anlamı taşır (Başaran, 1994; Gümüşeli, 1996a). Ödül, bir konuda öncelik tanıma(ödev konusu seçmede, bilgisayar sırasında,oyuncak seçmede, bîr müzik aletini kullanmada), bir aracı daha uzun süre kullanabilme, bir kurula üyelik, sosyal kabul görme, sözel ödüller, maddi ödüller şeklinde geniş bir seçenekler dizisini içermelidir (Gökkyer, 2004). Okul müdürü akademik başarıyı arttırmak için öğrencileri daha fazla öğrenmeye özendirecek bir ödül sistemi kurmalıdır.

Öğrenciye verilecek ödüllerin çok kaliteli ve pahalı olması gerekmez. Ödüller, maddi değeri olan ödüller olduğu gibi manevi değeri olan ödüller de olabilir. Ödülün motive edici olması, verilen kişi açısından işe yarar ve önem taşır nitelikte olmasına bağlıdır. Okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevreye göre öğrencilerin değer verdikleri ödüller birbirinden farklı olabilir. Örneğin dar gelirli çevrelerdeki okul öğrencileri daha çok maddi ödülleri yeğlerken, sosyo ekonomik bakımdan gelişmiş bölgelerdeki okul öğrencileri genellikle doyurucu düzeyde sözlü övgü, iyi not derecesi, gerçek bir öğrenme doyumunu tercih edebilirler (Hallinger ve Murphy, 1987; akt:Gümüşeli, 1996a).

Ödülün niteliği, verilen kişi açısından işe yararlığı yanında veriliş tarzı da çok önemlidir. Ödül kadar ödülün uygun bir seremoni ile verilmesi öğrenciler üzerindeki etkisini oldukça

artırır. Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının, okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği için gereklidir. Öğrenciler her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul müdürü, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2004). Okul müdürü sınıf ve okul ödül sistemlerini birbirine bağlamada ve bunların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemesini sağlamada en önemli rolü üstelenen kişidir (Hallinger ve Murphy, 1985; akt:Hiton, 2004).

Özet olarak belirtmek gerekirse; müdürün öğretim liderliği kavramı belirsiz bir liderlik imajının ötesinde, okul ortamında gösterilebilecek davranışlara dayalı bir tanımlamayı olanaklı kılmaktadır. Daha doğrusu, bu kavram açıkça okuldaki müdür davranışlarının akademik amaçlar, eğitim programı, öğrenme ve öğretme üzerinde yoğunlaşmasını ifade etmektedir. Klasik okul müdürlerinin önceliği finansal ve bürokratik işlemler , bakım, onarım gibi rutin ve yönetsel işlemlere vermelerine karşılık; öğretim lideri olan müdürler öğretim konusuna birinci derecede öncelik verirler. Eğitim yönetimi literatüründe bir okul müdürünün aynı zamanda bir öğretim lideri olabilmek için zamanını nasıl kullanacağına ilişkin kesin hükümler yoktur. Bununla birlikte, öğretim liderliği için yukarıdaki üç boyut altında yer alan görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesi gerektiği ve ancak bu yolla okulların verimlilik ve etkililiğinin sağlanabileceği, çoğu çalışmada vurgulanmaktadır. Yine aynı zamanda literatürden bu görevlerin yerine getirilme ve davranışların gösterilme derecesinin okul ortamına ve özelliklerine göre değişebileceği anlaşılmaktadır (Gümüşeli, 1996a).

2.5. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretimsel Liderlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar özetlenmektedir. Yurt dışında eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde öğretimsel liderlik alanında 1980 ve sonrasında çok sayıda araştırma yapılmış olduğu göze çarpmaktadır. Öğretimsel liderlik konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar yeterli düzeyde olmamakla birlikte eğitim bilimcilerin bu konuya verdiği önem giderek artmaktadır. Bu doğrultuda son yıllarda doğrudan öğretimsel liderliği konu alan araştırmaların sayısı artmıştır. Yapılan çalışmalar

özellikle temel eğitim üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bölümde doğrudan öğretimsel liderlik alanında yapılan araştırmalardan birkaçı ve özel okullarda yapılan konuyla ilgili çalışmalar özet halinde sunulmuştur.

2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde özellikle öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmalara büyük önem verildiği ve bu konudaki araştırmaların 1980 sonrasında artarak devam ettiği göze çarpmaktadır. Yapılan etkili okul araştırmaları; okul müdürünün okul için önemini ortaya çıkarması yanında okul müdürlerinin öğretim lideri olması gerekliliğini de ortaya koymuştur. Öğretimsel liderlik konusunda yapılan araştırmalar da daha çok temel eğitim üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bölümde öğretimsel liderlik alanında yapılan araştırmalardan birkaçı özet halinde sunulmuştur.

Öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmaların en önemlilerinden birisi Hallinger(1983) tarafından California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların okulun örgütsel ve okul müdürünün bireysel değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğini inceleyen araştırmasıdır. Hallinger veri toplamak amacıyla kendi hazırlamış olduğu ve daha sonra pek çok araştırmacı tarafından kullanılan kısa adı PIRMS olan ölçüm aracını okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır. Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 1.** Genel olarak müdürlerin “eğitim programı ve öğretim yönetimi” öğretim liderliği boyutunu gerçekleştirme düzeyleri daha önceki çalışmalarda belirlenenden daha yüksektir. Ayrıca okullar arasında uygulanan politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından farklılıklar tespit edilmiştir.
- 2.** Müdürlerin “öğretimi denetleme ve değerlendirme” görevini gerçekleştirme düzeyleri daha önceki çalışmalarda belirlenenden daha yüksektir.
- 3.** Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri bu yüzden öğrencilerle sıkı ilişkiler kurmaya pek çaba göstermedikleri anlaşılmıştır. Bu anlayış özellikle müdürlerin; “amaçları açıklama”, “öğrenci başarısını izleme” ve “varlığını hissettirme” görevlerini yerine getirme düzeylerini olumsuz etkilemektedir.

4. Okulların çoğunda, öğretim zamanını korumaya ilişkin politikalar uygulanmamakta buna karşın müdürleri öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba göstermektedirler.
5. Müdürlerin öğretmenleri güdülemek için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına yüksek not yazma davranışlarını tercih etmekte oldukları; buna karşın öğretmenlerin başarı ve çabalarını nadiren açıkça desteklediği tespit edilmiştir.
6. Müdürler genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünden yüksek puanlar almışlardır.
7. Müdürlerin; cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri üzerinde etkili değildir.
8. Yapılan araştırma; okulun sosyoekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışları üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır. Buna karşın okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Küçük okulların müdürleri büyük okul müdürlerine göre; eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilenmektedirler (Hallinger, 1983; Gümüşeli, (1996a)'dan özetlenerek alınmıştır).

Yine Hallinger ve Murphy (1985), öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve daha sonra birçok araştırmacı tarafından kullanılan PIMRS (Principal instructional Management Rating Scale) kullanılmıştır. PIMRS' te öğretim liderliği davranışları ile ilgili 10 boyut ve bu boyutlara ait toplam 71 anket sorusuna yer verilmiştir. Likert tipinde hazırlanan anket; okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesinde, yöneticilerin kendileri hakkındaki algıları, öğretmen ve denetçilerin algularından daha üst düzeydedir. Araştırmacılar, elde edilen bulgular ışığında, şu genellemeleri yapmışlardır:

1. Yöneticiler genellikle, programın ve öğretimin yönetimine aktif olarak katılmaktadır.
2. Önceki araştırma bulgularından farklı olarak yöneticiler genellikle öğretimin denetimine ve değerlendirilmesine katılmaktadır.

3. Okul yöneticileri, öğrencilerle yakın ilişki kurma konusunda fazla çaba göstermemektedir.
4. Okulların çoğunda, öğretim zamanının kesintisiz kullanılmasına ilişkin politikalar uygulanmamaktadır.
5. Genellikle müdürler, öğrenci performansı ile ilgilenmemekte; nadiren öğrencilerin çaba ve başarılarını pekiştirici faaliyetlerde bulunmaktadır (Hallinger & Murphy, 1985).

Araştırmacılar, aynı zamanda yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde etkili olan bireysel ve örgütsel değişkenleri belirlenmeye çalışmışlardır. Yöneticilerin; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, çalıştığı okulda geçen süre, yöneticilik kıdemi, öğretmenlik yaptığı süre gibi değişkenlerin öğretim liderliği davranışları üzerindeki etkilerinin çok güçlü olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkeklere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen daha üst düzeyde gösterdikleri belirlenmiştir. Genç yöneticiler daha etkin bulunmakla birlikte bu konuda bir yorum yapılmamıştır. Araştırmada ayrıca okulun büyüklüğü, çevrenin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bölge eğitimi birimiyle ilişkiler ile öğretim liderliği davranışları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Küçük okullardaki (385 öğrencisi olan) yöneticilerin, büyük okullardaki yöneticilere (600 öğrencisi olan) oranla “program ve öğretimin yönetimine” daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun öğretim liderliğine etki eden bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alanda yapılan araştırmalardan birisi de Taraseina (1993)’nın Tayland’da gerçekleştirdiği ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmasıdır. Araştırma verileri on okul müdürü ile 774 öğretmene PIRMS adlı aracın bir versiyonu olan anketin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde varyans analizi ve t testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürleri kendi öğretim liderliği görevlerini gerçekleştirme düzeylerini öğretmenlerinkinden daha üst düzeyde algılamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yapma derecelerinin düşük ile orta arasında değiştiğini algıladıkları tespit edilmiştir. Hem müdürler hem de öğretmenler en fazla yerine getirilen öğretim liderliği görevinin “öğrencileri öğrenmeye özendirme”, en az gerçekleştirilen öğretim liderliği

görevinin ise “varlığını hissettirme” olduğu konusunda görüş birliği içerisindedirler. Araştırma sonuçları, Amerika’da aynı veri toplama aracı kullanılarak yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak Malezya’daki okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir.

Wildly & Dimmock (1993) de Avustralya’daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelenmek amacıyla yaptıkları araştırmada şu dört soruya cevap aramışlardır.

- (1) Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir?
- (2) İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği algıları ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarından farklı mıdır?
- (3) Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir?
- (4) Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin kendi algıları diğer iş görenlerin algılarından farklı mıdır?
- (5) Müdürlerin öğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir?

Araştırma on sekiz ilkokul müdürü, beş ilkokul müdür yardımcısı, kırk sekiz ilkokul öğretmeni, dört ortaokul müdürü, beş ortaokul müdür yardımcısı, on bir bölüm başkanı ve altmış üç ortaokul öğretmeni olmak üzere örnekleme alınan okullarda (71 ilkokul ve 83 ortaokul) toplam 154 denek üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacılar, veri toplama aracı olarak kendi geliştirdikleri ve öğretim liderliği davranışlarını; (1) okul misyonunun tanımlanması ve paylaşılması, (2) programın yönetimi, (3) olumlu okul ikliminin geliştirilmesi, (4) değerlendirme ve dönüt sağlama olarak dört alt boyutta gruplandırdıkları likert tipindeki anketi kullanmışlardır. Verilerin analizinde önce tüm okullar düzeyinde sonuçlar hesaplanmış, sonra ilkokullar ve ortaokullar karşılaştırılmış, daha sonra müdürlerin algıları ile diğer görevlilerin algıları karşılaştırılmıştır. Son olarak okullar, öğrenci sayısı yönünden büyüklüklerine göre gruplandırılarak aralarında karşılaştırmalar yapılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, Scheffe’nin f testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları özetle şunlardır:

- 1.** Müdürlerin, öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile diğer iş görenlerin onları algılama düzeyleri arasında (tüm okullar düzeyinde) okul

misyununun tanımlanması ve paylaşılması boyutu dışında, diğer boyutlarda farklılıklar bulunmuştur. Müdürlerin tüm öğretim liderliği görevlerinde diğer iş görenlere göre kendilerini daha üst düzeyde algıladıkları anlaşılmıştır.

2. “Eğitim programını yönetme” ile “dönüt sağlama ve değerlendirme” görevleri müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerin daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır.
3. Öğretim liderliği, her düzeydeki iş göreni ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları, öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır.
4. Öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından; programın yönetimi, değerlendirme ve dönüt sağlama boyutlarında ilk ve orta okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim liderliğiyle ilgili olarak ilkökul müdürlerinin ortaokul müdürlerinden daha fazla sorumluluk duydukları sonucuna varılmıştır.
5. Küçük okullarda (ortalama 100 öğrenci) görev yapan müdürler, öğretim liderliği görevlerini en çok yerine getiren, orta düzeydeki okullarda (300-500 öğrenci) görev yapan müdürler, öğretim liderliği görevlerini en az yerine getiren müdürler olarak algılanmışlardır. Ayrıca büyük okullarda (500’den çok öğrenci) görev yapan müdürlerin küçük okul müdürlerine yakın öğretim liderliği sergilediği ortaya çıkmıştır (Wildly and Dimmock , 1993).

Jelacic (1993) de yaptığı araştırmada okul tipleri (şehir okulları, kırsal alan okulları ve özel okullar vb.) ile müdürün öğretim liderliği değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Jelacic bu araştırmasında ;

- (1) Müdürler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışları nelerdir?
- (2) Öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışları nelerdir?
- (3) Eğitim programına yönelik etkinliklere müdürün yardımı nedir?
- (4)Müdürlerin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler konusundaki algılamaları nelerdir?
- (5)Müdürün; yaş, cinsiyet, etnik köken, deneyim ve öğretim düzeyi bakımından özellikleri nelerdir? sorularına cevap aramıştır.

Okul tipi ve büyüklüğüne göre yansız olarak seçilen doksan okul müdürüne ve bu okul müdürleri tarafından seçilen beş öğretmen olmak üzere toplam 450 öğretmene; Washington Üniversitesi'nde geliştirilen ve "öğretim liderliği boyutları" adını taşıyan anket uygulanarak araştırma verileri toplanmıştır. Elde edilen veriler varyans analizi, ko-varyans analizi ve kay-kare teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda öğretim liderliği davranışları ile kısıtlamalar (öğretim liderliğini sınırlayan etkenler) ve demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle özel okullarda; sınıf büyüklüğü , okuldaki öğrenci sayısı ve okulda verilen ücretsiz yemek gibi faktörler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algıları üzerinde anlamlı farklılıklara neden olmuştur. Küçük okullar dışında öğretmen ve müdürlerin, öğretim liderliği konusunda aynı görüşleri paylaştıkları saptanmıştır. Okul müdürleri, araştırmada belirtilen on yedi değişkenden onunun öğretim liderliği üzerinde anlamlı kısıtlamalara neden olduğunu algılamışlardır. Öğretim liderliği kısıtlamalarına ait algılar, büyük kamu okullarında en üst düzeyde özel okullarda ise en alt düzeydedir. Bürokratik sınırlamaların, özellikle şehirlerdeki büyük okullarda müdürlerin öğretim liderliğini çok fazla etkilediği; özel okullarda ise müdürlerin öğretim liderliği üzerinde pek etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. En genç, etnik köken olarak beyaz ve görev yerindeki deneyimi en uzun olan müdürlerin daha çok özel okullarda, en yüksek derecede (hem uzmanlık hem de doktora için) eğitim alan müdürlerin daha çok şehir okullarında, ilkökul müdürü olarak en deneyimli müdürlerin kırsal kesimdeki okullarda görev yaptığı tespit edilmiştir (Jelacic, 1993).

Diğer bir araştırmada Griffin (1993), katolik ortaokullarındaki müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ve bu davranışların okul büyüklüğü, öğrenci-yönetici oranı ve kayıt kararlılığı gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile ilgili verileri toplamak amacıyla Connecticut ve Batı Massachusetteki on dokuz okuldan seçilen toplam 464 öğretmene kısa adı PIRMS olan anketi uygulamıştır. Elde edilen veriler varyans analizi ve farklılık fonksiyon analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Griffin araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Katolik ortaokulu müdürleri çok geniş sorumluluklarına rağmen öğretim liderliği görevlerini etkili bir biçimde gerçekleştirmektedirler.
2. Öğretmenler, müdürlerin “öğrencileri öğrenmeye özendirme”, “mesleki gelişmeyi sağlama”, “öğretim zamanını koruma”, “okulun amaçlarını geliştirme ve açıklama” öğretim liderliği görevlerini en üst düzeyde; “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “öğrenci başarısını izleme” öğretim liderliği görevlerini en düşük düzeyde gerçekleştirdiğini görüşündedirler.
3. Müdürlerin akademik başarıyı sağlamak için öğrenci başarısını ödüllendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ve öğretim zamanını korumaya özen göstermeleri daha çok dolaylı yoldan öğretim liderliği yapma eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993; Gümüşeli, (1996a)’dan özetlenerek alınmıştır).

Ayrıca Griffin (1993) araştırmasının sonucunda müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile okul büyüklüğü, öğrenci-yönetici oranı ve kayıt kararlılığı gibi örgütsel değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulmuştur. Büyük okullardaki müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi küçük okullardaki müdürlerden, öğrenci-yönetici oranı düşük olan okullardaki müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi bu oranın yüksek olduğu okullardaki müdürlerden, kayıt kararlılığı düşük olan okullardaki müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi bu kararlılığın yüksek olduğu okullardaki müdürlerden daha üst seviyededir. Araştırmacı bu bulgulardan yola çıkarak müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının örgütsel koşullardan etkilendiğini ve yerinden yönetim uygulamasının öğretim liderliği davranışı göstermeye daha elverişli ortam hazırladığını öne sürmüştür (akt:Gümüşeli, 1996a).

Champeau (1994), Wisconsin’daki lise müdürlerinin öğretim liderliğiyle ilgili özellikleri araştırmıştır. Araştırmada veriler öğretim liderliğiyle ilgili 25 sorunun yer aldığı anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin en çok gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışları; “Öğrenci gelişimini izlemeye dönük standart testlerin sık kullanılması”, “Öğrencilerin disipline edilmesi”, “Ailelerle öğrenci hakkında iletişim kurulması” iken en az gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışları; “Okul amaçlarının kadronun katılımı ile belirlenmesi”, “Yeniliği teşvik eden sağlıklı bir öğretim iklimi oluşturma”, “Öğrenci gelişimini ödüllendirmek için sürekli çabalar”, “Öğretimi

iyileştirmek için öğretmenlere destek sağlama” davranışlarıdır. Öğretim liderliği davranışları ile okul büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına karşın öğretim liderliği ile okul müdürünün deneyimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca müdürün öğretim liderliği rollerinin en önemlisinin kolaylaştırıcılık olduğu belirtilmiştir.

Gulledge (1995), ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ve okul müdürlerinin; yöneticilik kıdemi, öğretmenlik kıdemi, cinsiyeti gibi özellikler ile öğretimsel liderlikle ilgili rollerini algılamaları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada müdürler, mesleki kariyerleri yönünden üç gruba ayrılmış ve kariyer gruplarına göre öğretim liderliği davranışlarını algılamalarının farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Veriler, öğretim liderliği davranışlarının altı boyutta gruplandırıldığı 48 maddeden oluşan anket 125 müdüre uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda üç farklı grupta yer alan müdürlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle “öğretmen ve sınıfların gözlenmesi”, “öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi”, “öğretimsel sorunların çözümü”, “öğretim programlarının planlanması ve geliştirilmesi” boyutlarında birinci ve üçüncü grupta yer alan müdürler ile ikinci grupta yer alanlar arasında önemli ölçüde görüş farklılıkları bulunmaktadır.

Cooke (1995), öğretmenlerin algılarından faydalanarak ilkokul ve ortaokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliğiyle ilgili davranışlarını ölçmeğe ve aynı zamanda bu davranışların görev yapılan okul (ilkokul ya da ortaokul), müdürlerin etnik köken ve cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin öğretim liderliğinin; görev yapılan yerin ilkokul veya ortaokul olmasına, müdürlerin etnik kökenlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. ABD yerlisi olmayan müdürler, ABD yerlisi olan müdürlere göre daha üst düzeyde öğretim liderliği davranışlarını göstermektedirler. Ayrıca ABD yerlisi olmayan bayan müdürler erkek müdürlere göre daha üst düzeyde öğretim liderliği davranışları göstermektedirler. Ayrıca araştırmacı, sonuçlar değerlendirilirken kültürel etkenlerin algıların üzerinde etkili olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Howe (1996), San Francisco'da 48 katolik ortaokulunda yaptığı araştırmasında müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının; çevresel, örgütsel, bireysel ve kurumsal faktörlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada; bireysel, örgütsel, sektörel ve kurumsal çevre faktörleri öğretim liderliğini etkileyen bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliğini ölçmek için kısa adı PIMRS olan anket, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlerle ilgili görüşleri ölçmek için Katolik Okul Müdürleri (CPSQ) anketi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretim liderliğiyle ilgili davranışları önem sırasına göre çevresel, örgütsel, bireysel ve kurumsal faktörlerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Wongtrakool (1996), Tayland'da (Bangkok) özel ilkokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma yapmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin olarak 101 okuldan seçilen 639 öğretmene görüşleri sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine dayanan davranışlar, (1) program, (2) öğretim, (3) yönetim, (4) okul iklimi, (5) okul-toplum ilişkileri boyutlarında gruplandırılmış ve öğretim liderliğiyle ilgili toplam 41 davranış belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları kullanılmıştır. Elde edilen veriler varyans analizi, ortalama, standart sapma, çoklu regresyon analizi, kanonik analiz, doğrusal korelasyon, t testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda müdürler ve öğretmenler, müdürlerin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarını önem derecesine göre (1) yönetim, (2) okul iklimi, (3) program, (4) öğretim ve (5) aile-toplum ilişkileri olarak sıralamışlardır. Bu beş boyutta yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür algıları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bununla birlikte müdürler öğretim liderliğinin (1) yönetim, (2) okul iklimi, (3) program ve (4) öğretim boyutlarının yüksek düzeyde önemli olduğunu algılamalarına karşın (5) aile ve toplum ilişkileri boyutunun daha düşük düzeyde önemli olduğunu algılamışlardır. Sonuç olarak araştırmada müdürün öğretim liderliği davranışları ile öğrenci başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur (Şişman, 2004).

Hachar and Hyle (1996), araştırmalarında ilkokullarda okul m¼d¼rlerinin ¼ğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma verileri araştırma kapsamına alınan y¼netici ve ¼ğretmenlerle g¼r¼řme yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler “Y¼netmel inançlar”, “Y¼netmel amaçlar” ve “¼ğretim liderliği stratejileri” olmak ¼zere ¼ç kategoride gruplandırılmıştır. ¼ğretmen g¼r¼řmeleri sonucunda d¼rd¼nc¼ bir boyut olarak da “y¼neticilere ilişkin ¼ğretmen algıları” kategorisi eklenmiştir. Araştırmada ayrıca okullarda g¼c¼n paylaşımı konusu ¼zerinde de durulmuştur (şişman, 2004).

Araştırmada y¼neticilerin, ¼ğrenci ¼ğrenmelerini destekleyen stratejiler konusunda tam bir uzlaşma içinde oldukları tespit edilmiştir. Y¼neticilerin ¼ğretim liderliği konusunda aynı stratejileri izlememelerine karşın okul içi ve dışı g¼ç dengelerini sağlama konusunda genel olarak kullanılan taktikleri tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. ¼ğretimsel liderlik davranışları ve bu davranışların sonuçlarının okulun çevresel koşullarına ve okulda bulunan insanların birbirleriyle ilişkilerine bağlı olarak değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ¼ğretim lideri olan okul m¼d¼rlerinin; ¼ğrenciler hakkında y¼ksek standartlar oluşturdukları, toplumun ihtiyaçlarını g¼z ¼n¼ne aldıkları, ¼ğretmen, ¼ğrenci ve topluma ¼nderlik ettikleri, ortak bir vizyon oluşturdukları, g¼c¼n paylaşımına ¼nem verdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca etkili okulun ¼nemli bir boyutunun y¼neticilerin ¼ğretim liderliği olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda okul m¼d¼rlerinin ¼ğretimsel liderlik davranışları ile ilgili pek ¼ok araştırma yer almaktadır. Okul m¼d¼r¼n¼n ¼ğretimsel liderlik davranışlarını g¼sterme d¼zeyleri; m¼d¼r, ¼ğretmen, denetmen, veli veya ¼ğrencilere uygulanan anketlerle tespit edilmeye ¼alıřılmıřtır. Ayrıca bazı araştırmacılar okul b¼y¼kl¼ę¼ ve okulun ¼rg¼tsel ¼zelliklerinin, okul m¼d¼r¼n¼n ¼ğretimsel liderliğini gerçekteşirme d¼zeyi ile ilişkisini incelemişlerdir. Bazı ¼alıřmalarda ise okul m¼d¼rlerinin bireysel ¼zelliklerinin okul m¼d¼rlerinin ¼ğretimsel liderlik davranışlarına etkisi araştırılmıştır. Son yıllarda yurt dışında yapılan ¼alıřmalarda ¼zellikle ¼ğrenci başarısı ile okul m¼d¼r¼n¼n ¼ğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmaya y¼nelik bir eğilim olduğunu g¼rmekteyiz. Yine bu araştırmaların bir ¼oęunda veri toplama aracı olarak Hallinger tarafından geliştirilen ve kısa adı PIRMS olan anketin kullanıldığı dikkat çekmektedir.

2.5.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de eğitim yönetimi ve liderlik konularında yapılan çalışmalar daha çok liderliğin genel özelliklerine yönelik çalışmalardır. Son yıllarda özellikle “öğretimsel liderlik”le doğrudan ilgili araştırmaların sayısında hızlı bir artış gözlenmektedir. Buna karşın özel okullarda araştırma yapmanın güçlüğü nedeniyle özel okullar hakkında yapılan çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu başlık altında, öğretimsel liderlikle doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye'de doğrudan öğretimsel liderlikle ilgili ilk araştırma Gümüşeli (1996) tarafından yapılan "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı araştırmadır. Araştırmanın veri toplama aracı, Hallinger and Murphy (1985)'nin geliştirdikleri araç temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada söz konusu anket örnekleme alınan 110 okul müdürü ve her okuldan seçilen iki öğretmene uygulanmıştır. Gümüşeli (1996) tarafından yapılan araştırmanın amacı, İstanbul İlindeki ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma bulguları şöyle özetlenebilir:

1. Kendi kanaatlerine göre okul müdürleri; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini her zaman; bunların dışında kalan tüm öğretim liderliği görevlerini çoğunlukla yerine getirmektedir.
2. Öğretmenlere göre okul müdürleri; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini ara sıra; bunların dışında kalan tüm öğretim liderliği görevlerini çoğunlukla yerine getirmektedirler.
3. Öğretmen algılarında ise; A ve B tipi okul öğretmenleri, C tipi okul öğretmenlerine göre; İkili okullarda görev yapan öğretmenler, normal öğretim yapan okullardaki öğretmenlere göre; öğrenci sayısı bakımından büyük okul öğretmenleri, küçük okul öğretmenlerine göre; en fazla meslek ve yöneticilik deneyimine sahip müdürlerin bulunduğu okullardaki öğretmenler, en deneyimsiz müdürlerle çalışan öğretmenlere göre; eğitim programı ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet içi

eğitimlere bir ya da iki kez katılan m¼d¼rlerin bulunduğu okullardaki ¼đretmenler, bu eğitimlere hiç katılmamış m¼d¼rler ile ¼ç kez katıldığını beyan eden m¼d¼rlerin bulunduğu okullardaki ¼đretmenlere g¼re ¼đretim liderliği g¼revlerinin daha y¼ksek d¼zeyde yapıldığını algılamışlardır. Bununla birlikte ¼đretmenler, ¼đrenci-y¼netici oranı, ¼đrenci-¼đretmen oranı, m¼d¼r¼n y¼netim konusunda katıldığı hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerinin m¼d¼rlerin ¼đretim liderliği davranışları ¼zerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir.

4. ¼đretmenler genel olarak ¼đretim liderliği g¼revlerinin m¼d¼rlerin algıladıklarından daha d¼ş¼k d¼zeyde gerçekteştirildiği g¼r¼ş¼ndedir.

Polat (1997) tarafından yapılan “İlkokul ve İlk¼đretim Birinci Kademe Okullarında G¼rev Yapan ¼đretmenlerin Okul M¼d¼r¼n¼n ¼đretimsel Liderlik Rol¼ne İlişkin Algı ve Beklentileri” (Kars ¼rneđi) konulu araştırmada okul m¼d¼rlerinin ¼đretimsel liderlik davranışları;

1. Amaçların gerçekteştirilmesi,
2. ¼đretimin denetimi,
3. ¼đretimsel iklim yaratma,
4. ¼đrenci gelişiminin izlenmesi,
5. İletişim ve çevre,
6. Y¼ntem, teknik ve ¼đretimin planlanması olmak ¼zere altı boyutta ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçların bazıları ş¼nlardır:

1. ¼đretmenlere g¼re okul m¼d¼rleri, ¼đretimsel liderlik davranışlarını orta d¼zeyde sergilemektedirler. Ayrıca okul m¼d¼rleri “Okul m¼d¼r¼n¼n ¼rnek dersler vermesi” ¼đretimsel liderlik davranışını en alt d¼zeyde; “Okul içinde kendisine rahatça erişebilme” ¼đretimsel liderlik davranışını en ¼st d¼zeyde gerçekteştirmektedirler.
2. ¼đretmenler, m¼d¼rlerden ortanın ¼st¼nde bir d¼zeyde ¼đretimsel liderlik beklentisi içerisindedirler. ¼đretmen beklentilerinin en d¼ş¼k olduğu davranış, “velileri başarılı ¼đretmenleri takdir etmeleri doğrultusunda y¼nlendirme” davranışdır. ¼đretmen beklentilerinin en y¼ksek olduğu davranış ise, “eğitim ¼đretim programlarının gerçekteştirilebilmesi için en uygun ortamı hazırlama” davranışdır.
3. ¼đretimsel liderlik davranışlarına ilişkin ¼đretmen algı ve beklentileri arasında doğrusal y¼nl¼ bir ilişki vardır.

Şişman tarafından 1997'de yapılan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarıyla İlgili Bir Araştırma”nın amacı, ilköğretim okullarında görevli müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için araştırmacı öğretmen algılarına göre, okul müdürleri;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
5. Düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması,

boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olup söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerini ve okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyinin yöneticilik kıdemlerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır.

Araştırma Eskişehir İl merkezinde bulunan ve okul müdürünün bulunduğu okulda en az bir yıl görev yapmış olması ön koşuluna uyan 18 ilköğretim okul araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçları kısaca şöyle özetleyebiliriz:

1. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin, “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutları kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışlarını “çoğunlukla”; buna karşın “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” yerine getirdikleri görüşündedirler.
2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarında söz konusu davranışların gösterilmesi ile ilgili olarak kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarında, okulun bulunduğu çevre (merkez-kenar) yönünden karşılaştırılması sonucu müdürlerin öğretim liderliği davranışları yönünden okul kümeleri arasında genelde anlamlı bir fark yoktur.

4. İlköğretim okullarının akademik başarıları yönünden başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarında okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda okulların akademik başarı düzeylerine bağlı olarak akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine bu boyutta anlamlı bir fark vardır. Okul başarılarının karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin diğer boyutlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Çalhan (1999) tarafından yapılan " İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği" adlı araştırmanın amacı, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini İstanbul Kadıköy İlçesi'nde yer alan 70 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okullar içerisinde 21 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Veriler örnekleme alınan okullarda görev yapan 240 öğretmene anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır (Çalhan, 1999);

1. Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama boyutunda yer alan okulun amaçlarını geliştirme ve okulun amaçlarını açıklama görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamışlardır.
2. Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme 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.
3. Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan “öğretim zamanını koruma”, “ulaşılabilir olma”, “öğrencileri öğrenmeye özendirme” görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini, buna karşın “öğretmenleri çalışmaya özendirme”, “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama” görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algılamışlardır.
4. Araştırmada test edilen bireysel değişkenler arasında, yaş değişkeninin, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve görev yapılan kademe değişkeninin, öğretim zamanını koruma görevi hariç müdürlerin öğretim liderliği

görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin, yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısının, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılarını anlamlı biçimde etkilediği belirlenmiştir.

Çalhan (1999) çalışmasında özellikle müdürlerin “öğrenci başarısını izleme” ve “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” öğretimsel liderlik davranışlarını en az; “öğretmenleri çalışmaya özendirme” ve “akademik standartlar geliştirme ve uygulama” öğretimsel liderlik davranışlarını yakın düzeyde az gerçekleştirdiklerini vurgulamaktadır.

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 gerçekleştirdikleri ile yöneticilerin davranışlarını hangi felsefi yaklaşımın etkilediğini belirlemektir. Taş, söz konusu çalışmada öğretim liderliği boyutları;

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,

olan ve toplam 58 davranışı kapsayan anket uygulamıştır. Araştırmanın evreni, Burdur ve Isparta illerinde görev yapan ilköğretim okul müdür ve öğretmenleridir. Araştırma verileri, anketin 63 okul müdürü ve 487 öğretmene uygulanması sonucu elde edilmiştir. Çalışma tarama modelindedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır;

1. “Okulun misyonunu tanımlama” boyutunda en yüksek ortalamaya sahip roller; öğretmenlere göre, “okul yöneticisinin okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışması” iken , yöneticilere göre, “yöneticisi okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapması”dır. Aynı boyutta yöneticilerin en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri rol öğretmenlere göre, “yöneticinin, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapması” iken, yöneticilere göre ise “yöneticinin öğretim konusundaki vizyonunun davranışlarını etkilemesi”dir.

2. Öğretmen ve yöneticilere göre öğretim liderliğinin “Kaynak ve mesleki gelişimi sağlama” boyutunda en üst düzeyde gerçekleşen rol; “yöneticilerin, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için ortam ve imkan sağlaması”dır. Her iki gruba göre, en düşük düzeyde gerçekleşen rol ise “yöneticilerin, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlaması” olarak tespit edilmiştir.
3. “Öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme” boyutunda en yüksek düzeyde gerçekleşen rol öğretmenlere göre, “yöneticilerin, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlaması” iken yöneticilere göre “yöneticinin öğrenmeyi engelleyen problemlerin temeline inerek çözmeye çalışması”dır. En düşük düzeyde gerçekleşen rol öğretmenlere göre “yöneticilerin, personel değerlendirmede öğretmeni mesleğindeki başarısı ve kişiliği ile bir bütün olarak değerlendirmesi” iken yöneticilere göre “yöneticinin derslere girerek örnek dersler vermesi”dir.
4. Öğretmenler, “İletişim sağlama” boyutunda en yüksek düzeyde gerçekleştirilen rol olarak “yöneticilerin, okul ile çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları için çalışması” olduğunu belirtirler iken yöneticiler, “öğretmenleri değerlendirirken tarafsız davranma” rolünü en üst düzeyde yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Öğretmen ve yöneticilere göre en düşük düzeyde gerçekleştirilen rol “yöneticilerin, öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda geribildirimde bulunması”dır.
5. Öğretmenler ve yöneticilere göre öğretim liderliği rollerinin "Görünen varlık olma" boyutunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri davranış "yöneticilerin, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uymaları"dır. Bu boyutta en düşük düzeyde gerçekleştirilen davranış, öğretmenlere göre "yöneticilerin, öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak gözlemleri" iken yöneticilere göre "yöneticinin öğretmen ve veliler ile sık sık sorun çözme toplantıları yapma" davranışdır.
6. Öğretmenlere göre yöneticilerin öğretim liderliği rollerini “Olumlu okul iklimi oluşturma” boyutunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri davranış "öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmek için çalışması” iken yöneticilere göre "yöneticinin, çalışanlar için güven ortamı oluşturması”dır. Bu boyutta en düşük düzeyde gerçekleştirilen rol öğretmenlere göre “yöneticilerin, çalışanları aşırı derecede kurallara bağlı olarak yönetmesi” iken yöneticilere göre “yöneticinin öğretmenlerle daha samimi bir hava oluşturmak için çay saatinde öğretmenler odasına gelmesi”dir.

7. 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 ortam imkan sağlama”, “öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama”, “öğrenmeyi engelleyen problemlerin temeline inerek çözmeye çalışma”, “okul ile çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışma”, “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; buna karşın, “öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlama”, “derslere girerek örnek dersler verme”, “öğretmenlere öğretim liderlikleri konusunda geribildirimde bulunma”, “öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak gözleme” rollerini daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.
8. Öğretimsel liderlikle ilgili belirlenen alt boyutların hepsinde de müdürler öğretmenlere göre kendilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Akgün (2001), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” adlı niteliksel araştırmasında Bolu İlindeki 10 ilköğretim okulu müdürü ve 10 Öğretmenle görüşme yoluyla veriler elde etmiştir. Bu çalışmada Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemi’ne uyarlanarak uygulanan öğretimsel liderlik davranış modeli kullanılmıştır. Akgün yaptığı araştırmasında konu ile ilgili önemli sonuçlar ortaya koymuştur (Akgün, 2001). Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin;

1. *Okulun amaçlarını geliştirme konusunda;* öncelikli görevlerinin okulun amaçlarını Türk Milli Eğitimi’nin amaçları doğrultusunda gerçekleştirmek olduğu ve öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme ile ilgili bir çalışmalarının olmadığı,
2. *Okulun amaçlarını açıklama konusunda;* bu amaçları öğrencilere öğretmenler vasıtasıyla açıkladıkları,
3. *Öğretimi denetleme ve değerlendirme konusunda;* değerlendirmede okulun amaçlarını ölçüt aldıkları ve öğrencilerin yapmış olduğu ödev ile diğer çalışmaların dikkate almadıkları,

4. *Eğitim programlarını koordine etme konusunda;* öğretim etkinliklerinin yıllık planlara göre yürütüldüğünü kontrol ettikleri, materyallerin incelenmesi ve seçiminde aktif olarak katılmadıkları, bu görevi öğretmenlere bıraktıkları,
5. *Öğrenci başarısını izleme konusunda;* öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından çok az yararlandıkları; öğrencilerin başarısı hakkında öğretmenlerle konuşma yaptıkları; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili gerekli önlemleri alamadıkları ve özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesinde herhangi bir çalışmalarının olmadığı; öğrenme yetersizliği olan çocuklar için belli etkinlikler düzenledikleri ve öğretmenleri teşvik ettikleri,
6. *Öğretim zamanını koruma konusunda;* ders zamanında eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesecek bir faaliyette bulunmadıkları; öğretim zamanının etkili olarak kullanılmasını yeterince kontrol edemedikleri,
7. *Varlığını hissettirme konusunda;* ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini kabul ettikleri ancak görüşmek için sınıf ziyaretlerini çok az yerine getirdiklerini, okulun her yerinde görünür kişi oldukları,
8. *Öğrencileri öğrenmeye özendirme konusunda;* öğrenci başarılarını ödüllendirdikleri, öğrencilerin başarılarından velileri haberdar etme davranışını yeterince yerine getiremedikleri tespit edilmiştir.

Akgün (2001)'e göre araştırma sonuçları okul müdürlerinin daha çok var olan durumu korumaya yönelik çalışmalarda daha dikkatli oldukları, öğretmen-öğrenci ve öğretime yönelik etkinliklerde ise sorumlulukları daha çok öğretmenlere yükledikleri, bunun da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar olarak algıladıklarını göstermiştir .

Poyraz (2002), "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri" adlı araştırması ile ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin, kendilerinin ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerin değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği; bu değerlendirmeler arasında bireysel ve mesleki özelliklere göre farklılıkların olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır.

Araştırma verileri, İzmir İli'nin Buca İlçesi merkez ilköğretim okullarından seçilen 14 ilköğretim okulundan 192 öğretmen ile 35 okul müdürüne anket uygulanarak elde edilmiştir. Uygulanan anketin içeriği yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Öğretimsel hedeflerin oluşturulması ve uygulanması,
2. Personeli için her zaman yerinde olma,
3. Öğrenmeye yardımcı olan bir okul kültürü ve havası yaratma,
4. Okulun amaç ve görüşlerini diğerlerine iletme,
5. Personelde yüksek beklentiler oluşturma,
6. Lider öğretmenler yetiştirme,
7. Öğrencilere, personele ve ana-babaya karşı olumlu yaklaşım şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların bazıları şunlardır:

1. Kendi kanaatlerine göre okul müdürleri öğretimsel liderlikle ilgili davranışları çoğunlukla yerine getirmektedirler. Ayrıca okul müdürleri kendilerinin “sınıflarda örnek dersler vermesi” öğretimsel liderlik davranışını en alt düzeyde, “elde edilen başarıları dikkate alır, ödüllendirilmeleri için teklifte bulunurum” öğretimsel liderlik davranışını en üst düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.
2. Öğretmenlere göre okul müdürleri, öğretimsel liderlik davranışlarını bazen göstermektedirler. Ayrıca okul müdürleri “sınıfta örnek dersler vermesi” öğretimsel liderlik davranışını en alt düzeyde, “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının çevrenin özelliklerine göre geliştirilmesi çabalarını desteklerim” öğretimsel liderlik davranışını en üst düzeyde gerçekleştirmektedirler.
3. Öğretimsel liderlikle ilgili hem müdür görüşleri hem de öğretmen görüşleri bireysel ve mesleki özelliklerine göre birbirlerinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
4. Kendi kanaatlerine göre okul müdürleri öğretimsel liderlikle ilgili belirlenen; “öğretimsel hedeflerin oluşturulması ve uygulanması”, “personeli için her zaman yerinde olma”, “okulun amaç ve görüşlerini diğerlerine iletme”, “öğrencilere, personele ve ana-babaya karşı olumlu yaklaşma” alt boyutlarına ilişkin davranışları her zaman, “öğrenmeye yardımcı olan bir okul kültürü ve havası yaratma”, “personelde yüksek beklentiler oluşturma”, “lider öğretmenler yetiştirme” alt boyutlarına ilişkin davranışları çoğunlukla yerine getirmektedirler.

5. Öğretmenlere göre okul müdürleri, “öğretimsel hedeflerin oluşturulması ve uygulanması” alt boyutuna ilişkin davranışları çoğunlukla, “personeli için her zaman yerinde olma” “öğrenmeye yardımcı bir okul kültürü havası yaratma”, “okulun amaç ve görüşlerini diğerlerine iletme”, “lider öğretmenler yetiştirme”, “öğrencilere, personele ve ana-babalara karşı olumlu yaklaşma” alt boyutlarına ilişkin davranışları bazen yerine getirmektedirler.
6. Öğretimsel liderlikle ilgili belirlenen alt boyutların hepsinde öğretmen ve müdür görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Tüm alt boyutlarda müdürler kendilerini yeterli görürken öğretmenler müdürlerini bu boyutlarda istenen düzeyde yeterli görmemektedir.

Hilton (2004) tarafından yapılan “Öğrenci Algılarına Göre Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Dereceleri “ adlı araştırmanın genel amacı, lise son sınıf öğrencilerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme derecelerini tespit etmektir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul İli, Şişli İlçesindeki 13 devlet lisesinin son sınıflarında okuyan 364 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında öğrencilerin değerlendirebileceği 41 davranışa yer verilmiş, deneklere uygulanan anketlerden araştırmada kullanılacak durumda olan 330 anketin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğrenciler, okul müdürlerinin öğretim liderliğinin Okulun Misyonunu Tanımlama boyutunda yer alan “okulun amaçlarının geliştirilmesi” ve “okulun amaçlarının açıklanması” görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algılamaktadırlar.
2. Öğrenciler, okul müdürünün öğretim liderliğinin Eğitim Programları ve Öğretimi Yönetme boyutunda yer alan “eğitim programlarını eşgüdümleme” görevini ara sıra, “öğrenci ilerlemesini izleme” görevini az, “öğretimi denetleme ve değerlendirme” görevini ara sıra yerine getirdiklerini algılamaktadırlar.
3. Öğrenciler, okul müdürünün öğretim liderliğinin Olumlu Öğrenme İklimi ve Kültürü Geliştirme boyutunda yer alan “ulaşılabilir olma”, “öğretim zamanını koruma” ve “öğrencileri öğrenmeye özendirme” görevini ara sıra yerine getirdiklerini algılamaktadırlar (Hilton,2004).

Araştırmanın genel sonucu bize öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını genel olarak ara sıra yerine getirdiklerini göstermiştir. Araştırma, Anadolu Lisesi Müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından daha başarılı olmasına karşın Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin en düşük başarıya sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürleri en fazla “derslerin zamanında başlaması ve bitmesine” önem verirken en az ilgiyi “özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi”ne göstermektedirler. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin doğrudan eğitimle ilgili işlerde kendilerini birinci derecede sorumlu hissetmemekle, bu sorumluluğu öğretmenlere bıraktıkları izlenimini vermekle, okuldaki idari işleyle ilgili sorumluluklarının farkında olarak bunları yerine getirmeye çalışmakla, varlığı ile öğrenci ve öğretmenlere moral kaynağı olmaktansa otoriteyi temsil etmeyi tercih etmekle, okul için yeni amaçlar belirlemek yada geliştirmek yerine Milli Eğitim Mevzuatı’nda yer alan amaçları benimsemekle yetindikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Gökkyer (2004)’in, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler” adlı araştırması “Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlere ilişkin algılarını” belirlenmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada Gökkyer okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını;

A. Öğretim vizyonu oluşturma,

B. Olumlu öğrenme iklimi oluşturma,

1. Ulaşılabilir olma,

2. Personeli güdüleme,

3. Olumlu okul iklimi oluşturma,

4. Öğrencileri öğrenmeye özendirme,

C. Eğitim ve öğretim sürecini denetleme,

5. Eğitim etkinliklerini eşgüdümleme,

6. Öğrenci ilerlemesini izleme olmak üzere üç boyut ve altı alt boyutla tanımlamıştır.

Çalışmada ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenler de araştırılmış ve dört boyut ile 17 davranışa yer verilmiştir. Bunlar:

1. Bürokratik ve yasal engeller,
2. Zaman sınırlılığı,
3. Öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği,
4. Vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir (Gökkyer ,2005).

Araştırma, Bingöl İl merkezinde ve 4 ilçe merkezinde bulunan 31 ilköğretim okulunda görev yapan 31 okul müdürü, bu okullarda görev yapan 50 müdür yardımcısı ile toplam 592 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçları kısaca şöyle özetleyebiliriz:

1. Okul müdürleri; “öğretim vizyonu oluşturma” ve “öğrencileri öğrenmeye özendirme” boyutlarını yüksek; “ulaşılabilir olma”, “personeli güdüleme”, “olumlu okul iklimi oluşturma”, “eğitim etkinliklerini eşgüdümleme”, “öğrenci ilerlemesini izleme” öğretim liderliği boyutlarını çok yüksek olarak gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.
2. Müdür yardımcıları ve öğretmenler okul müdürlerinin; “öğretim vizyonu oluşturma”, “ulaşılabilir olma”, “personeli güdüleme”, “olumlu okul iklimi oluşturma”, “öğrencileri öğrenmeye özendirme”, “eğitim etkinliklerini eşgüdümleme”, “öğrenci ilerlemesini izleme” öğretim liderliği boyutlarını yüksek olarak gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.
3. “Ulaşılabilir olma”, “personeli güdüleme”, “olumlu okul iklimi oluşturma”, “eğitim etkinliklerini eşgüdümleme”, “öğrenci ilerlemesini izleme” öğretim liderliği boyutları hakkında müdür-müdür yardımcısı ve müdür-öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre kendilerinin bu boyutları daha üst düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedir. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler “öğrencileri öğrenmeye özendirme” öğretim liderliği boyutunun gerçekleştirilmesi konusunda görüş birliği içerisinde oldukları görülmüştür. “Öğretim vizyonu oluşturma” öğretim liderliği boyutunun gerçekleştirilmesi konusunda ise müdür ve öğretmenler görüş birliği içerisinde olmasına rağmen müdür ve müdür yardımcıları farklı görüşlere sahiptir.

Ayrıca Bahar (1999), “Özel okul müdürleri ile devlet okulu müdürlerinin liderlik davranışlarının yeterlik düzeyi arasındaki farklar” konulu bir araştırma yapmış ve özel okul müdürleriyle resmi okul müdürlerinin liderlik davranışlarının farklı olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın amacı, müdürlerin yönetim becerilerindeki yeterlik derecesinin

görevlerindeki başarıyı belirlediği beş farklı boyuta (yönetme biçimi, sorun çözme ve karar verme, öğrenmeye yaklaşımları, yapısal durumlar ve çevre ile olan ilişkileri) göre öğretim liderliği yeterlik düzeylerini belirlemektir. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Yönetim biçimi boyutuna göre özel okul ve resmi okullarda görev yapan okul müdürlerinin orta düzeyde isteksizlik gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak okul müdürlerinin yetkisizliği, eğitim programlarına müdahale edememeleri, okulda öğretim ile ilgili fazla değişiklik yapamamaları olabileceği öne sürülmüştür.
2. Sorun çözme ve karar verme boyutunda özel lise müdürlerinin resmi liselerdeki müdürlerden daha fazla liderlik davranışı gösterdikleri görülmüştür. Bu boyuttaki maddeler genel olarak ele alındığında öğretmen müdür ilişkilerinin yetersiz olduğu, öğretmenlere yeterli sorumluluk verilmediği ve verilen kararlarda etkilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, resmi okul müdürlerinin kendi başlarına karar verdikleri ve sorunların çözümünde yardım istemedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca özel okul müdürlerinin, okulun başarısının müdürün başarısı anlamına gelmesinden dolayı gerektiğinde kendi yetkilerinden fedakarlıkta bulunabildikleri ifade edilmektedir.
3. Öğrenme boyutunda, müdürlerin yeni yöntemler, birlikte öğrenme gibi çalışmalarla uğraşmadıkları ortaya çıkmış ve resmi okulların yenilikler konusunda özel liselerin gerisinde olduğu belirlenmiştir. Yapısal boyutta her iki okul türünde de personelin rollerinin esnek olmadığı ve hiyerarşiye özen gösterildiği anlaşılmıştır. Resmi okullarda okul yönetimi ve personel arasındaki iletişimin yetersiz olduğu ve bunun nedeninin okul müdürlerinin liderlik davranışlarından haberleşmeye çok önem vermemelerinin olduğu ifade edilmiştir.
4. Çevre ilişkileri boyutunda ise resmi liselerde çalışan okul müdürlerinin daha duyarsız davrandıkları, özel okul müdürlerinin ise toplumsal hizmetlerden ve çevreden daha çok yararlanmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Ayrıca bu sonuca, resmi okul müdürlerinin toplumsal hizmetlerin okullarına ulaşmasını sağlamada zorluk çekiyor olabileceği yorumu getirilmiştir.

Uysal (2001), “Okul Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları” adlı araştırmasında özel ve resmi ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarını betimlemeyi amaçlamıştır. Tarama metodunun kullanıldığı araştırmanın çalışma evrenini,

İstanbul İlindeki 6 ilçede 272'si resmi, 76'sı özel, toplam 348 ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından uyarlanan anket 6 ilçede görev yapan 170 ilköğretim okulu müdürüne uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Özel ilköğretim okulu müdürleri etkili yöneticilik davranışlarını “her zaman”, etkili liderlik davranışlarını da “çok sık” göstermektedirler. Bu sonuca rağmen, özel okul müdürlerinin etkili yöneticilik davranışlarıyla etkili liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.
2. Resmi ilköğretim okulu müdürleri “çok sık” etkili yöneticilik ve etkili liderlik davranışı göstermiştir. Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışlarıyla etkili liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark vardır. Farkın kaynağına bakıldığında, resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili liderlik davranışından kaynaklandığı anlaşılmıştır.
3. Özel ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışlarıyla resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmasına karşın özel ilköğretim okulu müdürlerinin etkili liderlik davranışlarıyla resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Özel ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarıyla resmi ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışları arasındaki farkın kaynağı özel ilköğretim okulu müdürleridir.
4. Çıkan sonuçlara göre ilköğretim okulu müdürlerinin; cinsiyet, yöneticilik süresi, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve mesleki kıdem süresi değişkenlerine göre etkili yöneticilik ve liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur (Uysal, 2001).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; yöntem, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve istatistiksel analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen algularına göre belirlenmesi amaçlandığından, bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul İli'ndeki Bahçelievler, Bakırköy ve Beşiktaş İlçeleri'nde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Bahçelievler (36 resmi-12 özel), Bakırköy (27 resmi-12 özel) ve Beşiktaş (28 resmi-10 özel) İlçeleri'nde toplam 91 resmi ve 34 özel ilköğretim okulu bulunmaktadır. Örneklemi belirlemek amacıyla önce bu okullar arasından tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 32 resmi ve 12 özel ilköğretim okulu belirlenmiştir. Her ilçede bulunan hem resmi hem de özel okullar teker teker kağıtlara yazılmış ve her ilçe için örnekleme alınacak resmi ve özel ilköğretim okulları ayrı ayrı kura çekilerek belirlenmiştir. İlçelerde bulunan okul sayısı ile orantılı olacak şekilde Bahçelievlerdeki 12 resmi, 4 özel; Bakırköydeki 10 resmi, 4 özel; Beşiktaşta 10 resmi, 4 özel okul olmak üzere toplam 32 resmi ve 12 özel ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Daha sonra İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nden alınan bilgilere göre 2004-2005 eğitim yılı için Bahçelievler, Bakırköy, Beşiktaş İlçeleri'nde görev yapan toplam öğretmen sayısının 4777 olduğu belirlenmiştir. Evren büyüklüğünün güven düzeyi (confidence level) %95, güven aralığı (confidence interval) % 5 alınarak örneklem büyüklüğü üç ilçe toplamı için 470 olarak hesaplanmıştır. Eksik ve hatalı doldurma olasılığına karşı örnekleme alınan her okulda 11 öğretmen olmak üzere toplam

506 kişiye anket uygulanmış ve bu anketlerden eksiksiz ve tarafsız doldurulan 473 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracını belirlemek için araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmiştir. Literatür çalışmasında öncelikle araştırma ile doğrudan ilgili olan kaynaklar belirlenmiş, bu kaynaklar imkanlar dahilinde temin edilmiş ve yabancı dilde yazılı olanlar Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda, pek çok araştırmacının kullandığı Hallinger (1983) tarafından geliştirilmiş kısa adı PIRMS olan “öğretimsel liderlik anketi”nin bu çalışmada kullanılabilir en uygun anket olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan öğretimsel liderlik anketi PIMRS (Principal instructional Management Rating Scale), Gümüşeli (1996) tarafından genel yapısına bağlı kalarak Türkçe'ye çevrilerek uygulanmış ve daha sonra Türk Milli Eğitimi yapısına uygun olarak Çalhan (1999) tarafından tekrar düzenlenmiştir.

Öğretmenlerden oluşan denek grubuna uygulanmak üzere hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde deneklere ilişkin kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan 5 soruya yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise “ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini ne derecede yerine getirdiklerini” belirlemek üzere Gümüşeli (1996) tarafından oluşturulan ve Gonca Çalhan (1999) tarafından tekrardan düzenlenen üç temel boyut ve bu boyutlara ilişkin 11 görevin tanımlandığı anket formuna aslına uygun olarak yer verilmiştir. Söz konusu bu modelde öğretimsel liderlik boyutları şunlardır;

- A.** Okulun misyonunu tanımlama:
 - 1. Okulun amaçlarını geliştirme
 - 2. Okulun amaçlarını açıklama
- B.** Eğitim programı ve öğretimi yönetme:
 - 3. Öğretimi denetleme ve değerlendirme,
 - 4. Eğitim programını eşgüdümleme,
 - 5. Öğrenci başarısını izleme,

C. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme:

6. Öğretim zamanını koruma,
7. Ulaşılabilir olma,
8. Öğretmenleri çalışmaya özendirme,
9. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama,
10. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama,
11. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

Anket formunda, on bir görev alanı temel alınarak oluşturulan 52 davranışı ölçmek üzere; (5) Her zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Ara sıra, (2) Az, (1) Hiçbir zaman gibi sıklık ifadeleri kullanıldığı beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca denek öğretmenlerin görev yaptığı okul müdürlerinin kişisel özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla okul müdürleri tarafından doldurulan bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda okul müdürlerinin kişisel özelliklerine ait 7 soruya yer verilmiştir. Söz konusu bilgi formu ve anket örneği EK II ve EK III' te verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve İstatistiksel Analizler

Veri toplama aracı olarak seçilen anketi geliştiren kişilerden, anketi kullanmak için telefon ve mail yoluyla gerekli izinler alınmış, daha sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulaması için izin alınmıştır. İzin onayından sonra, anket formları çoğaltılarak bu konuda tecrübesi olan bir grup eğitim bilimlileri öğrencisiyle birlikte 16 Haziran 2005 - 10 Eylül 2005 tarihleri arasında örnekleme alınan okullara gidilerek uygulanmıştır. Araştırma yapılacak okulların müdürleri, araştırmanın kendilerini bireysel olarak herhangi bir sorumluluk altına sokmadığına ikna edilmiş ve bilgi formlarını doldurmaları sağlanmıştır.

Objektifliği sağlayabilmek amacıyla anket öğretmenlere müdürlerin bulunmadığı ortamlarda uygulanmıştır. Anket uygulaması işleminden sonra toplanan anketler teker teker incelenmiştir. İnceleme sonucunda eksik yada kasıtlı olarak bütün sorularda aynı seçeneklerin işaretlendiği yanlı doldurulmuş 27 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan anketler, önce resmi sonra özel okullar olmak üzere art arda numaralandırılmış ve bu numara sırasına uygun SPSS programına araştırmacı tarafından veri olarak işlenmiştir. Bilgisayara yüklenen verilerin analizi, araştırmacı tarafından Dokuz

Eylül Üniversitesi Ekonometri Bölümü öğretim görevlisi Doç. Dr. Vedat Pazarlıoğlu rehberliğinde SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

Okul türü ve müdürler hakkındaki bazı kişisel bilgilere ait frekans ve yüzdeler bulunmuş; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyut ve görevlerine ait öğretmen algılarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, elde edilen bulgular liste halinde sunulmuştur. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin “öğretimsel liderlik düzeyleri” arasında fark olup olmadığına "t" testi ile bakılmıştır. Okul müdürlerinin cinsiyeti ve medenî hâl bireysel değişkenlerinin “okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri” üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla "t" testi yapılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin; öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, yaşı, mezun olduğu okul, lisansüstü eğitim durumu bireysel değişkenlerinin “okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri” üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplara yönelik algılardan kaynaklandığını belirlemek için “Duncan” testi uygulanmıştır.

Ankette kullanılan beşli likert ölçeğine uygun olarak elde edilen aritmetik ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması için 4.50- 5.00 “Her zaman”, 3.50 - 4.49 “Çoğunlukla”, 2.50 - 3.49 “Ara sıra”, 1.50 - 2.49 “Az”, 1.00 - 1.49 “Hiçbir zaman” puan aralıkları kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular tablolarla açıklanmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinden anket aracılığıyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular ile araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu bağlamda ilk olarak araştırmada örnekleme alınan okulların türüne göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul müdürlerinin; cinsiyet, medeni hâl, yaş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, mezun olduğu lisans, lisans üstü eğitim durumu ve branşı bağımsız değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları tablolarla verilmiştir.

Bunu, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bulgu ve yorumlar izlemektedir.

Üçüncü olarak okul türü değişkenine göre ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu bölümde son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul müdürlerinin bireysel değişkenleri ile söz konusu okul müdürlerinin öğretmen algısına göre belirlenmeye çalışılan öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme dereceleri arasındaki ilişki araştırılarak konuya ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır.

4.1. Örnekleme Alınan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Bağımsız Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Araştırmada öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve müdürlerinin bireysel değişkenleri ile söz konusu okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme dereceleri arasındaki ilişki araştırılarak konuya ilişkin bulgu ve yorumlar sunulmaktadır. Bu nedenle araştırmanın alt amaçlarına geçmeden önce okul türü ardından da araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul müdürlerinin; cinsiyeti, medeni hâli, yaş grubu, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, mezun olduğu lisansı, lisans üstü eğitim durumu ve öğretmenlik branşına ait dağılımlar tablolarla verilmiştir.

Tablo 4.1.1.
Deneklerin okul türüne göre frekans ve yüzde dağılımı

OKUL TÜRÜ	N	%
Resmi İlköğretim Okulu	341	72,1
Özel İlköğretim Okulu	132	27,9
Toplam	473	100

Tablo 4.1.1.'den de anlaşılacağı gibi örneklem içinde yer alan okullardan ankete katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin 341'ini (%72,1) resmi ve 132'sini (%27,9) ise özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma evreninde bulunan okulların % 73'ünün resmi ve % 27'sinin özel ilköğretim okulu olduğu göz önüne alınırsa anket uygulanan öğretmen sayılarının okul türüne göre dağılımının evrene uygun yapıldığı sonucuna varılır.

Tablo 4.1.2.
İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

CİNSİYET	İlköğretim Okulları					
	Resmi		Özel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Erkek	320	93,8	113	85,6	433	91,5
Bayan	21	6,2	19	14,4	40	8,5
Toplam	473	100	473	100	473	100

Tablo 4.1.2.'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okul müdürünün cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 473 anket formundan 433'ünde (%91,5) erkek ve 40'ında (%8,5) ise bayan okul müdürlerinin değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Resmi ilköğretim okullarından alınan formların %6,2'sinde, özel ilköğretim okullarından alınan formların ise %14,4'ünde bayan müdürler değerlendirilmiştir. Bu verilerden yola çıkılarak özel ilköğretim okullarında resmi ilköğretim okullarında görev yapan müdürlere kıyasla bayan müdürler lehine bir durum söz konusu olmakla birlikte genellikle okul müdürlerinin erkek olduğu göze çarpmaktadır. Bu konuda bayan müdürlerin lehine pozitif ayrımcılık yapmak eğitim kurumlarına farklı bakış açıları katılması açısından faydalı olacaktır.

Tablo 4.1.3.
İlköğretim okulu müdürlerinin medenî hâl değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

MEDENİ HAL	İlköğretim Okulları					
	Resmi		Özel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evli	325	95,3	132	100	457	96,6
Bekar	16	4,7	0	0	16	3,4
Toplam	341	100	132	100	473	100

Tablo 4.1.3.'deki ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okul müdürünün medeni haline göre dağılımına bakıldığında 473 anket formundan 457'sinde (%96,6) evli okul müdürlerinin, 16'sında (%3,4) ise bekar okul müdürlerinin değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca değerlendirilen resmi ilköğretim okulu müdürlerinin anket formlarının %95,3'ünün, özel okul müdürlerinin ise %100'ünün evli okul müdürlerine ait olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yaş ortalaması göz önünde tutulursa bu dağılımın dengeli olduğu sonucuna varılır. Okul müdürlerinin medenî hâl değişkenine göre resmi ve özel ilköğretim okulları benzer bir yapıya sahiptir.

Tablo 4.1.4.
İlköğretim okulu müdürlerinin yaş değişkenine göre
frekans ve yüzde dağılımı

MÜDÜRÜN YAŞI	İlköğretim Okulları					
	Resmi		Özel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
25-35 yaş	0	0	59	44,7	59	12,5
36-40 yaş	11	3,2	18	13,6	29	6,1
41-50 yaş	203	59,5	16	12,1	219	46,3
51 yaş ve üstü	127	37,2	39	29,5	166	35,1
Toplam	341	100	132	100	473	100

Tablo 4.1.4.'deki ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okul müdürünün yaşa göre dağılımına bakıldığında 473 anket formundan 59'unda (%12,5) 25-35 yaşında, 29'unda (%6,1) 36-40 yaşında, 219'unda (%46,3) 41-50 yaşında , 166'sında (%35,1) 51 yaş ve üstü okul müdürlerinin değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca 25-35 yaşında okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesi resmi okul müdürleri için %0 iken özel okul müdürleri için %44,7; 36-40 yaşında okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesi resmi okul müdürleri için %3,2 iken özel okul müdürleri için %13,6; 41-50 yaşında okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesi resmi okul müdürleri için %59,5 iken özel okul müdürleri için %12,1; 51 yaş ve üstü okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesi resmi okul müdürleri için %37,2 iken özel okul müdürleri için %29,5 olduğu görülmektedir. Resmi okul müdürlerinin değerlendirilen anket formlarının hiçbirinde 25-35 yaşında olan okul müdürü değerlendirilmezken buna karşın özel okul müdürlerinin değerlendirilen anket formlarının %44,7 gibi büyük bir bölümünde 25-35 yaşında olan okul müdürleri değerlendirilmiştir.

Tüm yaş gruplarında resmi ve özel okul müdürlerinin değerlendirildiği formların yüzdeleri arasında bariz fark göze çarpmaktadır. Elde edilen veriler resmi okul müdürlerinin, özel ilköğretim okul müdürlerine oranla daha yüksek bir yaş ortalamasına sahip olduğunu gösteriyor. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirmenin yeterince önemsenmemesi ve desteklenmemesi nedeniyle genellikle özel okullarda resmi okullara

göre daha bilgili ve donanımlı olması açısından daha genç müdürlerin tercih edildiğini görmekteyiz. Bu veriler, müdürlerin seçilmesi ve mevcut personelin geliştirilmesine yönelik politika değişikliklerinin yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.1.5.
İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlik kıdemi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

MÜDÜRÜN ÖĞRETMENLİK KIDEMİ	İlköğretim Okulları					
	Resmi		Özel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1-5 yıl	41	12,0	13	9,8	54	11,4
6-10 yıl	69	20,2	73	55,3	142	30
11-15 yıl	22	6,5	16	12,1	38	8
16-20 yıl	79	23,2	0	0	79	16,7
21 yıl ve üstü	130	38,1	30	22,7	160	33,8
Toplam	341	100	132	100	473	100

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okul müdürünün öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında 473 anket formundan 54'ünde (% 11,4) 1-5 yıl, 142'sinde (%30) 6-10 yıl, 38'inde (%8) 11-15 yıl, 79'unda (%16,7) 16-20 yıl arası ve 160'ında (% 33,8) 21 yıl ve üstü öğretmenlik kıdemi olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca 1-5 yıl öğretmenlik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %12 iken özel okul müdürleri için %9,8; 6-10 yıl öğretmenlik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %20,2 iken özel okul müdürleri için %55,3; 11-15 yıl öğretmenlik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %6,5 iken özel okul müdürleri için %12,1 ; 16-20 yıl öğretmenlik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %23,2 iken özel okul müdürleri için %0 ; 21 yıl ve üstü öğretmenlik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %38,1 iken özel okul müdürleri için %22,7 olduğu görülmektedir.

Tüm öğretmenlik kıdemî gruplarında resmi ve özel okul müdürlerinin değerlendirildiği formlar arasında bariz fark göze çarpmaktadır. Elde edilen veriler resmi okul müdürlerinin, özel ilköğretim okul müdürlerine oranla daha yüksek öğretmenlik kıdemi ortalamasına sahip olduğunu gösteriyor. Bu durum resmi okullarda yöneticilik seçim ve yerleştirilmesinin mesleki kıdem avantajına dayanmasından kaynaklanmaktadır. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirmenin yeterince önemsenmediği ve desteklenmediği, performans değerlendirmesinin tam olarak yapılamadığı dikkate alınırsa mesleki kıdemin bu derece önemsenmesi yanlış bir kriter oluşturmaktadır. Bu veriler, müdürlerin seçilmesi ve mevcut personelin geliştirilmesine yönelik politika değişikliklerinin yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.1.6.
İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

MÜDÜRÜN YÖNETİCİLİK KIDEMİ	İlköğretim Okulları					
	Resmi		Özel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1-5 yıl	14	4,1	80	60,6	94	19,9
6-10 yıl	73	21,4	34	25,8	107	22,6
11-15 yıl	113	33,1	0	0	113	23,9
16-20 yıl	53	15,5	0	0	53	11,2
21 yıl ve üstü	88	25,8	18	13,6	106	22,4
Toplam	341	100	132	100	473	100

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okul müdürünün yöneticilik kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında 473 anket formundan 94'ünde (% 19,9) 1-5 yıl arası, 107'sinde (%22,6) 6-10 yıl arası, 113'ünde (%23,9) 11-15 yıl arası, 53'ünde (%11,2) 16-20 yıl arası, 106'sında (% 22,4) 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca 1-5 yıl yöneticilik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %4,1 iken özel okul müdürleri için %60,6 ; 6-10 yıl yöneticilik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %21,4 iken özel okul müdürleri için %25,8; 11-15 yıl yöneticilik kıdemî olan okul müdürlerinin

değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %33,1 iken özel okul müdürleri için %0 ; 16-20 yıl yöneticilik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %15,5 iken özel okul müdürleri için %0 ; 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemî olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %25,8 iken özel okul müdürleri için %13,6 olduğu görülmektedir.

Tüm yöneticilik kıdemî gruplarında; resmi ve özel okul müdürlerinin değerlendirildiği formlar arasında bariz fark göze çarpmaktadır. Elde edilen veriler resmi okul müdürlerinin, özel ilköğretim okul müdürlerine oranla daha yüksek yöneticilik kıdemi ortalamasına sahip olduğunu gösteriyor. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirmenin yeterince önemsenmemesi ve desteklenmemesi nedeniyle özel okullar çok uzun yöneticilik kıdemi olan okul müdürlerini tercih etmemektedir. Buna karşın resmi okullarda performans değerlendirmesinin tam olarak yapılamaması ve başarılı olmasalar bile memur statüsünde olan müdürlerin çok uzun süre görevinde kalması nedeniyle resmi okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi ortalaması oldukça yüksektir. Bu veriler, müdürlerin seçilmesi ve mevcut personelin geliştirilmesine yönelik politika değişikliklerinin yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.1.7.
İlköğretim okulu müdürlerinin mezun olunan okul değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

MÜDÜRLERİN MEZUN OLDUĞU OKUL	İlköğretim Okulları					
	Resmi		Özel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Öğretmen Lisesi	0	0	9	6,8	9	1,9
Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu	61	17,9	27	20,5	88	18,6
Eğitim Fakültesi	30	8,8	52	39,4	82	17,3
Fen-Edebiyat Fakültesi	8	2,3	12	9,1	20	4,2
Açıköğretim Fak(Lisans Tamamlama)	165	48,4	0	0	165	34,9
Diğer	77	22,6	32	24,2	109	23
Toplam	341	100	132	100	473	100

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okul müdürünün mezun olduğu okula göre dağılımına bakıldığında 473 anket formundan 9'unda (%1,9) Öğretmen Lisesi, 88'inde (%18,6) Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu, 82'sinde (%17,3) Eğitim Fakültesi, 20'sinde (%4,2) Fen-Edebiyat Fakültesi, 165'inde (%34,9) Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama), 109'unda (% 23) söz konusu fakültelerin dışında bir fakülte veya bölümden mezun olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Öğretmen Lisesi mezunu olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %0 iken özel okul müdürleri için %6,8 ; Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %17,9 iken özel okul müdürleri için %20,5 ; Eğitim Fakültesi mezunu olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %8,8 iken özel okul müdürleri için %39,4 ; Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %2,3 iken özel okul müdürleri için %9,1 ; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) mezunu olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %48,4 iken özel okul müdürleri için %0 ; söz konusu fakültelerin dışında bir fakülte veya bölümden mezun olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %22,6 iken özel okul müdürleri için %24,2 olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin mezun olduğu okullara ait tüm gruplarda; resmi ve özel okul müdürlerinin değerlendirildiği formlar arasında bariz fark göze çarpmaktadır. Sadece söz konusu fakültelerin dışında bir fakülte veya bölümden mezun olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formları resmi okul müdürleri(%22,6) ve özel okul müdürleri(%24,2) için birbirine yakın bir oran göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu fakültelerin dışında bir fakülte veya bölümden mezun olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarında resmi okul müdürlerinin; işletme, iktisat, ilahiyat, hukuk fakültelerinden, özel okul müdürlerinin ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık veya ilahiyat fakültelerinden mezun oldukları görülmektedir. Yani bu grupta da resmi ve özel okul müdürlerinin mezun olduğu okullar arasında farklılaşma mevcuttur.

Okul müdürünün etkili okul açısından öneminin ortaya çıkmasıyla özel okul müdürleri seçilirken çok daha titiz davranılmaya başlandı. Araştırma verileri bize özel okul müdürlerinin seçiminde mezun olunan lisans değişkeninin önemli bir kriter olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte resmi okullarda müdür seçerken mezun olunan lisansın çok fazla önemsenmediği ve iyi öğretmenlerin iyi müdür olduğu anlayışının hakim olduğunu görmekteyiz. Aldığı eğitimin müdürün niteliği açısından önemi düşünülürse araştırma verileri ışığında müdürlerin seçilmesi ve mevcut personelin geliştirilmesine yönelik politika değişikliklerinin yapılması gerektiğini söyleyebiliriz.

Tablo 4.1.8.
İlköğretim okulu müdürlerinin yüksek lisans eğitimi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ ALMA DURUMU	İlköğretim Okulları					
	Resmi		Özel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	11	3,2	31	23,5	42	8,9
Doktora Eğitimi Alanlar	0	0	14	10,6	14	3
Yüksek Lisans Eğitimi Almayanlar	330	96,8	87	65,9	417	88,2
Toplam	341	100	132	100	473	100

İlköğretim okulu öğretmenlerinin birlikte çalıştığı okul müdürünün yüksek lisans eğitimi alma durumlarına göre dağılımına bakıldığında 473 anket formundan sadece 42'sinde (%8,9) yüksek lisans eğitimi ve 14'ünde (%3) doktora eğitimi alan, geriye kalan 417'sinde (%88,2) lisansüstü eğitim almayan müdürlerinin değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Okul müdürleri arasında lisansüstü ve doktora eğitim alanların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca yüksek lisans eğitimi olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %3,2 iken özel okul müdürleri için %23,5 ; doktora eğitimi olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formlarının yüzdesinin resmi okul müdürleri için %0 iken özel okul müdürleri için %10,6 olduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler özel okul müdürlerinin, resmi ilköğretim okul müdürlerine oranla daha üst seviyede bir eğitim düzeyine sahip olduğunu gösteriyor. Daha önce de belirtildiği gibi

özel okul müdürleri seçilirken daha titiz davranılmaya başlandı. Okulun kalitesini artırmak adına özellikle yüksek lisans ve doktora mezunu olan müdürler seçilmeye özen gösterildi. Bununla birlikte resmi okullarda müdürün yüksek lisans veya doktora mezunu olmasının yeterince önemsenmemesi ve bir üstünlük olarak görülmemesi, iyi öğretmenlerin iyi müdür olduğu anlayışının hakim olması nedeniyle resmi okul müdürlerinin eğitim düzeyi özel okullarinkine göre oldukça düşük düzeydedir. Aldığı eğitimin müdürün niteliği açısından önemi düşünülürse araştırma verileri ışığında müdürlerin seçilmesi ve mevcut personelin geliştirilmesine yönelik politika değişikliklerinin yapılması gerektiğini söyleyebiliriz.

Tablo 4.1.9.
İlköğretim okulu müdürlerinin branş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

MÜDÜRLERİN ÖĞRETMENLİK YAPTIĞI BRANŞ	İlköğretim Okulları					
	Resmi		Özel		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Sınıf Öğretmeni	172	50,4	29	22,0	201	42,5
Sayısal Dersler (Fen Bilgisi, Matematik) Öğretmeni	21	6,2	12	9,1	33	7
Sözel Dersler (Türkçe, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Din Kül. ve Ahlak Bilgisi) Öğr.	134	39,3	61	46,2	195	41,2
Özel yetenek dersleri (Müzik, Resim/İş Teknik, Beden Eğitimi) Öğretmeni	9	2,6	0	0	9	1,9
Diğer	5	1,5	30	22,7	35	7,4
Toplam	341	100	132	100	473	100

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okul müdürünün branş değişkenine göre dağılımına bakıldığında 473 anket formundan 201'inde (%42,5) branşı sınıf öğretmeni, 33'ünde (%7) branşı sayısal dersler (Fen Bilgisi, Matematik) öğretmeni, 195'inde (%41,2) branşı sözel dersler (Türkçe, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Din Kül. ve Ahlak Bilgisi) öğretmeni, 9'unda (%1,9) branşı özel yetenek dersler (Müzik, Resim/İş Teknik, Beden Eğitimi) öğretmeni olan okul müdürlerinin değerlendirildiği ve 35'inde (%7,4) söz konusu branşlar dışında öğretmenlik yapmış olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca branşı sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formları yüzdesinin resmi okul müdürleri için %50,4 iken özel okul müdürleri için %22 ; branşı sayısal dersler (Fen Bilgisi, Matematik) öğretmeni olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formları yüzdesinin resmi okul müdürleri için %6,2 iken özel okul müdürleri için %9,1 ; branşı sözel dersler (Türkçe, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Din Kül. ve Ahlak Bilgisi) öğretmeni olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formları yüzdesinin resmi okul müdürleri için %39,3 iken özel okul müdürleri için %46,2 ; branşı özel yetenek dersler (Müzik, Resim/İş Teknik, Beden Eğitimi) öğretmeni olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formları yüzdesinin resmi okul müdürleri için %2,6 iken özel okul müdürleri için %0 ; söz konusu branşlar dışında başka bir branş (hukuk, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, iktisat vb.) öğretmeni olan okul müdürlerinin değerlendirildiği anket formları yüzdesinin resmi okul müdürleri için %1,5 iken özel okul müdürleri için %22,7 olduğu görülmektedir.

Bu verilerde de açıkça görüldüğü gibi resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretmenlik branşı dağılımı birbirinden oldukça farklıdır. Bu bölümdeki veriler ışığında resmi ve özel okullara seçilen müdürlerin birbirlerinden oldukça farklı kriterler göre seçildiğini söyleyebiliriz.

4.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri

Bu araştırmanın ilk alt amacı “Öğretmen algılarına göre; genel olarak resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap bulmak amacıyla ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen algılarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları aşağıdaki Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.
Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini
yerine getirme düzeylerine ilişkin bulgular

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	X	ss
A. Okulun Misyonunu Tanımlama	3,44	0,88
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3,44	0,92
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3,43	0,94
B. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	3,28	0,85
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	3,31	0,84
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	3,25	0,96
5. Öğrenci Başarısını İzleme	3,29	0,96
C. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	3,34	0,87
6. Öğretim Zamanını Koruma	3,51	0,95
7. Ulaşılabilir Olma	3,42	0,98
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3,23	1,03
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	3,25	0,98
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	3,23	1,02
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3,43	1,11

Okulun misyonunu tanımlama boyutuna ilişkin olarak verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme (x: 3.44) ve okulun amaçlarını açıklama (x: 3.43) görevlerinin her ikisini de ara sıra yerine getirdikleri ortaya çıkmaktadır. Hilton (2004)'un öğrencilere göre okul müdürlerinin öğretim liderliğinin Okulun Misyonunu Tanımlama boyutunda yer alan “okulun amaçlarının geliştirilmesi” ve “okulun amaçlarının açıklanması” görevlerini ara sıra yerine getirdikleri sonucuna ulaşması araştırma verilerini doğrular niteliktedir.

Eğitim programını ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin olarak verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin; öğretimi denetleme ve değerlendirme (x: 3.31), eğitim programını eşgüdümleme (x: 3.25), öğrenci başarısını izleme (x : 3.29) görevlerini ara sıra yerine getirdikleri anlaşılmaktadır. Bu verilere göre okul müdürlerinin; öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine bu boyuta ait diğer görevlere göre daha çok, eğitim programını eşgüdümleme görevine bu boyuta ait diğer görevlere göre daha az önem verdiğini söyleyebiliriz. Hilton (2004)'un öğrencilere

göre okul müdürünün öğretim liderliğinin Eğitim Programları ve Öğretimi Yönetme boyutunda yer alan “eğitim programlarını eşgüdümleme” görevini ara sıra, “öğrenci ilerlemesini izleme” görevini az, “öğretimi denetleme ve değerlendirme” görevini ara sıra yerine getirdikleri sonucuna ulaşması araştırma verilerini doğrular niteliktedir.

Yine olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ilişkin olarak verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin, sadece öğretim zamanını koruma (x: 3.51) görevini çoğunlukla; bu boyutta yer alan ulaşılabilir olma (x: 3.42), öğretmenleri çalışmaya özendirme (x: 3.23), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (x: 3.25) , akademik standartlar geliştirme ve uygulama (x: 3.23) ve öğrencileri öğrenmeye özendirme (x: 3.43) görevlerini ise ara sıra yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Bu verilere göre okul müdürlerinin; öğretim zamanını koruma görevine bu boyuta ait diğer görevlere göre daha çok, öğretmenleri çalışmaya özendirme ile akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerine bu boyuta ait diğer görevlere göre daha az önem verdiğini söyleyebiliriz. Hilton (2004)’un öğrencilere göre okul müdürünün öğretim liderliğinin Olumlu Öğrenme İklimi ve Kültürü Geliştirme boyutunda yer alan “ulaşılabilir olma”, “öğretim zamanını koruma” ve “öğrencileri öğrenmeye özendirme” görevini ara sıra yerine getirdikleri sonucuna ulaşması araştırma verilerini doğrular niteliktedir.

Öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme derecelerine ilişkin ağırlıklı ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin, sadece öğretim zamanını koruma (x: 3.51) görevini çoğunlukla, bunun dışında kalan tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algılaması oldukça dikkat çekicidir. Halinger (1983)’ün de vurguladığı gibi okulların çoğunda, öğretim zamanını korumaya ilişkin politikalar uygulanmamakta buna karşın müdürleri öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba göstermektedirler. Bu veriler ışığında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yapmaktan çok sadece yöneticilik yapma yöneliminde olduğunu söyleyebiliriz. Kısacası okul müdürlerinin değişen yöneticilik anlayışını tam kavrayamadıklarını ve öğretimsel liderlik kavramlarına yeterince önem vermediklerini söyleyebiliriz.

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun misyonunu tanımlama (x:3,44), eğitim programı ve öğretimi yönetme (x:3,28) ile olumlu öğrenme iklimi geliştirme (x:3,34) boyutuna ait öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algıladıkları anlaşılmaktadır. Polat (1997), “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı araştırmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Hilton (2004)’nin “Öğrenci Algılarına Göre Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Dereceleri “ adlı araştırmasının genel sonucu bize öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını genel olarak ara sıra yerine getirdiklerini göstermiştir. Daha önceki araştırmaların da desteklediği gibi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini orta düzeyde gerçekleştirmektedirler. Bu düzey ise çağdaş normlarla uyuşmamaktadır. Farklı zamanlarda yapılan araştırma verileri, okul müdürlerinin yeterli öğretimsel liderlik davranışlarını göstermediklerini ortaya koymasına rağmen bu konuda uygulanan eğitim politikalarının değişimi söz konusu değildir. Bu yüzden okul müdürlerinin öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilmelerine dair yeni eğitim politikaları geliştirilmelidir.

4.3. Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri

Bu araştırmanın ikinci alt amacı “Öğretmen algılarına göre resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap bulmak amacıyla resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin; öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları aşağıda Tablo 4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Okul türü değişkenine göre, müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının t testi analiz değerleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	OKUL TÜRÜ				t	Sig. (2-tailed)
	Resmi N: 341		Özel N:132			
	X	ss	X	ss		
A. Okulun Misyonunu Tanımlama	3,17	0,83	4,12	0,63	-13,24	0,000
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3,19	0,88	4,09	0,71	-11,44	0,000
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3,16	0,89	4,15	0,65	-13,14	0,000
B.Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	3,03	0,80	3,95	0,60	-13,45	0,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	3,08	0,80	3,91	0,63	-11,78	0,000
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	2,99	0,91	3,93	0,71	-11,82	0,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	3,01	0,90	4,00	0,70	-12,70	0,000
C. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	3,09	0,80	3,99	0,67	-11,40	0,000
6. Öğretim Zamanını Koruma	3,25	0,89	4,18	0,73	-11,63	0,000
7. Ulaşılabilir Olma	3,19	0,97	4,01	0,73	-9,91	0,000
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3,08	1,00	3,62	1,00	-5,22	0,000
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	2,97	0,91	3,95	0,78	-10,81	0,000
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	2,94	0,94	3,97	0,82	-10,96	0,000
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3,11	1,06	4,24	0,79	-12,51	0,000

Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, bu test sonucunda her iki grup arasında tüm öğretimsel liderlik görevini gerçekleştirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan önemli farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 4.3.1.'e baktığımızda tüm öğretimsel liderlik görevlerine ait t değerleri yüksek olmakla birlikte özellikle okulun amaçlarını açıklama(-3,14), öğrenci başarısını izleme(-12,70), öğrencileri öğrenmeye özendirme (-12,51) görevleri en büyük t değerine sahiptir. Bu bilgilerden yola çıkarak özel okul müdürlerinin; okulun amaçlarını açıklama, öğrenci başarısını izleme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerine resmi okul müdürlerine göre daha çok özen gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Özel okul için öğrenci başarısı son derece hayati bir önem taşırken resmi okulda öğrencinin başarılı ya da başarısız olması okulu etkilememekte, öğrenci başarısı yükselen

okullara devlet herhangi bir ayrıcalık tanımamaktadır. Öğrenci başarısının artmasının okul, müdür ya da öğretmene herhangi bir katkısının olmaması bu konuda müdürlerin gerekli özeni göstermemesine neden olmaktadır. Ayrıca resmi ve özel okullar altyapı ve sahip oldukları imkanlar açısından oldukça farklıdır. Her ne kadar tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olsa da resmi okul müdürleri, merkezi otoriteye bağlı olmaktan kaynaklanan ciddi pek çok bürokratik engelle uğraşmak zorunda kalmaktadır. Jelacic (1993), araştırmasında belirlediği on yedi değişkenden onunun okul müdürlerinin öğretimsel liderliği üzerinde anlamlı kısıtlamalara neden olduğunu belirlemiştir. Öğretim liderliği kısıtlamaları büyük kamu okullarında en üst düzeyde iken özel okullarda ise en alt düzeydedir. Bürokratik sınırlamaların, özellikle şehirlerdeki büyük okullarda müdürlerin öğretim liderliğini çok fazla etkilediği; özel okullarda ise müdürlerin öğretim liderliği üzerinde pek etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin resmi okul müdürlerinin; okul misyonunu tanımlama (x: 3,17), eğitim programı ve öğretimi yönetme (x:3,03), olumlu öğrenme iklimi geliştirme (x:3,09) boyutunda yer alan tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, resmi okul müdürlerinin; öğretim zamanını koruma (x:3,25), okulun amaçlarını geliştirme(x:3,19) ve ulaşılabilir olma (x:3,19) görevini en üst düzeyde; eğitim programını eşgüdümleme(x:2,99), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (x:2,97), akademik standartlar geliştirme ve uygulama (x:2,94) görevlerini en alt düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır. Çalhan (1999)'nın İstanbul Kadıköy İlçesi'nde yer alan 70 resmi ilköğretim okulunda gerçekleştirdiği “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği” adlı araştırmasına göre okul müdürlerinin, “okulun amaçlarını geliştirme”, “öğretim zamanını koruma”, “ulaşılabilir olma” görevlerini çoğunlukla; buna karşın “öğrenci başarısını izleme” ve “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” öğretimsel liderlik davranışlarını en az; “öğretmenleri çalışmaya özendirme” ve “akademik standartlar geliştirme ve uygulama” öğretimsel liderlik davranışlarını (ara sıra) yakın düzeyde az gerçekleştirdikleri getirdikleri sonucuna ulaşması araştırma verilerini doğrular niteliktedir.

Öğretmenlerin özel okul müdürlerinin; okulun amaçlarını açıklama misyonunu tanımlama (x: 4,12), eğitim programı ve öğretimi yönetme (x:3,95), olumlu öğrenme iklimi geliştirme

(x:3,99) boyutunda yer alan tüm öğretimsel liderlik görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler; özel okul müdürlerinin; öğrencileri öğrenmeye özendirme(x:4,24) öğretim zamanını koruma (x:4,18) ve okulun amaçlarını açıklama(x:4,15) görevini en üst düzeyde; öğretmenleri çalışmaya özendirme (x:3,62), eğitim programını eşgüdümleme (x:3,93), öğretimi denetleme ve değerlendirme (x:3,91) görevlerini en alt düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde özel okul müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri, resmi okul müdürlerine göre daha üst düzeydedir. Özel okula öğrenci çekebilmek için öğrenci başarısı vazgeçilemez bir zorunluluk olduğu için okul müdürleri tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirmeye daha çok özen göstermektedirler. Resmi okullarda ise okula kaynak sağlayabilmek için öğrenci çekebilme endişesi olmadığından okul müdürleri öğretimsel liderlik görevlerini yeterince yerine getirmeye çalışmamaktadır.

“Okulun Amaçlarını Geliştirme” görevinde resmi okul müdürleri en çok “Okulun amaçlarının geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyar. “davranışını gösterirken; özel okul müdürleri “Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirler.” davranışını göstermektedir. Bu boyutta hem resmi hem de özel okul müdürleri en az “Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.” davranışını göstermektedir. Akgün (2001), araştırması sonucunda okul müdürlerinin, okulun amaçlarını geliştirme konusunda öncelikli görevleri olarak okulun amaçlarını Türk Milli Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda gerçekleştirmek olarak kabul ettiklerini ve öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme ile ilgili bir çalışmalarının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Poyraz (2002), ise okul müdürlerinin, “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının çevrenin özelliklerine göre geliştirilmesi çabalarını desteklerim” öğretimsel liderlik davranışını en üst düzeyde gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Bu veriler ışığında okul müdürlerinin bölgesel veya yerel amaçlar belirlemeye yeterince önem vermediklerini söyleyebiliriz.

“Okulun Amaçlarını Açıklama” görevinde hem resmi hem de özel okul müdürleri “Okulun amaçlarını öğretmenlere açıklar.” davranışını en üst düzeyde göstermektedir. Wildly and Dimmock (1993)’a göre öğretim liderliği, her düzeydeki iş göreni ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları, öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır. Akgün (2001)’e göre okul müdürlerinin, öğretmen-öğrenci ve öğretime yönelik etkinliklerde ise sorumlulukları daha çok öğretmenlere yükledikleri, bu da öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda müdürler okulun amaçlarını öğrencilere öğretmenler vasıtasıyla açıklamayı tercih etmektedirler.

Bu boyutta resmi okul müdürleri “Okulun amaçlarını, çeşitli etkinlikler aracılığı ile çevreye duyurur.” davranışını; özel okul müdürleri ise “Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte okulun amaçlarını tartışır.” davranışını en alt düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu veriler altında resmi okul müdürlerinin özel okul müdürlerine kıyasla çevre ile ilişkileri daha az önemseydiğini söyleyebiliriz.

“Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” görevinde hem resmi hem de özel okul müdürleri “Öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını belirler.” davranışını en üst düzeyde göstermektedir. Akgün (2001)’de okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme konusunda okulun amaçlarını ölçüt aldıklarını vurgulamaktadır. Bu boyutta resmi okul müdürleri “Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlendiği zayıf yönleri öğretmenlerle birlikte geliştirmeye çalışır.” davranışını; özel okul müdürleri ise “Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlendiği güçlü yönleri belirtir.” davranışını en alt düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu boyuta ait davranışların ortalamasına bakıldığında resmi ve özel okul müdürlerinin benzer davranışlara daha çok önem verdiği göze çarpmaktadır.

“Eğitim Programını Eşgüdümleme” görevinde hem resmi hem de özel okul müdürleri “Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütölüp yürütölmediğini izler.” davranışını en üst düzeyde; “Farklı sınıflarda, aynı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.” ve “Aynı sınıflarda, farklı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.” davranışlarını alt düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu boyutta resmi ve özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına verdiği önem düzeyleri benzer bir yapıya sahiptir.

“Öğrenci Başarısını İzleme” görevinde resmi okul müdürleri en çok “Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda öğretmenlerle sık sık görüşmeler yapar.” davranışını gösterir iken özel okul müdürleri “Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir.” davranışını göstermektedir. Bu boyutta hem resmi hem de özel okul müdürleri en az “Öğrenci başarısını ölçmede kullanılan araç ve yöntemler konusunda öğretmenlere rehberlik eder.” davranışını göstermektedir. Bu veriler ışığında okul müdürlerinin öğrenci başarısını ölçmede kullanılan araç ve yöntemler konusunda öğretmenlere rehberlik etme davranışını yeterince göstermediklerini ve bu konuyu sadece öğretmenlerin sorumluluk alanı olarak gördüklerini söyleyebiliriz.

“Öğretim Zamanını Koruma” görevinde hem resmi hem de özel okul müdürleri “Derslerin zamanında başlamasını ve bitmesini sağlar.” davranışını en üst düzeyde, “Öğrencilerin dersten kaçma ya da derse geç gelme nedenlerini araştırıp öğretmenlerle birlikte düzene koyar.” davranışını en alt düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu boyutta, resmi ve özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına verdiği önem düzeyleri birebir aynı yapıya sahiptir.

“Ulaşılabilir Olma” görevinde hem resmi hem de özel okul müdürleri, “Teneffüs ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamaya zaman ayırır.” davranışını en üst düzeyde göstermektedir. Bu boyutta resmi okul müdürleri, “Ders dışı etkinliklere katılır.” davranışını; özel okul müdürleri ise “Okulda derslik, koridor, ve sınıflarda sık sık görünerek olumlu bir hava yansıtır.” davranışını en alt düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu veriler altında resmi okul müdürlerinin özel okul müdürlerine kıyasla çevre ile ilişkileri daha az önemsedini söyleyebiliriz.

“Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme” görevinde resmi okul müdürleri en çok “Öğretmenlerin gösterdikleri özel çaba ve başarıları toplantılarda dile getirir.” davranışını gösterir iken özel okul müdürleri “Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarının ödüllendirilmesi için üstlere öneride bulunur.” davranışını göstermektedir. Bu boyutta hem resmi hem de özel okul müdürleri en az “Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarını özlük dosyasına işler.” davranışını göstermektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendi çaba ve başarılarını yeterince önemsemediğini düşündüğünü söyleyebiliriz.

“Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama” görevinde resmi okul müdürleri en çok “Öğretmenlere mesleki gelişime yönelik etkinlikler konusunda bilgi verir.” davranışını gösterir iken özel okul müdürleri “Eğitim ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır.” davranışını göstermektedir. Bu boyutta, resmi okul müdürleri “Alanında yeterli ve başarılı kişileri öğretmenlere konferans verdirmek amacı ile okula çağırır.” davranışını; özel okul müdürleri ise “Öğretmenlere mesleki gelişime yönelik etkinlikler konusunda bilgi verir.” davranışını en alt düzeyde gerçekleştirmektedir. Özel okullarda okul müdürünün sağlaması gereken en önemli görevlerden biri öğrencilerin başarısını arttırmak olduğu halde resmi okullarda bu konuya okul müdürü yeteri kadar önem vermemektedir. Bu nedenledir ki bu boyutta okul müdürlerinin davranış biçimleri arasında oldukça farklı eğilimler görülmektedir.

“Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevinde resmi okul müdürleri en çok “Öğretmenlerin okulun eğitim standartlarını geliştirme çabalarını destekler.” davranışını gösterir iken özel okul müdürleri “Okulun beklentileri ile öğrencilerin beklentilerini belli bir noktada birleştirmeye çalışır.” davranışını göstermektedir. Bu boyutta, resmi okul müdürleri “Okulda gerçekleşen eğitim öğretim uygulamalarının nicel ve nitel durumunu belirlemek için standartlar geliştirir.” ve “Okulun yıllara göre akademik başarısını belirlemek için standartlar koyar.” davranışlarını; özel okul müdürleri ise “Öğrencilerin değişik derlerdeki başarı düzeylerini belirlemek amacı ile standartlar koyar.” davranışını en alt düzeyde gerçekleştirmektedir. Özel okullarda resmi okulların tersine öğrenci başarısı ile okul müdürünün başarısını özdeşleştirilmesi sebebiyle bu boyutta okul müdürlerinin davranış biçimleri birbirinden oldukça farklıdır.

“Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” görevinde hem resmi hem de özel okul müdürleri “Özel günlerde başarı gösteren öğrencileri över.” davranışını en üst düzeyde; “Üstün başarı gösteren öğrencileri, okulun şeref tablosunda yer vererek ödüllendirir.” davranışını en alt düzeyde gerçekleştirmektedirler. Bu boyutta resmi ve özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına verdiği önem düzeyleri birebir aynı yapıya sahiptir.

Okul türü değişkenine göre müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri oldukça farklı olmasına karşın resmi ve özel okul müdürleri “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Eşgüdümleme”, Öğretim Zamanını Koruma”, “Ulaşılabilir Olma” ve “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” öğretimsel liderlik boyutlarına ait davranışlara verdikleri önem açısından oldukça benzer yapıya sahiptir.

Özel okullarda okul müdürünün sağlaması gereken en önemli görevlerden biri öğrencilerin başarısını arttırmak olduğu halde resmi okullarda bu konuyu okul müdürü görev tanımı içinde görmemektedir. Bu sebeple “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama” öğretimsel liderlik boyutlarında okul müdürlerinin davranış biçimleri birbirinden kısmen farklıdır. Bu fark özel okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama konusunda daha istekli olmalarının yanında çevreyle ilişkilere daha çok önem vermelerinden kaynaklanmaktadır. Özel okullarda resmi okulların tersine öğrenci başarısı ile okul müdürünün başarısını özdeşleştirilmesi sebebiyle “Öğrenci Başarısını İzleme”, “Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme”, “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” öğretimsel liderlik boyutlarında okul müdürlerinin davranış biçimleri birbirinden oldukça farklıdır.

4.4. Okul Müdürlerinin Bireysel Değişkenleri ile Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Algıları Arasındaki İlişki

Bu bölümde, “Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin; cinsiyet, yaş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, mezun olunan lisans, lisansüstü eğitim düzeyi, branş gibi kişisel değişkenlerine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilen amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar özetlenmiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul müdürlerinin; cinsiyeti, medeni hâli, yaşı, öğretmenlik kıdemi,

yöneticilik kıdemi, mezun olduğu lisansı, lisans üstü eğitim durumu ve branşına ait bireysel özelliklerinin; öğretmen algılarına göre belirlenmeye çalışılan; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilişkisi ve bu bulgulara dair yorumlar yer almaktadır.

4.4.1. Okul müdürlerinin cinsiyet değişkenlerine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri

Okul müdürlerinin cinsiyet değişkenlerine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4.4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.1.
Okul müdürünün cinsiyet değişkenine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının t testi analiz değerleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	CİNSİYET				t	Sig. (2-tailed)
	Erkek N: 443		Kadın N:40			
	X	ss	X	ss		
A. Okulun Misyonunu Tanımlama	3,42	0,89	3,62	0,83	-1,38	0,166
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3,42	0,93	3,62	0,83	-1,25	0,212
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3,41	0,95	3,63	0,90	-1,37	0,169
B. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	3,26	0,87	3,54	0,60	-2,65	0,010
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	3,29	0,86	3,61	0,65	-2,32	0,021
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	3,23	0,97	3,47	0,81	-1,50	0,133
5. Öğrenci Başarısını İzleme	3,26	0,97	3,54	0,71	-2,24	0,029
C. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	3,32	0,88	3,58	0,72	-1,81	0,070
6. Öğretim Zamanını Koruma	3,49	0,94	3,65	1,00	-0,95	0,339
7. Ulaşılabilir Olma	3,42	1,00	3,47	0,77	-0,41	0,683
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3,21	1,05	3,48	0,85	-1,89	0,064
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	3,22	1,00	3,51	0,67	-2,49	0,016
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	3,19	1,02	3,65	0,83	-2,74	0,006
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3,40	1,12	3,74	1,04	-1,83	0,067

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin, erkek okul müdürlerinin; okul misyonunu tanımlama (x:3,42), eğitim programı ve öğretimi yönetme (x:3,26), olumlu öğrenme iklimi geliştirme (x:3,32) boyutunda yer alan tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenler, bayan okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan eğitim programını eşgüdümleme (x: 3,47) ile olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan ulaşılabilir olma (x: 3,47), öğretmenleri çalışmaya özendirme (x: 3,48) görevlerini ara sıra, bunların dışında kalan tüm öğretimsel liderlik görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamışlardır. Tablo 4.4.1.'de yer alan aritmetik ortalamalara genel olarak bakıldığında müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini kadın müdürlerin erkek okul müdürlerine kıyasla daha üst düzeyde gerçekleştirdiklerini görmekteyiz.

Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, bu test sonucunda her iki grup arasında; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ilişkin olarak bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, kadın müdürlerin erkek meslektaşlarına göre; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini yerine konusunda daha dikkatli davranmalarından kaynaklanmaktadır.

İki gruba ait ortalamalara baktığımızda kadın müdürlerin sergilediği öğretimsel liderlik görevlerine öğretmen algı ortalamalarının erkek müdürlere ait olanlardan yüksek oluşu dikkat çekici olmakla birlikte yapılan t testine göre bu fark istatistiksel olarak değer taşımamaktadır. Kısacası kadın ve erkek müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme dereceleri; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri dışında farklılık göstermemektedir. Bu verilere göre okul müdürünün cinsiyet değişkeni, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinde kısmen etkilidir.

Halinger (1983), araştırması sonucunda müdürün cinsiyetinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri üzerinde etkili olmadığını söylemektedir. Ayrıca Hallinger & Murphy (1985), cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkeklere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen daha üst düzeyde gösterdiklerini belirlemişlerdir. Cooke (1995), ABD yerlisi olmayan bayan müdürlerin erkek müdürlere göre daha üst düzeyde öğretim liderliği davranışları gösterdiklerini vurgulamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar önceki çalışmalarını doğrular nitelikte gerçekleşmiştir. Mevcut okul müdürlerinin tümüne yakınının erkek olduğu göz önüne alınırsa bu konuda bayan müdürlerin lehine pozitif ayrımcılık yapmak eğitim kurumlarına farklı bakış açıları katılması açısından faydalı olacaktır.

4.4.2. Okul müdürlerinin medenî hâl değişkenlerine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri

Okul müdürlerinin medenî hâl değişkenlerine göre müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4.4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.2.
Okul müdürünün medenî hâl değişkenine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının t testi analiz değerleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	MEDENİ HAL				t	Sig. (2-tailed)
	Evli N: 457		Bekar N:16			
	X	ss	X	ss		
A. Okulun Misyonunu Tanımlama	3,46	0,88	2,71	0,84	3,37	0 ,001
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3,46	0,92	2,76	0,89	3,01	0 ,003
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3,46	0,94	2,66	0,81	3,36	0 ,001
B. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	3,31	0,84	2,54	0,93	3,57	0 ,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	3,33	0,84	2,88	0,86	2,08	0 ,037
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	3,28	0,94	2,37	1,04	3,77	0 ,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	3,32	0,94	2,37	1,04	3,93	0 ,000

C. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	3,36	0,86	2,75	0,87	2,78	0,006
6. Öğretim Zamanını Koruma	3,53	0,94	2,93	0,90	2,47	0,014
7. Ulaşılabilir Olma	3,44	0,98	2,87	0,76	2,28	0,023
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3,24	1,04	2,89	0,80	1,32	0,185
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	3,27	0,97	2,55	1,00	2,92	0,004
10. Akademik Standartlar Geliştirme , Uygulama	3,25	1,01	2,66	1,11	2,28	0,023
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3,46	1,10	2,60	1,23	3,037	0,003

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin, evli okul müdürlerinin; okul misyonunu tanımlama (x:3,46), eğitim programı ve öğretimi yönetme (x:3,31), olumlu öğrenme iklimi geliştirme (x:3,36) boyutunda yer alan tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, evli okul müdürlerinin; öğretim zamanını koruma (x:3,53) görevini çoğunlukla, bunun dışında kalan tüm görevleri ara sıra yerine getirdiklerini algılamışlardır. Buna karşın öğretmenlerin, bekar okul müdürlerinin; okul misyonunu tanımlama (x:2,71), eğitim programı ve öğretimi yönetme (x:2,54), olumlu öğrenme iklimi geliştirme (x:2,75) boyutunda yer alan tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, bekar okul müdürlerinin; eğitim programını eşgüdümleme (x:2,37) ve öğrenci başarısını izleme (x:2,37) görevini az, bunun dışında kalan tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirdiklerini algılamışlardır. Tablo 4.4.2.'de yer alan aritmetik ortalamalara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirmeleri konusunda evli okul müdürleri hakkında, bekar okul müdürlerine kıyasla daha olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, bu test sonucunda her iki grup arasında öğretmenleri çalışmaya özendirme görevi dışındaki tüm öğretimsel liderlik görevini gerçekleştirme dereceleri arasında istatistiksel açıdan önemli farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, öğretmenlerin evli müdürlere karşı bekar müdürlere kıyasla öğretmenleri çalışmaya özendirme görevi dışındaki tüm öğretimsel liderlik görevini gerçekleştirme konusunda daha olumlu bir izlenime sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu sonuç, evli olan okul müdürlerinin daha düzenli bir yaşam sürdürdükleri, bunun da okul müdürlerinin performansını yükselttiği şeklinde de yorumlanabilir.

4.4.3. Okul müdürlerinin yaş değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürünün yaş değişkenine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları Tablo 4.4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.3.

Müdürün yaş değişkenine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	F	Sig.
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	17,302	,000
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	15,706	,000
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	15,024	,000
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	23,360	,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	17,244	,000
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	22,387	,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	20,087	,000
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	18,060	,000
6. Öğretim Zamanını Koruma	13,590	,000
7.Ulaşılabilir Olma	12,395	,000
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	9,702	,000
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	16,345	,000
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	19,691	,000
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	9,684	,000

- **p < 0,05**

Tablo 4.4.3. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında okul müdürünün yaş değişkenine göre anlamlı farklılık ($p=0,000$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerindeki farklılaşmanın hangi yaş grubundan

kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Duncan testi sonuçları aşağıda Tablo 4.4.3.1-Tablo 4.4.3.14’te verilmektedir.

Tablo 4.4.3.1.
Müdürün yaş değişkenine göre okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = 0,05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,29	
51 yaş ve üstü	166	3,32	
36-40 yaş	29		3,95
25-35 yaş	59		4,05
Sig.		,817	,507

Tablo 4.4.3.1. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, misyonunu tanımlama boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul misyonunu tanımlama görevini; 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,29) ve 51 yaş ve üstü (x:3,32) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,95) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:4,05) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.2.
Müdürün yaş değişkenine göre okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,29	
51 yaş ve üstü	166	3,32	
36-40 yaş	29		3,93
25-35 yaş	59		4,07
Sig.		,842	,360

Tablo 4.4.3.2. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okul amaçlarını geliştirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul

amaçlarını geliştirme görevini; 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,29) ve 51 yaş ve üstü (x:3,32) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,93) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:4,07) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.3.
Müdürün yaş değişkenine göre okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,28	
51 yaş ve üstü	166	3,32	
36-40 yaş	29		3,98
25-35 yaş	59		4,04
Sig.		,814	,734

Tablo 4.4.3.3. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okul amaçlarını açıklama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul amaçlarını açıklama görevini; 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,28) ve 51 yaş ve üstü (x:3,32) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,98) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:4,04) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.4.
Müdürün yaş değişkenine göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,11	
51 yaş ve üstü	166	3,17	
36-40 yaş	29		3,80
25-35 yaş	59		3,98
Sig.		,697	,190

Tablo 4.4.3.4. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu; 41-50 yaşları arasında (x: 3,11) ve 51 yaş ve üstü (x:3,17) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,80) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:3,98) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.5.
Müdürün yaş değişkenine göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
41-50 yaş	219	3,15		
51 yaş ve üstü	166	3,25		
36-40 yaş	29		3,65	
25-35 yaş	59			3,95
Sig.		,495	1,000	1,000

Tablo 4.4.3.5. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini; 41-50 yaş (x: 3,15) ile 51 yaş ve üstü (x:3,25) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; 36-40 yaş (x:3,65) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 25-35 yaş (x:3,95) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.6.
Müdürün yaş değişkenine göre eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,06	
51 yaş ve üstü	166	3,13	
36-40 yaş	29		3,90
25-35 yaş	59		3,99
Sig.		,627	,573

Tablo 4.4.3.6. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin eğitim programını eşgüdümleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programını eşgüdümleme görevini; 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,06) ile 51 yaş ve üstü (x:3,13) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,90) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:3,99) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.7.

Müdürün yaş değişkenine göre öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
51 yaş ve üstü	166	3,13	
41-50 yaş	219	3,14	
36-40 yaş	29		3,85
25-35 yaş	59		4,01
Sig.		,954	,308

Tablo 4.4.3.7. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencinin başarısını izleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşması iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programını eşgüdümleme görevini; 51 yaş ve üstü (x:3,13) okul müdürleri ile 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,14) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,85) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:4,01) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.8.

Müdürün yaş değişkenine göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,20	
51 yaş ve üstü	166	3,22	
36-40 yaş	29		3,83
25-35 yaş	59		3,97
Sig.		,887	,315

Tablo 4.4.3.8. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu; 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,20) ile 51 yaş ve üstü (x:3,22) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,83) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:3,97) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.9.
Müdürün yaş değişkenine göre öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,31	
51 yaş ve üstü	166	3,48	
36-40 yaş	29		3,95
25-35 yaş	59		4,09
Sig.		,304	,379

Tablo 4.4.3.9. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretim zamanını koruma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretim zamanını koruma görevini; 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,31) ile 51 yaş ve üstü (x:3,48) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,95) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:4,09) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.10.
Müdürün yaş değişkenine göre ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,27	
51 yaş ve üstü	166	3,33	
36-40 yaş	29		3,89
25-35 yaş	59		4,01
Sig.		,707	,472

Tablo 4.4.3.10. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, ulaşılabilir olma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, ulaşılabilir olma görevini; 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,27) ile 51 yaş ve üstü (x:3,33) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 (x:3,89) ve 25-35 (x:4,01) yaşları arasındaki okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.11.
Müdürün yaş değişkenine göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
51 yaş ve üstü	166	3,07	
41-50 yaş	219	3,15	
36-40 yaş	29		3,58
25-35 yaş	59		3,81
Sig.		,639	,191

Tablo 4.4.3.11. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini; 51 yaş ve üstü (x:3,07) okul müdürleri ile 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,15) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,58) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:3,81) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.12.
Müdürün yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
51 yaş ve üstü	166	3,09	
41-50 yaş	219	3,12	
36-40 yaş	29		3,79
25-35 yaş	59		3,92
Sig.		,862	,460

Tablo 4.4.3.12. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini; 51 yaş ve üstü (x:3,09) okul müdürleri ile 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,12) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaşları (x:3,79) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:3,92) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.13.
Müdürün yaş değişkenine göre akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
51 yaş ve üstü	166	3,06	
41-50 yaş	219	3,07	
36-40 yaş	29		3,87
25-35 yaş	59		3,97
Sig.		,974	,542

Tablo 4.4.3.13 incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin standartlar geliştirme ve uygulama görevini; 51 yaş ve üstü (x:3,06) ile 41-50 yaşları arasındaki (x: 3,07) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaş(x:3,87) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:3,97) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.14.
Müdürün yaş değişkenine göre öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yaşı	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
41-50 yaş	219	3,29	
51 yaş ve üstü	166	3,31	
36-40 yaş	29		3,88
25-35 yaş	59		4,04
Sig.		,946	,404

Tablo 4.4.3.14. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrenciyi öğrenmeye özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yaş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrenciyi öğrenmeye özendirme görevini; 41-50 yaş (x: 3,29) ile 51 yaş ve üstü (x:3,31) okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaş (x:3,88) ve 25-35 yaşları arasındaki (x:4,04) okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Yapılan Duncan testi sonuçlarının tüm öğretimsel liderlik boyut ve görevlerinde, müdürlerin yaş değişkeni grupları arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarına göre tüm öğretimsel liderlik boyutlarını 41-50 yaş, 51 yaş ve üstü okul müdürleri ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaş ve 25-35 yaşları arasındaki okul müdürlerin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirmektedirler. Halinger & Murphy (1985) yaptığı araştırma da genç yöneticilerin daha etkin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirme yeterince önemsenmemekte ve desteklenmemektedir. Ayrıca genç müdürlerin daha bilgili ve donanımlı olması onların daha başarılı olmasına neden olmaktadır. Bu veriler, müdürlerin seçilmesi ve mevcut personelin geliştirilmesine yönelik politika değişikliklerinin yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

4.4.4. Okul müdürlerinin öğretmenlik kıdemi değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürünün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları Tablo 4.4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.4.

Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	F	Sig.
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	10,464	,000
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	8,068	,000
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	10,750	,000
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	10,386	,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	5,543	,000
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	10,516	,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	11,281	,000
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	11,083	,000
6. Öğretim Zamanını Koruma	10,285	,000
7.Ulaşılabilir Olma	8,566	,000
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	2,952	,020
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	8,917	,000
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	10,289	,000
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	12,315	,000

- **p < 0,05**

Tablo 4.4.4. incelendiğinde öğretmen algılarına göre tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında okul müdürünün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık ($p=0,000$; $p=0,02$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerindeki farklılaşmanın hangi öğretmenlik kıdem grubundan kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Duncan testi sonuçları aşağıda Tablo 4.4.4.1- Tablo 4.4.4.14'te verilmektedir.

Tablo 4.4.4.1.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
16-20 yıl	79	2,99	
1-5 yıl	54	3,17	
21 yıl ve üstü	160		3,48
11-15 yıl	38		3,55
6-10 yıl	142		3,71
Sig.		,205	,135

Tablo 4.4.4.1. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun misyonunu tanımlama boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun misyonunu tanımlama görevini; 16-20 yıl (x:2,99) ve 1-5 yıl (x:3,17) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 21 yıl ve üstü (x:3,48) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra, 11-15 yıl (3,55) ve 6-10 yıl (x:3,71) arasında öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.2.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
16-20 yıl	79	3,00		
1-5 yıl	54	3,24	3,24	
21 yıl ve üstü	160		3,48	3,48
11-15 yıl	38			3,56
6-10 yıl	142			3,68
Sig.		,116	,108	,234

Tablo 4.4.4.2. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun amaçlarını geliştirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını geliştirme görevini; 16-20 yıl (x:3,00) ve 1-5 yıl (x:3,24) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 21 yıl ve üstü (x:3,48) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 11-15 yıl (x:3,56) ve 6-10 yıl (x:3,68) arasında öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.3.

Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
16-20 yıl	79	2,98	
1-5 yıl	54	3,11	
21 yıl ve üstü	160		3,47
11-15 yıl	38		3,54
6-10 yıl	142		3,74
Sig.		,411	,104

Tablo 4.4.4.3. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun amaçlarını açıklama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını açıklama görevini; 16-20 yıl (x:2,98) ve 1-5 yıl (x:3,11) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 21 yıl ve üstü (x:3,47) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra, 11-15 yıl (x:3,54) ve 6-10 yıl (x:3,74) arasında öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.4.

Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
16-20 yıl	79	2,81		
1-5 yıl	54		3,10	
21 yıl ve üstü	160		3,33	3,33
11-15 yıl	38			3,46
6-10 yıl	142			3,51
Sig.		1,000	,091	,218

Tablo 4.4.4.4. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu; 16-20 yıl (x:2,81) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; 1-5 yıl (x:3,10), 21 yıl ve üstü (x:3,33) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; buna karşın 11-15 yıl (3,46) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra, 6-10 yıl (x:3,51) arasında öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.5.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre
öğretimi denetleme ve değerlendirme
görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
16-20 yıl	79	2,96		
1-5 yıl	54	3,21	3,21	
21 yıl ve üstü	160		3,35	3,35
6-10 yıl	142		3,46	3,46
11-15 yıl	38			3,51
Sig.		,073	,089	,295

Tablo 4.4.4.5. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini; 16-20 yıl (x:2,96) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 1-5 yıl (x:3,21) ve 21 yıl ve üstü (x:3,35) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 6-10 yıl (x:3,46) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra, 11-15 yıl (x:3,51) arasında öğretmenlik kıdemi olanların diğer gruplara göre çoğunlukla ve üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.6.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemî	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
16-20 yıl	79	2,74		
1-5 yıl	54		3,08	
21 yıl ve üstü	160		3,26	3,26
11-15 yıl	38		3,38	3,38
6-10 yıl	142			3,55
Sig.		1,000	,073	,077

Tablo 4.4.4.6. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programını eşgüdümleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemî grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programını eşgüdümleme görevini; 16-20 yıl (x:2,74) öğretmenlik kıdemî olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 1-5 yıl (x:3,08), 21 yıl ve üstü (x:3,26) ve 11-15 yıl (x:3,38) öğretmenlik kıdemî olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 6-10 yıl (x:3,55) arasında öğretmenlik kıdemî olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.7.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemî	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
16-20 yıl	79	2,75	
1-5 yıl	54	3,00	
21 yıl ve üstü	160		3,38
11-15 yıl	38		3,49
6-10 yıl	142		3,53
Sig.		,114	,378

Tablo 4.4.4.7. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencinin başarısını izleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı

öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencinin başarısını izleme görevini; 16-20 yıl (x:2,75), 1-5 yıl (x:3,00) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 21 yıl ve üstü (x:3,38), 11-15 yıl (3,49) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve 6-10 yıl (x:3,53) öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.8.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
16-20 yıl	79	2,83		
1-5 yıl	54		3,20	
21 yıl ve üstü	160		3,39	3,39
11-15 yıl	38			3,55
6-10 yıl	142			3,57
Sig.		1,000	,175	,232

Tablo 4.4.4.8. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu; 16-20 yıl (x:2,83) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 1-5 yıl (x:3,20), 21 yıl ve üstü (x:3,39) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 11-15 yıl (3,55) ve 6-10 yıl (x:3,57) arasında öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.9.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
16-20 yıl	79	2,96		
1-5 yıl	54		3,33	
11-15 yıl	38		3,57	3,57
21 yıl ve üstü	160		3,62	3,62
6-10 yıl	142			3,73
Sig.		1,000	,076	,318

Tablo 4.4.4.9. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretim zamanını koruma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretim zamanını koruma görevini; 16-20 yıl (x:2,96) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 1-5 yıl (x:3,33) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 11-15 yıl (3,57), 21 yıl ve üstü (x:3,62), 6-10 yıl (x:3,73) öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.10.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
16-20 yıl	79	2,89	
21 yıl ve üstü	160		3,43
11-15 yıl	38		3,50
1-5 yıl	54		3,52
6-10 yıl	142		3,65
Sig.		1,000	,199

Tablo 4.4.4.10. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, ulaşılabilir olma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına

göre ulaşılabilir olma görevini; 16-20 yıl (x:3,89) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 21 yıl ve üstü (x:3,43) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra, 11-15 yıl (3,50), 1-5 yıl (x:3,52), 6-10 yıl (x:3,65) arasında öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.11.

Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
16-20 yıl	79	2,89	
1-5 yıl	54		3,25
21 yıl ve üstü	160		3,25
6-10 yıl	142		3,34
11-15 yıl	38		3,42
Sig.		1,000	,359

Tablo 4.4.4.11. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini; 16-20 yıl (x:2,89) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 1-5 yıl (x:3,25), 21 yıl ve üstü (x:3,25), 6-10 yıl (x:3,34), 11-15 yıl (3,42) arasında öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.12.

Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
16-20 yıl	79	2,76	
1-5 yıl	54	2,98	
21 yıl ve üstü	160		3,35
6-10 yıl	142		3,45
11-15 yıl	38		3,46
Sig.		,169	,536

Tablo 4.4.4.12. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini; 16-20 yıl (x:2,76), 1-5 yıl (x:2,98) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 21 yıl ve üstü (x:3,35), 6-10 yıl (3,45), 11-15 yıl (x:3,46) arasında öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.13.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
16-20 yıl	79	2,69		
1-5 yıl	54		3,02	
21 yıl ve üstü	160		3,25	3,25
6-10 yıl	142			3,49
11-15 yıl	38			3,57
Sig.		1,000	,171	,065

Tablo 4.4.4.13. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, akademik standartlar geliştirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre akademik standartlar geliştirme görevini; 16-20 yıl (x:2,69) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 1-5 yıl (x:3,02), 21 yıl ve üstü (x:3,25) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 6-10 yıl (x:3,49) ara sıra ve 11-15 yıl (x:3,57) arasında öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.4.14.
Müdürün öğretmenlik kıdemî değişkenine göre öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
16-20 yıl	79	2,82		
1-5 yıl	54	3,10	3,10	
21 yıl ve üstü	160		3,45	3,45
6-10 yıl	142			3,77
11-15 yıl	38			3,78
Sig.		,123	,054	,084

Tablo 4.4.4.14. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini; 16-20 yıl (x:2,82), 1-5 yıl (x:3,10) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 21 yıl ve üstü (x:3,45) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 6-10 yıl (x:3,77), 11-15 yıl (x:3,78) arasında öğretmenlik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Yapılan Duncan testi sonuçlarının tüm öğretimsel liderlik boyut ve görevlerinde, müdürlerinin öğretmenlik kıdemi grupları arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarına göre 16-20 yıl ve 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan okul müdürlerinin; ulaşılabilir olma görevi dışındaki tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri diğer gruplara göre daha alt düzeydedir. Yine 11-15 yıl ve 6-10 yıl arasında öğretmenlik kıdemi olan okul müdürlerinin tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri diğer gruplara göre daha üst düzeydedir. 16-20 yıl arası öğretmenlik kıdemi olan okul müdürleri tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra ve en alt düzeyde gerçekleştirmektedirler. Buna karşın 6-10 yıl arasında öğretmenlik kıdemi olan okul müdürleri; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerinin dışındaki tüm öğretimsel liderlik görevlerini çoğunlukla ve en üst düzeyde yerine getirmektedirler.

Gulledge (1995), müdürlerin mesleki kariyerlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini kısmen etkilediğini ortaya koymuştur. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirme yeterince önemsenmemekte ve desteklenmemektedir. Bununla birlikte sadece tecrübe de en az bilgi ve donanım kadar önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlik kıdemi az olan okul müdürleri öğretmenlerin ve okulun sorunlarına yeterince vakıf olmadıkları için; çok uzun yıllar öğretmenlik yapan müdürlerin ise okul müdürü görevlerine yeterince adapte olmadıkları için öğretimsel liderlik görevlerini daha alt düzeyde gerçekleştirmektedirler.

4.4.5. Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürünün yöneticilik kıdemî değişkenine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları Tablo 4.4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.5.

Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	F	Sig.
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	16,770	,000
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	14,355	,000
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	15,532	,000
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	18,265	,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	13,579	,000
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	14,539	,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	18,722	,000
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	17,258	,000
6. Öğretim Zamanını Koruma	14,896	,000
7.Ulaşılabilir Olma	9,590	,000
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	5,639	,000
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	16,880	,000
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	19,330	,000
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	17,022	,000

- **p < 0,05**

Tablo 4.4.5. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin okul müdürünün yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık ($p=0,000$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerindeki farklılaşmanın hangi yöneticilik kıdem grubundan kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Duncan testi sonuçları aşağıda Tablo 4.4.5.1- Tablo 4.4.5.14'te verilmektedir.

Tablo 4.4.5.1.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	3,11		
21 yıl ve üstü	106	3,19		
6-10 yıl	107		3,51	
16-20 yıl	53		3,52	
1-5 yıl	94			3,98
Sig.		,525	,922	1,000

Tablo 4.4.5.1. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun misyonunu tanımlama boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun misyonunu tanımlama görevini; 11-15 yıl ($x:3,11$), 21 yıl ve üstü ($x:3,19$) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 6-10 yıl ($x:3,51$), 16-20 yıl($x:3,52$) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 1-5 yıl ($3,98$) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.2.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre okulun amaçlarını geliştirme görevine ait duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	3,13		
21 yıl ve üstü	106	3,17		
6-10 yıl	107		3,54	
16-20 yıl	53		3,56	
1-5 yıl	94			3,94
Sig.		,749	,879	1,000

Tablo 4.4.5.2. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun amaçlarını geliştirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını geliştirme görevini; 11-15 yıl (x:3,13), 21 yıl ve üstü (x:3,17) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 6-10 yıl (x:3,54), 16-20 yıl (x:3,56) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; 1-5 yıl (x:3,94) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.3.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	3,10		
21 yıl ve üstü	106	3,21	3,21	
6-10 yıl	107		3,47	
16-20 yıl	53		3,48	
1-5 yıl	94			4,01
Sig.		,383	,065	1,000

Tablo 4.4.5.3. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun amaçlarını açıklama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını açıklama görevini; 11-15 yıl (x:3,10), 21 yıl ve üstü (x:3,21) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 6-10 yıl (x:3,47), 16-20 yıl(x:3,48) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 1-5 yıl (x:4,01) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.4.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	2,95		
21 yıl ve üstü	106	3,05		
16-20 yıl	53		3,32	
6-10 yıl	107		3,38	
1-5 yıl	94			3,82
Sig.		,400	,652	1,000

Tablo 4.4.5.4. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu; 11-15 yıl (x:2,95), 21 yıl ve üstü (x:3,05) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 16-20 yıl(x:3,32), 6-10 yıl (x:3,38) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 1-5 yıl (x:3,82) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.5.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre
öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
11-15 yıl	113	3,05			
21 yıl ve üstü	106	3,10	3,10		
16-20 yıl	53		3,33	3,33	
6-10 yıl	107			3,36	
1-5 yıl	94				3,80
Sig.		,654	,058	,839	1,000

Tablo 4.4.5.5. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört ayrı öğretmenlik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini, 11-15 yıl (x:3,05), 21 yıl ve üstü öğretmenlik kıdemi (x:3,10) olanların ara sıra ve diğer gruplara göre en alt düzeyde; 16-20 yıl (x:3,33) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; 6-10 yıl (x:3,36) öğretmenlik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre üst düzeyde; 1-5 yıl (x:3,80) öğretmenlik kıdemi olanların diğer gruba göre çoğunlukla ve en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.6.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre
eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	2,86		
21 yıl ve üstü	106	3,08	3,08	
16-20 yıl	53		3,28	
6-10 yıl	107		3,36	
1-5 yıl	94			3,78
Sig.		,110	,052	1,000

Tablo 4.4.5.6. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programını eşgüdümleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı

yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre, eğitim programını eşgüdümleme; 11-15 yıl (x:2,86), 21 yıl ve üstü (x:3,08) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 16-20 yıl(x:3,28), 6-10 yıl (x:3,36) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 1-5 yıl (x:3,78) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.7.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	2,93		
21 yıl ve üstü	106	2,97		
16-20 yıl	53		3,36	
6-10 yıl	107		3,42	
1-5 yıl	94			3,88
Sig.		,822	,681	1,000

Tablo 4.4.5.7. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencinin başarısını izleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencinin başarısını izleme görevini; 11-15 yıl (x:2,93), 21 yıl ve üstü (x:2,97) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 16-20 yıl(x:3,36), 6-10 yıl (x:3,42) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 1-5 yıl (x:3,88) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.8.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre
olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	2,95		
21yıl ve üstü	106	3,17		
6-10 yıl	107		3,44	
16-20 yıl	53		3,46	
1-5 yıl	94			3,84
Sig.		,080	,898	1,000

Tablo 4.4.5.8. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu; 11-15 yıl (x:2,95), 21 yıl ve üstü (x:3,17) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 6-10 yıl (x:3,44), 16-20 yıl(x:3,46) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 1-5 yıl (x:3,84) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.9.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre
öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	3,06		
16-20 yıl	53		3,45	
6-10 yıl	107		3,53	
21 yıl ve üstü	106		3,53	
1-5 yıl	94			4,02
Sig.		1,000	,590	1,000

Tablo 4.4.5.9. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretim zamanını koruma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen

algılarına göre öğretim zamanını koruma görevini; 11-15 yıl (x:3,06) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 16-20 yıl (x:3,45) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra, 6-10 yıl (x:3,53), 21 yıl ve üstü (x:3,53) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 1-5 yıl (x:4,02) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.10.

Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	3,02		
21 yıl ve üstü	106		3,35	
6-10 yıl	107		3,48	
16-20 yıl	53		3,57	3,57
1-5 yıl	94			3,82
Sig.		1,000	,162	,082

Tablo 4.4.5.10. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, ulaşılabilir olma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre ulaşılabilir olma görevini; 11-15 yıl (x:3,02) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 21 yıl ve üstü (x:3,35), 6-10 yıl (x:3,48) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 16-20 yıl (x:3,57), 1-5 yıl (x:3,82) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.11.

Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	2,92		
21 yıl ve üstü	106	3,11	3,11	
16-20 yıl	53		3,30	3,30
6-10 yıl	107		3,38	3,38
1-5 yıl	94			3,53
Sig.		,210	,102	,160

Tablo 4.4.5.11. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini; 11-15 yıl (x:2,92), 21 yıl ve üstü (x:3,11) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 16-20 yıl (x:3,30), 6-10 yıl (x:3,38) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde, 1-5 yıl (x:3,53) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.12.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre
öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
21 yıl ve üstü	106	2,89		
11-15 yıl	113	2,94		
16-20 yıl	53		3,29	
6-10 yıl	107		3,41	
1-5 yıl	94			3,81
Sig.		,695	,400	1,000

Tablo 4.4.5.12. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini; 21 yıl ve üstü (x:2,89), 11-15 yıl (x:2,94) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 16-20 yıl (x:3,29), 6-10 yıl (x:3,41) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde, 1-5 yıl (x:3,81) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.13.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre
akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	2,83		
21 yıl ve üstü	106	2,88		
16-20 yıl	53		3,36	
6-10 yıl	107		3,40	
1-5 yıl	94			3,84
Sig.		,731	,793	1,000

Tablo 4.4.5.13. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, akademik standartlar geliştirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre akademik standartlar geliştirme görevini; 11-15 yıl (x:2,83), 21 yıl ve üstü (x:2,88) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 16-20 yıl (x:3,36), 6-10 yıl (x:3,40) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde, 1-5 yıl (x:3,84) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.5.14.
Müdürün yöneticilik kıdemî değişkenine göre öğrencileri öğrenmeye özendirme
görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürünün Yöneticilik Kıdemi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
11-15 yıl	113	2,92		
21 yıl ve üstü	106	3,23	3,23	
6-10 yıl	107		3,44	
16-20 yıl	53			3,77
1-5 yıl	94			4,04
Sig.		,052	,181	,083

Tablo 4.4.5.14. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç ayrı yöneticilik kıdemi grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen algılarına göre öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini; 11-15 yıl (x:2,92), 21 yıl ve üstü (x:3,23) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın 6-10 yıl (x:3,44) yöneticilik kıdemi olanların ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde , 16-20 yıl (x:3,77), 1-5 yıl (x:4,08) yöneticilik kıdemi olanların çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Yapılan Duncan testi sonuçlarının tüm öğretimsel liderlik boyut ve görevlerinde, müdürlerin yöneticilik kıdemi grupları arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarına göre tüm öğretimsel liderlik görevlerini; 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan okul müdürleri ara sıra ve diğer gruplara göre daha alt düzeyde; 1-5 yıl arasında yöneticilik kıdemi olan okul müdürleri çoğunlukla ve diğer gruplara göre daha üst düzeyde yerine getirmektedir. Gullede (1995), müdürlerin mesleki kariyerlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini kısmen etkilediğini ortaya koymuştur. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirmenin yeterince önemsenmemekte ve desteklenmemektedir. Dolayısıyla yöneticilik kıdemi fazla olan müdürler kendilerini yeterince geliştirmeyip eğitim ve yönetim alanındaki yeniliklere yeterince adapte olamadıkları için öğretimsel liderlik görevlerini daha alt düzeyde gerçekleştirmektedirler. Yöneticiliğe yeni başlayan müdürlerin ise daha bilgili ve donanımlı olmalarının yanında kendilerini ispatlama isteği onların daha üst düzeyde öğretimsel liderlik davranışları göstermelerine sebep olmaktadır.

4.4.6. Okul müdürlerinin mezun olduğu lisans değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürünün mezun olduğu lisans değişkenine göre, öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları Tablo 4.4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.6.

Müdürün mezun olduğu okul değişkenine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	F	Sig.
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	14,472	,000
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	11,277	,000
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	14,811	,000
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	14,386	,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	10,526	,000
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	14,491	,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	11,798	,000
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	13,485	,000
6. Öğretim Zamanını Koruma	11,618	,000
7.Ulaşılabilir Olma	8,349	,000
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	7,880	,020
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	10,240	,000
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	11,174	,000
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	11,891	,000

- **p < 0,05**

Tablo 4.4.6. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin okul müdürünün mezun olduğu lisans değişkenine göre anlamlı farklılık ($p=0,000$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerindeki farklılaşmanın kaynaklandığı mezun olunan lisans grubunun tespit edilmesi amacıyla uygulanan Duncan testi sonuçları aşağıda Tablo 4.4.6.1- Tablo 4.4.6.14'te verilmektedir.

Tablo 4.4.6.1.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre okulun misyonunu tanımlama Boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Diğer	109	3,21	
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,22	
Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu	88	3,39	
Öğret. lisesi	9		3,96
Eğitim Fakültesi	82		4,00
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		4,10
Sig.		,426	,563

Tablo 4.4.6.1. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun misyonunu tanımlama boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun misyonunu tanımlama boyutunu; söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,21), Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,22), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,39) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğret. Lisesi (x:3,96), Eğitim Fakültesi (x:4,00), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,01) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.2.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,25	
Diğer	109	3,27	
Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu	88	3,32	
Eğitim Fakültesi	82		3,96
Öğret. lisesi	9		4,00
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		4,09
Sig.		,752	,612

Tablo 4.4.6.2. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun amaçlarını geliştirme görevine yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını geliştirme görevini; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,25), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,27), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,32) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Eğitim Fakültesi (x:3,96), Öğretmen Lisesi (x:4,00), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,09) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.3.

Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Diğer	109	3,15	
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,20	
Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu	88	3,46	
Öğret. lisesi	9		3,93
Eğitim Fakültesi	82		4,03
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		4,11
Sig.		,207	,471

Tablo 4.4.6.3. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun amaçlarını açıklama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını açıklama görevini; söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,15), Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,20), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,46) mezununu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi (x:3,93), Eğitim Fakültesi (x:4,03), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,11) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.4.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre
eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,06	
Diğer	109	3,13	
Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu	88	3,19	
Öğret. lisesi	9		3,71
Eğitim Fakültesi	82		3,83
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		3,93
Sig.		,545	,339

Tablo 4.4.6.4. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,06), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,13), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,19) mezununu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi (x:3,71), Eğitim Fakültesi (x:3,83), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:3,93) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.5.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre
öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,12	
Diğer	109	3,19	
Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu	88	3,21	
Eğitim Fakültesi	82		3,77
Öğret. Lisesi	9		3,77
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		3,92
Sig.		,684	,499

Tablo 4.4.6.5. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,13), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,19), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,21) mezununu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi (x:3,77), Eğitim Fakültesi (x:3,77), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:3,92) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.6.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,02	
Diğer	109	3,05	
Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu	88	3,13	
Öğretmen Lisesi	9		3,60
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		3,87
Eğitim Fakültesi	82		3,91
Sig.		,667	,197

Tablo 4.4.6.6. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programını eşgüdümleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programını eşgüdümleme görevini; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,02), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,05), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,13) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi (x:3,60), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:3,87), Eğitim Fakültesi (x:3,91) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.7.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre
öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,02	
Diğer	109	3,16	
Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu	88	3,23	
Öğretmen Lisesi	9		3,77
Eğitim Fakültesi	82		3,82
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		4,00
Sig.		,415	,377

Tablo 4.4.6.7. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencinin başarısını izleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencinin başarısını izleme görevini; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,02), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,16), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,23) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi (x:3,77), Eğitim Fakültesi (x:3,82), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,00) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.8.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre
olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,12	
Diğer	109	3,17	
Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu	88	3,30	
Öğret. lisesi	9		3,77
Eğitim Fakültesi	82		3,87
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		4,01
Sig.		,411	,281

Tablo 4.4.6.8. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,12), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,17), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,30) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi (x:3,77), Eğitim Fakültesi (x:3,87), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,01) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.9.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre
öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,20	
Diğer	109	3,37	
Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu	88	3,64	3,64
Eğitim Fakültesi	82		3,99
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		4,03
Öğret. lisesi	9		4,11
Sig.		,071	,067

Tablo 4.4.6.9. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrenim zamanını koruma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretim zamanını koruma görevini; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,20), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,37) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,64), Eğitim Fakültesi (x:3,99), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,03), Öğretmen Lisesi (x:4,11) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.10.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,23	
Diğer	109	3,25	
Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu	88	3,35	
Öğret. lisesi	9		3,88
Eğitim Fakültesi	82		3,89
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		4,06
Sig.		,654	,498

Tablo 4.4.6.10. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, ulaşılabilir olma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre ulaşılabilir olma görevini; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,23), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,25), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,35) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi (x:3,88), Eğitim Fakültesi (x:3,89), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,06) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.11.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Diğer	109	3,05		
Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu	88	3,07		
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,10		
Öğret. lisesi	9	3,33	3,33	
Eğitim Fakültesi	82		3,68	3,68
Fen-Edebiyat Fakültesi	20			4,08
Sig.		,328	,177	,122

Tablo 4.4.6.11. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini; söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,05), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,07), Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,10), Öğretmen Lisesi (x:3,33) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Eğitim Fakültesi (x:3,68), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,08) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.12.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre
öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,03	
Diğer	109	3,08	
Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu	88	3,18	
Öğretmen Lisesi	9		3,68
Eğitim Fakültesi	82		3,77
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		3,93
Sig.		,561	,327

Tablo 4.4.6.12. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,03), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,08), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,18) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi (x:3,68), Eğitim Fakültesi (x:3,77), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:3,93) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.6.13.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre
akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	2,98	
Diğer	109	3,09	
Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu	88	3,13	
Öğretmen Lisesi	9	3,37	3,37
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		3,78
Eğitim Fakültesi	82		3,87
Sig.		,155	,063

Tablo 4.4.6.13. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevini; Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:2,98), söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,09), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,13), Öğretmen Lisesi (x:3,37) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Fen-Edebiyat Fakültesi (x:3,78), Eğitim Fakültesi (x:3,87) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.14.
Müdürün mezun olduğu lisans değişkenine göre öğrencileri öğrenmeye özendirme
görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Mezun Olduğu Lisans	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Diğer	109	3,16	
Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama)	165	3,16	
Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu	88	3,44	
Eğitim Fakültesi	82		4,02
Fen-Edebiyat Fakültesi	20		4,21
Öğret. lisesi	9		4,25
Sig.		,330	,423

Tablo 4.4.6.14. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini yerine getirme düzeylerinin farklılaşmasının mezun olunan farklı iki lisans grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini; söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans (x:3,16), Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) (x:3,16), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu (x:3,44) mezunu olanların ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Eğitim Fakültesi (x:4,02), Fen-Edebiyat Fakültesi (x:4,21), Öğretmen Lisesi (x:4,25) mezunu olanların çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Yapılan Duncan testi sonuçlarının tüm öğretimsel liderlik boyut ve görevlerinde, müdürlerin mezun olduğu lisans grupları arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarına göre öğretim zamanını koruma, öğretmenleri çalışmaya özendirme dışındaki tüm öğretimsel liderlik görevlerini; söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans, Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan okul müdürleri ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan okul müdürleri çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirmektedirler. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirmenin yeterince önemsenmemesi ve desteklenmemesi nedeniyle müdürler kendilerini mesleki yönde geliştirme alışkanlığına sahip değildir. Bununla birlikte resmi okullarda performans değerlendirmesinin tam olarak yapılamaması ve başarılı olmasalar bile memur statüsünde olan müdürlerin çok uzun süre görevinde kalması nedeniyle okul müdürlerinin almış oldukları lisans eğitimi onların davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri üzerinde son derece etkili olmaktadır.

4.4.7. Okul müdürlerinin lisansüstü eğitimi değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürünün lisansüstü eğitimine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları Tablo 4.4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.7.

Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	F	Sig.
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	30,613	,000
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	26,653	,000
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	27,522	,000
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	30,758	,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	19,013	,000
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	31,456	,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	27,759	,000
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	26,759	,000
6. Öğretim Zamanını Koruma	25,029	,000
7.Ulaşılabilir Olma	17,474	,000
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	7,722	,001
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	23,276	,000
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	29,672	,000
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	18,919	,000

- **p < 0,05**

Tablo 4.4.7. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin okul müdürünün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=0,000) gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerindeki farklılaşmanın hangi öğretmenlik kıdem grubundan kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Duncan testi sonuçları aşağıda Tablo 4.4.7.1- Tablo 4.4.7.14'te verilmektedir.

Tablo 4.4.7.1.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre okulun misyonunu tanımlama boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,33		
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		4,10	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,62
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.1. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun misyonunu tanımlama boyutunu; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,33) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,10) çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,62) her zaman ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.2.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre okulun amaçlarını geliştirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,33		
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		4,09	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,61
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.2. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını geliştirme görevini, lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,33) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,09) çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,61) her zaman ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.3.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,32		
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		4,11	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,64
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.3. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okulun amaçlarını açıklama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını açıklama görevini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,32) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,11) çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,64) her zaman ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.4.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,18		
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		3,95	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,38
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.4. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,18) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan okul müdürlerinin (x:3,95) çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,38) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.5.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,23	
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		3,86
Doktora Eğitimi Alanlar	14		4,16
Sig.		1,000	,287

Tablo 4.4.7.5. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,23) ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan (x:3,86), doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,16) çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.6.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,13		
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		4,00	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,52
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.6. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin eğitim programını eşgüdümleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programını eşgüdümleme görevini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,13) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,00) çoğunlukla ve diğer gruplara

göre orta düzeyde; doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,52) her zaman ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.7.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre öğrencinin başarısını izleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,17	
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		4,01
Doktora Eğitimi Alanlar	14		4,45
Sig.		1,000	,061

Tablo 4.4.7.7. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrencinin başarısını izleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencinin başarısını izleme görevini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,17) ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan (x:4,01), doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,45) çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.8.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,24		
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		3,95	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,45
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.8. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,24) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan okul müdürlerinin (x:3,95) çoğunlukla ve diğer gruplara

göre orta düzeyde; doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,45) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.9.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,40	
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		4,21
Doktora Eğitimi Alanlar	14		4,57
Sig.		1,000	,123

Tablo 4.4.7.9. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim zamanını koruma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretim zamanını koruma görevini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,40) ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan (x:4,21) okul müdürlerinin çoğunlukla, doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,57) her zaman ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.10.
Müdürün yaş değişkenine göre ulaşılabilir olma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,33		
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		3,97	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,47
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.10. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin ulaşılabilir olma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre ulaşılabilir olma görevini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,33) ara

sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan okul müdürlerinin (x:3,97) çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,47) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.11.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05	
		1	2
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,17	
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42	3,60	3,60
Doktora Eğitimi Alanlar	14		4,02
Sig.		,098	,108

Tablo 4.4.7.11. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,17) ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan (x:3,60), doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,02) çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.12.
Müdürün lisansüstü eğitimi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Lisansüstü Eğitimi	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Lisansüstü Eğitim Almayanlar	417	3,15		
Yüksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		3,78	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,58
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.12. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini; lisansüstü

eğitimi almayan okul m¼d¼rlerinin (x:3,15) ara sıra ve diğer gruplara g¼re alt d¼zeyde; buna karşın lisans¼st¼ eğitimi alan okul m¼d¼rlerinin (x:3,78) ¼ođunlukla ve diğer gruplara g¼re orta d¼zeyde; doktora eğitimi alan okul m¼d¼rlerinin (x:4,58) her zaman ve diğer gruplara g¼re ¼st d¼zeyde ger¼ekleřtirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.7.13.
M¼d¼r¼n lisans¼st¼ eğitimi değişkenine g¼re
akademik standartlar geliştirme ve uygulama g¼revine ait Duncan testi sonu¼ları

M¼d¼r¼n Lisans¼st¼ Eğitimi	N	Alt grup değer = .05		
		1	2	3
Lisans¼st¼ Eğitim Almayanlar	417	3,11		
Y¼ksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		3,98	
Doktora Eğitimi Alanlar	14			4,58
Sig.		1,000	1,000	1,000

Tablo 4.4.7.13. incelendiğinde ¼đretmen algılarına g¼re okul m¼d¼rlerinin akademik standartlar geliştirme ve uygulama g¼revini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının ¼ç farklı lisans¼st¼ mezuniyet grubuna dahil okul m¼d¼rlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. ¼đretmen algılarına g¼re akademik standartlar geliştirme ve uygulama g¼revini; lisans¼st¼ eğitimi almayan okul m¼d¼rlerinin (x:3,11) ara sıra ve diğer gruplara g¼re alt d¼zeyde; buna karşın lisans¼st¼ eğitimi alan okul m¼d¼rlerinin (x:3,98) ¼ođunlukla ve diğer gruplara g¼re orta d¼zeyde; doktora eğitimi alan okul m¼d¼rlerinin (x:4,58) her zaman ve diğer gruplara g¼re ¼st d¼zeyde ger¼ekleřtirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.3.14.
M¼d¼r¼n lisans¼st¼ eğitimi değişkenine g¼re ¼đrencileri ¼đrenmeye ¼zendirme
g¼revine ait Duncan testi sonu¼ları

M¼d¼r¼n Lisans¼st¼ Eğitimi	N	Alt grup değer = .05	
		1	2
Lisans¼st¼ Eğitim Almayanlar	417	3,32	
Y¼ksek Lisans Eğitimi Alanlar	42		4,18
Doktora Eğitimi Alanlar	14		4,47
Sig.		1,000	,287

Tablo 4.4.7.14. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının iki farklı lisansüstü mezuniyet grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürlerinin (x:3,32) ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü eğitimi alan (x:4,18) okul müdürlerinin çoğunlukla, doktora eğitimi alan okul müdürlerinin (x:4,47) her zaman ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Yapılan Duncan testi sonuçlarının tüm öğretimsel liderlik boyut ve görevlerinde, müdürlerin lisansüstü eğitimi grupları arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarına göre tüm öğretimsel liderlik görevlerini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürleri ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü ve doktora eğitimi alan okul müdürleri diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirmektedirler. Ayrıca doktora eğitimi alan okul müdürleri tüm öğretimsel liderlik görevini çoğunlukla ve en üst düzeyde gerçekleştirmektedirler. Kısacası okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri ile lisansüstü eğitimi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirmenin yeterince önemsenmemesi ve desteklenmemesi nedeniyle müdürler kendilerini mesleki yönde geliştirme alışkanlığına sahip değildir. Bu sebeple okul müdürlerinin almış oldukları lisansüstü ve doktora eğitimi onların öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri üzerinde son derece etkili olmaktadır.

4.4.8. Okul müdürlerinin öğretmenlik branşı değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürünün branş değişkenine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi sonuçları Tablo 4.4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.8.
Müdürün branş değişkenine göre öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının tek yönlü varyans analizi değerleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	F	Sig.
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	18,034	,000
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	15,097	,000
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	16,977	,000
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	20,225	,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	14,800	,000
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	18,152	,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	18,436	,000
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	20,960	,000
6. Öğretim Zamanını Koruma	20,402	,000
7. Ulaşılabilir Olma	9,181	,000
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	11,010	,020
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	16,072	,000
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	19,420	,000
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	16,577	,000

- **p < 0,05**

Tablo 4.4.8. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerinin okul müdürünün öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık ($p=0,000$) gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerindeki farklılaşmanın hangi öğretmenlik kıdem grubundan kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Duncan testi sonuçları aşağıda Tablo 4.4.8.1- Tablo 4.4.8.14'te verilmektedir.

Tablo 4.4.8.1.
Müdürün branş değişkenine göre okulun misyonunu tanımlama
boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,33			
Sınıf öğretmeni	201		3,20		
Sözel dersler öğretmeni	195		3,53	3,53	
Sayısal dersler öğretmeni	33			3,69	
Diğer	35				4,26
Sig.		1,000	,140	,479	1,000

Tablo 4.4.8.1. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun misyonunu tanımlama boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun misyonunu tanımlama boyutunu; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,23) az ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,20) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sözel dersler (x:3,53) ve sayısal dersler öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,69) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,26) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.2.
Müdürün branş değişkenine göre okulun amaçlarını geliştirme
görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,31			
Sınıf öğretmeni	201		3,21		
Sözel dersler öğretmeni	195		3,56	3,56	
Sayısal dersler öğretmeni	33			3,70	
Diğer	35				4,18
Sig.		1,000	,136	,550	1,000

Tablo 4.4.8.2. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun amaçlarını geliştirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını geliştirme görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,31) az ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,21) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sözel dersler (x:3,56) ve sayısal dersler öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,70) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,18) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.3.
Müdürün branş değişkenine göre okulun amaçlarını açıklama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,35		
Sınıf öğretmeni	201		3,20	
Sözel dersler öğretmeni	195		3,51	
Sayısal dersler öğretmeni	33		3,69	
Diğer	35			4,35
Sig.		1,000	,056	1,000

Tablo 4.4.8.3. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, okulun amaçlarını açıklama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre okulun amaçlarını açıklama görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,35) az ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın sınıf öğretmeni (x:3,20) olan okul müdürlerinin ara sıra, sözel dersler öğretmeni (x:3,51), sayısal dersler öğretmeni (x:3,69) olan okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,35) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.4.
Müdürün branş değişkenine göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,10			
Sınıf öğretmeni	201		3,05		
Sözel dersler öğretmeni	195		3,38	3,38	
Sayısal dersler öğretmeni	33			3,59	
Diğer	35				4,08
Sig.		1,000	,116	,338	1,000

Tablo 4.4.8.4. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunu; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,10) az ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni (x:3,05), sözel dersler öğretmeni (x:3,38) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sayısal dersler öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,59) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,08) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.5.
Müdürün branş değişkenine göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,47			
Sınıf öğretmeni	201		3,08		
Sözel dersler öğretmeni	195		3,41	3,41	
Sayısal dersler öğretmeni	33			3,64	3,64
Diğer	35				3,99
Sig.		1,000	,129	,299	,104

Tablo 4.4.8.5. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,47) az ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni (x:3,08), sözel dersler öğretmeni (x:3,41) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sayısal dersler öğretmeni (x:3,64) olan okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:3,99) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.6.
Müdürün branş değişkenine göre eğitim programını eşgüdümleme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	1,86		
Sınıf öğretmeni	201		3,03	
Sözel dersler öğretmeni	195		3,34	
Sayısal dersler öğretmeni	33		3,52	
Diğer	35			4,14
Sig.		1,000	,057	1,000

Tablo 4.4.8.6. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, eğitim programını eşgüdümleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre eğitim programını eşgüdümleme görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:1,86) az ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın sınıf öğretmeni (x:3,03), sözel dersler öğretmeni (x:3,34) olan okul müdürlerinin ara sıra, sayısal dersler öğretmeni (x:3,52) olan okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,14) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.7.
Müdürün branş değişkenine göre öğrencinin başarısını izleme
görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	1,96			
Sınıf öğretmeni	201		3,03		
Sözel dersler öğretmeni	195		3,40	3,40	
Sayısal dersler öğretmeni	33			3,62	
Diğer	35				4,12
Sig.		1,000	,123	,380	1,000

Tablo 4.4.8.7. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencinin başarısını izleme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencinin başarısını izleme görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:1,96) az ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni (x:3,03), sözel dersler öğretmeni (x:3,40) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sayısal dersler öğretmeni (x:3,62) olan okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,12) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.8.
Müdürün branş değişkenine göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme
boyutuna ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,37			
Sınıf öğretmeni	201		3,07		
Sayısal dersler öğretmeni	195		3,47	3,47	
Sözel dersler öğretmeni	33			3,60	
Diğer	35				4,20
Sig.		1,000	,064	,552	1,000

Tablo 4.4.8.8. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,37) az ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni (x:3,07), sözel dersler öğretmeni (x:3,47) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sayısal dersler öğretmeni (x:3,60) olan okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,20) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.9.
Müdürün branş değişkenine göre öğretim zamanını koruma görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,55			
Sınıf öğretmeni	201		3,19		
Sayısal dersler öğretmeni	33			3,68	
Sözel dersler öğretmeni	195			3,69	
Diğer	35				4,40
Sig.		1,000	1,000	,976	1,000

Tablo 4.4.8.9. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretim zamanını koruma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretim zamanını koruma görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,55) ara sıra ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,19) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sözel dersler (x:3,68) ve sayısal dersler öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,69) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,40) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.10.
Müdürün branş değişkenine göre ulaşılabilir olma
görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,74		
Sınıf öğretmeni	201	3,21	3,21	
Sözel dersler öğretmeni	195		3,51	
Sayısal dersler öğretmeni	33		3,62	
Diğer	35			4,13
Sig.		,063	,132	1,000

Tablo 4.4.8.10. incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, ulaşılabilir olma görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre ulaşılabilir olma görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni (x:2,74), sınıf öğretmeni (x:3,21) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın sözel dersler öğretmeni (x:3,51), sayısal dersler öğretmeni (x:3,62) olan okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre orta düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,13) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.11.
Müdürün branş değişkenine göre öğretmenleri çalışmaya özendirme
görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,51		
Sınıf öğretmeni	201	2,95	2,95	
Sözel dersler öğretmeni	195		3,38	3,38
Sayısal dersler öğretmeni	33		3,50	3,50
Diğer	35			3,91
Sig.		,104	,051	,062

Tablo 4.4.8.11. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni (x:2,51), sınıf öğretmeni (x:2,95) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın sözel dersler öğretmeni (x:3,38) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; sayısal dersler öğretmeni (x:3,50), söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:3,91) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.12.
Müdürün branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,09			
Sınıf öğretmeni	201		3,00		
Sözel dersler öğretmeni	195		3,35	3,35	
Sayısal dersler öğretmeni	33			3,58	
Diğer	35				4,08
Sig.		1,000	,148	,355	1,000

Tablo 4.4.8.12. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,09) az ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni (x:3,00), sözel dersler öğretmeni (x:3,35) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sayısal dersler öğretmeni (x:3,58) olan okul müdürlerinin çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,08) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.13.
Müdürün branş değişkenine göre akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05		
		1	2	3
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,13		
Sınıf öğretmeni	201		2,97	
Sözel dersler öğretmeni	195		3,31	
Sayısal dersler öğretmeni	33		3,47	
Diğer	35			4,33
Sig.		1,000	,065	1,000

Tablo 4.4.8.13. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının üç farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,13) az ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın sınıf öğretmeni (x:2,97), sözel dersler öğretmeni (x:3,31), sayısal dersler öğretmeni (x:3,47) olan okul müdürlerinin ara sıra ve diğer gruplara göre orta düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,33) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.4.8.14.
Müdürün branş değişkenine göre öğrencileri öğrenmeye özendirme görevine ait Duncan testi sonuçları

Müdürün Branşı	N	Alt grup değeri = .05			
		1	2	3	4
Özel yetenek dersleri öğretmeni	9	2,18			
Sınıf öğretmeni	201		3,11		
Sözel dersler öğretmeni	195		3,60	3,60	
Sayısal dersler öğretmeni	33			3,75	
Diğer	35				4,35
Sig.		1,000	,084	,577	1,000

Tablo 4.4.8.14. incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini yerine getirme derecelerinin farklılaşmasının dört farklı öğretmenlik branş grubuna dahil okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini; özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:2,18) az ve diğer gruplara göre en alt düzeyde, sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,11) ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde, sözel dersler (x:3,60) ve sayısal dersler öğretmeni olan okul müdürlerinin (x:3,75) çoğunlukla ve diğer gruplara göre üst düzeyde; söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürlerinin (x:4,35) çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Yapılan Duncan testi sonuçlarının tüm öğretimsel liderlik boyut ve görevlerinde, müdürlerin lisansüstü eğitimi grupları arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarına göre özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürleri; öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma ve öğretmenleri çalışmaya özendirme görevlerini ara sıra, diğer tüm öğretimsel liderlik görevlerini az olarak ve diğer gruplara göre en alt düzeyde; buna karşın söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürleri tüm öğretimsel liderlik görevlerini çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirmektedirler.

Öğretmen algılarına göre okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme öğretimsel liderlik boyutlarına ait tüm görevlerini yerine getirme düzeylerini en azdan en çoğa doğru özel yetenek dersleri öğretmeni, sınıf öğretmeni, sözel dersler öğretmeni, sayısal dersler öğretmeni, söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürleri gerçekleştirmektedirler. Elde edilen veriler ışığında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretmenlik branşı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılır. Bu farklılaşma ülkemizde meslek sahibi olduktan sonra kendini geliştirmenin yeterince önemsenmemesi ve desteklenmemesi nedeniyle müdürlerin kendilerini mesleki yönde geliştirme alışkanlığına sahip olmamaları ve almış oldukları eğitimle yetinmelerinden kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarından elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bunlar kısaca yorumlanmıştır.

5.1.1. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin bireysel özelliklerine ait sonuçlar:

1. Özel ilköğretim okullarında resmi ilköğretim okullarına kıyasla bayan müdürler lehine bir durum söz konusu olmakla birlikte tüm ilköğretim okullarının müdürleri genellikle erkektir. Yine okul müdürlerinin medenî hâl değişkenine göre resmi ve özel ilköğretim okulları benzer bir yapıya sahiptir. Tüm ilköğretim okulu müdürlerinin tamamına yakını evlidir.
2. Resmi okul müdürleri, özel ilköğretim okul müdürlerine oranla daha yüksek bir yaş, daha yüksek öğretmenlik kıdemi ve yöneticilik kıdemi ortalamasına sahip olmasına karşın özel okul müdürleri, resmi ilköğretim okul müdürlerine oranla daha üst seviyede bir eğitim düzeyine sahiptir.
3. Sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler ve özel yetenek dersler öğretmeni olan okul müdürlerinin sayısı resmi okullarda özel okullara göre daha fazla; sayısal dersler ve söz konusu dersler dışında kalan dersler öğretmeni olan okul müdürlerinin sayısı özel okullarda resmi okullara göre daha fazladır. Kısacası resmi ve özel okul müdürlerinin öğretmenlik yaptıkları branşlar arasında farklılaşma mevcuttur.
4. Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu, Öğretmen Lisesi mezunu olan okul müdürlerinin sayısı özel okullarda resmi okullara göre daha fazla; buna karşın Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama) mezunu okul müdürlerinin sayısı resmi okullarda özel okullara göre daha fazladır. Söz konusu fakültelerin dışında bir fakülte veya bölümden mezun olan okul müdürlerinin sayısı resmi ve özel okullarda benzer orana sahip olmakla birlikte bu gruba ait resmi okul müdürleri genellikle;

işletme, iktisat, ilahiyat, hukuk fakültesi mezunu, özel okul müdürleri ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık veya ilahiyat fakültesi mezunudur.

5.1.2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ait sonuçlar:

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri; sadece olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ilişkin “öğretim zamanını koruma” görevini çoğunlukla, bunun dışında kalan tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra yerine getirmektedirler.

5.1.3. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ait sonuçlar:

1. Öğretmen algılarına göre okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ile olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarında yer alan tüm öğretimsel liderlik görevlerini; resmi okul müdürleri ara sıra, özel okul müdürleri ise çoğunlukla yerine getirmektedirler. Öğretmen algılarına göre resmi ve özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında anlamlı farklar vardır. Özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri, resmi okul müdürlerine kıyasla daha yüksektir. Özellikle özel okul müdürlerinin okulun amaçlarını açıklama, öğrenci başarısını izleme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerine resmi okul müdürlerine göre daha çok özen gösterdiklerini söyleyebiliriz.
2. Öğretmenler resmi okul müdürlerinin; öğretim zamanını koruma, okulun amaçlarını geliştirme ve ulaşılabilir olma görevini en üst düzeyde; eğitim programını eşgüdümleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ile akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini en alt düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır. Buna karşın yine öğretmenler özel okul müdürlerinin; öğrencileri öğrenmeye özendirme, öğretim zamanını koruma ve okulun amaçlarını açıklama görevini en üst düzeyde; öğretmenleri çalışmaya özendirme, eğitim programını eşgüdümleme ile öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini en alt düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır.
3. Okul türü değişkenine göre müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri oldukça farklı olmasına karşın resmi ve özel okul müdürleri “Öğretimi

Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Eşgüdümleme”, Öğretim Zamanını Koruma”, “Ulaşılabilir Olma” ve “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” öğretimsel liderlik boyutlarına ait davranışlara verdikleri önem açısından oldukça benzer yapıya sahiptir.

4. Özel okullarda okul müdürünün sağlama gereken en önemli görevlerden biri öğrencilerin başarısını arttırmak olduğu halde resmi okullarda bu konuyu okul müdürü görev tanımı içinde görmemektedir. Bu sebeple “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama” öğretimsel liderlik boyutlarında okul müdürlerinin davranış biçimleri birbirinden kısmen farklıdır. Bu fark özel okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama konusunda daha istekli olmalarının yanında çevreyle ilişkilere daha çok önem vermelerinden kaynaklanmaktadır.
5. Özel okullarda resmi okulların tersine öğrenci başarısı ile okul müdürünün başarısının özdeşleştirilmesi sebebiyle “Öğrenci Başarısını İzleme”, “Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme”, “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” öğretimsel liderlik boyutlarında okul müdürlerinin davranış biçimleri birbirinden oldukça farklıdır.

5.1.4. İlköğretim okulu müdürlerinin bireysel özellikleri ile müdürlerin öğretimsel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar:

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürünün cinsiyet değişkeni; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri dışında kalan tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri üzerinde farklılık yaratmamaktadır.
2. Öğretmen algılarına göre okul müdürünün medeni hâl değişkeni; öğretmenleri çalışmaya özendirme görevi dışında kalan tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri üzerinde farklılık yaratmaktadır. Bu farklılık, öğretmenlerin evli müdürler hakkında bekar müdürlere kıyasla öğretimsel liderlik görevini gerçekleştirme konusunda daha olumlu bir izlenime sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç, evli olan okul müdürlerinin daha düzenli bir yaşam sürdükleri, bunun da okul müdürlerinin performansını yükselttiği şeklinde de yorumlanabilir.

3. Öğretmen algılarına göre okul müdürünün; yaş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, mezun olduğu lisans, lisansüstü eğitim düzeyi ve branşı bireysel değişkenleri, okul müdürünün tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri üzerinde farklılık yaratmaktadır.
4. Öğretmen algılarına göre tüm öğretimsel liderlik boyutlarını 41-50 yaş, 51 yaş ve üstü okul müdürleri ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın 36-40 yaş ve 25-35 yaşları arasındaki okul müdürlerin çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirmektedirler.
5. Öğretmen algılarına göre 16-20 yıl ve 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan okul müdürlerinin; ulaşılabilir olma görevi dışındaki tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri diğer gruplara göre daha alt düzeydedir. Yine 11-15 yıl ve 6-10 yıl arasında öğretmenlik kıdemi olan okul müdürlerinin tüm öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirme düzeyleri diğer gruplara göre daha üst düzeydedir. 16-20 yıl arası öğretmenlik kıdemi olan okul müdürleri tüm öğretimsel liderlik görevlerini ara sıra ve en alt düzeyde gerçekleştirmektedirler. Buna karşın 6-10 yıl arasında öğretmenlik kıdemi olan okul müdürleri; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerinin dışındaki tüm öğretimsel liderlik görevlerini çoğunlukla ve en üst düzeyde yerine getirmektedirler.
6. Öğretmen algılarına göre tüm öğretimsel liderlik görevlerini; 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan okul müdürleri ara sıra ve diğer gruplara göre daha alt düzeyde; 1-5 yıl arasında yöneticilik kıdemi olan okul müdürleri çoğunlukla ve diğer gruplara göre daha üst düzeyde yerine getirmektedir.
7. Öğretmen algılarına göre öğretim zamanını koruma, öğretmenleri çalışmaya özendirme dışındaki tüm öğretimsel liderlik görevlerini; söz konusu lisans eğitimi dışında bir lisans, Açıköğretim Fakültesi(Lisans Tamamlama), Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan okul müdürleri ara sıra ve diğer gruba göre alt düzeyde; buna karşın Öğretmen Lisesi, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan okul müdürleri çoğunlukla ve diğer gruba göre üst düzeyde gerçekleştirmektedirler.
8. Öğretmen algılarına göre tüm öğretimsel liderlik görevlerini; lisansüstü eğitimi almayan okul müdürleri ara sıra ve diğer gruplara göre alt düzeyde; buna karşın lisansüstü ve doktora eğitimi alan okul müdürleri diğer gruplara göre üst düzeyde

gerçekleştirmektedirler. Ayrıca doktora eğitimi alan okul müdürleri tüm öğretimsel liderlik görevini çoğunlukla ve en üst düzeyde gerçekleştirmektedirler. Kısacası okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri ile lisansüstü eğitimi arasında doğrusal bir ilişki vardır.

- 9.** Öğretmen algılarına göre özel yetenek dersleri öğretmeni olan okul müdürleri; öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma ve öğretmenleri çalışmaya özendirme görevlerini ara sıra, diğer tüm öğretimsel liderlik görevlerini az olarak ve diğer gruplara göre en alt düzeyde; buna karşın söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürleri tüm öğretimsel liderlik görevlerini çoğunlukla ve diğer gruplara göre en üst düzeyde gerçekleştirmektedirler.
- 10.** Öğretmen algılarına göre okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme öğretimsel liderlik boyutlarına ait tüm görevlerini yerine getirme düzeylerini en azdan en çoğa doğru özel yetenek dersleri öğretmeni, sınıf öğretmeni, sözel dersler öğretmeni, sayısal dersler öğretmeni, söz konusu branşlar dışı öğretmenlik yapan okul müdürleri gerçekleştirmektedirler. Elde edilen veriler ışığında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretmenlik branşı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacılar için öneriler

1. Resmi ve özel okul müdürlerinin; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ile akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrenci başarısını izleme görev alanlarında yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
2. Okul müdürleri değerlendirilirken; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ile akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrenci başarısını izleme görev alanlarını gerçekleştirme düzeyleri de ölçüt alınmalıdır.
3. Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin özel ilköğretim müdürlerine göre daha düşük düzeyde öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirmelerinin sebepleri araştırılmalı bu doğrultuda okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilecekleri ortam ve koşullar sağlanmalıdır. Müdürlerin görev ve sorumluluklarını belirleyen yasa ve yönetmelikler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirmelerine imkan verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
4. Özellikle resmi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerinden okul çevresiyle yakın ilişkiler kurma, öğrenci başarısını izlemenin önemi ve gerçekleştirme yöntemleri konularında yetiştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
5. Okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması konusunda müdürün; yaş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, müdürün mezun olduğu lisans, lisansüstü eğitim düzeyi ve branşı bireysel değişkenleri konusundaki ölçütler yeniden gözden geçirilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Genç ve lisansüstü eğitim alan kişilere öncelik tanınmalıdır.
6. Okul müdürlerinin seçilmesi, atanması ve yükseltilmesinde öğretimsel liderlik yapabilecek yeterlilikte, yetenekli ve eğitilmiş olan kişilere öncelik tanınmalıdır. Hâlen görev yapan ve eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimi almak isteyen okul müdürleri teşvik edilmeli, böylece okul müdürlerinin eğitim düzeyi yükseltilmelidir.
7. Okul müdürlerinin performansını değerlendirmek üzere öğretimsel liderlik

davranışlarının gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesine yönelik geçerlik ve güvenilirliği olan ölçme araçları geliştirilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

- 1.** Bu araştırma Bahçelievler, Bakırköy ve Beşiktaş İlçeleri'nde bulunan resmi ve özel okullarda yapılmıştır. Araştırma İstanbul'daki tüm resmi ve özel ilköğretim okullarını kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- 2.** Orta öğretim düzeyindeki okullarda resmi ve özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri karşılaştırılabilir.
- 3.** Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin özel ilköğretim müdürlerine göre daha düşük düzeyde öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirmelerinin sebepleri araştırılabilir. Böylece resmi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirmelerini engelleyen etmenler tespit edilmiş olur.
- 4.** Okul müdürünün; medeni hal, yaş, öğretmenlik ve yöneticilik kıdemi, mezun olduğu lisans, lisansüstü eğitim düzeyi ve branşı bireysel değişkenlerinin öğretimsel liderlik davranışları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin sebeplerini araştıran daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

EKLER LİSTESİ

Sayfa No

EK I	Anket uygulama izin onayı.....	789
EK II	Okul Müdürlerinin Doldurduğu Bilgi Formu.....	
EK III	Anket Formu.....	
EK IV	Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdiği Cevaplar Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular.....	
EK V	Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	
EK VI	Okul Müdürünün Cinsiyet Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	
EK VII	Okul Müdürünün Medeni Hal Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	
EK VIII	Müdürün Yaşı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	
EK IX	Müdürün Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	
EK X	Müdürün Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	
EK XI	Müdürün Mezun Olduğu Lisans Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	
EK XII	Müdürün Lisansüstü Eğitimi Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	
EK XIII	Müdürün Öğretmenlik Branşı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	

EK I
Anket Uygulama İzin Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1270
KONU : Anket (Cemile ERYİĞİT)

13...Haziran 05

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 12.05.2005 tarih ve 2126 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fakültesi Yüksek Lisans programı öğrencisi Cemile ERYİĞİT “**Resmi ve Özel İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı**” konulu anket uygulaması yapmak isteği ile ilgili İLGİ yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla İLGİ (b) yazı ekinde hazırladığı 6 sayfa (52 soru) anket uygulamasını ilimiz Bakırköy, Beşiktaş ve Bahçelievler İlçesi Resmi ve Özel okullardaki öğretmenlere yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

OLUR
2..06/2005
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EĞİTİM
%100
DESTEK
4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

Okul Müdürlerinin Doldurduğu Bilgi Formu

Değerli Eğitim Yöneticisi,

Bu araştırma, İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerimizin öğretimsel liderlik davranışını araştırmaktadır. Ayrıca bu araştırmada okul müdürlerinin sahip buldukları özellikler de incelenmektedir. Bu yüzden kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Elde edilecek bilgiler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı olması, vereceğiniz cevapların titizliğine bağlı olacaktır.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete formuna İsim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmama katkılarınızdan dolayı sizlere şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

Cemile Eryiğit

Eğitim Yöneticisi Olduğunuz Okul

Resmi ilköğretim ()

Özel ilköğretim ()

1. Cinsiyetiniz

Erkek ()

Bayan ()

2. Medeni Durumunuz

Evli ()

Bekar ()

3. Öğretmenlik Kıdeminiz

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16- 20 yıl ()

21 yıl ve üstü ()

4.Yöneticilik Kıdeminiz

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16- 20 yıl ()

21 yıl ve üstü ()

5. Mezun Olunan Lisans

Eğitim Enstitüsü ()

Eğitim Yüksek Okulu ()

Eğitim Fakültesi ()

Fen-Edebiyat Fakültesi ()

Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama) ()

Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

Diğer.....(Lütfen yazınız.)

7. Branşınız

Sınıf Öğretmeni ()

Sayısal Dersler (Fen Bilgisi, Matematik) Öğretmeni ()

Sözel Dersler (Türkçe, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Din Kül. ve Ahlak Bilgisi) Öğretmeni ()

Özel yetenek dersleri (Müzik, Resim/İş Teknik, Beden Eğitimi) Öğretmeni ()

Diğer.....(Lütfen yazınız.)

EK III
Anket (I. Bölüm)

Değerli Meslektaşım,

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. "Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" konulu tez çalışmam için siz değerli meslektaşlarımın bilgi ve görüşlerine ihtiyaç duymaktayım.

Araştırmamın sağlıklı sonuçlara ulaşması sizlerin anketi titizlikle ve doğru olarak doldurmanıza bağlıdır. Ankette toplanacak bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacak, başka bir kimse yada kuruluşa verilmeyecektir. Bu yüzden anket kağıdı üzerine adınız ve benzeri bilgileri yazmanıza gerek yoktur.

Elinizdeki anket, iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm sizin bireysel özellikleriniz, II. Bölüm ise okul müdürünüzün öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Sizin anketi özenle dolduracağına olan inancımı bildirir, çok kıymetli zamanınızın 10-15 dakikasını ayırarak eğitim-öğretim alanına önemli katkıda bulunacağınız için size şimdiden çok teşekkür ederim.

Cemile ERYİĞİT
Y.T.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

Görev Yapılan Okul türü

Resmi ilköğretim ()

Özel ilköğretim ()

Cinsiyetiniz

Erkek ()

Bayan ()

3. Öğretmenlik Kıdeminiz

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16- 20 yıl ()

21 yıl ve üstü ()

5. Mezun Olunan Lisans

Eğitim Enstitüsü ()

Eğitim Yüksek Okulu ()

Eğitim Fakültesi ()

Fen-Edebiyat Fakültesi ()

Açıköğretim Fak.(Lisans Tamamlama) ()

Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

Diğer.....(Lütfen yazınız.)

2. Öğretmenlik Yaptığınız Kademe

1. Kademe (Sınıf Öğretmeni) ()

2.Kademe (Branş Öğretmeni) ()

4. Okul Müdürü ile Birlikte Çalıştığınız Süre

1 yıldan az ()

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16 yıl ve üstü ()

Anket (II. BÖLÜM)

S. No	Aşağıda, okul yöneticinizin öğretimsel liderlik nitelikleri ile ilgili bazı yargı cümleleri sıralanmıştır. Her davranışın karşısında da beş seçenek verilmiştir. Sizden istenen, her cümleyi dikkatle okuyarak, bu ifâdedeki yargının okul müdürünüzün davranış tarzına en uygun şıkkı işaretlemenizdir.	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Az	Hiçbir zaman
1.	Okulun amaçlarının geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyar.	()	()	()	()	()
2.	Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.	()	()	()	()	()
3.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğretmenlerin katılımını sağlar.	()	()	()	()	()
4.	Milli Eğitimin genel amaçları ile tutarlı olacak biçimde yeni amaçlar belirler.	()	()	()	()	()
5.	Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirler.	()	()	()	()	()
6.	Okulun amaçlarını öğretmenlere açıklar.	()	()	()	()	()
7.	Okulun amaçlarını öğrencilere açıklar.	()	()	()	()	()
8.	Okulun amaçlarını velilere açıklar.	()	()	()	()	()
9.	Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte okulun amaçlarını tartışır.	()	()	()	()	()
10.	Okulun amaçlarını, çeşitli etkinlikler aracılığı ile çevreye duyurur.	()	()	()	()	()
11.	Sınıflarda düzenli olarak gözlem yapar.	()	()	()	()	()
12.	Öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını belirler.	()	()	()	()	()
13.	Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksikliklerini belirler.	()	()	()	()	()
14.	Eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri giderici önlemleri öğretmenlerle birlikte alır.	()	()	()	()	()
15.	Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlediği güçlü yönleri belirtir.	()	()	()	()	()
16.	Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlediği zayıf yönleri öğretmenlerle birlikte geliştirmeye çalışır.	()	()	()	()	()
17.	Öğretmenleri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alır.	()	()	()	()	()
18.	Farklı sınıflarda, aynı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	()	()	()	()	()
19.	Aynı sınıflarda, farklı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	()	()	()	()	()
20.	Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izler.	()	()	()	()	()
21.	Ders dışı etkinliklerin amaçlarının, derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.	()	()	()	()	()
22.	Uygulanan eğitim programlarının etkililiğine karar vermede okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlanır.	()	()	()	()	()
23.	Öğrenci başarısını ölçmede kullanılan araç ve yöntemler konusunda öğretmenlere rehberlik eder.	()	()	()	()	()
24.	Sınav sonuçlarına göre öğretmenlerle birlikte öğrenme eksikliği belirlenen öğrenciler için gerekli önlemleri alır.	()	()	()	()	()
25.	Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir.	()	()	()	()	()
26.	Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda öğretmenlerle sık sık görüşmeler yapar.	()	()	()	()	()

S. No	Aşağıda, okul yöneticinizin öğretimsel liderlik nitelikleri ile ilgili bazı yargı cümleleri sıralanmıştır. Her davranışın karşısında da beş seçenek verilmiştir. Sizden istenen, her cümleyi dikkatle okuyarak, bu ifâdedeki yargının okul müdürünüzün davranış tarzına en uygun şıkkı işaretlemenizdir.	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Az	Hiçbir zaman
27.	Sınav sonucu ve gözlemlere göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alır.	()	()	()	()	()
28.	Sınav sonucu ve gözlemlere göre özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alır.	()	()	()	()	()
29.	Öğrencilerin dersten kaçma ya da derse geç gelme nedenlerini araştırıp öğretmenlerle birlikte düzene koyar.	()	()	()	()	()
30.	Derslerin zamanında başlamasını ve bitmesini sağlar.	()	()	()	()	()
31.	Ders süresince Öğrencilerin idareye çağrılmasını önler.	()	()	()	()	()
32.	Teneffüs ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamaya zaman ayırır.	()	()	()	()	()
33.	Ders dışı etkinliklere katılır.	()	()	()	()	()
34.	Okulda derslik, koridor, ve sınıflarda sık sık görünerek olumlu bir hava yansıtır.	()	()	()	()	()
35.	Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarının ödüllendirilmesi için üstlere öneride bulunur.	()	()	()	()	()
36.	Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarını özlük dosyasına işler.	()	()	()	()	()
37.	Öğretmenlerin gösterdikleri özel çaba ve başarıları toplantılarda dile getirir.	()	()	()	()	()
38.	Öğretmenlere mesleki gelişime yönelik etkinlikler konusunda bilgi verir.	()	()	()	()	()
39.	Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler.	()	()	()	()	()
40.	Öğretmenlere branşı ile ilgili gelişim ve yenilikleri konu alan yayınların ulaşmasını sağlar.	()	()	()	()	()
41.	Alanında yeterli ve başarılı kişileri öğretmenlere konferans verdirmek amacı ile okula çağırır.	()	()	()	()	()
42.	Öğretmenleri, hizmet içi eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri sınıfta uygulamaları için teşvik eder.	()	()	()	()	()
43.	Eğitim ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır.	()	()	()	()	()
44.	Hizmet içi eğitim sonuçlarını öğretmenlerle birlikte tartışır.	()	()	()	()	()
45.	Okulda gerçekleşen eğitim öğretim uygulamalarının nicel ve nitel durumunu belirlemek için standartlar geliştirir.	()	()	()	()	()
46.	Okulun beklentileri ile öğrencilerin beklentilerini belli bir noktada birleştirmeye çalışır.	()	()	()	()	()
47.	Öğretmenlerin okulun eğitim standartlarını geliştirme çabalarını destekler.	()	()	()	()	()
48.	Öğrencilerin değişik derlerdeki başarı düzeylerini belirlemek amacı ile standartlar koyar.	()	()	()	()	()
49.	Okulun yıllara göre akademik başarısını belirlemek için standartlar koyar.	()	()	()	()	()
50.	Üstün başarı gösteren öğrencileri, okulun şeref tablosunda yer vererek ödüllendirir.	()	()	()	()	()
51.	Özel günlerde başarı gösteren öğrencileri över.	()	()	()	()	()
52.	Öğrencileri başarılı çalışmalarını ve davranışlarından dolayı makamında kabul ederek kutlar.	()	()	()	()	()

EK IV
Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine
Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdiği Cevaplar
Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	OKUL TÜRÜ				t	Sig. (2-tailed)
	Resmi n: N:341		Özel N:132			
	X	ss	X	ss		
A.OKULUN MİSYONUNU TANIMLAMA	3,17	0,83	4,12	0,63	-13,24	* 0,000
1) Okulun Amaçlarını Geliştirme	3,19	0,88	4,09	0,71	-11,44	* 0,000
1. Okulun amaçlarının geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyar.	3,51	1,22	4,12	0,75	-6,56	* 0,000
2. Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.	3,06	1,09	3,86	0,93	-7,42	* 0,000
3. Okulun amaçlarını geliştirirken öğretmenlerin katılımını sağlar.	3,09	1,13	4,06	0,87	-9,89	* 0,000
4. Milli Eğitimin genel amaçları ile tutarlı olacak biçimde yeni amaçlar belirler.	3,11	1,12	4,18	0,95	-10,36	* 0,000
5. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirler.	3,17	1,17	4,21	0,89	-10,29	* 0,000
2) Okulun Amaçlarını Açıklama	3,16	0,89	4,15	0,65	-13,14	* 0,000
6. Okulun amaçlarını öğretmenlere açıklar.	3,33	1,19	4,35	0,76	-10,97	* 0,000
7. Okulun amaçlarını öğrencilere açıklar.	3,11	1,22	4,12	0,84	-10,11	* 0,000
8. Okulun amaçlarını velilere açıklar.	3,15	1,17	4,28	0,73	-12,59	* 0,000
9. Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte okulun amaçlarını tartışır.	3,22	1,27	3,94	0,96	-6,64	* 0,000
10. Okulun amaçlarını, çeşitli etkinlikler aracılığı ile çevreye duyurur.	2,97	1,18	4,03	0,89	-10,50	* 0,000
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	3,03	0,80	3,95	0,60	-13,45	* 0,000
3) Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	3,08	0,80	3,91	0,63	-11,78	* 0,000
11. Sınıflarda düzenli olarak gözlem yapar.	2,98	1,21	3,82	0,92	-8,07	* 0,000
12. Öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını belirler.	3,24	1,06	4,10	0,79	-9,58	* 0,000
13. Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksikliklerini belirler.	3,20	1,09	3,93	0,77	-8,19	* 0,000
14. Eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri giderici önlemleri öğretmenlerle birlikte alır.	3,05	1,14	3,84	0,91	-7,88	* 0,000
15. Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlendiği güçlü yönleri belirtir.	2,99	1,17	3,65	0,98	-5,79	* 0,000
16. Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlendiği zayıf yönleri öğretmenlerle birlikte geliştirmeye çalışır.	2,97	1,11	3,91	0,91	-9,42	* 0,000
17. Öğretmenleri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alır.	3,15	1,23	4,10	0,86	-9,43	* 0,000
4) Eğitim Programını Eşgüdümleme	2,99	0,91	3,93	0,71	-11,82	* 0,000
18. Farklı sınıflarda, aynı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	2,93	1,21	3,78	1,02	-7,11	* 0,000
19. Aynı sınıflarda, farklı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	2,93	1,18	3,72	1,01	-6,77	* 0,000
20. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun	3,15	1,20	4,06	0,88	-8,97	* 0,000

olarak yürütülüp yürütülmediğini izler.						
21. Ders dışı etkinliklerin amaçlarının, derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.	2,96	1,17	4,03	0,89	-10,70	* 0,000
22. Uygulanan eğitim programlarının etkililiğine karar vermede okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlanır.	2,98	1,21	4,05	0,84	-10,83	* 0,000
5) Öğrenci Başarısını İzleme	3,01	0,90	4,00	0,70	-12,70	* 0,000
23. Öğrenci başarısını ölçmede kullanılan araç ve yöntemler konusunda öğretmenlere rehberlik eder.	2,85	1,18	3,87	0,96	-9,62	* 0,000
24. Sınav sonuçlarına göre öğretmenlerle birlikte öğrenme eksikliği belirlenen Öğrenciler için gerekli önlemleri alır.	2,89	1,15	4,06	0,92	-11,42	* 0,000
25. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir.	3,10	1,23	4,17	0,79	-11,14	* 0,000
26. Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda öğretmenlerle sık sık görüşmeler yapar.	3,25	1,31	3,94	0,80	-6,92	* 0,000
27. Sınav sonucu ve gözlemlere göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alır.	3,02	1,17	3,96	0,91	-9,15	* 0,000
28. Sınav sonucu ve gözlemlere göre özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alır.	2,94	1,16	4,03	0,86	-11,05	* 0,000
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	3,09	0,80	3,99	0,67	-11,40	* 0,000
6) Öğretim Zamanını Koruma	3,25	0,89	4,18	0,73	-11,63	* 0,000
29. Öğrencilerin dersten kaçma ya da derse geç gelme nedenlerini araştırıp öğretmenlerle birlikte düzene koyar.	3,06	1,11	4,02	0,91	-9,62	* 0,000
30. Derslerin zamanında başlamasını ve bitmesini sağlar.	3,57	1,14	4,50	0,72	-10,47	* 0,000
31. Ders süresince Öğrencilerin idareye çağrılmasını önler.	3,12	1,17	4,03	1,00	-8,39	* 0,000
7) Ulaşılabilir Olma	3,19	0,97	4,01	0,73	-9,91	* 0,000
32. Teneffüs ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamaya zaman ayırır.	3,25	1,15	4,15	0,95	-8,64	* 0,000
33. Ders dışı etkinliklere katılır.	3,14	1,23	4,03	0,84	-8,92	* 0,000
34. Okulda derslik, koridor, ve sınıflarda sık sık görünerek olumlu bir hava yansıtır.	3,19	1,25	3,86	0,95	-6,27	* 0,000
8) Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3,08	1,00	3,62	1,00	-5,22	* 0,000
35. Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarının ödüllendirilmesi için üstlere öneride bulunur.	3,14	1,20	3,68	1,12	-4,45	* 0,000
36. Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarını özlük dosyasına işler.	2,93	1,18	3,55	1,21	-5,02	* 0,000
37. Öğretmenlerin gösterdikleri özel çaba ve başarıları toplantılarda dile getirir.	3,17	1,25	3,63	1,12	-3,71	* 0,000
9) Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	2,97	0,91	3,95	0,78	-10,81	* 0,000
38. Öğretmenlere mesleki gelişime yönelik etkinlikler konusunda bilgi verir.	3,14	1,22	3,82	0,98	-6,26	* 0,000
39. Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler.	2,95	1,21	3,98	1,02	-9,28	* 0,000
40. Öğretmenlere branşı ile ilgili gelişim ve yenilikleri konu alan yayınların ulaşmasını sağlar.	2,97	1,21	3,85	0,98	-8,18	* 0,000
41. Alanında yeterli ve başarılı kişileri öğretmenlere konferans verdirmek amacı ile okula çağırır.	2,66	1,25	3,93	0,95	-11,86	* 0,000
42. Öğretmenleri, hizmet içi eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri sınıfta uygulamaları için teşvik eder.	3,02	1,21	4,02	0,92	-9,62	* 0,000
43. Eğitim ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır.	3,10	1,23	4,15	0,92	-9,98	* 0,000
44. Hizmet içi eğitim sonuçlarını öğretmenlerle birlikte tartışır.	2,99	1,24	3,90	1,08	-7,87	* 0,000
10) Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulama	2,94	0,94	3,97	0,82	-10,96	* 0,000

45. Okulda gerçekleşen eğitim öğretim uygulamalarının nicel ve nitel durumunu belirlemek için standartlar geliştirir.	2,89	1,20	3,84	1,03	-8,54	* 0,000
46. Okulun beklentileri ile öğrencilerin beklentilerini belli bir noktada birleştirmeye çalışır.	2,99	1,13	4,09	0,91	-11,00	* 0,000
47. Öğretmenlerin okulun eğitim standartlarını geliştirme çabalarını destekler.	3,04	1,19	4,06	0,95	-9,72	* 0,000
48. Öğrencilerin değişik derlerdeki başarı düzeylerini belirlemek amacı ile standartlar koyar.	2,91	1,25	3,83	0,98	-8,34	* 0,000
49. Okulun yıllara göre akademik başarısını belirlemek için standartlar koyar.	2,89	1,20	4,02	1,02	-10,22	* 0,000
11) Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3,11	1,06	4,24	0,79	-12,51	* 0,000
50. Üstün başarı gösteren öğrencileri, okulun şeref tablosunda yer vererek ödüllendirir.	3,04	1,29	4,12	1,10	-9,08	* 0,000
51. Özel günlerde başarı gösteren öğrencileri Över.	3,23	1,22	4,38	0,75	-12,29	* 0,000
52. Öğrencileri başarılı çalışmalarını ve davranışlarından dolayı makamında kabul ederek kutlar.	3,06	1,36	4,21	0,92	-10,52	* 0,000

EK V

Okul Türü Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Alguları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan t Testi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	OKUL TÜRÜ	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Sig. (2-tailed)
A.OKULUN MİSYONUNU TANIMLAMA	Resmi	341	3,1780	,83343	-11,746	,000
	Özel	132	4,1205	,63230	-13,241	,000
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	Resmi	341	3,1941	,88196	-10,432	,000
	Özel	132	4,0909	,71382	-11,443	,000
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	Resmi	341	3,1619	,89893	-11,491	,000
	Özel	132	4,1500	,65772	-13,149	,000
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	Resmi	341	3,0315	,80164	-11,927	,000
	Özel	132	3,9518	,60752	-13,452	,000
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Resmi	341	3,0867	,80891	-10,574	,000
	Özel	132	3,9145	,63124	-11,780	,000
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	Resmi	341	2,9941	,91970	-10,572	,000
	Özel	132	3,9333	,71052	-11,828	,000
5. Öğrenci Başarısını İzleme	Resmi	341	3,0137	,90567	-11,360	,000
	Özel	132	4,0076	,70013	-12,706	,000
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	Resmi	341	3,0960	,80887	-11,403	,000
	Özel	132	3,9997	,67119	-12,376	,000
6. Öğretim Zamanını Koruma	Resmi	341	3,2522	,89822	-10,634	,000
	Özel	132	4,1843	,73136	-11,635	,000
7. Ulaşılabilir Olma	Resmi	341	3,1965	,97292	-8,775	,000
	Özel	132	4,0177	,73483	-9,910	,000
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	Resmi	341	3,0831	1,00973	-5,225	,000
	Özel	132	3,6237	1,00837	-5,228	,000
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	Resmi	341	2,9799	,91359	-10,817	,000
	Özel	132	3,9545	,78213	-11,582	,000
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Resmi	341	2,9472	,94285	-10,968	,000
	Özel	132	3,9727	,82694	-11,621	,000
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Resmi	341	3,1173	1,06731	-11,013	,000
	Özel	132	4,2449	,79423	-12,514	,000

EK VI

Okul Müdürünün Cinsiyet Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan t Testi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	Müd. Cinsiyeti	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Sig. (2-tailed)
A.OKULUN MİSYONUNU TANIMLAMA	erkek	433	3,4238	,89272	-1,388	,166
	bayan	40	3,6275	,83604	-1,466	,149
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	erkek	433	3,4282	,93682	-1,250	,212
	bayan	40	3,6200	,83611	-1,374	,176
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	erkek	433	3,4194	,95092	-1,377	,169
	bayan	40	3,6350	,90569	-1,434	,158
B.ĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	erkek	433	3,2648	,87417	-1,973	,049
	bayan	40	3,5437	,60903	-2,655	,010
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	erkek	433	3,2903	,86005	-2,321	,021
	bayan	40	3,6143	,65040	-2,923	,005
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	erkek	433	3,2360	,97382	-1,504	,133
	bayan	40	3,4750	,81485	-1,743	,087
5. Öğrenci Başarısını İzleme	erkek	433	3,2679	,97964	-2,244	,029
	bayan	40	3,5417	,71188	-2,321	,021
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	erkek	433	3,3261	,88216	-1,815	,070
	bayan	40	3,5871	,72485	-2,136	,038
6. Öğretim Zamanını Koruma	erkek	433	3,4996	,94584	-,957	,339
	bayan	40	3,6500	1,00978	-,906	,370
7. Ulaşılabilir Olma	erkek	433	3,4211	1,00154	-,331	,741
	bayan	40	3,4750	,77308	-,410	,683
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	erkek	433	3,2109	1,05050	-1,592	,112
	bayan	40	3,4833	,85051	-1,896	,064
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	erkek	433	3,2273	1,00190	-1,796	,073
	bayan	40	3,5179	,67138	-2,493	,016
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	erkek	433	3,1945	1,02847	-2,749	,006
	bayan	40	3,6550	,83511	-3,266	,002
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	erkek	433	3,4034	1,12215	-1,834	,067
	bayan	40	3,7417	1,04728	-1,942	,058

EK VII

Okul Müdürünün Medeni Hal Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan t Testi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	Müd. medenî hali	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Sig. (2-tailed)
A.OKULUN MİSYONUNU TANIMLAMA	evli	457	3,4665	,88056	3,371	,001
	bekar	16	2,7125	,84449	3,505	,003
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	evli	457	3,4683	,92247	3,011	,003
	bekar	16	2,7625	,89508	3,097	,007
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	evli	457	3,4648	,94173	3,363	,001
	bekar	16	2,6625	,81558	3,846	,001
B.ĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	evli	457	3,3144	,84434	3,571	,000
	bekar	16	2,5446	,93774	3,238	,005
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	evli	457	3,3329	,84502	2,088	,037
	bekar	16	2,8839	,86224	2,049	,057
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	evli	457	3,2871	,94638	3,776	,000
	bekar	16	2,3750	1,04531	3,441	,003
5. Öğrenci Başarısını İzleme	evli	457	3,3231	,94456	3,933	,000
	bekar	16	2,3750	1,04439	3,580	,003
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	evli	457	3,3690	,86600	2,788	,006
	bekar	16	2,7548	,87031	2,775	,013
6. Öğretim Zamanını Koruma	evli	457	3,5325	,94744	2,473	,014
	bekar	16	2,9375	,90446	2,582	,020
7. Ulaşılabilir Olma	evli	457	3,4449	,98549	2,288	,023
	bekar	16	2,8750	,76860	2,884	,010
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	evli	457	3,2458	1,04300	1,328	,185
	bekar	16	2,8958	,80479	1,690	,109
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	evli	457	3,2763	,97236	2,920	,004
	bekar	16	2,5536	1,00323	2,836	,012
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	evli	457	3,2534	1,01279	2,286	,023
	bekar	16	2,6625	1,11885	2,083	,054
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	evli	457	3,4610	1,10510	3,037	,003
	bekar	16	2,6042	1,23059	2,747	,014

EK VIII

**Müdürün Yaşı Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini
Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların
Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları**

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	Gruplar arası	37,174	3	12,391	17,302	,000
	Gruplar içi	335,891	469	,716		
	Toplam	373,064	472			
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	Gruplar arası	37,224	3	12,408	15,706	,000
	Gruplar içi	370,524	469	,790		
	Toplam	407,748	472			
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	Gruplar arası	37,203	3	12,401	15,024	,000
	Gruplar içi	387,127	469	,825		
	Toplam	424,330	472			
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	Gruplar arası	45,168	3	15,056	23,360	,000
	Gruplar içi	302,272	469	,645		
	Toplam	347,440	472			
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	33,765	3	11,255	17,244	,000
	Gruplar içi	306,118	469	,653		
	Toplam	339,883	472			
4. Eğitim Programını Eşgüdüme	Gruplar arası	54,824	3	18,275	22,387	,000
	Gruplar içi	382,840	469	,816		
	Toplam	437,664	472			
5. Öğrenci Başarısını İzleme	Gruplar arası	49,767	3	16,589	20,087	,000
	Gruplar içi	387,332	469	,826		
	Toplam	437,099	472			
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	Gruplar arası	37,195	3	12,398	18,060	,000
	Gruplar içi	321,979	469	,687		
	Toplam	359,174	472			
6. Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar arası	34,155	3	11,385	13,590	,000
	Gruplar içi	392,912	469	,838		
	Toplam	427,067	472			
7. Ulaşılabilir Olma	Gruplar arası	33,553	3	11,184	12,395	,000
	Gruplar içi	423,194	469	,902		
	Toplam	456,747	472			
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	Gruplar arası	29,664	3	9,888	9,702	,000
	Gruplar içi	477,999	469	1,019		
	Toplam	507,663	472			
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	Gruplar arası	43,003	3	14,334	16,345	,000
	Gruplar içi	411,313	469	,877		
	Toplam	454,316	472			
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Gruplar arası	55,028	3	18,343	19,691	,000
	Gruplar içi	436,884	469	,932		
	Toplam	491,912	472			
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Gruplar arası	34,471	3	11,490	9,684	,000
	Gruplar içi	556,480	469	1,187		
	Toplam	590,951	472			

• $p < 0,05$

EK IX

Müdürün Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	Gruplar arası	30,627	4	7,657	10,464	,000
	Gruplar içi	342,437	468	,732		
	Toplam	373,064	472			
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	Gruplar arası	26,302	4	6,576	8,068	,000
	Gruplar içi	381,446	468	,815		
	Toplam	407,748	472			
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	Gruplar arası	35,707	4	8,927	10,750	,000
	Gruplar içi	388,623	468	,830		
	Toplam	424,330	472			
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	Gruplar arası	28,328	4	7,082	10,386	,000
	Gruplar içi	319,111	468	,682		
	Toplam	347,440	472			
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	15,374	4	3,843	5,543	,000
	Gruplar içi	324,509	468	,693		
	Toplam	339,883	472			
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	Gruplar arası	36,094	4	9,023	10,516	,000
	Gruplar içi	401,570	468	,858		
	Toplam	437,664	472			
5. Öğrenci Başarısını İzleme	Gruplar arası	38,440	4	9,610	11,281	,000
	Gruplar içi	398,659	468	,852		
	Toplam	437,099	472			
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	Gruplar arası	31,079	4	7,770	11,083	,000
	Gruplar içi	328,094	468	,701		
	Toplam	359,174	472			
6. Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar arası	34,507	4	8,627	10,285	,000
	Gruplar içi	392,560	468	,839		
	Toplam	427,067	472			
7. Ulaşılabilir Olma	Gruplar arası	31,160	4	7,790	8,566	,000
	Gruplar içi	425,586	468	,909		
	Toplam	456,747	472			
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	Gruplar arası	12,495	4	3,124	2,952	,020
	Gruplar içi	495,168	468	1,058		
	Toplam	507,663	472			
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	Gruplar arası	32,173	4	8,043	8,917	,000
	Gruplar içi	422,143	468	,902		
	Toplam	454,316	472			
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Gruplar arası	39,763	4	9,941	10,289	,000
	Gruplar içi	452,149	468	,966		
	Toplam	491,912	472			
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Gruplar arası	56,278	4	14,070	12,315	,000
	Gruplar içi	534,673	468	1,142		
	Toplam	590,951	472			

• p < 0,05

EK X

Müdürün Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Alguları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	Gruplar arası	46,770	4	11,693	16,770	,000
	Gruplar içi	326,294	468	,697		
	Toplam	373,064	472			
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	Gruplar arası	44,560	4	11,140	14,355	,000
	Gruplar içi	363,188	468	,776		
	Toplam	407,748	472			
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	Gruplar arası	49,730	4	12,432	15,532	,000
	Gruplar içi	374,600	468	,800		
	Toplam	424,330	472			
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	Gruplar arası	46,915	4	11,729	18,265	,000
	Gruplar içi	300,525	468	,642		
	Toplam	347,440	472			
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	35,345	4	8,836	13,579	,000
	Gruplar içi	304,538	468	,651		
	Toplam	339,883	472			
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	Gruplar arası	48,376	4	12,094	14,539	,000
	Gruplar içi	389,289	468	,832		
	Toplam	437,664	472			
5. Öğrenci Başarısını İzleme	Gruplar arası	60,295	4	15,074	18,722	,000
	Gruplar içi	376,804	468	,805		
	Toplam	437,099	472			
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	Gruplar arası	46,171	4	11,543	17,258	,000
	Gruplar içi	313,003	468	,669		
	Toplam	359,174	472			
6. Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar arası	48,231	4	12,058	14,896	,000
	Gruplar içi	378,836	468	,809		
	Toplam	427,067	472			
7. Ulaşılabilir Olma	Gruplar arası	34,601	4	8,650	9,590	,000
	Gruplar içi	422,145	468	,902		
	Toplam	456,747	472			
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	Gruplar arası	23,344	4	5,836	5,639	,000
	Gruplar içi	484,320	468	1,035		
	Toplam	507,663	472			
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	Gruplar arası	57,283	4	14,321	16,880	,000
	Gruplar içi	397,033	468	,848		
	Toplam	454,316	472			
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Gruplar arası	69,747	4	17,437	19,330	,000
	Gruplar içi	422,165	468	,902		
	Toplam	491,912	472			
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Gruplar arası	75,055	4	18,764	17,022	,000
	Gruplar içi	515,897	468	1,102		
	Toplam	590,951	472			

• $p < 0,05$

EK XI

Müdürün Mezun Olduğu Lisans Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Alguları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	Gruplar arası	50,050	5	10,010	14,472	,000
	Gruplar içi	323,014	467	,692		
	Toplam	373,064	472			
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	Gruplar arası	43,928	5	8,786	11,277	,000
	Gruplar içi	363,819	467	,779		
	Toplam	407,748	472			
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	Gruplar arası	58,079	5	11,616	14,811	,000
	Gruplar içi	366,251	467	,784		
	Toplam	424,330	472			
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	Gruplar arası	46,373	5	9,275	14,386	,000
	Gruplar içi	301,066	467	,645		
	Toplam	347,440	472			
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	34,424	5	6,885	10,526	,000
	Gruplar içi	305,459	467	,654		
	Toplam	339,883	472			
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	Gruplar arası	58,782	5	11,756	14,491	,000
	Gruplar içi	378,882	467	,811		
	Toplam	437,664	472			
5. Öğrenci Başarısını İzleme	Gruplar arası	49,020	5	9,804	11,798	,000
	Gruplar içi	388,079	467	,831		
	Toplam	437,099	472			
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	Gruplar arası	45,315	5	9,063	13,485	,000
	Gruplar içi	313,859	467	,672		
	Toplam	359,174	472			
6. Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar arası	47,246	5	9,449	11,618	,000
	Gruplar içi	379,821	467	,813		
	Toplam	427,067	472			
7. Ulaşılabilir Olma	Gruplar arası	37,477	5	7,495	8,349	,000
	Gruplar içi	419,269	467	,898		
	Toplam	456,747	472			
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	Gruplar arası	39,496	5	7,899	7,880	,000
	Gruplar içi	468,167	467	1,002		
	Toplam	507,663	472			
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	Gruplar arası	44,888	5	8,978	10,240	,000
	Gruplar içi	409,428	467	,877		
	Toplam	454,316	472			
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Gruplar arası	52,563	5	10,513	11,174	,000
	Gruplar içi	439,349	467	,941		
	Toplam	491,912	472			
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Gruplar arası	66,738	5	13,348	11,891	,000
	Gruplar içi	524,213	467	1,123		
	Toplam	590,951	472			

• $p < 0,05$

EK XII

Müdürün Lisansüstü Eğitimi Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Alguları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	Gruplar arası	42,997	2	21,499	30,613	,000
	Gruplar içi	330,067	470	,702		
	Toplam	373,064	472			
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	Gruplar arası	41,534	2	20,767	26,653	,000
	Gruplar içi	366,213	470	,779		
	Toplam	407,748	472			
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	Gruplar arası	44,486	2	22,243	27,522	,000
	Gruplar içi	379,845	470	,808		
	Toplam	424,330	472			
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	Gruplar arası	40,211	2	20,106	30,758	,000
	Gruplar içi	307,229	470	,654		
	Toplam	347,440	472			
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	25,440	2	12,720	19,013	,000
	Gruplar içi	314,442	470	,669		
	Toplam	339,883	472			
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	Gruplar arası	51,667	2	25,834	31,456	,000
	Gruplar içi	385,997	470	,821		
	Toplam	437,664	472			
5. Öğrenci Başarısını İzleme	Gruplar arası	46,177	2	23,089	27,759	,000
	Gruplar içi	390,921	470	,832		
	Toplam	437,099	472			
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	Gruplar arası	36,718	2	18,359	26,759	,000
	Gruplar içi	322,456	470	,686		
	Toplam	359,174	472			
6. Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar arası	41,107	2	20,553	25,029	,000
	Gruplar içi	385,960	470	,821		
	Toplam	427,067	472			
7. Ulaşılabilir Olma	Gruplar arası	31,613	2	15,806	17,474	,000
	Gruplar içi	425,134	470	,905		
	Toplam	456,747	472			
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	Gruplar arası	16,151	2	8,076	7,722	,001
	Gruplar içi	491,512	470	1,046		
	Toplam	507,663	472			
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	Gruplar arası	40,944	2	20,472	23,276	,000
	Gruplar içi	413,372	470	,880		
	Toplam	454,316	472			
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Gruplar arası	55,148	2	27,574	29,672	,000
	Gruplar içi	436,765	470	,929		
	Toplam	491,912	472			
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Gruplar arası	44,030	2	22,015	18,919	,000
	Gruplar içi	546,922	470	1,164		
	Toplam	590,951	472			

• $p < 0,05$

EK XIII

Müdürün Öğretmenlik Branşı Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Tespiti İçin Yapılan One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUT VE GÖREVLERİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA	Gruplar arası	49,823	4	12,456	18,034	,000
	Gruplar içi	323,241	468	,691		
	Toplam	373,064	472			
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	Gruplar arası	46,600	4	11,650	15,097	,000
	Gruplar içi	361,148	468	,772		
	Toplam	407,748	472			
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	Gruplar arası	53,769	4	13,442	16,977	,000
	Gruplar içi	370,561	468	,792		
	Toplam	424,330	472			
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME	Gruplar arası	51,208	4	12,802	20,225	,000
	Gruplar içi	296,232	468	,633		
	Toplam	347,440	472			
3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar arası	38,167	4	9,542	14,800	,000
	Gruplar içi	301,716	468	,645		
	Toplam	339,883	472			
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	Gruplar arası	58,783	4	14,696	18,152	,000
	Gruplar içi	378,881	468	,810		
	Toplam	437,664	472			
5. Öğrenci Başarısını İzleme	Gruplar arası	59,501	4	14,875	18,436	,000
	Gruplar içi	377,598	468	,807		
	Toplam	437,099	472			
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME	Gruplar arası	54,568	4	13,642	20,960	,000
	Gruplar içi	304,605	468	,651		
	Toplam	359,174	472			
6. Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar arası	63,412	4	15,853	20,402	,000
	Gruplar içi	363,655	468	,777		
	Toplam	427,067	472			
7. Ulaşılabilir Olma	Gruplar arası	33,233	4	8,308	9,181	,000
	Gruplar içi	423,514	468	,905		
	Toplam	456,747	472			
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	Gruplar arası	43,663	4	10,916	11,010	,000
	Gruplar içi	464,000	468	,991		
	Toplam	507,663	472			
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	Gruplar arası	54,871	4	13,718	16,072	,000
	Gruplar içi	399,445	468	,854		
	Toplam	454,316	472			
10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Gruplar arası	70,027	4	17,507	19,420	,000
	Gruplar içi	421,886	468	,901		
	Toplam	491,912	472			
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Gruplar arası	73,338	4	18,335	16,577	,000
	Gruplar içi	517,613	468	1,106		
	Toplam	590,951	472			

• $p < 0,05$

KAYNAKÇA

- Açıklalın, A., 1998, **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönerleriyle Okul Yöneticiliği**. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Alıçıgüzel, İ., 2003, **Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim**, Sistem Yayıncılık, 4. Baskı, İstanbul.
- Akçay, A., 2003, “Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu?”. **Milli Eğitim Dergisi** Kış 2003 Sayı:157.
- Akçay, C. & Başar, M. A., 2004, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmelere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri”. **Kuramsal ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Cilt:10, Sayı:38, s.170-197.
- Akgün, N., 2001, **İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu.
- Ataklı, A., 1997, **Okullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi**, M.E.B. Yayınları, İstanbul.
- Atlıoğlu, Y. ve Şahin, A., 2002, “Liderlik Anlayışımız”. **Milli Eğitim Dergisi**, Yaz-Güz 2002 Sayı:155-156.
- Aydın, M., 1994, **Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler**, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Aydın, M., 2000, **Eğitim Yönetimi**, Hatiboğlu Yayınları, Ankara. 2000
- Ayşan, E., 2003, **İnternet Desteğinde Bilimsel Makale ve Tez Yazımı**, Lotus Matbacılık, İstanbul.
- Aytaç, T. 2003, Okul vizyonu Nedir? Nasıl Geliştirilir? **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar** (Edit: C. Elma & K. Demir), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bahar, M., 1999, **Özel Okul Müdürleri ile Devlet Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Balcı, A., 1993, **Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma**, Yavuz Dağıtım, Ankara.
- Balcı, A., 2001, **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**, Pegem, Ankara.
- Barutçugil, İ., 2002, **Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi Eğiticinin Eğitimi**, Kariyer Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Başaran, İ. E., 2000, **Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul**, Feryal Matbaası, Dördüncü Kez Yeniden Basım Ankara.

- Bayrak, N., ve Bayrak, C., 2002, “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı:9, s.8-17.
- Bridge, B., 2003, **Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik**, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Burşalioğlu, Z., 1999, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem A Yayınları, 11. Basım, Ankara.
- Burşalioğlu, Z., 1982, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.
- Burşalioğlu, Z., 2000, **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek**, Pegem A Yayınları, Genişletilmiş 11. Baskı Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., 2004, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı**, Pegem A Yayınları, 4. Baskı, Ankara.
- Can, N., 2002, “Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi”. **Milli Eğitim Dergisi**, 2002 Yaz-Güz, Sayı:155-156.
- Cemaloğlu, N., 2002, “Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü”. **Milli Eğitim Dergisi**, 2002 Kış-Bahar, Sayı:153-154.
- Champeau, R. D., 1994, “The Nature of Instructional Leadership in Wisconsin High Schools”. **Dissertation Abstracts International**, Vol:55, No:5, 179A.
- Chang, J., 2001, “**Instructional Leadership in a Pacific Context. PREL Briefing Paper**”. Pacific Resources for Education and Learning (PREL) Briefing Paper 00.05.2001, Washington.
- Cooke, K. J., 1995, “An Analysis of Teachers' Perceptions of Principals Instructional Leadership in Bureau of Indian Affairs Operated and Bureau Of Indian Affairs Contract-Effective Schools”. **Dissertation Abstracts International**, Vol:55, No:9, pp:2654-A.
- Çelik, V., 2003, **Eğitimsel Liderlik**, Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.
- Çalhan, G., 1999, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çınkır, Ş. 2003, Örgütlerde Personel Geliştirme. **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar** (Edit: C. Elma & K. Demir), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, H., 1984, **Eğitim Uzmanlığı ve Eğitim Sitemini İçindeki Yeri**, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.
- Ensari, H., 2006, **İlköğretim Okullarında Yönetim ve Kalite**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Erdoğan, İ., 2002, **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi**, Sistem Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul.

Erdoğan, İ., 2003a, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık 4. Baskı, İstanbul.

Erdoğan, İ., 2003b, **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, Sistem Yayıncılık, 5. Baskı, İstanbul.

Eren, E., 2003, **Yönetim ve Organizasyon**, Beta Basım A.Ş., 6.Bası, İstanbul.

Ertuğrul, H., 2000, **Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi**, Nesil Basım Yayın A.Ş., 2. Baskı, İstanbul.

Eyüboğlu, R., 2005, Özel Okullar ve eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, 28-29 Ocak 2005, Antalya. **Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar** (Edit: İ. Erdoğan), Neta Matbacılık, İstanbul.

Gökçe, F., 2005, "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri ve Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışlar". **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Cilt:30, Sayı:321, s.24-30.

Gökyer, N., 2004, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler**, Yesevî Yayıncılık, İstanbul.

Gulledge, B.,1995, "The Perspectives of Career Ladder I. Career Ladder II and Career III Elementary Principals Regarding Instructional Leadership". **Dissertation Abstracts International**, V:55, No:9, pp:2659-A.

Gümüşeli, A. İ., 1996a, **İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yayımlanmamış Araştırma, İstanbul.

Gümüşeli, A., İ., 1996b, "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler". **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 1996 Yılı Bahar, Sayı:2, http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makaleler/ogretim_liderligi_engel.pdf (Ulaşım Tarihi: 19.05.2005)

Gümüşeli, A., İ., 1996c, "Öğretim Liderliği". **MPM Verimlilik Dergisi** 1996 Yılı, Sayı:4, http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makaleler/ogretim_liderligi.pdf (Ulaşım Tarihi: 19.05.2005)

Gümüşeli, A., İ., 2001a, "Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi** 2001 Yılı Güz, Sayı:28, s.531-548.

Gümüşeli, A. İ., 2001b, **2001 Yılında İlköğretim Okulu Müdürleri**, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doçentlik Araştırması, İstanbul.

Gümüşeli, A., İ., 2004a, “Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Özel Okullar Birliği Bülteni Eylül 2004** yılı 2/6 Sayısı s.14-17

Gümüşeli, A., İ., 2004b, “Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sisteminde Denetleme ve Değerlendirme Yapısı Işığında Türk Eğitim Sisteminde Denetim Sisteminin Yeniden Düzenlenmesine İlişkin Öneriler”, TEM-SEN İstanbul Şubesi Milli Eğitim Bakanlığı'nda Yeniden Yapılanma ve Eğitim Denetiminde Yeni Yaklaşımlar Panel Bildirisi, 8 Mayıs 2004, İstanbul.

Güngör, F., 2001, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Gürsel, M., 2003, **Okulu Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı)**, Eğitim Kitabevi, 5. Baskı, Konya.

Hallinger, P. And Murphy J., 1985, “Assessing The Instructional Management Behaviour of Principals”. **The Elementary School Journal**, Vol:86, No:2, 212-247

Hallinger, P., 2005, “**Instructional Leadership: How has the Model Evolved and What have We Learned?**”, Prepared for the Annual Meeting of American Educational Research Association, April 2005, Montreal Canada.

Hilton S., 2004, **Öğrenci Algılarına Göre Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Dereceleri**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Howe, W. S., 1996, “Instructional Leadership in Catholic Elementary School: An Analysis of Personal, Organizational and Environmental Correlates”. **Dissertation Abstracts International**, Vol:56, No:12, pp:4623-A.

http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makaleler/okul_mudurleri_liderlik_standart.pdf
(Ulaşım Tarihi: 12.08.2006)

www.ncsl.org.uk/media/1D3/BF/instructional-leadership-and-school-improvement.pdf
(Ulaşım Tarihi: 23.07.2006) NCSL, Hopkins, D., “Faculty of Education, University of Nottingham”

İlgar, L., 2005, **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**, Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş., 3. Bası, İstanbul.

Jelacic, T., 1993, “Principal Instructional Leadership as Viewed By Principals and Teachers in Urban, Suburban and Non-Pubhc Schools”. (Doctoral Dissertation, University of Minesota, 1993) **Dissertation Abstracts International**, V:54, pp:2012-A.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ., 2006, “Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerinin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri”. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, Cilt:2, Sayı:1, s.3-14.

Karasar, N., 1999, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın dağıtım, 13. Baskı, Ankara.

- Kaya, Y. K., 1991, **Eğitim Yönetimi**, Geliştirilmiş 4. Baskı, Bilim Yayınları, Ankara.
- Kaya, Y. K., 2004, **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Bilim Yayıncılık, Ankara.
- Kırılmaz E., 2005, **Yöneticilik Eğitimi Faktörüne Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliliklerinin Karşılaştırılması (İstanbul İli Örneği)**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Koçel, T., 2003, **İşletme Yöneticiliği**, Geliştirilmiş 9. Baskı, İstanbul.
- Krug, S. E., 1996, “Instructional Leadership, School Instructional Climate, and Student Learning Outcomes. Project Report”. **MetriTech Inc., MI.; National Center for School Leadership**, 21 Jun 1992, Urbana, IL.
- Mirici, İ. H., Arslan, M. M., Özçelik, N., 2003, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Cilt:28, Sayı:298, s.29-40.
- Oktay, A.,vd., 1997, **İlköğretimde yeniden yapılanma**, MEF Eğitim Kurumları Yayınları, Yayın No:2, İstanbul.
- Özdemir, S., 2006, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi www.manas.kg/pdf/sbd-2-18.pdf (Ulaşım Tarihi: 29.01.2006)
- Özyılmaz, Ö., 2005, Özel Okullar ve eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, 28-29 Ocak 2005, Antalya. **Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar** (Edit: İ. Erdoğan), Neta Matbacılık, İstanbul.
- Polat, E., 1997, **İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Poyraz, H., 2002, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Seyidoğlu, H., 2003, **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, Güzem Cem Yayınları, Geliştirilmiş 9. Baskı, İstanbul.
- Selçuk, Z., 2000, **Okul Deneyimi ve Uygulama**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Subaşı, B. & Dinler, A., 2003, **Dünya da ve Türkiyede Özel Okullar**, İTO Yayınları, İstanbul.
- Şişman, M., 2004, **Öğretim Liderliği**, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı Ankara.

Taraseina, P., 1993, "Assessing Instructional Leadership Behavior of Secondary School Principals in Thailand". (Ed. Dissertation, Peabody College For Teachers Of Vanderbilt University, 1993) **Dissertation Abstracts International**, V 54, s.1190-A.

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

Taymaz, H., 2003, **Okul Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara.

Uysal, A., 2001, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Webb, R., 2005, "Leading Teaching and Learning in the Primary School From "Educative Leadership" to "Pedagogical Leadership"". **Educational Management Administration & Leadership**, V:33 (n.1): 69-91

Wildly, H. and Dimmock, C., 1993, "Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia". **Journal of Educational Administration**, V:31, No:2, pp:43-62.

Zeybekoğlu, A.Z., 2005, **Özel Okullarda Pazarlama Karması Unsurlarına İlişkin Stratejilerin İncelenmesi**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Zheng, H. Y., 1996, "School Contexts , Principal Characteristics and Instructional Leadership Effectiveness: A Statistical Analysis" Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 8-12 1996, New York.

ÖZGEÇMİŞ

Cemile ERYİĞİT, 02.12.1971 yılında İzmir’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini İzmir’de tamamladı. Haziran 1995’de İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik bölümünden mezun oldu.

1996-1997 öğretim yılında İstanbul İli Beyoğlu İlçesi Cemal Artüz İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı.

2004-Bahar döneminde Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünün açmış olduğu yüksek lisans programına kayıt yaptırdı.

1999-2000 öğretim yılından itibaren İstanbul İli Fatih Atikali İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor.