

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI**

Şerife KARATAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR

KONYA 2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şerife KARATAY
	Numarası	085216011007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Şerife KARATAY



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şerife KARATAY
	Numarası	085216011007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR
	Tezin Adı	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları” başlıklı bu çalışma .../.../2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd.Doç.Dr.Mustafa Uyar		
Yrd.Doç.Dr.Atilla Yıldırım		
Yrd.Doç.Dr.Abdülkadir Kabadayı		

ÖNSÖZ

Okul yöneticisinin öğretim liderliği, eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Okulun başarısında okul yöneticisinin öğretim liderliği, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önemlidir. Okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışları, okul amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir. Öncelikle yapılması gereken, okul yöneticilerinin mevcut durumda öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmek; sonra istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir.

Bu araştırma ile Konya ili ve 31 ilçesindeki resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sorgulayarak, bundan sonraki öğretim liderliği uygulamalarına olumlu yönde katkı sağlayacağı ümit edilerek hazırlanmıştır.

Altı bölüm olarak düzenlenen araştırmanın birinci bölümünde; problem, amaç, alt amaçlar, önem, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve tezin organizasyonu yer almıştır. İkinci bölümde, kuramsal temeller ve ilgili literatüre yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise; yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular, beşinci bölümünde tartışma ve yorumlar yer almaktadır. Altıncı ve son bölümünde ise sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın yapılması sırasında engin bilgilerini ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR'a yürekten teşekkür ederim. Manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Yrd. Doç. Dr. Atilla YILDIRIM ve Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL'a, verilerin çözümlenmesinde destek olan hocam Eyüp YURT'a, araştırmanın anketini cevaplayan değerli öğretmenlere, sevgili dostum Şerife Nur TUNÇ'a ve hayatıma anlam katan biricik annem Hatice KARATAY ve özlediğim canım babam Ramazan KARATAY'a canı gönülden teşekkür ederim.

Şerife KARATAY

Konya 2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Şerife KARATAY
	Numarası	085216011007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR
	Tezin Adı	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları

ÖZET

Yönetim, örgütün bütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki insan ve madde gücünü, işbirliği yaparak mevzuat ve yönetim ilkeleri çerçevesinde en etkili ve verimli bir biçimde çalıştırma bilim ve sanatıdır. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okula verilen bu görev okulu amaçlarına göre yaşatmak ve geliştirmekten sorumlu okul yöneticileri aracılığı ile olur.

Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişimlerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin, aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir. Bir okul yöneticisinin en belirgin ve önemli rolü, bu değişim ve gelişmelere göre gerekli öğretimi sağlamaktır.

Liderlikle ilgili konular son yüzyıldaki yönetim literatürün de önemli bir yer tutmaktadır. Liderliğin türlerine yönelik araştırmalar hızla sürmektedir. Öğretim liderliği de bu çalışma konularından biridir ve önemli bir liderlik boyutudur. Okul

yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Okul yöneticilerinin görevi, bir öğretim lideri olarak eğitim-öğretimin kalitesini yükseltmektir.

Bu araştırmanın amacı; Konya ili ve 31 ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlemektir. Şişman'ın (2002) "okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları" anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Şişman ile iletişim kurularak kendisinden anketini kullanma izni istenmiştir. Öğretmenlere ilişkin bilgilere ulaşmak için düzenlenen kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerle ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve elli davranışa ilişkin öğretmen algılamalarının ortalama standart sapma değerleri bulunarak tablolar hazırlanmıştır. Daha sonra söz konusu algılamalar, öğretmenlerle ilgili yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve istihdam şekli değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Belirlenen değişkenlere bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda Varyans Analizi kullanılmıştır. Söz konusu değişkenlerle yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamaları arasındaki olası farklılaşmalar t testi ile yoklanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri her zaman çıkmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi öğretim liderliği boyutunu gerçekleştirme düzeyleri yaşa, öğrenim durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilik kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin istihdam şekilleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, öğretim liderliği davranış boyutları, ilköğretim okulu yöneticisi.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Şerife KARATAY	
	Numarası	085216011007	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Science Education / Educational Administration Supervision Planning and Economics	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR	
	Tezin İngilizce Adı	Instructional Leadership Behaviors of Elementary School Administrators	

SUMMARY

Management means to make cooperation people and material power in the organization for perform all objectives of the organization and to execute the organization within current legislation and management principles in the most efficient and productively way. Education management is the processing in the most effective way developing and rehabilitation period to perform previously stated aims of organization that was established to meet education needs of the society. School Management is application of education management into more limited area. The objectives and structure of education system determine the borders of this area. The task of school management is to make live the school in accordance with its objectives through using all people and material resources in the most efficiently way. This awarded task to school will be performed by school managers who are responsible to develop and make live the school according to its objectives.

The education institution and its manager who are affected from social, political and economical changes in the society should adopt in the same speed. The

most significant and the most important role of a school master is to provide required teaching pursuant to those changes and developments.

The subjects about leadership have an important place in management literature in recent century. The researches about types of leadership continue speedily. Teaching leadership is one of those research topics and it is an important leadership dimension. It is a stubborn fact that school masters manage their schools as a teaching leader and so their basic role is instructional leadership. The duty of school masters as a instructional leader is to increase education-teaching quality.

The objective of this study is to determine in which level official primary education schools' masters in Konya Province and 31 districts perform their instructional leadership behaviors regarding teachers' views. Şişman's (2002) survey form that was used at research about school masters' instructional leadership behaviors has been used as data gathering instrument. Şişman has been established communication and he was requested his consent his survey under title of "School Masters' Instructional Leadership Behaviors". Upon obtained consent, the survey that was developed for primary school masters' instructional leadership behaviors has been used as data gathering instrument of research. The personal data form that was used to reach personal details of teachers has been developed researcher.

SPSS packet program was used to resolve gathered data. Concern frequency about data, percentage, arithmetic average and average standard deviation values about fifty behaviors have been found and tables have been prepared. Then, mentioned sensations have been compared according to age, gender, education situation, professional seniority, management seniority and employment type about teachers. Variance analysis has been used at the comparing that was performed depending on determined variables. The possible difference among teachers' sensations about mentioned variables and managers' instructional leadership behaviors have been checked by t test.

The findings that were obtained from research are as follows: Instructional leadership behaviors level of primary school masters was not low. Teachers' supporting, developing to primary school masters, composing regular teaching – learning environment and climate, instructional leadership dimensions realizing level show meaningful difference according to gender. Teachers' supporting, developing to primary school masters, composing instructional leadership dimensions realizing level show meaningful differences according to

age, education situation and professional seniority. Composing regular teaching – learning environment and climate, instructional leadership dimensions realizing level show meaningful differences according to determining and sharing objectives of primary school masters, school shows meaningful difference according to administration seniority. The employment ways of teachers is not efficient at performing instructional leadership of school master.

Key words: Instructional Leadership, behavior dimensions of instructional leadership, primary education school manager.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	3
1.2. AMAÇ VE ALT AMAÇLAR	7
1.3. ÖNEM.....	8
1.4. SAYILTILAR.....	9
1.5. SINIRLILIKLAR.....	9
1.6. TANIMLAR	10
1.7. TEZİN ORGANİZASYONU	11

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. YÖNETİM VE LİDERLİK KAVRAMI	12
2.1.1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklılıklar	22
2.1.2. Liderlik Teorileri	27
2.1.2.1. Özellikler Teorisi	28
2.1.2.2. Davranışsal Teorisi	31
2.1.2.3. Durumsallık Teorisi	33
2.2. ÖĞRETİM LİDERLİĞİ KAVRAMI	34
2.3. ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞ BOYUTLARI	40
2.3.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	42
2.3.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	47
2.3.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	51
2.3.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	54
2.3.5. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması	58
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	60
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	61
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	63

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	66
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	66
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	67
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	69

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLER BAKIMINDAN DAĞILIMINA İLİŞKİN BULGULAR.....	70
4.2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN OKUL YÖNETİCİLERİ ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA NE DÜZEYDE SAHIPTİR?	73
4.2.1. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	73
4.2.2. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	75
4.2.3. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir	78
4.2.4. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	80
4.2.5. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	83
4.3. ÖĞRETMENLERİN, YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE YAŞLARI, CİNSİYETLERİ, ÖĞRENİM DURUMLARI, MESLEKİ KIDEMLERİ VE YÖNETİCİLİK KIDEMLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	86
4.3.1. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Yaşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	86
4.3.2. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	88

4.3.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	90
4.3.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	92
4.3.5 Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Yöneticilik Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	93
4.4. ÖĞRETMENLERİN, YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE İSTİHDAM ŞEKİLLERİ ARASINDA ANLAMLILIK VAR MIDIR?.....	96

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUMLAR

1. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Öğretim Liderliği Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	99
1.1. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	99
1.2. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?.....	102
1.3. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	103
1.4. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	105
1.5. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?	106

2. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzelelerine İlişkin Görüşleri İle Yaşları, Cinsiyetleri, Öğrenim Durumları, Mesleki Kıdemleri ve Yöneticilik Kıdemleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?	107
2.1. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzelelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Yaşları Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?	107
2.2. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzelelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?	108
2.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzelelerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?	109
2.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzelelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?	109
2.5. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzelelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Yöneticilik Kıdemleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?	111
3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzelelerine İlişkin Görüşleri İle İstihdam Şekilleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?	112

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR	113
6.2. ÖNERİLER	115
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	115
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	116
KAYNAKÇA	117
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Anketin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 2: İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları	71
Tablo 3: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışına Sahip Olma Düzeyleri	74
Tablo 4: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri.....	76
Tablo 5: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri.....	79
Tablo 6: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri.....	81
Tablo 7: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışına Sahip Olma Düzeyleri...	84
Tablo 8: Öğretmen Görüşlerinin Yaşlara Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	87
Tablo 9: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	88
Tablo 10: Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	91
Tablo 11: Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları	92
Tablo 12: Öğretmen Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 13: Öğretmen Görüşlerinin İstihdam Şekline Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki (Özdemir ve Sezgin,2002). 25

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaç ve alt amaçları, önem, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve tezin organizasyonu yer almaktadır.

Gardner'e (2000) göre, postmodern paradigmanın yönetim dünyasına kattığı önemli yeniliklerden birisi de "yönetici" kavramı yerine getirdiği "liderlik" olgusudur. Yöneticiden farklı olarak lider, günlük krizlerden uzaktır, uzun vadeli düşünür, daha büyük gerçeklikler için hesap yapar, kendi güçlerinin ötesinde etkileme güçleri vardır (akt: Gül, 2009). Yönetici ve lider arasındaki farklı özellikler şunlardır: yönetici, bir örgütün amaçlarını mevcut yol göstericileri (emir, direktif, kararname) başka bir deyişle, örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak gerçekleştiren kimsedir. Lider ise, bunun ötesinde etkileme gücüne sahip olan kişidir. Eğer bir yönetici, böyle bir etkileme yönüne sahip değilse, o sadece bir yöneticidir, yönettiği örgütten ayrıldığında, o örgütün gelişmesi ile ilgili bir iz bırakması söz konusu olamaz (Korkut, 1992). Liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan, ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içermektedir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları bir zorunluluk olarak görülmektedir. Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı ilerleme ve uyumun ötesinde, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileycilik vb. gibi liderlik süreçlerini içeren, dirik bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Erçetin, 1998: 13).

Liderlik kavramı eğitim sistemimize girmiş bulunmaktadır. Liderlik stilleriyle ilgili yapılmış bazı araştırmalarda okul yöneticilerinin çoğunluğu kendilerini öğretimsel liderler olarak algıladığı; devlet okullarındaki erkek yöneticilerin, özel okul yöneticilerine göre daha çok problem çözme yeteneğine sahip olduğu bildirilmektedir (Ülger, 2003). Wildy ve Dimmock (1993), yöneticinin öğretim liderliğini her düzeyde işgörenleri ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk olarak

görmekte, ilkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre daha fazla öğretimsel liderlik sorumluluklarını üstlendiklerini belirtmişlerdir. Araştırma, ilkokullarda görevli yöneticilerin diğerlerine göre daha fazla sorumluluk üstlendiklerini göstermektedir (akt: Gül, 2009).

Okul yöneticisinin, kurum liderliği konusundaki yeterlilik düzeyi ve eğitimsel ortamı oluşturmadaki bilgi ve becerisi okulun örgütsel amaçlara ulaştırılmasında kullanılacak önemli unsurların başında gelmektedir. Eğitim örgütlerinin geleceğine ilişkin problemlerin çözümü; yöneticilerin liderlik rol ve davranışlarını yerine getirmesine bağlıdır (Çelik, 1999). MEB'in okul yöneticilerinden beklentileri yeni programlar doğrultusunda farklılaşmıştır. Program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, uygulamalar için uygun fiziki ortamları sağlamaları, öğretmenlerle işbirliği kurmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak ortamlar sağlamaları, aileleri bilgilendirmeleri, okulun misyonunu yeniden gözden geçirerek değişime ayak uydurabilmeleri, okul kültürünün yenilenmesi, öğretmenlere etkili rehberlik yapabilmeleri gibi öğretim liderliği davranışları MEB'in yeni programlar doğrultusunda okul müdürlerinden bekledikleri davranışlardır (MEB, 2005).

Şişman'a (2005) göre, etkili bir öğretim liderliği bağlamında yöneticinin ve okulun; her çocuğun eğitilebilirliğine ve öğrenebileceğine inanmak, her öğrencinin öğrenmesini sağlamak için bütün çocukları öğrenmeye hazır hale getirmek, kararların öğrenmeyi ve öğretimi güçlendirmek için alınması gerektiğine inanmak, okulun geniş bir toplumun bir parçası olarak iş görmesi gerektiğine, ailelerle işbirliği ve iletişimin gereğine inanmak, toplumun genel ideallerine inanmak, her öğrencinin nitelikli ve özgür bir eğitim hakkı olduğuna inanmak, sosyal hareketlilik ve eşitlik anlayışını benimsemek, farklı kültür değer ve fikirlere saygı duymak, eğitimi daha iyiye götürmek için diğer kurumlarla sürekli diyalog içinde olmak gibi değerlere sahip olması gerekir (akt: Kaşkaya, 2007).

"Müdür ne ise okul odur" deyimi bayatlamış bir okul klişesidir. Okulun niteliğini belirlemede, okul müdürünün konumunun önemini vurgulamaktadır. Bu yargının, en demokratik okul ortamı için bile geçerli olabileceği ileri sürülebilir. İster

buyrukla, ister örnekle, ister açık bir eylemle, ister ima ile olsun, yönetici programının niteliğini etkiler. Bu etki, en açık ifadesini, okulun eğitim felsefesinde ve hedeflerinde bulur (Aydın,2005: 199). Yeni müdürlük anlayışı, okul müdürünün öğretim liderliği konusunda etraflı bilgiye sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Yeni müdürün, pedagoji, müfredat gibi konularda derinlemesine bilgiye sahip olması ve öğretim konusunda öğretmenlere liderlik yapabilecek bir bilgi birikime sahip olması gerekmektedir. Özellikle öğrenci başarısı konusunda stratejiler geliştirmek ve uygulamak zorunda olan yeni okul müdürünün, öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri konusunda bazı temel ilkeleri geliştirmesi beklenmektedir. Eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması için sürekli öğretmenlerle işbirliği içinde olması ve belli aralıklarla öğretmen performanslarını değerlendirmesi gerekmektedir. Bütün öğretimsel süreçlerde öğrencilerine karşı tarafsız ve adil olması ve ayrımcılık yapmaması gerekiyor (Turan, 2007: 100).

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilgi üretimi ve birikiminin hızla arttığı, uzmanlaşmanın önem kazandığı çağdaş toplumlarda bireylerin belli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak, okullarda gerçekleştirilebilir (Akar,2002). Okulun varlık nedeni öğrencidir, onu eğitme, yetişkin dünyasına yani topluma hazırlama-yetiştirme gereksinimidir. Bir başka ifadeyle toplumun eğitim gereksinimidir. Okullar, eğitim sisteminin temelinde yer almaktadır. Okullarda yapılan eğitim, insana özgü ve insana yönelik bir etkinliktir. İnsanlar yapısı gereği eğitime muhtaç varlıklardır. Taymaz (2003)'e göre, bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerini geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve daha ötesi insanlık için kayıptır.

Okullar hemen her ülkede, kamuoyunun, hükümetlerin, sivil toplum örgütlerinin ve bilim adamlarının en çok ilgi gösterdiği örgütlerin başında gelirler.

Okulun işlevlerinin ülke kalkınması ve istikrarı ile doğrudan ilgili olması, bu ilginin en önde gelen nedenidir. Çünkü okullar gerçekleştirdikleri etkinlikler nedeniyle nitelikli üretimin, akılcı tüketimin, gelişmenin, uygarca ve birlik içinde yaşamının, huzur ve güvenin vazgeçilmez koşulu olan bilgili ve becerili insanı yetiştiren ender örgütlerden birisidir. Bununla birlikte okulların bir ülke için yaşamsal önem taşıyan bu rollerini yerine getirebilmeleri ancak etkili olarak yönetilmeleri ile olanaklıdır (Gümüşeli, 1996: 16). Okulları eğitim sisteminin amaçları çerçevesinde yaşatacak olanlar başta okul yöneticileridir. Bu yüzden okul yöneticisinin seçilmesi ve yetiştirilmesi önemli bir konu olmaktadır.

Bursalıoğlu'na (2005) göre, eğitimde yöneticiliğin mesleklaşma ve kurumlaşmasına en büyük engel, öğretmenlik ve yöneticilik görevleri ve değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışma öğretmen-yönetici tipinin doğmasına ve aynı kişinin değişik iki değer sisteminin gerektirdiği rolleri oynamasına yol açmıştır. Bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmış, yıpranmasını artırmıştır. Öğretmen-yönetici tipi, merkezîyetçi eğitim sistemlerinin çoğunda bulunmaktadır. Eğitim yöneticiliği öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarılmadıkça, böyle sistemlerin etkisi ve veriminde yükselme görülmeyecektir. Eğitim yöneticileri yöneticilik mesleğinin gereklerine göre yetiştirilip geliştirilmedikçe, bu verimi artırmak amacıyla yapılan model ve yapı değişimleri de başarılı olmayacaktır.

Türkiye'de okul yöneticiliği, profesyonel bir meslek olarak tasarlanmamıştır ve buna dönük bir yetiştirme programı da yoktur. "En iyi müdür, okulu idare edendir" ilkesi üzerine inşa edilmiştir. Okul yöneticiliğinin profesyonel bir iş olarak görülmemesi, okul yöneticisinin görev alanlarının tanımlanmasını da zorlaştırmaktadır. Okul yöneticisinin yaptığı ile yapması gereken iş arasındaki uçurum da bu durumdan kaynaklanmaktadır. Okul yöneticiliğinin bir profesyonel iş olarak yeniden tasarlanması gerekiyor. Yeni bir toplum, yeni bir okul, yeni bir yönetici anlayışının yeniden tasarlanması gerekiyor (Turan,2007). Gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalara bakıldığında, okul yöneticilerinin bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılan ve kabul gören öğretim liderliği davranışlarına göre

değerlendirildiği; bu yöneticilerin yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen etkinliklerde eğitim programı ve öğretim yönetimi konularına giderek daha fazla yer verildiği görülmektedir (Gümüşeli,1996).

Eğitimde başarının temel anahtarı etkili liderliktir. Yapılan araştırmalar başarılı ve başarısız eğitim kurumları arasındaki temel farkın kurumlardaki liderliğin ve yönetimin kalitesinden kaynaklandığını göstermektedir (Bridge, 2006). Liderlik, belirli şartlar altında, belirli kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi yönlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir. Liderlik süreci, lider, izleyenler ve koşullar arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir (Koçel, 1984). Japonlar, liderliğin sadece iki şartı olduğunu kabul ederler. Birincisi, rütbenin insana ayrıcalık vermeyip sorumluluklar yüklediğini kabul etmektir. Diğeri ise bir kuruluştaki liderlerin, yaptıkları ile söylediklerini, davranışları ile beyan ettikleri inançlar ve değerler arasındaki tutarlılığı, yani “namus” dediğimiz şey önce bizzat kendilerinin yaşamayı kabul etmesidir (Drucker,2000: 127).

Yöneticiler, işlerin belli bir düzen içerisinde yürüdüğü ve geleceğin az çok kestirilebildiği zamanlarda, statükoyu koruma veya küçük değişikliklerle sürdürmede (idare etme) etkilidirler. Yöneticiler, insanların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri ortamlarda başarılıdır. Diğeri yanda, büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun yaşandığı, geleceğin kestirilemediği dönemlerde yeni bir yön çizecek liderlere ihtiyaç vardır. Taşlar yerinden oynadığında önceki konumları ne olursa olsun, yeni durum herkeste bir belirsizlik duygusu doğuracaktır. Bu belirsizlik bir anlamda mevcut dengenin bozulması demektir. Taşların yerinden oynamasıyla bozulan dengenin yarattığı yeni durum belirsizlik ve tehlikeler yanında birtakım yeni fırsatları da içerisinde barındırır. Lider, büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirerek yeni açılımlar getirebilen kişidir (Özden, 2008: 90).

Mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen liderlik kuramı, öğretimsel liderlik kuramıdır. Daha önce geliştirilen liderlik kuramları, okul dışındaki örgütlerde yapılan çalışmalarını kapsamaktadır. Öğretimsel liderlik kuramı ise, tamamen okul örgütlerine bağlı olarak geliştirilen bir kuramdır. Öğretimsel liderlik kuramını diğer liderlik kuramlarından farklı kılan en önemli özelliği, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşmasıdır. Okul yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu pek çok yazarca vurgulanmıştır. Okul yöneticisinin amacı, okulda öğrenci başarısını sağlamaktır. Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin 'öğrencilerin yetişmesini sağlamak' olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin önemli görev alanlarından biridir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, bilgi çağıdır. Bilgi çağının toplumu, bilgi toplumdur. Bilgi toplumuna geçiş ve devam sürecinde en önemli temel unsur eğitimidir. Bilgi toplumu eğitiminde temel unsur ise alanında uzman olan, meslekte kendini devamlı yetiştiren öğretim lideri olan yöneticilerdir.

Hemen her ülkede ilköğretim eğitim sisteminin temelidir. Bu yüzden ilköğretimi düzenlemek ve ilköğretim olanaklarını insanlara açmak, tüm nüfusa ilköğretimi zorunlu kılmak, devletlerin görevleri arasında sayılmıştır (Başaran, 1996). Ülkemizde ilköğretim okullarının gelişimine baktığımızda şunları görmekteyiz: 1939 yılında ilkokullar beş yıllık eğitim vermeye başlamışlardır. İlköğretimin sekiz yıla çıkarılması ilk olarak 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nda düzenlenmiştir. 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasa ile sekiz yıllık ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren tüm yurtda uygulanmaya başlanmıştır (Akyüz, 2001). Yeniden yapılanma süreci içerisinde bulunan ilköğretim okulları yöneticileri, gerek önceki problemlerin devamı gerekse yeni problemlerle karşılaştıkları bilinmektedir. Bu problemlerin uygun şekilde ve daha kısa sürede çözülmesi ilköğretim okullarının başarıya ulaşmasında önemli bir noktadır (Çelik ve Semerci 2002).

Ülkemizdeki eğitim yönetimi literatüründe de öğretim liderliği konusunda kuramsal bilgi ve araştırma bakımından önemli bir boşluk bulunmaktadır. Diğer

yandan, gelişmiş ülkelerdeki öğretim liderliği araştırmalarının çoğunlukla ilköğretim kademesinde yapıldığı görülmüştür. Toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazla olduğundan toplumlar, ilköğretim kademesine her zaman ayrı bir önem vermişlerdir. Bu durum, ilköğretim okullarının amaçlarına en yüksek seviyede ulaşacak biçimde yönetilmesini gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Ama öncelikle okul yöneticilerinin şu anda ne düzeyde öğretim liderliği davranışları gösterdiklerinin, bu davranışları etkileyen koşulların bilimsel olarak saptanması gerekmektedir.

Bu sebeplerle, eğitim sistemimizde en geniş yeri tutan, resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdikleri bu araştırmanın problemi oluşturmuştur.

1.2. AMAÇ VE ALT AMAÇLAR

Araştırmanın genel amacı; Konya ili ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

- a. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışlarına ne düzeyde sahiptir?
- b. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışlarına ne düzeyde sahiptir?
- c. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

- d. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarına ne düzeyde sahiptir?
- e. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

2. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile

- a. Öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c. Öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- e. Öğretmenlerin yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğretmenlerin istihdam şekline göre, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile

- a. Öğretmenlerin kadrolu öğretmen olarak çalışması arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Öğretmenlerin sözleşmeli öğretmen olarak çalışması arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c. Öğretmenlerin ücretli (kısmi zamanlı geçici öğretici) öğretmen olarak çalışması arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. ÖNEM

Gelişen ve değişen çağımızda okulların etkili okul olabilmeleri için okul müdürlerinin öğretim lideri olmaları artık bir zorunluluktur. Türkiye’de öğretim liderliği konusuyla doğrudan ilgili bir araştırma, Gümüşeli (1996) tarafından İstanbul’daki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Daha sonra Şişman (2002)

tarafından Eskişehir'deki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmaların belli bir ille sınırlı olması, araştırma sonuçlarının genellenebilmesini de sınırlamaktadır.

Bu araştırma, araştırmanın yapıldığı ildeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının ne düzeyde yapıldığını ortaya çıkarmayı hedeflemesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmada örneklem grubundaki öğretmenlerin istihdam şekillerine göre görüşleri alınmış olup, böyle bir çalışma ülkemizde yapılan ilk araştırmadır. Eğitim sistemimizde var olan kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılıkları incelemek bakış açımızı değiştirecektir.

Böyle bir çalışma Türkiye'de bu konuda var olan literatür boşluğunun doldurulmasına katkıda bulunabilecektir. Ayrıca sonraki araştırmalara kaynak oluşturabilecektir. Diğer taraftan araştırma sonucu çıkacak bulguların, okul yöneticisi yetiştirmek ve hizmet içinde geliştirilebilmeleri için hazırlanacak eğitim programlarının düzenlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın başlıca sayıtlıları aşağıda sıralanmıştır.

1. Veri toplama aracı araştırmanın amacını ortaya koymak için yeterlidir.
2. Çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, yöneticilerini değerlendirebilecek kadar tanımaktadırlar.
3. Çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, anketi cevaplandırırken objektif olarak gerçek görüşlerini belirtmişlerdir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma:

1. Araştırma için belirlenen ölçme aracı ile, öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin

yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutlarındaki davranışlarıyla sınırlıdır.

2. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

3. Örneklem dahilindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile öğretmenlerin ölçme aracına vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Araştırmada çok sık kullanılan kavramlardan bazılarının tanımları aşağıda verilmiştir.

Öğretim Liderliği: Genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreçleri ile ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1987, s.54-61; aktaran: Akgün, 2001).

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

İlköğretim Okulu Yöneticisi: İlköğretim okulu yöneticisi görev yaptığı okulun günlük işlerinden yönetsel bakımdan sorumlu olan bir kişi olarak tanımlanabilir. Çağdaş okul yöneticiliği anlayışına göre okul yöneticisinin başlıca sorumluluk alanı bütçeleme, öğretmen ve diğer iş görenleri denetleme, öğrenci yönetimi, kayıt yönetimi ve öğretim liderliğidir (Gümüşeli 1996: 20).

İlköğretim Okulu Öğretmeni: Program ve yönetmelik esaslarına göre çalışma saatleri içinde okulda kalarak kendilerine verilen eğitim ve öğretim işlerini yürütmek, görevli olduğu sınıf öğrencilerinin her yönden yetiştirilmesi için gerekli önlemleri

almaya yetkili, öğrencilerin gelişmesinden sorumlu olan kişidir (Serim, 1991; akt. Aksoy, 2006).

Kadrolu Öğretmen: Kamu Personeli Seçme Sınavı sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'nca devlet memurluğuna alınan öğretmenlerdir.

Sözleşmeli Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı'nca gösterilecek görev yerlerinde, eğitim kurumlarının idari yönetmeliklerinde kadrolu öğretmenler için öngörülen görevleri ve verilecek emirler çerçevesinde göreviyle ilgili kendisine verilen tüm işleri yapmayı öğretmenlik mesleği ve etik kurallar ile ilkelere uymayı kabul ve taahhüt eden öğretmenlerdir.

Ücretli (Kısmi Zamanlı Geçici Öğretici) Öğretmen: Öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla, Kamu Personeli Seçme sınavını geçen eğitim fakültesi mezunları, bir öğretim yılında on ayı geçmemek üzere kısmi zamanlı, geçici öğretici olarak çalıştırılan öğretmenlere denir.

1.7. TEZİN ORGANİZASYONU

Birinci bölümde araştırmanın problemi, amaç ve alt amaçları, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve tezin organizasyonu yer almaktadır.

İkinci bölümde araştırmanın konusu olan öğretim liderliği kavramı, öğretim liderliği davranış boyutları, yönetim ve liderlik kavramı yer almaktadır. Öğretim liderliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar bu bölümde yer almaktadır.

Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili çalışmalar açıklanarak verilerin toplama aracının hazırlanışı ve özellikleri yer almaktadır.

Dördüncü bölümde veri toplama aracının uygulanmasıyla elde edilen bulgular yer almaktadır.

Beşinci bölümde tartışma ve yorumlar yer almaktadır.

Altıncı bölümde ise araştırmanın sonucu, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Çalışmanın bu bölümünde konuya açıklık kazandırması amacıyla yönetim ve liderlik kavramlarına ilişkin tanımlar, lider ve yönetici arasındaki farklılıklar, liderlik kuramları, öğretim liderliği, öğretim liderliği davranış boyutları, yurt içi ve yurt dışı araştırmaları konusunda özet bilgilere yer verilmiştir.

2.1. YÖNETİM VE LİDERLİK KAVRAMI

Yüzyılın başlangıcından bu yana, yönetimin doğduğu hızda yeni bir köklü kurum, yeni bir yol gösterici kurum, yeni bir temel işlev pek doğmamıştır. İnsanlık tarihinde yeni bir kurumun vazgeçilmez olduğu -eğer olduysa- bu kadar hızlı ispatlanmamıştır. Hatta bu kadar az muhalefetle, bu kadar az karışıklıkla ve bu kadar az zihin karışıklığıyla karşılanan pek az yeni kurum vardır. Daha önce hiçbir zaman topluma yol gösteren bir grup, yeni bir toplumsal kurum 1900’lerde tam olarak bilinmeyen oysa şimdi tüm dünyaya yayılan yönetim olgusunun doğuşu kadar hızlı doğmamıştır. Vazgeçilmezliği bu hızda ispatlanan pek az kurum vardır (Drucker,1998). Yönetim kavramı bir asırdan daha uzun bir süredir geliştirilmekte olan bir kavramdır. Geçmiş devirlerde de yöneten ve yönetilen kişi ve toplulukların var olduğu dikkate alınır, yönetim kavramının çok eski tarihlerde hatta ilk çağlarda bile var olduğunu söylemek mümkündür (Yozgat, 1984; akt: www.Belgeler.com).

Tarihin kapılarını araladığımız zaman, yönetimle ilgili değişik çalışmaların yapıldığını, teorilerin ortaya konulduğunu görüyoruz. Bilim adamlarının bakış açılarına ve daha ziyade o günkü şartlara göre şekillenen bu teorileri kronolojik bir biçimde ele aldığımızda, yönetim tarzının tekamüle uğradığı gerçeğiyle karşılaşıyoruz. Yönetim düşüncesi hayat kadar eskidir (Genç, 2003: 27). Üsdiken ve Çetin (2001)’e göre, yönetim düşüncesinin gelişim tarihi üzerine yapılan

araştırmalarda genellikle bu konudaki fikir ve uygulamaların çok büyük bölümünün ABD kökenli olduğu, sınırlı bir bölümünün ise dünyanın kalan kısımlarında geliştiği varsayılmaktadır. Son zamanlardaki çalışmalar ise aslında bu durumun büyük ölçüde Amerikan dar görüşlülüğünün bir sonucu olduğu kanaatindedirler (Akt: Akın, 2002). Yönetim, farklı bilim dalları tarafından geliştirilen çözümsel yaklaşımların birleştirilmesini ve uygulanmasını kapsar. Bu nedenle yönetimin bir tanımını vermek, alan ile ilgili farklı bilim dallarındaki tanımların ışığı altında bütünlemeye gitmeyi gerektirecektir (Can,1978; Akt: Taymaz,2000).

Sosyal bilimler, mevcut toplumsal uygulamaların özellikli ve ortak taraflarının bir teori olarak oluşturulmasını amaçlar; bir diğer ifadeyle toplumsal olayları açıklama amacına yönelir. Bu yaklaşım açısından bakıldığında yönetim bir sosyal bilim dalıdır. Yönetim kavramını tek kelimeyle tanımlamak yetersizdir. Yapılan tanımların bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Yönetim, örgütün bütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki insan ve gereç gücünü, işbirliği yaparak (iyi bir eşgüdümle) mevzuat ve yönetim ilkeleri çerçevesinde en etkili ve verimli bir biçimde çalıştırma bilim ve sanatıdır (Binbaşıoğlu, 1978).

- Yönetim, amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder (Tosun, 1978: 5; Akt: Gürsel, 1994).

- Yönetim; örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için insan ve fiziksel kaynakları en etkin ve düzenli bir biçimde sağlayan, yerleştirilmesini ve kullanımını koordine eden, onu çevresi ile dinamik bir denge içinde tutabilen bir süreçtir (Maviş, 2009).

- Yönetim, bir amaca ulaşmak için başkaları ile işbirliği yapmaktır (Özalp,1985; Akt: www. Belgeler.com).

- Basit anlamda yönetimi, yayıktaki sütü devamlı karıştıırarak, yağ yapma becerisi olarak da tanımlamak mümkündür (Gürsel, 2007).

- Yönetim, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2004b).

- Yönetim, işletmelerde parasal, mekaniksel ve insan gücünden oluşan kaynakları en uygun (optimal) bir biçimde sevk ve idare etme faaliyetlerini kapsamaktadır şeklinde tanımlamıştır (Ertürk, 1998)

- Yönetim, bir örgütteki etkinlikleri amaçlar doğrultusunda planlama, örgütlenme, eşgüdümleme ve kontrol etme çalışmalarıdır (Celep, 2004).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, yönetim amaçlara yönelmiş, beşeri özellikte bir süreçtir. Yönetim süreci ve olaylarının söz konusu olduğu durumlarda, yönetenler ve yönetilenler mevcut olacaktır.

Yönetim için farklı yaklaşım ve ifadelerle yapılan tanımların ortak olan yönleri; örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma, insan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili biçimde kullanma, örgüt için belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama, örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirme olarak sıralanabilir (Taymaz,2000: 17).

Yönetim alanında yapılan bu tanımlardan hareketle yönetim faaliyetlerinin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir; yönetim amaca yönelik bir faaliyettir, yönetim bir grup faaliyetidir, yönetim faaliyetinin beşeri özelliği vardır, yönetim bir iş birliği faaliyetidir, yönetim iş bölümü ve uzmanlaşma faaliyetidir, yönetim bir koordinasyon faaliyetidir, yönetim bir yetki faaliyetidir, yönetim evrensel özelliğe sahiptir ve yönetim basamaksal özelliğe sahiptir.

Yönetim geçici ve anlı değildir. Bir yerde başlayıp bir yerde bitmez ve hep devam eder. Birbirini tamamlayan faaliyetler ve davranışlar dizisidir. Fonksiyonlarıyla yaşar. İnsanlar ve örgütler var oldukça, yönetimde var olacaktır. Yönetim, insanlar ve örgütlerle birlikte yaşamaya devam eder. Çünkü o,

fonksiyonları ölçüsünde, bir süreçtir (Genç, 2003). Kurthan Fişek (1979)'a göre yönetim biliminin kuruluş yıllarında söylenenlerle bugün söylenenler arasında bir nitelik farkı yoktur. Değişen tek şey aynı olguyu tanımlarken kullanılan kavramlardır. Mesela yönetimi bir süreç olarak gören ilk yönetim bilimcisi Henri Fayol olmasına rağmen, Harold Koontz'un belirttiği gibi "oğulların çoğu babalarını tanımamaktadır." (Akt: Akın, 2002: 22).

Klasik anlamda yönetimin temel görevi insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek performanslarını yükseltmek ve yeterli hale getirmektir. Yönetimin temel görevi bugün de aynıdır. Ancak, bu görevin taşıdığı anlam değişmiştir (Özden, 2008: 81). Yönetimin temel amacı, örgütün çalışanlarını örgütleyerek, planlayarak, yönelterek, eşgüdümleyerek ve denetleyerek örgüt amaçları doğrultusunda güdülemektir (Karalar, 2009: 85). Gelişmiş ülkelerde yönetim; doğru kararlar almak ve bunları hayata geçirebilmek için doğru insanları bulup çalıştırmak. Günümüz Türkiye'sinde yönetim; sadece kontrol etmek ve detaylarla boğuşmak. Bir problemle karşılaşıldığıdaysa hemen "bu iş yürümez!" veya "bu projenin sonu karanlık!" gibi basit ve çözüm arz etmeyen sözlerle mücadeleden çekilmek (Akgündüz, 2004). Yöneticinin görevi, örgütü amaçlarına ulaştırmaktır. Bunun için yönetici, gerektiğinde her türlü sıkıntıları göze alır. Bu sıkıntıları göze alamayan bir kimsenin yöneticilik yapmaması gerekir (Binbaşıoğlu, 1978).

Yöneticilerin sahip olması gereken özellikleri sınıflayan "üç özellik yaklaşımı" na göre ise yöneticiler, belirli entelektüel özelliklere, karakter özelliklerine ve sosyal özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikler aşağıdadır:

Entelektüel Özellikler: Genel kültür, mantıklı olma, analiz yapabilme, sentez yapabilme, sezgi gücü, hayal kurabilme, muhakeme yapabilme, konsantre olabilme, açık olma gibi özellikler.

Karakter Özellikleri: Dengeli olma, uyum, dikkat, ihtiyat, girişkenlik, hafıza gücü, dinamiklik, kararlılık, düzenlilik, yöntemli çalışma, çabukluk, ciddi olma gibi özellikler.

Sosyal Özellikler: Dış görünüm, hitap edebilme, grubu anlayabilme, iş disiplini, işbirliği, kendini ayarlayabilme gibi özelliklerdir (Erdoğan, 2004b: 31).

Yönetimle ilgili kaynaklar incelendiğinde yöneticilerin özellikleri çok çeşitli olarak sınıflandırılmıştır. Dikkate şayan olan yönetici özelliklerinde cinsiyet faktörünün bulunmayışıdır. Bridge (2003)'e göre yönetim pozisyonlarında çoğunlukla erkekler yer almaktadırlar ve bir yöneticiden beklenen ölçütleri onlar belirlemektedir. Yani, yöneticiliğin 'kapı bekçileri' erkeklerdir. Yapılan araştırmalarda da yönetim alanında genellikle erkeklerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Halbuki yönetim erkeklere özgü bir meslek değildir. Cinsiyet faktörünün yönetimde başarıya bir etken olmadığı saptanmıştır. Buna rağmen ülkemizde de yönetim mesleğinde bayan sayısının erkek sayısına oranla düşük olması düşündürücü bir konudur.

Günümüzde yönetim bilimi çeşitli dallara ayrılmıştır. Eğitim yöneticiliği yahut okul yöneticiliği bu bölümlerden biridir. Uzmanlık dallarına ayrılmış bulunan yöneticilik türleri, konuları ile ilgili ilke ve yöntemlerinin kaynağını, genel yöneticilik bilgisinden almaktadır. Bununla birlikte, her bir uzmanlık alanının da kendine özgü ilke ve teknikleri vardır. Bu görüş, eğitim ya da okul yöneticiliğine uygulanacak olursa bu bilgi dalları, kendi alanına giren konuları işlerken, önce genel yöneticilik ilke ve yöntemlerinden hareket edecektir. Daha sonra da kendi alanının gerektirdiği özel durumlara işaret edecek ya da bunları ayrıntıları ile ele alacak demektir. Buna, yönetim biliminin eğitimle ilgili okul ve kuruluşlara uygulanması da denebilir. Kısaca eğitim yöneticiliği, yöneticilikle ilgili genel kavramlarını yönetim biliminden; özel kavramlarını da kendi alanındaki yöneticilik çalışmalarından almaktadır (Binbaşıoğlu, 1978). Türkiye'de, yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra başlayan eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar yoğunluk kazanmaktadır. Bu araştırmalar, yönetimin sadece, sanat yanının değil, bilimsel yanının da var olduğuna dikkati çekmektedir. Bu durum geleceğin eğitim (okul) yöneticisinin, yönetime ilişkin teknik ve yöntemleri öğrenmesini zorunlu kılmaktadır.

Yeterli bir eğitim görmeden uygarca ve gönençle yaşamamız olanaksızdır. Toplumsal eğitim kurumu, kendi başımıza deneyerek elde etmeye çalıştığımızda çok uzun yıllar alacak olan bilgiyi, beceriyi, kısa sürede bize kazandırmak için uğraşır. Geçmiş kuşakların ömürlerini harcayarak edindikleri bilgi ve beceri birikimini, kısa sürede, düzenli biçimde, eğitilerek kazanırız (Başaran, 2008: 35). Son yıllarda teknoloji ve bilgideki hızlı gelişmeler dikkatleri eğitim kurumları ve bu kurumların önemi üzerine toplamıştır. Eğitim örgütleri küreselleşen dünyada topluma yön vermek zorundadır. Cafoğlu (1996)'ya göre; eğitimde insanın geleceği söz konusu olduğu için hata kavramına yer olmamalıdır. Eğitim artık yeni kültürel yapısı, yeni liderlik anlayışı, yeni öğretme ve öğrenme ortamları ve yeni öğretmen, öğrenci kimliği ile değişen dünyayı karşılamak zorundadır (Aktaran: Göküş, 2007).

Okul, eğitim sisteminin, eğitimi üreten *temel* sistemidir. Okullar eğitimi üreten asıl temel sistemlerdir (Başaran, 1996). Okulların 21. yüzyılı yeni kimlikleriyle karşılamaları gereklidir. Bu doğrultuda okulların bilgi toplumunda yerlerini alabilmeleri, bilgi toplumunun sahip olduğu değerleri benimsemesi ve uygulaması ile paralel giderken, yetiştirdiği ve çalıştırdığı personelin de buna paralel olarak değişmesi önem arz etmektedir. Okullar bu hızlı değişmelerle beraber hem kendi kültürlerini korumaya hem de değişme sonucu ortaya çıkan yeni motifleri de bünyelerine uyarlamaya çalışmaktadırlar. Bu uygulamayla beraber öğretmen, öğrenci, yönetici ve yardımcı personelin etkileşimleri sonucu ortaya çıkan yapı, hızla değişim sürecine girmiş olacaktır (Cafoğlu, 1998; Akt: Göküş, 2007: 5).

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Anayasa'ya göre ilköğretim bu çağdaki çocuklar için zorunludur (Başaran, 2008: 103). Günümüzde eğitim sistemine ve okullara ilişkin sorunlarımızın olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Öğrenciler okullardan, toplumun isteklerini karşılamaya yeterli olmadan mezun olmaktadır. Bu sorunlar eğitim sisteminin her basamağında bulunmaktadır. Başaran (1994)'ın ifade ettiği gibi, "Dünyanın gelişim hızına ayak uydurabilecek, kıtlaşan kaynakların getireceği sorunlara göğüs gerebilecek, kendine yaşanabilir bir dünya kurabilecek kısaca kendi sorunlarını çözebilecek ve ülke sorunlarını çözmede katkı sağlayabilecek yurttaş

yetiştirmeyi amaçlayan temel eğitim yerine, günümüzde çoğunluğu işlevsiz bilgilerin ezberlenmesine dayanan; üst öğrenim basamağına öğrenci hazırlama çabası içinde bocalayan bir ilköğretim sistemi bulunmaktadır” (Akt: Göküş, 2007). Türk eğitim sisteminin kendini yenileyememesinin altında yatan aşırı merkeziyetçi ve katılım yetersizliği, artan sorunların bir kısır döngü içerisinde gitgide kronikleşmesine neden olmaktadır.

Yönetme işini gerçekleştirene yönetici denir. Bir okulda, amaçların yerine getirilmesi için çalışanları örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönettirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Gürsel, 1994: 61). 27.8.2003/25212 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre; ilköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar (Ada ve Baysal, 2009: 72). Okul yöneticiliği kendi içinde; ana, ilk, orta, ilköğretim, lise, yüksekokul yöneticiliği gibi bölümler altında incelenebilir. Her basamaktaki eğitim kurumlarının amaçlarının, işgörenlerinin ve öğrencilerinin farklı oluşu yönetilmesinde de farklılığa yol açmaktadır. Ancak, yönetsel ilkelerin bilinmesi ve uygulanması her basamaktaki eğitim kurumlarında temelde aynıdır (İlgar, 2005: 14).

Okul yöneticisi, okulun karakteri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; okulun gidişatını ayarlayan, öğretim programının uygulanmasından sorumlu olan kişidir. Okul yöneticisi, okulun akademik ve sosyal ikliminin kritik önemdeki kişidir (Balci, 2003: 112). Okullaşma oranlarının ve öğrenci sayısının hızla yükselmesi, eğitim felsefelerinde gelişmeler ve kamu kaynaklarında verim etkeninin ağırlık kazanması; eğitim yöneticilerinin bu makam ve göreve daha iyi hazırlanmalarını da zorunlu kılmıştır (Gürsel, 2005: 1). Eğitim sisteminin sorunlarının çözümünde okulu ilk hareket noktası olarak kullanabilmek için, ilk aşamada okul müdürlerinin

yetkinleştirilmesi ile başlamak somut ve geçerli bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu günkü okul müdürlerinin modası geçmek üzeredir. Gelecek, çağdaş okul yöneticilerinin olacaktır. Açıkalın (1998)'e göre çağdaş okul yöneticisi; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojisine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticidir.

Okul yönetiminin ve okul yöneticiliğinin ülkemizde mesleki açıdan belirli bir çerçeveye oturduğunu söylemek zordur. Çünkü okul yöneticiliği için bürokratik işlemlerin dışında uzmanlığı yansıtan bir gereklilik söz konusu değildir. Yani okul yöneticiliğini çağrıştıran belirli bir farklılık yoktur. Bu da okul yöneticiliğinin mesleki bir kimlik kazanmasını engellemektedir. Bu yüzden de okul yöneticiliğinin uygulama alanına bilimsel çalışmaların transferi hiç olmamaktadır veya gecikmektedir. Okul yöneticiliği, başka mesleklerde olduğu gibi bilimsel çalışmalardan faydalanır hale getirilmelidir. Bunun için öncelikle okul yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilmeli ve hem gelecek yöneticiler hem de mevcut yöneticiler için yetiştirme programları düzenlenmelidir. Ayrıca yönetici atama yönergelerinde geçen lisans ve yüksek lisans düzeyinde çalışmalar yapmış olma niteliği, tercih edilir olmaktan ziyade bir zorunluluk haline getirilmelidir (Erdoğan, 2004b: 82-83). Eğitim yöneticiliği öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarılmadıkça, böyle sistemlerin etkisi ve veriminde yükselme görülmeyecektir. Eğitim yöneticileri yöneticilik mesleğinin gereklerine göre yetiştirilip geliştirilmedikçe, bu verimi artırmak amacıyla yapılan model ve yapı değişimleri de başarılı olmayacaktır (Bursalıoğlu, 2005b: 14).

Liderlik yönetim biliminin üzerinde çok kafa yorduğu bir olgu. Henüz kimse doğru denecek bir tanımla ortaya çıkmadı. Çıkması da beklenmiyor. Çünkü liderlik içinde yaşanan şartlara göre ilginç özellikler sergileyebiliyor. Bir ülkede yaygın olarak rastlanan liderlik özellikleri, bir başka coğrafyada popüler olmayabiliyor (Özer,2001: 71).

Liderlik örgütsel davranışın en çarpıcı, ancak aynı zamanda, yüzlerce tanımının yapılmasına neden olan oldukça karmaşık bir kavramdır. Bir araştırma, liderliğin bugüne kadar 350 den fazla tanımının yapılmış olduğunu göstermektedir. Lider ve liderlik kavramlarını anlamada en doğru yaklaşım yine de birbirinden farklı perspektiflerle birbirinden farklı içerikleri yansıtan bu tanımlama girişimlerinin tipik olanlarına tarihsel gelişim içerisinde kısaca göz atmaktır. Ancak bu tanımların hiçbirisi tek başına kavramı tümüyle doğru bir biçimde yansıtmayacak kapsamda değildir.

Dubin (1968: 385) liderliği “yetki kullanımı ve karar verme” olarak ele almaktadır. Stogdill’in liderliği “organize bir grubun hedef belirleme ve başarıya faaliyetlerini etkileme süreci” olarak açıklamıştır. Lippman (1964: 122) ise tamamen değişime odaklanarak liderliği “bir kuruluşun hedeflerine ulaşmasını sağlamak üzere yeni bir yapılanma ya da sürecin (prosedürün) başlatılması” olarak tanımlamaktadır. Greenfield’a (1986: 142) göre de liderlik “bir kişinin kendi isteği ile başkaları için sosyal bir dünya oluşturması”dır (Akt.Ensari,2003: 81-82). Adolf Hitler’in liderlik tanımı; liderlik, insanları tek bir düşmana karşı bir araya getirme ve bu dikkatin bozulmadan devam etmesini sağlama sanatıdır (Akgündüz, 2004: 56). Marshal Dimock’a göre önderlik, insanları, gerçekleştirilmesini istedikleri bir erek (gaye) çevresinde çalıştırmaktır (Binbaşıoğlu, 1978: 67).

Liderlik, örgütün amaçlarını saptama, etkinlikleri planlama, yapıyı kurma, kaynakları uygun biçimde kullanma, yönetim süreçlerini kontrol etme ve geliştirmedir. Liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Çinli bir filozof liderliği şöyle tarif eder: “insanlara yapmalarını istediğiniz şeyleri yaptırmak için onları bunun kendi fikirleri olduğuna inandırmaktır.” Liderlik teknik yeterlilik ile ahlaki karmaşıklığın birleşmesidir (Taymaz, 2000: 67; Erdoğan, 2004b: 45; Akgündüz, 2004: 25; Hodgkinson, 2008: 105).

Liderliğe değişik bir açıdan bakan James MacGregor Burns (1978), liderliği, liderlerin izleyenlere aksi halde yapamayacaklarını yaptirmaları ya da liderlerin izleyenlere istediklerini yaptirmaları olarak kabul eden tanımlara katılmamış şu tanımı yapmıştır. Liderlik, liderin izleyenleri, hem kendi hem de izleyenlerin değerlerini ve güdülerini (isteklerini, gereksinimlerini, özlem ve beklentilerini) temsil eden belirli amaçlar için eylemde bulunmaya ikna etmesidir. Liderlik çıplak bir güç gösterme değildir; izleyenlerin amaç ve gereksinimlerinden soyutlanamaz. Lider-izleyen ilişkilerinin özü, genel ya da en azından ortak bir amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda, ayrımlı gizil güce ve güdülenme düzeyine sahip bireyler arası etkileşimdir (Akt.Aydın, 2005: 284). Dilbert İlkesi'ne göre liderlik, hiçbir net tanımı olmayan soyut bir niteliktir. Aslında iyi ki böyledir. Çünkü lideri izleyenler tanımı net bir şekilde anlarsa muhtemelen liderini alaşağı edip öldürebilirler. Bazı kötü niyetliler lideri “Başkalarına kendi menfaati için iş yaptıran kişi” olarak tanımlar (Adams, Akt: Akın, 2002: 102). Görüldüğü üzere, çok sayıda ve değişik hareket noktalarından kaynaklanan araştırmalar farklı liderlik tanımlarının oluşmasına yol açmıştır.

Özetlemek gerekirse liderlik tanımlarının birçoğu genel olarak iki temel noktada birleşmektedir. Bunlardan ilki, liderliğin bir grup işlevi olmasıdır. Liderlik ancak iki veya daha fazla insan ilişkisi sürecinde söz konusudur. İkinci uzlaşma noktası da liderliğin bilinçli bir şekilde başkalarının davranışlarını etkileme arayışında olmasıdır (Owens, 1995: 116; Akt: Ensari, 2003: 82).

Geleneksel anlamda okul yöneticisi, mevcut yasalar ve kurallar çerçevesinde okulla ilgili kaynakların sağlanması ve örgütlenmesi, sonuçta okul amaçlarının gerçekleştirilmesi için çaba gösteren, daha çok da mevcut statükoyu koruma ve sürdürme amacı güden biri olarak görülür. Oysa çağcıl tartışmalarda okul yöneticilerinin, yöneticilikten çok liderlik davranışlarına vurgu yapılmakta; okul yöneticisi, gerektiğinde yerleşik yapı, prosedür ve alışkanlıkları değiştirerek okuldaki değişme sürecine öncülük etmesi gereken bir lider olarak görülmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Her yöneticinin önderlik yeteneklerine sahip olamayacağını ve yöneticilik rolüne sahip olmayan önderlerin olabileceğini söylenebilir. Ancak iyi bir

yönetici olabilmek için aynı zamanda önderlik yeteneğine de sahip olmak gerekir (Tüz ve Sabuncuoğlu, 1995; Akt: Celep, 2004).

Eğitim sistemini 21.yy için yeniden yapılandırılmadaki en temel sorun, bir liderlik sorunudur. Çözüm, okulların programlandığı işlevi her kademe ve mekanda çok iyi yapsa bile, çağın ihtiyaçlarını çözmede yetersiz kalacağını görebilen eğitim liderlerinin elindedir. Eğitim sisteminin her kademesinde liderlere ihtiyaç vardır. Mevzuatı iyi bir şekilde uygulamanın; bir okulu ne etkili ne de verimli kılmadığını bilen okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Okul yönetiminin, okuluna yeni bir vizyon çizen ve bunu okuldaki herkesin anlayabileceği şekilde açık ve net olarak ortaya koyabilen liderlerin elinde olması gerekmektedir. Yöneticiliğin sadece otorite ve güç kullanmak olmadığını, çok çalışmayı ve sorumluluk üstlenmeyi gerektirdiği gerçeğini gören okul liderlerine ihtiyaç vardır. Devletin her şeye gücü yetmediğinin ve yetmeyeceğinin sürekli seslendirildiği günümüzde, okul yöneticisi de sırtını devlete dayamak yerine, okul içindeki ve çevresindeki potansiyel güçleri, etkili ve verimli biçimde kullanmanın yollarını aramalıdır (Özden, 2008: 6-7). Okul yönetiminde önderlik, önce sorunları gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Gerçek önderliği sağlayacak olanaklar, yasaların veya emirlerin bıraktığı boşluklardan yararlanarak, önderlik görevine yol açacak durumlara gitmeyi gerektirir. Okul yönetiminde önderlik, örgüte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırma, hem çevrenin okulu desteklemesini sağlayan, hem öğretmenlerin çevre baskılarına karşı koruyan yöneticilerin genellikle önderlik rolüne girebildiklerini göstermektedir (Celep,2004: 120).

2.1.1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklılıklar

Yönetim liderliktir. Liderlik yönetimdir. Peki niçin birisi bu genel önermeye itiraz etmek istesin ki? Bu durum belki de dilin gücünden ve kelimelerden birini sihirle, diğerini ise küçümseme ile doldurabilmesini sağlayan çağrışım yaratabilme yeteneğinden kaynaklanmaktadır (Hodgkinson, 2008: 96). Günlük hayatta çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılan yönetici ve lider kavramı ister farklı ister eş

anlamli olarak kullanilsin, bu iki kavram arasında yakin bir iliski olduğu ve birinin diğeriyle bütünlük kazandığı da açıktır. Bu bağlamda, yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak yönetimi sağlayan kişi olarak tanımlanırken, lider, buna ek olarak etkileme gücüne sahip olan kişidir şeklinde tanımlanmaktadır (Çelik, 2006). Koçel, (1984) göre, bilmeniz gereken en önemli hususlardan biri, liderlikle yöneticiliğın eş anlamli olmadığıdır (akt: Genç, 2003).

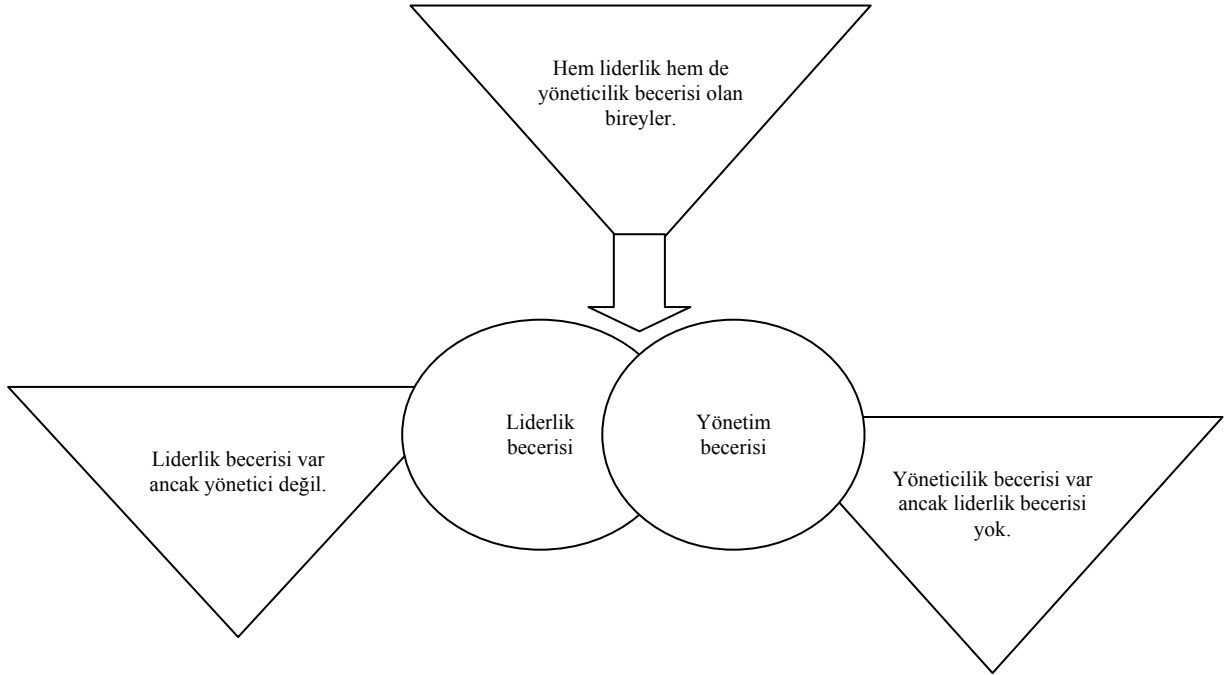
Lider ve yöneticisi arasındaki farklar, pek çoklarının düşündüğü gibi, liderlerin mistik ve esrarengiz yapısından veya onların sahip oldukları karizmatik ve alışılmamış kişilik özelliklerinden kaynaklanmaz. Liderlik, seçilmiş bazı insanlara Tanrı'nın lütfettiğı bir ayrıcalık değildir. Liderlik, yöneticilikten tamamen farklı eylemler içinde olmayı gerektiren bir iştir. Yöneticilik, karmaşıklıkla başa çıkma işidir. Yöneticiliğın yönerge, süreç ve uygulamaları, 20.yüzyılda ortaya çıkmış büyük organizasyonların ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (Baltaş, 2005: 126-127).

Liderle yönetici birbirinin aynısı mıdır, her yönetici bir lider midir, liderlik öğrenilebilir mi, lider olunur mu doğulur mu gibi yumurta-tavuk ikilemini andıran tartışmalar sürüp gitmektedir. Alanda yapılan araştırmalara bakılarak bu farklılıkları görmek en iyi çözümdür. Aşağıda değişik yazarlar tarafından ortaya atılan lider-yönetici karşılaştırmaları verilmiştir. Bunlar:

Akgündüz (2004)'e göre; kaliteli bir lider olmanız, yöneticide bulunması gereken özellikleri taşıdığınız manasına gelmeyeceğı gibi, iyi bir yönetici olmanızda liderlik vasıfları taşıdığınız manasına gelmez. Lider, özelliklerinin çoğunu doğuştan alır; yönetici ise belli eğitim ve gayretten sonra arzu ettiğı seviyeye ulaşabilir. Liderlik, eğitim ve gayretle ancak geliştirilebilir. Liderin ruhu öndedir, yöneticininse akli. Lider yenilik, yönetici idare etme ve vaziyeti kurtarma peşindedir. Lider orijinalliğe önem verir, yöneticiyse taklit eder. Lider maddi ve manevi bütün özellikleriyle (sözleri, ses tonu, beden dili, davranışları vb.) arzusunu ve iradesini kabul ettirir; yöneticiyse hazırlanmış bir programı başarılı sonuca ulaştırmakla mükelleftir. Lider yönlendirir, yönetici yönetir. Liderlik bir misyonu ifade eder, yöneticilikse bir meslektir. Yönetici, lider tarafından geliştirilen, hayal gücüne ve

vizyona dayalı yönlendirmeye uygun planlar yapmak ve bu planları usullerine uygun olarak uygulayıp belirlenen hedefe varmakla yükümlüdür.

Ilgar (2005)'a göre; her lider az çok bir yöneticidir, her yönetici lider değildir. Liderlikte baskı değil inandırma vardır. Yönetici ise kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir. Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır, yönetici ise otoritesini mevzuattan alır. Kişinin lider olabilmesi için ona tabi olan (izleyen) insanların varlığı zorunludur. Oysa yönetici için böyle bir zorunluluk yoktur. Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır. Yönetici ise çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur.



Şekil 1: Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki (Özdemir ve Sezgin,2002).

Şekil 1’de, yönetim ve liderlik arasındaki ilişki gösterilmektedir. Örgütsel açıdan bu şeklin en önemli noktası, örgüt için son derece yararlı olan fakat çok nadir rastlanan, hem lider hem de yönetici özelliklerine sahip bireylerdir. Yönetici-lider kişiler, yönetimleri altındaki grupla birlikte, bir yandan liderlik ederken bir yandan da yönetim işlerini tamamlayabilirler. Lider olmayan yöneticiler, gruba ya da bireylere hükmedebilirler ve işin yapılmasını sağlayabilirler fakat grubun kendilerine saygı ve bağlılık göstermesini sağlayamazlar (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Değişimi yaratan yöneticiler değil, liderlerdir. Yönetici idare eder, lider yenilik yapar. Yönetici korur, lider programlar geliştirir. Yönetici sisteme ve yapıya odaklanır, lider insanlara odaklanır. Yönetici kontrole güvenir, lider güven uyandırır. Yöneticinin görüş açısı sınırlıdır, lider geniş bir perspektife sahiptir. Yönetici nasıl ve ne zaman sorularını sorar, lider ne ve ne için sorularına yanıt arar (Fritz, 2004: 97). Mariotti (1998)’e göre, büyük yöneticiler iyi planlanmış, bazen de iyi uygulanmış sonuçlar elde ederler, ama nadiren gerçek liderliğin uyandırdığı tutku ve şevk dolu

bağlanmadan kaynaklanan muazzam başarılarla ulaşırlar. Liderler mimardır. Yöneticilerse inşaatçı. Her ikisi de gereklidir, ama mimar olmadığında, inşa edilecek özel bir şey olmaz (Akt: Tekin).

Yönetici ve liderin ortak alanları, ikisinin de insanları yönetme ve yönlendirme faaliyetlerinde bulunmasıdır. Bu kavramların ayrıldığı yer ise kullandıkları yöntemler ve yaklaşımlardır. Yöneticiler yetkilerini, astlarını örgütün amaçlarına uygun olarak yönlendirmek için kullanır. Liderler ise gücünü yetkiden değil yeteneklerinden alır ve bu yeteneklerini astlarını yönetme için kullanır. Yani yöneticinin aracı, yetkileri; liderin ise, yetenekleridir. Her yöneticinin astlarını örgütün amaçlarına yönlendirebilmesi için yasal yetkilerinin yanında yeteneğinin de olması gerekir. Örgütler için aranan yöneticinin aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip olması gerekir. Lider için, gerçek anlamı ile kullanıldığında, ortada yasal bir yetki yoktur. Liderin örgütte yasal bir pozisyona gelerek yönetme hakkını elde etmesi “liderliğin kurumsallaşması süreci” olarak ifade edilebilir. Örgütlerde çalışanlar artık çok daha fazla lider tipi davranışlar tercih edilmektedir. İnsanlar yönetilmekten daha fazla kendilerine yol gösterilmesini beklemektedir (Özalp, Koparal ve Berberoğlu, 1996, s.122-123).

Liderlik, yönetiminin başarısı için gerekli bir unsurdur. Liderlikle buluşamayan bir yöneticilik, başarıyı simgeleyen madalyonu çok zor kazanır. Liderlik bağlı kişiler üzerinde güç sahibi olmayı değil, onları etkileyebilmeyi hatırlatır. Otorite ve güç sahibi olmak insana yöneticilik sıfatı kazandırabilir, ama liderlik sıfatı kazandırmak için yeterli değildir (Genç, 2003: 35). Şurası kesinlikle tartışılmaz ki, ancak güçlü bir yönetim ve güçlü bir liderliğin bileşkesi, istenmeyen sonuçların alınmasını engelleyebilir. Yöneticilik ve liderliğin her ikisi de zayıfsa ya da hiç yoksa, bu kurumun ya da işletmenin durumu, su alan ve dümeni kırılmış bir gemininkine benzer. Öte yandan yalnızca yöneticilik ve yalnızca liderlik de durumu kurtarmaya kesinlikle yetmez. Gerçek liderlik olmadan güçlü bir yönetim, boğucu bir kırtasiyecilik geliştirebilir, çünkü düzeni yalnızca düzen adına ister. Kendisiyle aynı dengeleri tutturabilen bir yönetim olmadan güçlü bir liderlik de, değişimin yalnızca değişim için istendiği bir sahte peygamberliğe dönüşebilir (Kotter, Akt: Neubeiser,

1996: 13). Herkes lider olamaz ama lider olabilecek gençlerin zamanında farkedilip, bir fidan yetiştirir gibi onlara her türlü destek verildiğinde, “lider fakiri” olan Türkiye’imizde de bizleri daha aydınlık günlere götürebilecek, bugün adlarını dahi bilmediğimiz “lider” ve “yönlendirici”lerin ortaya çıkması imkanı doğacaktır (Özer,2001: 67).

2.1.2. Liderlik Teorileri

Liderlik teorileri ve yaklaşımlarını da tıpkı liderlik tanımları gibi çeşitli şekillerde sınıflamak mümkündür. Liderlik ile ilgili ilk araştırmalarda liderlerin kişilik özellikleri, sonraki çalışmalarda ise liderliğin işlevi üzerinde durulmuştur. Daha sonraki çalışmalarda ise liderlerin davranışlarını belirleyen durumsal etmenler üzerinde durulmuştur. Liderlikte durumsal etmenlere yapılan vurgu “Durumsal Liderlik Teorilerini” ortaya çıkarmıştır.

Liderlik konusunda yapılan önceki çalışmalarda daha çok liderin kişilik özellikleriyle lider davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Durumsallık teorileri, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek etkili bir liderlik biçimi yoktur (Çelik, 1999: 16-29).

Bu genel sınıflandırmanın alt yaklaşımlarına da neredeyse her gün yeni bir liderlik yaklaşımı ya da kavramı literatüre eklenmiştir. Bu nedenle belli başlı, genel kabul görmüş olan yaklaşımlar ele alınmıştır. Liderlikle ilgili günümüze kadar birçok araştırmacı çeşitli çalışmalar yapmışlar ve sonunda çeşitli yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Liderlikle ilgili çeşitli kuramcı tarafından geliştirilen kuramlar bir yandan liderlik kavramına ışık tutarken diğer yandan, liderlik kavramının tam olarak kavranmadığını göstermektedir. Birbirleri ile ortak noktaları da bulunan bu kuramların esaslarının bilinmesi, liderlik kavramına daha kapsamlı olarak bakmamıza olanak sağlayacaktır. En yaygın olarak kullanılan üç bilimsel yaklaşım olan; Özellikler teorisi, Davranışsal teori ve Durumsal teori ele alınacaktır. Öğretim liderliği, çağdaş yaklaşımlar içinde yer almaktadır. Aşağıda liderlik teorileri hakkında temel bilgiler verilecektir.

2.1.2.1. Özellikler Teorisi

Aristo'nun inandığı gibi birçok kişi de, bazılarının yönetmek bazılarının ise yönetilmek gibi doğuştan gelen özelliklere sahip olduğuna inanmaktadır. Aristo, bireylerin onları lider yapacak özelliklerle doğduğunu düşünmekteydi. Liderliği belirleyen anahtar faktörlerin içsel olduğu yargısı liderliğin özellik kuramını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2010: 378).

Liderliğe özellik perspektifinde bakmak oldukça uzun ve üretici bir geçmişe sahiptir. Birçok kişisel özellik, lider etkinliği ile oldukça açık ve tutarlı ilişkilere sahiptir. Özellikler üzerine yapılan çalışmaların temel mantığı, bazı kişisel ve motivasyon özelliklerinin bireylerin diğer insanları etkileme olasılığını arttırmakta olduğudur (Hoy ve Miskel, 2010: 381).

Özellik kuramına göre liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktördür. Lider grup üyelerinden çeşitli yönleriyle ayrılan farklı kişidir. Bu teoriye göre grup üyelerini birbirleriyle kıyaslayarak lideri bulmak mümkündür. Liderlerin özellikleri geçmişte ve bugün birçok araştırmacının ilgi ve dikkatini çekmiş, fiziksel etmenler, zihinsel yetenek, sözel yetenek, kişilik özellikleri üzerinde birçok araştırma yapılmıştır (İlgar, 2005). Bu kurama göre, liderin etkinliği büyük ölçüde sahip olduğu özelliklere bağlıdır. Lider fiziki ve kişilik özellikleri itibariyle izleyicilerinden farklıdır.

Koçel (1984: 261)'e göre, üzerinde en çok durulan özellikler şunlardır: Yaş, cinsiyet, olgunluk, kendine güven duyma, samimiyet, zeka, kişilerarası ilişki kurma, ileriye görebilme, hissi olgunluk, açık sözlülük, boy, yakışıklılık, başkalarına güven verme, güzel konuşma, doğruluk, bilgi, inisiyatif sahibi olma, kararlılık ve dürüstlüktür (Akt: Genç, 2003: 39). Farabi'nin liderlerde aradığı özellikler ise: Vücut sağlamlığı, hafıza kuvveti, zeka ve uyanıklık, hitabet sanatını bilmek, eğitim ve öğretim yanlısı olmak, sefahate, eğlenceye, kadınlara düşkün olmamak, hak hukuk gözetmek, asil ve muteber olmak, itidal üzere hareket etmek, azimli olmak, iradesine hakim olmak (Akgündüz, 2004: 223). Sokrates'in, "iyiyi kötüden ayırma yeteneği, neyi yapıp neyi yapmayacağını bilmek" olarak tanımladığı erdem bir liderin sahip

olması gereken en önemli niteliklerdir. Sokrates'in öğrencisi Platon'a göre ise lider olabilmek için asgari 30–50 yıl arası çok güçlü ve filozofik bir eğitimden geçmelidir. “Ya filozoflar kral olmalı ya da krallar filozof” diyerek yaşlı bilge aristokratlarca ülkenin yönetilmesini öngörmektedir (Dural, 2002: 34-35). Machiavelli ise 1513 yılında yazdığı Prens adlı kitabında liderlikte realistik (gerçeklik) ölçütünü ortaya atarak “İnsanlar doğuştan kötüdür. Bu nedenle devleti iyi yönetmek için iktidarı mutlaka ele geçirmek gerekir. Erk tanrıdan değil, kuvvetten doğar. Bu yolda gerekirse şiddet dahil her türlü yola başvurulmalıdır. Zira ikna ile başarı sağlanamaz. İnsanlar için korku, sevgi ve merhametten önce gelir. Machiavelli'ye göre iktidarı ele geçirmek için bir liderin sahip olması gereken iki nitelik yetenek ve şanstır (Machiavelli, 1999: 13-23).

Liderin en önemli kişisel özelliklerinden birisi de değerli bir amaca yönelik bir vizyon ile insanların hayal güçlerini harekete geçirip, hayal edilenleri açık hedeflere dönüştürebilmeleridir. İyi fikirleri uygulamak için harekete geçer, uyguladıklarından emin olmak için sürekli izlerler; değişimi kabullenmek yerine, biçimlendirirler, geleceği oluşturma çabası içinde olup fırsatları değerlendirirler, sonuçlara odaklanarak sınırlı bir ortamda çalışmaktan uzak dururlar, birlikte çalıştığı kişileri güçlü yönlerine, performanslarına ve potansiyellerine göre değerlendirir ve görevlendirirler, olumlu düşünür ve zorluklar içinde gizli fırsatlar olduğuna inanırlar; hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, uygulamaların doğru olup olmadığını kontrol ederler, yanlış yapanlara hoşgörü ile yaklaşarak uzlaşma yollarını ararlar, sürekli başkalarıyla iletişim halinde olup, onları etkiler, yönlendirir, eleştirir ve dinlerler (Kurtuldu, 2007).

Ancak günümüzde bu tür özelliklere sahip ve özellikle kalıtımla gelen bir takım yeteneklere dayanarak bir kişinin lider olabileceğini ve liderlik davranışı gösterebileceğini ileri sürmek gerçekçi bir yaklaşım olmaz. Bir liderde bazı kişisel üstünlüklerin (zeka, yaratıcılık) bulunması onun lider olmasını olumlu yönde etkiler. Ancak sorunun ne olduğunu algılayamayan, ilişkilerde zayıf olan, üyeler üzerindeki psikolojik bir denetime sahip olamayan bir kişinin liderlik rolünü tam olarak yerine getirmesi olanaklı olamaz (Celep, 2004).

Liderlik eğitimi üzerine çalışan Robert B. Myers, liderlik konusunda yapılan ve elli yıllık bir süreyi kapsayan iki yüzden fazla çalışmayı çözümlemiş ve kişilik özellikleri ile liderlik arasındaki ilişki konusunda bazı saptamalar yapmıştır. Buna göre,

- Hiçbir fiziksel özellik, liderlikle anlamlı bir biçimde ilişkili değildir.
- Liderler üyesi buldukları gruptan zeka açısından biraz ileri görünse de, daha üstün zeka ile liderlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Grup tarafından karşılaşılan ve çözümü gereken soruna uygulanabilir nitelikteki bilgi, liderlik statüsüne önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.
- Durumu kavrama gücü, girişim gücü, işbirliği, özgünlük, hırslı olma, coşkusal kararlılık, yargılama gücü, popüler olma ve iletişim becerisi, liderlikle ilişkili görülmektedir.
- Hiçbir özellik, liderler için ortak bir özellik değildir. Başka bir anlatımla, tüm liderlerin paylaştıkları ortak bir özellik yoktur (Schneider, 1975: 148; Akt: Aydın, 2005: 278-279).

Liderlik konusunda uzman iki yönetim bilimcisi, James M. Kouzes ve Barry Z. Posner'in ilginç bir çalışmaları var. Toplam 7 bin 500 kişiyle yaptıkları yüz yüze görüşmelerden Kouzes ve Posner'in ulaştıkları sonuçlara bakacak olursak, liderlikle ilgili bildiğimiz her şey neredeyse bir büyük yalanmış. Bu iki uzman, bugüne kadar, lider doğudur, lider olunmaz düşüncesinin yalnızca yönetim bilimine değil, insanlığın gelişimine verilmiş en büyük zarar olduğunu düşünüyorlar. 21'nci yüzyıl bize liderliğin öğrenilebilir bir özellik olduğunu gösterecek (Özer, 2001). Werner (1993)'e göre de, hiçbir insan doğuştan lider olarak doğmaz; çünkü liderlik doğuştan bir hak değil bir kazanımdır (Akt: Genç, 2003: 37).

Başarısız yönlerine rağmen özellikler teorisinin, liderliğin doğasına özgü bazı özelliklerin ortaya çıkarılmasında katkısı olmuştur. Örneğin; etkin liderlerin özellikleri listelendiğinde, zeka, anlayış, algılama, yüksek motivasyon ve insan

ilişkilerindeki tutumları, vb. bazı niteliklere sıkça rastlanmaktadır. Diğer taraftansa özellikler teorisi analitik olmaktan çok tanımsaldır ve bu nedenle başarıyı tahmin etmedeki değeri en iyi haliyle bile kısıtlıdır.

Özellik kuramları eğitim örgütleri açısından ele alındığında, statüsü ne olursa olsun eğitim öğretim sürecinde yer alan bir eğitimcinin, belli kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur. Çünkü eğitim ortamı, öncelikle öğrenen ve öğretmenin etkileşimine dayalı olarak davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesine dayalıdır. Bu bağlamda, sınıf içerisinde yönetici konumunda bulunan öğretmen ile okul yöneticisinin eğitim öğretim ortamını olumsuz yönde etkileyebilecek belli kişisel özelliklere sahip olmaması gerekir. Örneğin, insan sevgisinden yoksun, sabırlı ve hoşgörülü özelliklere sahip olmayan bir öğretmen ya da okul yöneticisinin mesleğinde istenilen başarıyı göstermesi olanaklı olamaz (Celep, 2004: 11).

2.1.2.2. Davranışsal Teorisi

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmiştir. 1940'ların sonundan 1960'ların ortasına kadar olan dönemdeki liderlik araştırmaları, liderlerin tercih ettikleri davranış biçimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Robbins, 1994; Akt: Çelik, 2007: 9). Bu kapsamda yapılan araştırmalar sonucunda etkili liderin davranışları ile etkili olmayan liderin davranışları arasında farklılık tespit edilmiştir. Yine bu araştırmalarda buna ek olarak liderin başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmesi için hangi davranışları sergilemesi gerektiğinin tespiti yapılmış ve bu davranışların kazanılmasının eğitimle olabileceği savunulmuştur (Brestrich, 2000: 52; akt: Yılmaz, 2006).

Cartwright ve Zander (1953)'e göre, liderliğin ilk kavramsallaştırılması lider davranışının iki farklı boyutuna dayanmaktaydı. Bunlardan bir tanesi; insanlarla, kişilerarası ilişkilerle ve grubun devamlılığıyla ilgilenmekteyken, diğeri; üretim, işin tamamlanması ve amaca ulaşmakla ilgilenmekteydi (Akt: Hoy ve Miskel, 2010:

386). Davranışçı liderlik kuramının ana fikri lideri başarılı ve etkin yapan hususun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlarıdır. Amaç liderlik tarzının, diğer bir anlatımla liderin ne ve nasıl yaptığının incelenmesidir. Liderin astları ile iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi davranışlar liderin davranışlarını belirleyen önemli faktörlerdir (Ilgar, 2005: 60). Davranışçı kuramlarında bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Bu kuramın, özellik kuramından farkı ise, kişilerin lider olarak eğitilebilmeleridir. Etkili liderlik tarzının tanımı, temelde, bir liderin davranış biçimine gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri açıklamaktır. Davranışçı kuramlar lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır (Celep, 2004: 11).

Davranışçı Kuram, sadece liderliğin yapısı hakkında araştırma yapmayı amaçlamamıştır. Eğer Özellikler Kuramı başarılı olsaydı, liderliğe ihtiyaç duyulan örgütlerde ve gruplarda formal makamları dolduracak doğru kişilerin seçilmesi için bir temel sağlayacaktı. Diğer taraftan Davranışçı Kuramlar liderliğin önemli davranışsal belirleyicilerinin ortaya çıkarılması durumunda, insanların lider olarak eğitilebileceğini kabul etmektedir. Uygulama açısından Özellikler Kuramı ile Davranışçı Kuram arasındaki fark, kuramların varsayımlarından doğmaktadır (Çelik, 2000: 11). Davranışçı kuramı yönlendiren iki önemli çalışma Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yapılan Ohio State araştırmalarıyla lider davranışlarının görev yönelimli ve ilişki yönelimli boyutları ölçülmeye çalışılmıştır. Ohio State araştırmaları ile görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı, etkili lider davranışı olarak belirlenmiştir (Erdoğan,2004: 37).

Michigan Üniversitesi, araştırma merkezi **Likert**'in başkanlığında, endüstride liderlik ve nezaret konularında birçok araştırmalar yapmıştır. Araştırmalar, 1950'lerin sonlarında Bennis Rensis Likert ve Michigan Üniversitesindeki diğer arkadaşları tarafından yapılmıştır.

Michigan Üniversitesi'nin araştırmaları da liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiştir. Lider davranışının iki boyutu belirlenmiştir: İşgörene yönelik liderler, insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanmıştır. Üretime yönelik liderler ise tam tersi olarak işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermektedirler (Çelik,2007: 13). İşe yönelmiş lider, yapılması gereken işe yoğunlaşır, astının görevini yerine getirmesi için baskı yapar. Böyle liderler iş görenlerin kendi başlarına görevlerini yerine getireceklerine inanmadığından onları devamlı olarak denetlerler. İş görene yönelmiş lider ise, insanlar, onların kişisel başarıları ve iş birimini şekillendirilen sosyal sistemin özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Astlarıyla kendisi arasındaki kişisel ilişkileri geliştirmeye yönelmiştir.

Davranışçı Kuramlara yöneltilen eleştiriler şu noktalarda toplanmaktadır:

(1) Lidere ait gerçek davranışları saptamak güçtür.

(2) En etkili olan liderlik tipi hakkında görüş birliği yoktur.

(3) Davranışçılar daha çok Amerikan sosyo - kültürel ortamının özellikleri ile sınırlı kalmışlardır. Başka kültürlerde otoriter liderlik çeşitlerinin geçerli olabileceğini kabul etmek mümkündür (Korkut, 1992: 159-173).

2.1.2.3. Durumsallık Teorisi

Özellik ve davranışsal yaklaşımlar liderliğin araştırılmasında tatmin edici olmadığı için, liderliğin durumsallık teorisi geliştirilmiştir. Liderlik özelliklerini tanımlamada daha deneysel ve kapsamlı olan Durumsallık teorisi, Özellikler ve Davranışsal teoriden daha çok kabul görmektedir.

P.Taylor'a (1994) göre, davranışçı Kuramı temel alan ve liderin insan odaklı liderlik stilini mi, görev odaklı liderlik stilini mi uyguladığını inceleyen araştırmalar "durumsallığı" göz ardı ettikleri için farklı sonuçlar vermiştir. James E. Walter'a göre etkili liderler bazen göreve bazen de insanların sosyo-duygusal ihtiyaçlarına

odaklanmaktadırlar. Bu yaklaşım Paul Hersey ve Kenneth H. Blanchard tarafından “Durumsal Liderlik Kuramının” örnekleri olarak nitelendirilmektedir (akt: Kazancıoğlu, 2008).

Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır. Kurama göre, farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur (Şişman, 2002a: 6). Durumsal liderlik teorisi Ken Blenhard ve Paul Hersey adlı iki ABD’li bilim adamına ait, basit ve pratik geçerliliği olan bir teoridir (İzgören, 2008: 158). Durumsallık teorisi liderliği liderlik olayının oluştuğu koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışır. Bu teoriye göre en iyi lider, davranış şeklini durumlara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen kişidir. Durumsallık teorisi en uygun önderlik davranışının durumlara göre değişeceğini savunur. Yani en iyi ve en etkili tek bir yönetim (liderlik) tarzı yoktur (İlgar,2005: 60).

İzgören’in (2008: 168) ifadesine göre, durumsal liderliği çocuk büyütme benzetiyorum. İlk yıllarda çocuk inanılmaz heveslidir, öğrettiğiniz her şeyi alır gözünüzün içine bakar; ama yirmi beş yaşlarına gelmiş bir gencin işine karışmaya kalkarsanız geri teper. Onu uzaktan izleyin, sadece ve sadece çok gerektiğinde destek olur.

Durumsallık teorisinde geliştirilen bazı yaklaşımlar ise, Yol-Amaç Kuramı, Fiedler’in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton’un Normatif Kuramı, Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gibi yaklaşımlardır.

2.2. ÖĞRETİM LİDERLİĞİ KAVRAMI

1970’lerin sonlarına doğru yazarlar eğitim ve öğretimi merkeze koyan bir liderliği vurgulamaya başladılar. Goodlad (1978) bunu liderlikte üçüncü dönemin başlangıcı olarak adlandırmaktaydı ve eğitim politikalarını belirleyenlerin görevinin çocuklar ve gençler için geniş ve uygulanabilir öğretim programlarını geliştirmek,

bunların gerekliliğini haklı çıkarmak ve bunları uygulamak olduğunu belirtmekteydi (Akt: Kazancıoğlu, 2008).

Yönetimin yüreği okulda atar. Eğitim sisteminin etkiliği, okulun iyi yönetilmesine bağılıdır. Okulun iyi yönetilmesi için öğretimin iyi planlanması; sorunların etkili çözülmesi; okulun vargüçlerinin etkili örgütlenmesi ve eşgüdümlemesi; işgörenlerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmaları ve bütün bunların iyi denetlenmesi gerekir. Okulun dışındaki öbür eğitim örgütlerinin kötü yönetilmesi, okula ancak yönetsel bazı engeller çıkarır. Ama okulun kötü yönetilmesi, eğitim sistemini de kötüleştirerek büyük sorunlar yaratır (Başaran,2008: 141).

Öğretim liderliğı, mükemmellik ve verimliliğı sağlama düşüncesinin oluşturduğu baskılar sonucu son yıllarda literatür de giderek artan şekilde tartışılmasının yanı sıra birçok mesleki konferans ve seminerlerin de temel noktasını oluşturmaktadır. Özellikle okul yönetimi konusuna duyulan ilgi, okulların ve verdikleri eğitimin kamuoyu tarafından izlenmesi, öğrencilerin başarı performansı ve yasal değışikliklerin uygulanması gibi dış etkenlere bağılı olarak zaman zaman artmakta veya azalmaktadır. Okulların öğretimsel olarak gelişmesinde yöneticilerin oynadığı rol, 20 yıldan fazla bir süredir araştırmaların odak noktası olmuştur. Okullarda etkili bir öğretimsel liderliğe gerçekten ihtiyaç duyulduğunun ve etkili liderliğin birçok özelliğı bulunduğıu, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yeni anlayışı, okul yöneticilerinin çoğı olumlu karşılamışlardır. Çünkü bu anlayış, okulun temel işi olan akademik çalışmaya yöneticilerin doğrudan katılımını gerektiren bir yaklaşımı içermektedir (Saygınar, 2007).

Giderek alan yazında okul yöneticiliğı yerine 'okul liderliğı', 'eğitim liderliğı' ve 'öğretim liderliğı' kavramlaştırmaları daha çok tercih edilmektedir. Liderlikle ilgili geliştirilen teori ve yaklaşımlar incelendiğinde, örgütler açısından liderlik davranışlarıyla ilgili iki temel kategoriden söz edilir. Bunlardan biri, insanlar arası ilişkilerle ilgili davranışlar, diğeri ise örgütsel görevlerin ve örgütsel üretimin gerçekleştirilmesiyle ilgili davranışlardır. Bir başka ifadeyle söz konusu davranışlar,

‘ilişki merkezli’ ve ‘görev merkezli’ davranışlar olarak iki başlıkta toplanır. Eğer bir okul müdürü, daha çok okuldaki görevlerin yerine getirilmesi ve okul amaçlarının başarılmasıyla ilgileniyorsa, insan ilişkileri boyutunu ihmal edebilir. Bunun terside söz konusu olabilir. Okul müdürlerinin, yönetme güçlerini liderlik güçleriyle desteklemeleri gerekir. Okulda yapılan işlerin doğasına bağlı olarak okul yöneticisinin, eğitim-öğretim insani ve teknik konularda bazı yeterliliklere sahip olması ereklidir. Okul müdürlerinin yeterlilik kazanmaları gerekli görülen konu ve alanlar, sahip olmaları öngörülen bilgi temelleri, dünyada sürekli tartışılmaktadır (Şişman ve Taşdemir,2008: 195).

Toplumda yükselen yeni değerlerin eğitim kurumlarını etkilememesi mümkün değildir. Yapılması gereken, yeni değerlerin eğitimciler tarafından özümsemesi ve gerekli yapı ve kültürün eğitimciler tarafından şekillendirilmesidir. Eğitim yöneticileri bu şekillenmenin mimarlığını yapmak durumundadır. İki binli yılların eğitim lideri, yeni bilimsel bakış açıları doğrultusunda eğitim-öğretimi, yeni yaklaşımlar doğrultusunda yönetimi, yeni değerler doğrultusunda okul kültürünü topyekün değiştirebilenler olacaktır (Özden, 2008: 155).

Yöneticilerin birer “önder” olmaları, “yönetim” için iyi bir şeydir. Bu bakımdan, ilkokul yöneticilerinin aynı zamanda birer “önder” olmaları beklenir. İllkokul yöneticisinin ödev ve sorumlulukları, onu bir “amir” olmaktan çok, bir “önder” olmaya zorlamaktadır. Yöneticinin “amir” olarak yapacağı işler sınırlıdır ve “mevzuat” ta gösterilmiştir; fakat bir “önder” olarak yapacağı işler çoktur. Bunların türü ve büyüklükleri çevreden çevreye değişir (Binbaşioğlu, 1978: 74).

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, 2004b: 88).

Okul müdürünün eğitimsel/öğretimsel liderliği, öğrencilerin başarılarını artırıcı ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici ortamların geliştirilmesine yönelik gerekli

önlemleri alması anlamına gelmektedir (Davis ve Thomas,1997: 21; Akt: Aytaç, 2000: 84). Genel olarak öğretim liderliği okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili birey ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretimsel liderliği diğer liderlik kuramlarından ayıran en önemli özellik, öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine yoğunlaşmasıdır. Diğer bir ifadeyle, öğretimsel liderlik öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir. De Bevoise (1984: 5)'e göre öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır. Krug (1992a)'a göre öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır. Gümüşeli (2001)'e göre öğretim liderliği ise, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade eder (Şişman, 2002a: 58). Öğretim liderliği, okul yöneticisinin okul personel yönetimi fonksiyonları program geliştirme fonksiyonları ve öğrenci personel fonksiyonlarında bir değişme yapması ve yeni yapıların oluşturulması biçiminde tanımlanmıştır (Hurley,1990; Akt: Balcı, 2003: 64).

Bu tanımlar incelendiğinde öğretim lideri, okul müdürünün okullarda beklenen işlevlere ve hedeflere ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır. Çelik (2000: 209)'e göre öğretimsel liderlik kuramının temel sonuçları şöyledir:

- Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.

- Öğretimsel liderlik okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli eğitim vermektir. Öğretmenler odasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları oluştuğu zaman, öğretmenleri

ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonu geliştirme amaçlanmaktadır.

- 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 öğretmene liderlik yapmaya çalışan kişidir.

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin ‘öğrencilerin yetişmesini sağlamak’ olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Türkiye’de kamu kesimindeki en büyük işveren olan eğitim sektörü öğrencilerin daha iyi yetişmesi için vardır. Okul da, yöneticisi de, öğretmeni de öğrenmeyi sağlamak için vardır. Öğrenci başarısı sağlanmadığında, okul yöneticilerinin “mevzuat bekçiliği” yapmalarının bir anlamı yoktur. Öğretim liderlerinin temel özelliklerini şöyle sıralanmıştır (Özden, 2008: 116-118): Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder. Öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler. Öğretmenin, öğretimle ilgili sorunlarda başvurduğu kişidir. Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur. Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki tartışmalara liderlik eder. Sık sık sınıf gözlemleri yapar. Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir. Okulun varlık gerekçesi hakkında net bir vizyona sahiptir. Öğretmenlerin performansını değerlendirmedeki amacı, onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır. Öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içerisindedir. Öğretmenler tarafından, öğretim konusunun tartışılabileceği önemli bir kişi olarak görülebilir. Öğretmenlerin öğretim ile ilgili konuları tartışmak için kendisine kolayca ulaşabildikleri bir kişidir. Okulda neyin daha önemli olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görülür. Öğretmenlere sınıftaki performansları sık sık dönüt sağlar. Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur

Müdür olabilmek zor bir iştir. Okul müdürlüğü zor ve karmaşık olduğu kadar zevkli bir iştir. Ülkemizde, okul müdürlerinin yetiştirilmesi, işe alınması ve iş

sürecinde performanslarının bir standarda bağlanmaması okul müdürlüğünü hep tartışmalı ve politik bir konuma getirmiştir. Başarılı okul müdürlerinin ortak özelliği, etkili liderlik niteliklerine sahip olmalarıdır. İyi bir müdür, her şeyden önce iyi bir öğretmen ve öğretim lideridir. İyi müdür; bütün öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılması ve çok yönlü gelişmeleri için alt yapı ve fırsatları hazırlayan kişidir. Okul toplumunun bir üyesi olarak müdür, okulda etkili ilişkilerin desteklenmesi ve yönlendirilmesinde belirleyicidir. Okul müdürü, okul sistemini ahlaki ve etik değerler üzerine inşa eder. Okuldaki her türlü ilişki ve başarının temelinde güven olduğunu bilir. Güven üzerine inşa edilemeyen bir okul toplumunun başarılı olması mümkün değildir. Bu bakımdan okul müdürü, değerler, inançlar ve tutumlar konusunda bütün okul toplumuna bir model olacak şekilde hareket eder (Turan, 2007: 99). Öğretimsel liderlik için öncelikle iyi bir yöneticilik gerekir. Ancak yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olursa olsun okulda görev yapan bir yöneticinin öncelikli olarak “öğretim lideri” olması gerekir. Aksi takdirde başarısız olur (Erdoğan, 2004b: 88).

Yeni müdürlük anlayışı, okul müdürünün öğretim liderliği konusunda etraflı bilgiye sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Yeni müdürün, pedagoji, müfredat gibi konularda derinlemesine bilgiye sahip olması ve öğretim konusunda öğretmenlere liderlik yapabilecek bir bilgi birikime sahip olması gerekmektedir. Özellikle öğrenci başarısı konusunda stratejiler geliştirmek ve uygulamak zorunda olan yeni okul müdürünün, öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri konusunda bazı temel ilkeleri geliştirmesi beklenmektedir. Eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması için sürekli öğretmenlerle işbirliği içinde olması ve belli aralıklarla öğretmen performanslarını değerlendirmesi gerekmektedir. Bütün öğretimsel süreçlerde öğrencilerine karşı tarafsız ve adil olması ve ayrımcılık yapmaması gerekiyor (Turan, 2007: 100).

Okul yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu pek çok yazarca vurgulanmıştır. Ancak gerçekte bunun böyle olmadığı gözlenmiştir. Örneğin Bartell ve Willis (1987), okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirmediklerini bulmuşlardır. Öğretim liderliği önemli görülmeyle beraber, nasıl öğretim liderliğine geçileceği konusunda

çok az araştırma olduğu görülmektedir. Okul büyüklüğü, personelin özellikleri, teknoloji, çevre ve benzerleri örgütsel liderliği etkileyen örgütsel ortam değişkenleridir (Balcı, 2003: 63).

2.3. ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞ BOYUTLARI

Etkili öğretim liderliği konusunda, üzerinde durulan önemli bir konu ise söz konusu liderleri başkalarından ayırt edebilecek belli başlı davranışsal özelliklerin olup olmadığıdır. Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalara paralel olarak 1980'li yıllar boyunca etkili okulların müdürlerinin davranış ve uygulamalarını tanımlamak için pek çok araştırma yapılmıştır (Krug,1992a; Akt: Şişman, 2002a: 59). Duke (1987)'e göre, bir okulun müdürünü başarılı kılabilecek, bütün okul ve bağlamlarda eşit şekilde uygulanabilecek öğretim liderliği davranışlarının tam bir listesini vermek oldukça güç görünmektedir. Zira davranış, belli özelliklere sahip bir insanın, belirli bağlam ve belirli durumların etkileşim ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Akt: Şişman, 2002a: 32).

Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları çok boyutlu ve tek boyutlu olarak incelenmiş ve sınıflandırmaya gidilmiştir. Değişkenlerin fazlalığı ve hepsinin kontrol altına alınamaması araştırmaların yapılmasını güçleştirmektedir.

Yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili literatürde çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan bu sınıflamalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Etkili bir okul yaratmak için daha ayrıntılı bir açıklama Smith ve Andrews (1989) tarafından yapılmış, okullarda güçlü bir öğretim liderliği gösteren yöneticilerin aşağıdaki özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir (akt. İnandı ve Özkan, 2006). Bunlar; program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme, okul amaçlarına kendini adanma, okul amaçlarını başarmak için kaynakları toplama ve seferber etme, öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun yüksek beklentilerini

karşılacak olumlu bir okul iklimi oluşturma, okulun öğretim politikasını geliştirme, okul başarısını arttırmak için öğrenci ilerleme durumunu ve öğretmen etkiliğini izleme, okulun akademik amaçlarına bağlı olduğunu gösterme, uzun vadeli açık okul amaçları belirleme ve uygulama, okulun karar verme sürecinde, grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini etkin olarak alma, materyal, zaman gibi kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanma, personel gelişimini sağlayarak akademik amaçlara daha etkin ulaşmayı sağlama, zamanın kıt kaynak olduğunun farkına varma, öğretim sürecini kesintiye uğratan etmenleri en aza indirme için disiplin ve düzen oluşturmaktır.

Blank (1987) tarafından söz konusu davranışlarla ilgili altı boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar; öğretimin iyileştirilmesi, amaçlarda uzmanlaşma sağlanması, okul kadrosunun geliştirilmesi, toplum/çevre desteğinin sağlanması, okul kadrosunun planlamaya katılması, yöneticinin otorite sahibi olması biçiminde ifade edilmiştir (Şişman, 2002a: 65).

Hallinger (1985) müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ölçecek bir araç geliştirebilmek için, üç kavramsal boyuttan söz etmiştir. Bu boyutlar; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarıdır (akt: Gümüşeli, 1996).

Peterson tarafından geliştirilen araçta da ilkokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla söz konusu davranışlar şu başlıklar altında toplanmıştır: Bireysel ve grup olarak okul kadrosuna yardım ve destek sağlama, okul programını geliştirme, okul kadrosunun performansının iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilgi gösterme, okul kadrosuyla program konusunda toplantılar yapma, özel amaçlı toplantılar yapma, öğrencilerle düzenli toplantılar yapma, okul kadrosuna, öğrencilerin ve bölge eğitim biriminin beklentilerini anlamalarında yardım etme, öğretmenlerin sorun ve önerileriyle ilgilenmedir (Şişman, 2002a: 70).

Şişman'ın (2002) araştırmasında kullandığı ve bu çalışmada da kullanılan öğretim liderliği davranışları beş boyutta toplanmıştır: Okulun amaçlarının

belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretim ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaktır.

2.3.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Bu boyutta okul yöneticisinden, öncelikle okulun vizyon ve misyonunun belirlenerek okulun amaçlarına öncülük etmesi beklenir. Okulun amaçları öğrenci, öğretmen, aileler ve diğer okul personeline açıklanmalı ve paylaşılmasına çaba sarf edilmelidir. Yapılan görüşmelerde bu konular üzerinde vurgu yapılmalı ve önemine dikkat çekilmelidir. Konuya açıklık kazandırması amacıyla kavramların özet bilgileri verilecektir.

Küreselleşme sürecinde önemli okul yöneticilerinin özelliklerinden biri de vizyon sahibi olmaktır. Geleceğe ilişkin öngörülerde bulunma kurumların varlığını sürdürmelerini sağlayacaktır. Okullar geleceği tahmin etmek zorunda olan örgütlerin başında gelmektedir. Çünkü okullar hem bir çalışan hem de toplumun bir üyesi olan bireyleri yetiştirecek olan örgütlerdir. Okul yöneticilerinin, çalışanların niteliğinin ve gelecekte toplumsal yapının ne olacağına ilişkin öngörülerde bulunması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin de vizyon geliştirebilme niteliklerine sahip olmaları gerektiğini düşünmeleri önemli görülebilir. Cerit çalışmalarında araştırmada elde edilen bulguyu destekleyerek, okul yöneticilerinin vizyon geliştirme görevlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir (Cerit, 2004).

Eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir. Eğitim programlarında sıkça rastlayabileceğimiz “ulusunu seven, çağdaş, yardımsever, insancıl ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi” gibi ifadeler, açık ve kesin olmayan amaçlara gösterilebilecek örneklerdir. Çünkü bu amaçların ne anlama geldiği ve bunlara nasıl ulaşılabileceği duruma ve kişiye göre değişebilir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimde bilgi, beceri, davranış ve değerler soyut sayılabilecek olan amaçlar temel alınarak kazandırılmaya çalışılmaktadır. Doğal

olarak kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri, davranış ve değerlerdeki değişimleri hemen kolayca gözleyebilmek de mümkün olmamaktadır. Aynı şekilde kolayca gözlenemeyen bilgi, beceri ve davranışların ne ölçüde kazanıldığını ölçmek ve değerlendirmek de zorlaşmaktadır (Erdoğan, 2004b: 83-84). Türk Milli Eğitim sistemindeki amaçların çoğu değişmez amaçlar değildir. Dünyanın ve ülkemizin genel koşullarına göre bu amaçlarda bilimin ve aklın kılavuzluğunda çeşitli değişiklikler, düzeltimler yapılabilir. Ancak, bu değişimler, oldubittiye getirilmeden, geniş bir uzlaşmayla sağlanabilir. Yine sık sık eğitim sorunlarının çözümünde, ülkemizin koşulları ve çıkarları dikkate alınmadan, ABD ya da AB'nin eğitim sistemleri taklit edilmeye çalışılmaktadır. Oysa bu durum, karşılaştırılmalı eğitim biliminin ilkelerine uymaz (Türkoğlu,1998; Akt: Sarpkaya, 2008: 11).

Yöneticiler ister sınırlı yetkilerini, isterlerse etkileme yeteneklerini kullansınlar, okulun belirlenmiş amaçlarından ödün vermemelidirler. Ödün verme hakları yoktur. Çünkü, çevre ile diyalog kurabilmek için okulun amaçlarından ödün vermek demek, okulu okul olmaktan uzaklaştırmak demektir. Okulu amaçlarından uzaklaştırıcı bir diyalogun anlamı yoktur. Öyleyse, yönetici, okulun amaçlarından kesinlikle ödün vermeden, çevre ile diyalog kurma yolları aramak durumundadır. Bu konuda izlenebilecek akılcı bir politika, çevreyi eğitim konusunda bilgilendirmek, aydınlatmak olabilir. Okulun ne olduğunun ve ne olmadığını çevreye açıkça anlatılması gerekir. Yöneticinin hiç unutmaması gereken bir nokta, okulun belli amaçları gerçekleştirmek için planlanmış toplumsal bir girişim olduğu ve bu açıdan da farklı bir kurum olduğudur. Okul ancak bu farklılığını koruduğu ölçüde ve sürece amacını gerçekleştirebilir. Bir başka anlatımla, okul, amacının öngördüğü farklılığı koruduğu sürece okuldur. Okul bir yandan farklılığını korurken, öte yandan da toplumla bütünleşmeye çalışmalıdır. Farklılığını korumada gösterdiği çabayı ve kararlılığı çevre ile bütünleşmede de göstermelidir. Okul, toplumun geleceğe ilişkin özelemlerinin ve beklentilerinin simgesidir. Öyleyse, toplumun kendi beklentilerine, özelemlerine ve amaçlarına sahip çıkması beklenir. Aksi halde, toplumsal beklentileri gerçekleştirmek için planlanan eğitim, topluma karşı bir girişim gibi algılanmaya başlar ki, böyle bir durumda amaçlarını gerçekleştirmesi beklenemez (Aydın, 2005: 181).

Bir okul liderinin kurum adına bir vizyon ya da misyona sahip olmasının ve kendi adanmışlığını başkalarıyla da paylaşabilecekleri bir misyona aktarabilecek olmasının gerekliliği, 1980 ve 1990'larda eğitsel liderlik üzerine yazanlar arasında kabul görmüştür. Hoyle (1986: 102-103) liderliğin politik doğasına dikkat çekerek şunları söylemektedir: “eksik olan başka bir şey var... Ve bu ‘bir şey’ sanki liderin, ortamda işleyen güçlerin düzenini kavraması, ulaşılabilir bir misyon oluşturulması, dil ve işaretlerin, becerinin kullanılmasıyla bu misyonun diğerlerine iletilebilmesi ve bu misyona adanmanın sağlanması kapasitesidir.” (Akt,Ensari, 2003: 90).

Vizyon, gerçekleşmesini görebileceğimiz kadar yakın, ancak yeni bir gerçeğin hayranlığını uyandıracak kadar da uzaktır. Vizyon, gelecekle bağlantılı, biçimlendirilmiş varolma sezgisidir. Vizyon, gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun düşüncede şimdiden yaratılmasıdır. Bu görüntü, gelecekle ilgili bilgilerin akılcı yöntemlerle işlenmesiyle yaratılabileceği gibi, geleceğe işaret eden gelişmelerin öznel algılamalarıyla da oluşabilir. Vizyon, arzulanan dünyanın habercisidir. Vizyonun birdenbire net bir şekilde ortaya çıkması gerekmez. “Vizyon, başta dağınık yaratımlar olarak ortaya çıkan ve yararları çok sonra anlaşılacak üstün düş kurma yeteneğinin” bir sonucudur. Bu açıdan ele alındığında, vizyon ile yaratıcılık arasında çok yakın bir ilişki vardır (Özden, 2008: 34). Ortak vizyon, okulda herkesin kendi sorumluluklarını ve rollerini anlamalarına yardımcı olan bir kavramdır. Başarılı olmak için sadece güçlü bir vizyon yeterli değildir. Yanşan hızlı değişimler, organizasyonun vizyonunun da sürekli olarak yeniden yapılandırılması gerektirmektedir. Ayrıca, başarılı olunması için hızlı hareket edilmesi ve aynı zamanda da vizyona uygun yapılar kurulması gerekmektedir (Keleştimur, 1999).

Vizyon, okulda çalışanlarda coşku ve bağlılık yaratır. Okulun geleceğinin görülmesine ışık tutar. Okula, yöneticiye ve çalışanlara enerji verir. Okulun geleceğine yol gösterir, yani ufuk çizer. Kısacası vizyon, okul için uzun dönemli düşünmeyi sağlar. Ancak vizyon durup dururken, kendiliğinden, masa başında oluşturulmaz. Vizyon bir süreçtir ve belirli ilkelere uyularak geliştirilmelidir. Özellikle okullara yönelik vizyon geliştirme sürecinde aşağıdaki ilkelere dikkat

edilmelidir. Vizyonun öncelikle okulda benimsenen değerlere ve ilkelere dayalı olması gerekir. Vizyon genel olarak eğitimin özel olarak da okulun değerlerini içermelidir (Erdoğan, 2004a: 78).

Dünyada tüm değişim çabalarını izlediğinizde, başarılı olanlarda, liderin yarattığı bir vizyonu görürsünüz. Ünlü danışman John P. Kotter (1988) “Başarılı liderlerin ilk işi insanların benimseyecekleri bir vizyon yaratmaktır.” Diyor (Akt: İzgören, 2008: 31). Beare ve diğerleri (1993: 155), son on yılda yapılan liderlik çalışmalarından yararlanarak liderlikle ilgili on genelleme ortaya koymuştur. Bunlardan üçü liderlik ve vizyonla ilgilidir: Seçkin yöneticilerin örgütlerine dair bir vizyonları vardır. Vizyon örgütün üyelerinin adanmışlığını garanti altına alacak bir şekilde aktarılmalıdır. Vizyonu aktarmak, anlamını aktarmayı gerektirir (Akt: Ensari, 2003: 90).

Okulda otoriteyi temsil eden herkes (her düzeydeki yöneticiler, müdürler, yardımcıları, deneyimli öğretmenler) eğitimde mükemmellik vizyonunu oluşturmak ve yaymak durumundadırlar. Bunu etkin olarak sağlayabilmek için de nerede bir etkinlik başlatmak gerekiyorsa orada o etkinliği yapmayı öğrenmeleri; okulların iyileştirilmesi için izlenmesi gerekli yolu çizmeleri ve benimsetmeleri gerekmektedir. Kısacası, yöneticilikle liderlik arasındaki farkı çok açık bir biçimde anlamalı ve liderlik arayışında olmalıdırlar (Ensari, 2003: 47).

Okul örgütünün bir sistem olarak yaşamını sürdürebilmesi, hızla gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak kendini geliştirebilmesi vizyoner bir bakış açısı ile mümkündür (Aytaç, 2000). Nanus, doğru bir vizyonun örgüt üzerinde olumlu etki yapacağını ve onu güçlendireceğini ifade etmektedir (Lashway,1997: 134; Akt: Aytaç, 2000).

1. Vizyon, insanları kendine bağlar ve onlara enerji verir.
2. Vizyon, çalışanların hayatına bir anlam kazandırır.
3. Vizyon, bir mükemmellik ölçütü ortaya koyar.

4. Vizyon, bugün ile gelecek arasında bir köprü kurar.

Bir çok öğretmen ve okul yöneticisinin zihninde eğitime ve okula ilişkin bir vizyon vardır. Okul yöneticilerinin zihinlerindeki vizyonların çoğu bina ve teçhizatla ilgilidir. Örneğin, bir çok okul yöneticisinin zihninde çok katlı, sınıflarında 25 öğrencinin ders gördüğü, laboratuvarı ve kütüphanesi olan tertemiz, geniş bahçeli bir okul vardır. Eğitim programları, mezun olacak öğrenci profili, başarı durumu geri plandadır. Okul yöneticisi, içinde çalıştığı okulu mükemmel bir hale getirmek için yanıp tutuşuyor olabilir. Zihnindeki okul vizyonu mezunlarının tamamına yakının üniversiteye girdiği, öğrencilerin yaratıcı düşünen, üretken ve girişken kişiler olarak diplomalarını aldığı bir okul resmi de olabilir. Ancak, bu heyecanı okulda kendisinden başka hiç kimse duymuyorsa bu bir vizyon değil, ham hayaldir. Liderlik ortak bir vizyon yaratmada devreye girer (Özden, 2008: 42).

Misyon, “varoluş nedeninizi açıklayan, amacınızı net bir şekilde ortaya koyan bir ifadedir” ve “niçin?” sorusuna yanıt verir (Ensari, 2003: 148). Misyon; okulun vizyonunun nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin ayrıntıları ortaya koyan uzun bir ifadedir (Aytaç, 2000: 49). Misyon, vizyonu gerçekleştirmek için üstlenilen görevdir (Özden, 2008: 39). Misyon katılımcılara, kurumun üstlendiği görev ve sorumluluklar, kuruma ait yaratılan değerler, amaç ve politikaların rehberi olarak tanımlanmıştır. Misyonun özellikleri ise aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

- Misyon, kurumun vizyonuna göre tanımlanmalıdır.
- Misyon, kurumun tanımlanan görev ve sorumlulukları üstlenmesidir.
- Misyon, kurumun yaptığı işe adını koymasındır (İzğören, 2008: 45).

Okul müdürü, okulun temel misyonunu önde tutmalı ve bu misyonu başarmaya dönük eylemleri gerçekleştirmelidir. Buradaki önemli konu, okul müdürünün yönetim otoritesini elden bırakmaksızın, öğretmenleri yetkilendirmesidir. Okul müdürü bir yandan, öğretimsel lider olarak rolünü gerçekleştirirken, diğer yandan da öğretmenleri güçlendirmenin yollarını aramalıdır. Okul müdürü bir yandan lideri olduğu takımla, diğer yandan da merkezi karar organları ile çalışırken, öğretimsel

liderlik rolünü de korumalıdır (Aydın, 2008: 68). Vizyon ve misyon kim olduğunuzdur. Vizyon, misyon, hedefler cansız ve hareketsizdir; tüm bunları harekete geçiren insanlardır ve onlara yaptığımız yatırımlar. Çabanızın büyük çoğunluğu onların beyinlerine ve gönüllerine yönelik olmalıdır (İzğören, 2008: 216).

Okulların geleceğe yönelik, okul toplumu üyelerince benimsenmiş bir vizyona sahip olması, buna ulaşmaya yönelik uygulamaların başarısında temel teşkil eder. Türk Eğitim Sisteminde, okul örgütünün 3-5 yıl sonrasını görebilecek vizyoner bir bakış açısına sahip olduğunu söylemek güçtür. Vizyonsuz bir okulun, kendinin belirlediği bir hedefe yönelik bir çaba gösterme ihtiyacı içerisinde olamayacağı açıktır. Bu da, okul örgütünün sistem içinde kendinin hayatına son vermeyecek şekilde kanunları, kuralları ve prosedürleri işletmesi ile sonuçlanacaktır. Okul örgütü kendini geliştirme, yenilikleri uygulama ve daha fazla sorumluluk alma ihtiyacı duymayacaktır (Aytaç, 2000: 11).

İyi ve başarılı okullar, ortak amaçlar etrafında bir inanç ve samimiyetle çalışan okullardır. Başarılı okullarda, mesai kavramı yoktur. Ekip ve takım ruhu egemendir. Okul müdürü, bir yönetici değil okul etkinliklerini düzenleyen ve çalışanlarıyla birlikte bireylerin ve toplumun geleceğini tasarlayan ve kurgulanmasına yön veren bir orkestra şefidir. Bu kolay bir iş değildir. Bir birikimi gerektirir. Okullarımız giderek varlık amacından uzaklaşarak sınavlara endeksli bir hale gelmiştir. Bu Türkiye'nin ve okullarımızın geleceği açısından son derece tehlikeli bir durum olup her okul müdürünün bu gidişe isyan etmesi gerekiyor. Belki de bu anlamda bir okul müdürünün temel işi; okulda pozitif olanları artırmak, negatif olanları azaltmak, okulu bir yaşama alanına dönüştürmek ve anlamı yönetmektir diyebiliriz. Bu zor olduğu kadar zevkli bir iştir. Okula anlam katan bir müdür, başkalarının hayatına da anlam katmaktadır (Turan, 2007: 83-84).

2.3.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Program, okulun temel girdilerinden biridir. Okul yöneticisi, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümünde önemli rol oynamaktadır. Konuya açıklık kazandırması için gerekli bilgiler özet halinde aşağıda verilmiştir.

Okul süreçlerini, okul yönetim süreci ve eğitim-öğretim süreci olmak üzere iki alt başlıkta ele almak mümkündür. Okul yönetim süreçleri denildiğinde, karar verme, okul yapısını oluşturma yani örgütlenme, planlama, okul bütçesini oluşturma, kontrol, değerlendirme gibi yönetimle ilgili bazı süreçler akla gelir. Okulda diğer bir süreç ise okulun varlık nedeni olan eğitim ve öğrenme sürecidir. Bu bağlamda okul yöneticileri, aynı zamanda bir program yöneticisi ve öğretim lideri olarak görülür (Şişman ve Taşdemir, 2008: 200).

Okullarda öğrencilere hangi bilgilerin nasıl ve ne kadar verilmesi gerektiği tartışılan bir konudur. Öğrencilerde istendik davranışları kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler, eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Programın çok geniş kapsamlı fakat yüzeysel bilgiler yerine, konuları derinlemesine işleyecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Ayrıca, öğrencilerin ilgilerine ve gereksinimlerine yanıt vermeyen, işlevsel olmayan, esneklik özelliği taşımayan, uygulayıcılara yol göstermeyen, uygulanması güç ve bilimsellikten uzak eğitim programları ile öğrencilerde istendik davranış kazandırma ve başarı sağlamak olanaklı değildir.

Bir eğitim yerinde, öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için planlı yapılan eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim programı denir. Eğitim programı bir okulun tüm öğretim programlarını ve eğitim etkinliklerini kapsar. Eğitim programı, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için hazırlanır. Eğitimin amaçları ortaya konulmadan eğitim programı tasarlanamaz (Başaran, 1996a: 81-82). Eğitim programı okulun tüm etkinliklerinin kalbidir. Okulun eğitim programı, anlamlı hedeflerin gerçekleştirilmesi için kasıtlı olarak planlanmış öğrenme deneyimlerinin bütünüdür. Okul ortamında meydana gelen tüm etkinliklerin odak noktası olarak eğitim programının niteliği, okulun tüm etkinliklerinin niteliğini ve etkililiğini etkiler. Eğitimin gelişmesi, programın gelişmesi ile başlar. Eğitim programının geliştirilmesi konusunda, merkezi eğitim sistemlerinde okul yönetimine fazla bir yetki ve inisiyatif tanınmamaktadır. Bu sistemlerde okul yöneticileri, merkezde hazırlanan eğitim programlarını, etkili bir biçimde uygulamakla görevlendirilmişlerdir. Programın kapsamı konusunda, kendilerine yetki verilmemektedir (Aydın, 2005: 188).

Okullar için eğitim programı yapma, eğitim sisteminin en önemli sorunlarından. Eğitim programları yapılırken, programı uygulayanların ve programdan doğrudan etkilenecek olanların program yapılmasına katılmaları eğitim programlarının geçerliğini ve yararlığını önemli ölçüde yükseltir. Bakanlıkça hazırlanıp okullara gönderilen eğitim programlarının, okulun yönetmen ve öğretmenlerince uygulanması İç Hizmet Yönetmeliği'ne göre zorunludur. Bu programların dışına çıkmak ya da programları amacından saptırmak yasaktır. Okul yönetmeni, eğitim programlarının uygulanmasını yakından izlemek ve denetlemekle görevlidir. Ancak, yukarıda belirtildiği gibi, okulun yönetmen, öğretmen ve ilgili eğitim işgörenleri, eğitim programının sınırları içinde, eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitimi planlarken yapacakları uygulamaları daha çekici, anlamlı kılabilirler. Öğretimi zenginleştirebilirler. Bu yüzden okulun eğitim programı yönetimi büyük önem kazanmaktadır. Okul yönetmeni, eğitim programlarının amaçlarını yorumlayabilmelidir. Eğitim programının amacına ulaşmasındaki başarı, okul yönetmeninin eğitim amaçlarını doğru yorumlamasına, bu yorumlara göre öğretmenlerin öğretimi etkili planlamasına bağlıdır (Başaran, 1996b: 83).

Türk Eğitim Sisteminde eğitim ve ders programlarının merkezden planlanması ve içeriğinin belirlenmesi, okulun öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun olarak programlarda değişiklikler yapabilme esnekliğinin olmaması, okul toplumu üyelerinin katılımıyla eğitim programlarını geliştirme ve uygulama sürecinin gerçekleştirilememesi sonucunu doğurmaktadır. Barkçin (1994) tarafından yapılan araştırmada, eğitim programlarının uygulanmasından birinci derece okul müdürlerinin yetkili olması sonucu ortaya çıkmıştır (Aytaç, 2000: 10).

“Okul yöneticisi, program geliştirme konusunda neler bilmek durumundadır?” sorusunu yanıtlamayı amaçlayan bir çalışmanın bulguları da kayda değer görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır (Aydın, 2005: 192-194):

1. Okul yöneticisi, eğitim programını değerlendirmede ve araştırma prosedürlerin de yetenekli olmalıdır.

2. Okul yöneticisi töresel, tinsel ve yurttaşlık değerlerine ilgi göstermek ve bu değerleri eğitim programları yoluyla geliştirme konusunda liderlik yapmak durumundadır.

3. Okul yöneticisi çevreyi inceleme ve kaynakları kullanma yollarını bilmek durumundadır. Bu, çevreye hizmet etmek ve eğitim programını geliştirmek için zorunludur.

4. Okul yöneticisi, dünyanın değişen niteliğini anlamak ve eğitimle, eğitim programlarıyla ilişkisini kurmak durumundadır.

5. Okul yöneticisi, yeni eğitim uygulamalarına, daha etkili öğretme ve öğrenme yollarına, yönetim ve denetimde yeni yaklaşımlara ilgi duymalı, denemeye açık olmalıdır.

6. Okul yöneticisi, öğrenme süreci ve insan gelişimi konularında, köklü bir anlayışa ve kavrayışa sahip olmalıdır.

7. Okul yöneticisi, program geliştirme işinin öğretmen ve öğrencinin buldukları her yerde olması gerektiğini bilmelidir.

8. Okul yöneticisi, program geliştirmenin ortak bir iş olduğunu bilmelidir.

9. Okul yöneticisi, eğitim programının geliştirilmesinde, hizmet içi eğitimin temel bir yöntem olduğunu bilmelidir.

10. Okul yöneticisi, program geliştirmenin önündeki olası engelleri bilmelidir

Yarım asırdan fazla bir zamandır başlanan bu süreçte, Türkiye kendi koşullarına göre uygun programlar geliştirmekten çok, ilgili bazı ülkelerin sistemlerine uygun-benzer anlayışları gerçekleştirme gayreti içine girmiştir (Ada, 2009: 2). Bütün bu iyi niyetli çabalara rağmen istenilen gelişmişlik düzeyine ulaşamamanın elbette ki birçok nedeni vardır. Fakat bunların başında örnek alınan eğitim kurumlarının özden daha çok şekil yönünden alınması ve bunun toplumsal anlamda içselleştirilmemesi istenilen kalkınma düzeyine ulaşılmasını engellemiştir. Cumhuriyetten sonra Avrupa'daki mevcut programların Türkiye'de uygulama

çalışmaları belli bir zaman dilimi içerisinde başlamış başarısızlığı tespit edildikten sonra bir başka gelişmiş olan ülkenin programının denenmesi yoluna gidilmiştir. Türkiye, batıda uygulanan çeşitli eğitim programlarından yararlanarak kendisine özgü bir eğitim anlayışını tam olarak geliştirememesi bu arayışın zamanımızda da sürmesine neden olmuştur (Ada ve Baysal, 2009: 92).

2.3.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Bu boyut, öğrencilerin gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi gibi eylemleri içermektedir. Okul yöneticisi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden çıkan sonuçları, okul personeli ile paylaşarak gerekli dönütleri sağlamalıdır.

Her okul sisteminde farklı düzeyde ve nitelikte olan öğretimsel denetime ihtiyaç vardır. Öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler bütünüdür. Öğretimin denetimi, derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin denetimidir. Öğretimin denetiminde öğrencinin amaçlara uygun öğrenim yapmalarını sağlamak üzere gerekli öğretim ortamını ve sürecini geliştirmek için tüm ilgililer görev alır. Bu nedenle öğretimsel denetim sadece denetçilerin öğretmenlerle çalışmasının ötesinde, okulda öğretimle ilgili yöneticiler, uzmanlar ve diğer personelinde planlı ve programlı olarak eylemlerde bulunmasını gerektirir (Erdem, 2006).

Öğrenme sürecinde yönlendirme işlevi ile görevlendirilmiş olan öğretmen, süreci tam kontrol gücüne sahip değildir. Öğrenciler, sağlanan özendiricilere istenilen tepkileri göstermeyebilir. Bazı iş kollarında işgörenler, işleri üzerinde büyük ölçüde kontrol gücüne sahiptir. Böyle bir kontrol, eğitim sürecinde söz konusu değildir. Öğretme-öğrenme sürecinde çok sayıda değişken rol oynamaktadır ki, bunların tümünü kontrol etmek olanaksızdır. Önemli olan nokta, her örgütün yönetiminin örgütün koordinatörü olarak işlev görmek durumunda olduğundan, yöneticinin örgüt için kabul edilir nitelikteki işe ilişkin belli düzeyde bilgiye sahip

olması zorunluluğudur. İşin karmaşıklığı yöneticinin işini zorlaştırmaktadır (Aydın, 2005: 186).

Eğitim, öğretim ve öğrenme süreci çok karmaşık bir iştir. Bu süreçleri etkileyen çok değişik etkenler bulunmaktadır. Bu yüzden yöneticilerin eğitim ve öğretim sürecinde yapılan işleri ve kaydedilen ilerlemeyi kontrol edebilme gücü sınırlıdır. Dolayısıyla eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerindeki aksamaları keşfetmenin ve gelişme sağlayabilmenin zor olduğunu kabul etmek gerekir. Peter Senge “bir filin ikiye bölünmesiyle iki fil elde edilmez” diyerek deterministik bir mantığın her zaman işlemeyeceğine nefis bir şekilde ifade ediyor. Eğitim ve öğretimi de böyle düşünmek durumundayız. Çok dinamik ve zaman zaman karmaşık olan bu süreci yani eğitim ve öğretimi daha bütüncül bir şekilde irdelemek ve ele almak gerekir. Dolayısıyla eğitimde ve öğretimde bir olumsuzluk yaşandığı zaman akla kolayca gelebilecek bir neden üzerinde durup sadece o boyutta ilgilenme yerine daha sistemli olarak ilgilenmek gerekir (Erdoğan, 2004b: 83).

Okullarımızın en temel görevlerinden biri, öğrencilerin öğrenme istek ve heyecanlarının kaybının önlenmesi ve öğrenme motivasyonlarının en üste çıkarılmasıdır. Okul, hayatı bütün yönleriyle kavriyorsa, bizim hayatımıza bir anlam katabilir; aksi takdirde okul, sadece zamanımızın büyük kısmının tüketildiği bir yer olur. Aslında okulda tüketilen zaman değil, öğrenci, öğretmen ve müdürdür. Bu açıdan okulun varlık nedeninin hayat üzerinden yeniden tasarlanması ve okulun anlamlı bir yaşama alanına dönüştürülmesi kaçınılmazdır (Turan, 2007: 83). Okul yönetiminde en önemli unsur okulun yetiştirmekle hükümlü olduğu öğrencilerdir. Öğrencinin kaydolduğu okula uyumu ile başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu nedenle okul yönetimi, öğrenci aday kaydı ile başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden süre içinde öğrencinin rollerini ve beklentilerini dengeli olarak sürdürmeye çalışır. Okul yönetimi öğrenciyi iyi tanır ve anlarsa karşılaşılan sorunların çözülmesine yardımcı olabilir ve okula kolaylıkla uyum sağlayabilir. Bir okulda öğrencilerin özlük işlemlerini yürütmek ve başarılarını değerlendirmek için yapılan çalışmaların tümüne öğrenci hizmetleri denir (Taymaz, 2000: 117). Herhangi bir eğitim kurumu için öncelikli olan, öğrencilerinin görüş ve gereksinmelerine

odaklanmasıdır. Bu, eğitim kurumlarının diğer müşterilerinin görüşlerinin göz ardı edilmesi anlamını taşımaz. Bu görüşlerde önemlidir. Ancak, eğitim kurumlarının varoluşlarının, ün ve önem kazanmalarının temel nedeni öğrencileridir (Sallis,1993: 33; Akt.Ensari, 2003: 34).

Değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin (verilerin) birbiriyle karşılaştırılması ile varılan bir yargı olduğu için denetimin bir uzantısıdır. Değerlendirme bir yargılama eylemidir. Bu yargılamanın sağlam olabilmesi için elde edilen bilgilerin de güvenilir, nesnel ve geçerli olması gerekmektedir. Denetleme sürecinde ölçünler ne denli gerçekçi, ölçme ne denli nesnel ve güvenilir yapılmış ise elde edilen bilgiler de değerlendirmeye o denli elverişlidir. Yönetim ve eğitim sürecini etkileyen pek çok değişken vardır. Bu değişkenler oynak, dirik bir yapıdadır. Bunları durulmuş görmek olanaksızdır. Ayrıca yönetim de, eğitim de insan davranışları ile yakından ilgilidir. Davranışlar ise, bunları etkileyen değişkenler kadar oynak ve diriktir. Bu yüzden yönetim sürecinde durağanlaşmış değerleri bulmak olanaksız olduğundan bunları değerlendirmek de zor olmaktadır. Kaldı ki, durağan sayılan değerleri bile değerlendirmek zordur (Başaran, 1996a: 79). Değerlendirme kesin olarak bir ölçme sonucunu ve bir ölçütü gerektirir. Ölçütsüz değerlendirme olamaz. Eğitim öğretim faaliyetlerinin kontrol altına alınabilmesi için eğitimin ölçme ve değerlendirme ile tamamlanması gerekir. Ancak ölçme ve değerlendirme eğitimde bir amaç değil, amaçlara ulaşmak için kullanılması gereken bir araçtır. Yani eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin hangi davranışları ne ölçüde kazandığını ya da öğretmenin ne ölçüde kazandırabildiğini belirlemek için yapılan bir kontrol etkinliğidir. Eğitimde sunulan hizmetin kalite kontrolü ölçme ve değerlendirme ile yapılmaktadır (Öztürk, 2003: 146).

Değerlendirme, yahut daha belirli terimlerle “denetim ve teftiş”, yönetim sürecinin her evresinde görülür. Kısaca, “değerlendirme” de yönetim süreci içinde yer alır. Değerlendirme, yönetimle ilgili davranışları bir denetleme sürecidir. Yönetimde değerlendirmenin amacı, örgütün, amacına başarıyla ulaşmış ulaşmadığını anlamaktır (Binbaşıoğlu, 1978: 55). Değerlendirmede okulu bir bütün olarak ele almalıdır. Öğrenme ve öğretmede rol oynayan etkenlerin tümü değerlendirmenin

kapsamına alınmalıdır. Yöneticinin kendi yönetim anlayışı ve yönetsel davranışları da değerlendirmenin kapsamına alınmalıdır (Aydın, 2005: 205). Türkiye’de okul müdürleri, eğitimle ilgili bazı yasaların ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Okul yöneticisi, milli eğitimle ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirlerinin sınırları içinde, okulun bütün işlerinin düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye yetkili kılınıp okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, denetlenip değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu görülür (Şişman ve Taşdemir, 2008: 201).

Türkiye’nin kalkınması ve demokratik bir toplum olarak uygar dünyadaki yerini alması, sadece seçilmiş bazı kesimlerin değil, her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde değerlendirmesine bağlıdır. Eğer belli kesimlerin kaliteli eğitim alması Türkiye’nin önünü açabilecek olsaydı, şimdi en gelişmiş ülkeler arasında olmamız gerekirdi. Günümüzde, en ücra belde veya köydeki gençlerin de girişken, üretici ve kendi kararlarını verebilen bireyler olarak yetiştirilmesi, bireysel haklar, ekonomi ve demokrasi için daha bir önem kazanmaktadır (Özden, 2008: 21).

2.3.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Eğitim işgöreni denildiğinde, ilk anda akla gelen öğretmendir. Çünkü eğitim hizmetlerini üreten öğretmendir. Okulun varlığının nedeni, eğitim hizmetlerini üretmektir. Okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez işgörenidir (Başaran, 1996b: 123). Okulun en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinin sorumlusu ve yöneticisi, sınıfının lideridir. Eğitim öğretim işlerinin başarısı, çok büyük oranda öğretmene bağlıdır. Bu sebeple öğretmen okul başarısının da önemli bir mimarıdır. Eğitim sistemimizde yaptıkları işlere göre çeşitli öğretmen grupları bulunmaktadır. Ayrıca eğitim sistemimizde öğretmenler kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen statüsünde çalıştırılmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesine göre, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na göre,

okullarda kadrolu personel, sözleşmeli personel ve ücretli personel istihdam şekli dışında personel çalıştırılmaz (MEB, 1965).

Kadrolu öğretmenler; kamu personeli seçme sınavı sonucunda bakanlıkça devlet memurluğuna alınan öğretmenlerdir. Sözleşmeli öğretmenler; bakanlıkça gösterilecek görev yerlerinde eğitim kurumlarının idari yönetmeliklerinde kadrolu öğretmenler için öngörülen görevleri ve verilecek emirler çerçevesinde göreviyle ilgili kendisine verilen tüm işleri yapmayı öğretmenlik mesleği ve etik kurallar ile ilkelere uymayı kabul ve taahhüt eden öğretmenlerdir. İş güvencesi açısından sözleşmeli personel haklarının kadrolulara göre daha yetersiz olduğu söylenebilir. Ücretli (kısmi zamanlı geçici öğretici) öğretmenler; kamu personeli seçme sınavını geçen eğitim fakültesi mezunları, öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla, bir öğretim yılında on ayı geçmemek üzere kısmi zamanlı geçici öğretici olarak çalıştırılır. Ücretli öğretmenler sosyal hak ve güvencelerden yeterince yararlanamamaktadır.

Günümüzde çok ihtiyaç olduğu halde eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun olan öğretmenler, kadrolu değil sözleşmeli ve ücretli statüsünde çalıştırılmaktadır. Bu durum taşeronluk sistemini hatırlatmakta ve öğretmenler arasında çeşitli ayrımların oluşmasına neden olmaktadır. Sistemde aynı işi yapan ve benzer nitelikler taşıyan öğretmenlerin farklı statülerde ve farklı özlük haklarıyla çalıştırılmaları öğretmenler arasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır (Kayıkçı, 2008). Okullarda öğretim ödevinin güvenilir ellere teslimi ve ülke çocuklarının, o ödevi kendisine hem bir meslek hem de ülkü sayacak erdemli ve saygın öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik, her halde refah içinde yaşamaya elverişli bir meslek haline sokulmalıdır (Binbaşıoğlu, 2005: 246; Akt: Başaran, 2008: 65).

Okul, yöneticisi ve sahip olduğu personelin (öğretmenler) özellikleri açısından eğitim dışı kurumlara göre farklıdır. Eğitim dışı kurumların çoğunda yöneticiler ve astlar arasında eğitim, entelektüel kapasite ve kültür gibi unsurlar açısından yöneticiler lehine belirgin farklılıklar varken okullarda görev yapan yöneticiler ve

öğretim kadrosu arasında aynı oranda bir farklılık bulunmaz. Nitekim okullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve sahip oldukları sosyokültürel özellikler açısından birbirlerinden çok farklı olduklarını veya yöneticilerin daha üstün konumda bulduklarını söylemek zordur. Okulların sahip olduğu bu özelliği iki şekilde değerlendirmek mümkündür. Birincisi, yöneticisinden çok farklı olmayan öğretmen kendisini daha özerk hissedebilir. Bu özerkliğinde öğretmen ile yöneticiler arasında çatışmalara yol açması beklenebilir. İkincisi, yöneticilerin ve astların eğitim ve sosyokültürel açılardan birbirine bu denli yakın olduğu okulda ilişkiler ve işleyişler daha nitelikli olabilir (Erdoğan, 2004a: 84). Öğretim lideri olarak okul müdürleri, personelini geliştirme rolünü üstlenir. Öğretim liderliğinin en iyi göstergesi, okul merkezli personel geliştirme programlarının varlığı ve bu programların geliştirildiği okul iklimidir (DuFour, 1991: 10; Akt: Aytaç, 2000: 85).

Arcaro (1995b)'a göre; öğretmenlerimizin iyileştirilmeleri için iki temel gereklilik ise onlara yeterli düzeyde gelir sağlanabilmesi ve profesyonelliklerinin tanınmasıdır (Akt. Ensari, 2003: 46). Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl, yani öğretmenler için kariyerlerindeki en kritik ve en güç bir dönemdir. Bu geçiş döneminde öğretmenler, kendilerinin gelecek öğretim başarısının temelini biçimlendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde hem yeni gelen, hem de akademik olarak yeterli pek çok öğretmen kariyerinden vazgeçer, en azından cesareti kırılır. Bunun bir nedeni de yeni gelenlerin, hem yöneticilerinden, hem de meslektaşlarından yeterince destek alamamalarıdır (Schlechty, 1984; akt: Balcı, 2003: 56). Tüm öğretmen ve idarecilere görevlerine devam ederlerken, kendi eğitimlerini sürdürme olanağı verilmelidir. Özellikle ileri teknik alanlarda, modası geçmişliğin öğretim kalitesini tehlikeye atmasına hiçbir şekilde müsaade edilmesi söz konusu değildir. Alanı ne olursa olsun tüm öğretmenlere, kendi alanlarında ya da yeni alanlarda yeni gelişmeleri öğrenerek, kendilerini güncelleştirme olanağı sağlanmalıdır. Buna ilave olarak, okul yönetimlerince öğretmenler bazı özel konularda çalışma grupları oluşturmaya teşvik edilmelidir. Ayrıca çeşitli konularda konferanslar organize ederek, bu toplantılara bazı ünlü konuşmacıları davet edebilmek üzere fonlar ayrılmalıdır; bu tür toplantı

konularının genel içerikli olduğu durumlarda, konferansların topluma açık yapılması da düşünülebilir. Eğitim yöneticileri, düşünceyi ve kişisel gelişmeyi harekete geçirecek her tür eğitimin yararlı olduğunu anlamak durumundadırlar (Ensari, 2003: 53).

Okul müdürlerinin okuldaki en önemli işlevlerinden biri de okul çalışanlarının geliştirilmesinde aktif bir rol almalarıdır. Aşağıda bir yöneticinin işgören geliştirme etkinliklerini düzenlemelerini gerektiren nedenler yer almaktadır (Sheal, 1992: 15; akt: Aydın, 2008):

- Liderlik, başkalarının davranışlarını olumlu yönde etkilemektir. Astları etkilemenin ve desteklemenin en iyi yolu da onlara bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerinde yardımcı olmaktır. Böyle davranışlar iş görenleri sürekli gelişmeye ve öğrenmeye teşvik eder.

- Birçok sorun, kişisel nedenlerden doğar. Eğer bu sorunlar analiz edilirse pek çoğunun kökeninde iletişim eksikliği, eğitim yetersizliği ve olgunlaşmamış davranışlar yer almaktadır. Eğer iş görenlerin yetişmelerine katkıda bulunursanız, pek çok kişisel sorunu da ortadan kaldırebilirsiniz.

- Çağdaş yönetim ve örgütler, yöneticilerin daha az bürokratik, daha çok yaratıcı davranmasını beklemektedirler. Karar sürecine katılma ve takım çalışması, iş görenlerin daha çok sorumluluk almalarını sağlayacaktır. Böylece her şeyi kendi başına çözmek yerine, birlikte çözmek yolu ile daha etkili bir çalışma ortamı sağlanabilir.

- Eğitim ve gelişme, çatışma ve engellemeleri azaltır. İş görenlerin yeni tanıştıkları ve öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya çalışmalarını, kurumda yenileşmeyi de beraberinde getirecektir.

- İş gören geliştirme, yöneticilere yeni verilmiş bir sorumluluk değildir. Bu sorumluluk zaten her yöneticiden beklenmektedir. Örneğin; iş görenlerle gelecekte yapılacak işleri tartışmak, yeni gelen bir iş göreni diğeri ile tanıştırmak, birinden başkasına bir işin yapılışını öğretmesini istemek, iş gören toplantıları düzenlemek,

işlerin ve sorumlulukların dağıtılması, iş görene rehberlik etmek vb. işler de iş gören geliştirme etkinlikleri arasındadır.

Yüz elli yılı aşkın bir öğretmen yetiştirme geleneğine sahip olan Türkiye'nin yanlış politikalar yüzünden öğretmen ihtiyacını karşılayacak uygulamalara gidememesi üzücüdür. Öğretmen yetiştirme sistemini yapı, işleyiş ve müfredat olarak "eğitim gerçekleri ve ülke ihtiyaçları doğrultusunda" sürekli yeniden düzenlemek gerekir (Özden, 2008: 25). Özetle yaşamı dönüştürmek ve iyileştirmek amacına dönük bütün insansal çabaların en soylusu, eğitimidir. Bu yüzden, öğretmen, eğitimin sınırsız olanaklarından yararlanarak, yaşamı uygarca yorumlama yeteneğine sahip olmalıdır. Öğretmenin bir model olabilme yeteneği de, yaşamı yorumlama ve yansıtmada göstereceği tutarlılığa bağlıdır. Başarılı bir öğretmen kendini sürekli geliştirmeyi amaçlamalıdır. Yalnız bu geliştirme süreci, sadece kuramsal bilgileri değil, günlük yaşamın psikolojik gerçekliğini de kapsayan, özgün ve doğal bir duyarlılığı içermelidir (Aydın, 2003: 7).

2.3.5. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması

İnsan ile yaşam arasında bir köprü durumunda olan eğitim, toplumdaki değişme ve gelişmeden etkilenir. İnsanın çevresinde olan değişimler çeşitli yönlerden bazı etkiler yapar. Bireyin bu etkilere yeni tepkiler geliştirmesi zorunludur. Okul, böyle bir ortamda çevrede oluşan değişimleri karşılamak üzere bireyin davranışlarına şekil vermek ve değiştirmek zorundadır. Bu nedenle okuldan, çevrede oluşan değişimlere uyum sağlaması, öğrenciler ve personeli için olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturması beklenmektedir. Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin istekle çalışmasını sağlayacak bir ortamı oluşturmada liderlik yapmalıdır.

Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir. Bireyde istenilen davranış değişikliğinin oluşturulabilmesi için sağlanan öğrenim ortamı uygun olmalıdır (Taymaz, 2000: 3). Okul müdürünün eğitimsel/öğretimsel liderliği, öğrencilerin başarılarını artırıcı ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici ortamların geliştirilmesine yönelik gerekli

önlemleri alması anlamına gelmektedir (Davis ve Thomas, 1997: 21; Akt: Aytaç, 2000: 84). Bir öğretim liderinin en önemli görevi, çocuklar için bir öğrenme çevresinin oluşturulmasıdır. Öğretim çevresini oluşturma ve yapılandırma rolü, öğretim liderliğinin temelini oluşturmaktadır.

Etkili okul akımının temel varsayımlarından biri, söz konusu ortam ve koşulların her okulda sağlanabileceğidir. Buna göre okulların, iç ve dış çevresinde yapılabilecek bazı iyileştirmelerle daha etkili ve başarılı öğrenme ürünlerinin gerçekleştirilebileceği kabul edilmektedir. Okulların kendilerinden beklenen bazı amaç ve işlevleri gerçekleştirmelerine ilişkin kötümser bakış açısını yansıtan araştırmaların aksine, etkili okul akımı ve buna bağlı olarak yapılan çok sayıda araştırma, okulların bütün öğrenciler için etkili kılınabileceğini, bir başka ifade ile bütün öğrencilerin öğrenebileceğini ve başarılı olabileceğini, her okulda bunu sağlayacak bazı etmenlerin olduğunu göstermeye çalışmaktadır (Şişman, 2002a: 1). Okul ve eğitim yöneticisinin bir görevi de okulda iyi bir “çalışma ortamı” yaratmaktır. Bu konunun pek çok yönü vardır. Bu, okul binası ve eklentilerinin amaca en uygun biçimde kurulmasından başlayarak, temizlik ve düzene, okulun açılış ve kapanışıyla ilgili çalışmalara, sağlık işlerinin yönetimine, hatta okullar arası ziyaretlere kadar uzanır (Binbaşoğlu, 1978: 152).

Okulun örgütsel ikliminin, verimli okul örgütleri için önemli bir özellik olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Ancak iklim kavramının tanımı ve içeriği konusunda yazarlar arasında tam bir anlaşma sağlandığını söylemek mümkün değildir. Bir okulun örgütsel iklimi, bir okulu diğerinden ayıran ve üyelerinin davranışlarını etkileyen içsel özelliklerin kümesidir. Diğer bir deyişle okulun örgütsel iklimi, katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen ve katılımcıların okul içindeki ortak algılayışlarına dayanan, nispeten durgun bir okul ortamı özelliğidir (Hoy ve Miskel, 1996; akt: Gürsel, 2006: 105). Okul iklimi kavramı kolektiftir, birlikte yaşayan ve çalışan öğretmenlerin, okuldaki bireyler arası yaşama ilişkin algılarının toplamından doğmaktadır. Gruplarda üyelik, öğretmen açısından önemlidir. Grup halinde yaşamının doğal sonucu olarak oluşan normlar, onların inançlarını ve davranışlarını etkiler. Psikolojik açıdan grup üyeliği, öğretmenlerin çeşitli gereksinimlerini karşılama yolları sağlar (Aydın, 2005: 264).

İklim okulun insan ilişkileriyle ilgili boyutunu ifade eder. Bir okulda insanlar arası ilişkilerde gözlenen yüksek düzeyde samimiyet, yakınlık, sıcaklık, yardımlaşma, bağlılık, bütünleşme, moral, motivasyon gibi durumlar olumlu iklimin sonuçları olarak görülür. Okul yöneticilerinin bu kapsamda okulda ortak kültürünün ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına öncülük etmeleri beklenir (Binbaşıoğlu, 1978: 74).

Okulda sağlıklı ve açık bir okul ikliminin oluşturulması için yönetici, öğretmen, diğer personel ve öğrencilerin benimsenen norm ve değerlere karşı duyarlı davranmaları beklenir. Okul yönetimi okul iklimini oluşturmak üzere aşağıdaki çalışmaları yapar (Taymaz, 2000: 72).

1. Okul iklimini oluşturmak için amaç ve politikalar geliştirmek.
2. Yapılacak çalışmaları planlamak ve kaynakları sağlamak.
3. Görev, yetki ve sorumlulukları saptamak, liderlik yapmak.
4. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle işbirliği yapmak, ilişkiler kurmak.
5. İletişim ağı kurmak, insanları etkilemek ve çatışmaları yönlendirmek.
6. İnsanlara rehberlik yapmak ve mesleki yardımda bulunmak.
7. İnsanların iyi niyet ve güçlerine inanmak, hoşgörülü olmak.
8. İlgilileri karar sürecine katmak, moral vermek ve güdülemek.
9. Liderlik becerilerini kullanmak, etik kurallara uymak.
10. Yapılan çalışmaları izlemek, eksiklikleri zamanında gidermek.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretim liderliği alanında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır. Öğretim liderliği alanında yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Bunların hepsini burada vermek olanaksız olduğu gibi aynı zamanda araştırmancının amaç ve kapsamı bakımından da gereksizdir. Bunun için yalnızca son yıllarda yapılan ve bu araştırmayla yakından ilgisi bulunan araştırmalar seçilerek özetlenmiştir.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çok uzun sayılmayacak bir geçmişe karşın Türkiye’de eğitim yönetimi ve liderliği konularında çok fazla araştırma gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan kaynaklar ölçüsünde öğretim liderliği ve bununla dolaylı olarak ilgilenen araştırmalardan bahsedilecektir.

Bursalıoğlu (1975) tarafından gerçekleştirilen “Okul yöneticisinin yeterlikleri” adlı araştırmada, eğitim yöneticisinin yeterliklerini hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere bir matriks düzeyinde incelenmiş, ilköğretmen okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve gösterdikleri yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bursalıoğlu’nun araştırmasında, bu araştırma ile ilgili olarak, ortaya çıkan en önemli bulgu; okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi ile okul içi ve dışı haberleşme etkinliklerinin düzenlenmesi gibi yeterlik alanlarının, araştırmaya katılanların tümü tarafından müdürlerin düşük derecede göstermesi gereken yeterlik alanları olarak kabul edilmesi olmuştur. Diğer yandan düşük derecede algılanan bir başka yeterlik alanı da, işgören geliştirme olmuştur. Araştırmacı bu sonuçların eğitim ve okul yönetiminde böyle alanları oluşturan yeterlikleri gereksiz sayan sistemin özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Balcı (1993) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’deki ilköğretim okullarının, “etkili okul özellikleri” ne göre bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları; öğretmenlerin algılamalarına göre, test edilen 12 görev içerisinde gerçekleştirme düzeyi bakımından ilk beş sıraya giren etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu ortaya çıkarmıştır: Öğrenci başarısına önem verilmesi, eğitim ve öğretim etkinliklerinin önem sırasına dizilmesi, planlanıp uygulamaya konması, öğretim programlarının koordinasyonu, personelin okula bağlanmasını sağlama, öğretmenlerin ilgilerine eğilmedir. Diğer taraftan aynı bulgular 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

olmadır. Balcı bu bulgulardan yola çıkarak; okul yöneticilerinin yönetsel işleri birinci planda aldıklarını, buna karşılık öğretim işlerini dolayısıyla öğretim liderliğini ikinci plana attıklarını ileri sürmüştür. Ayrıca; etkili okul araştırmalarının yöneticilerinin asıl işinin öğretim liderliği olduğunu gösterdiğini vurgulayarak, belirlenen bu sonucun Türkiye'deki okullar açısından olumsuz olduğunu ima etmiştir (Balcı, 2007).

Gümüşeli (1996)'nin araştırması, Türkiye'de öğretim liderliği ile ilgili doğrudan ilgili ilk araştırma olup İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir: Okul müdürleri, onbir görev içinden; 1) Okul amaçlarını açıklama, 2) Varlığını hissettirme, 3) Öğretmenleri çalışmaya özendirme, 4) Öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini 'her zaman', 5) Okulun amaçlarını geliştirme, 6) Öğretimi denetleme ve değerlendirme, 7) Eğitim programını eşgüdümleme, 8) Öğrenci başarısını izleme, 9) Öğretim zamanını koruma, 10) Öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlama 11) Akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini 'çoğunlukla' yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul müdürlerinin, 1) Okulun amaçlarını açıklama, 2) Okulun amaçlarını geliştirme, 3) Eğitim programını eşgüdümleme, 4) Öğretim zamanını koruma, 5) Varlığını hissettirme, 6) Öğretmenleri çalışmaya özendirme, 7) Akademik standartlar geliştirme ve uygulama, 8) Öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini ' çoğunlukla' yerine getirdiklerini, 9) Öğretimi denetleme ve değerlendirme, 10) Öğrenci başarısını izleme, 11) Öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlama, görevlerini' arasıra' yaptıklarını algılamışlardır. Müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılar ile örgütsel ve bireysel değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Şişman (2002) tarafından yapılan araştırmada, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını beş boyutta incelemiştir: 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 çevresi ve iklimi oluşturma.

Okul müdürleri, bu boyutta (a) yer alan davranışları tüm ilköğretim okulları genelinde ortalama olarak ‘Çoğunlukla’ göstermişlerdir, (b) boyutunda yer alan davranışları ‘çoğunlukla’ gösterilen davranışlar olarak algılamışlardır. Yalnız, ‘öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıflan ziyaret etme’ davranışını ‘arasıra’ gösterdikleri ortaya çıkmıştır, (c) boyutunda yer alan davranışları, ağırlıklı olarak ‘çoğunlukla’ gösterdikleri ortaya çıkmıştır, (e) Boyutunda yer alan davranışları okul müdürlerince ‘çoğu zaman’ ya da ‘her zaman’ gösterildiği sonucuna varılmıştır (Şişman, 2002a).

Türkiye de yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerine ilişkin davranışları, “Çoğunlukla” ya da “Arasıra” düzeylerinde gerçekleştirildikleri görülmektedir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger (1983) tarafından çalışmada, California’nın kenar mahallerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIR M S olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır (akt. Sözüeroğlu, 2006). Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programını ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.

2. Müdürlerin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenlerden yüksek olmuştur.

3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun içinde öğrencilerle sık sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun maçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.

4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5. Müdürlerin öğretmen çabası ve başarılarını nadiren çokça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdüleme için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.

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

Krug (1992a)'un araştırmasında, okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçta, liderliğin kalitesi ile öğretmen ve öğrencilerin okulla bütünleşme ve doyum düzeyleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Faktör analizi, çoklu regresyon analizi gibi çok değişkenli istatistiksel tekniklerin kullanıldığı çalışmada, öğretim liderliği ile okulun öğrenme iklimi ve sonuçta öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur (akt. Gökyer, 2004).

Wildy-Dimmock (1993) tarafından yapılan çalışmada (1) Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri (2)İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği algıları ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının karşılaştırılması (3)öğretim liderliği yetkilerinin hangi oranda kimlere devredildiği (4)Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin algıları ve iş görenlerin algılarının karşılaştırılması (5)Müdürlerin öğretim liderliği algılarının okul büyüklüğüne göre

değişiklik gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada (1) Öğretim liderliği her düzeydeki işgöreni ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde doğrudan bir rol almadıkları, öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri (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 (3) Öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından ilk ve ortaokullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre öğretim liderliği sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri (4) Müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile diğer iş görenlerin onları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu (5) Müdürlerin tüm görevlerde diğer iş görenlere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (akt. Toker, 2007).

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma; resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu yüzden betimsel nitelikte olan bu araştırmada bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları literatür taraması ve anketin uygulanması sonucu elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009: 77). Tarama araştırmasının önemli bir avantajı, oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi bize sunmasıdır (Büyüköztürk, 2008: 17).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Evren (population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Örneklem (sample) belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2009: 109-110).

Araştırmanın evrenini Konya İli ve 31 ilçesindeki 910 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Konya merkez ve ilçelerdeki 910 resmi ilköğretim okulunda toplam

13319 öğretmen bulunmaktadır. Örneklemin alınması için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilerek merkez ve ilçelerdeki resmi ilköğretim okullarının yerleri ve isimleri belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğü (.05) sapma miktarı ve (.95) güven düzeyine göre belirlenmiştir. Buna göre Konya ili ve 31 ilçesinde çalışan toplam 13319 öğretmenden, basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemine göre belirlenerek 993 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları belirlenmeye çalışıldığından okul yöneticilerine anket uygulanmamıştır.

Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) adı verilir (Çingı, 1994).

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma için gereken veriler literatür taraması, anket uygulaması, kişisel bilgi formu yoluyla elde edilmiştir.

Veri toplama çalışmaları sırasında öncelikle araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmiştir. Bu ön çalışmada araştırma ile doğrudan ilgili olan kaynaklar belirlenmiş, araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş ve problemi ortaya konulmuştur. Şişman'ın (2002) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Şişman ile iletişim kurularak kendisinden "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı anketinin uygulama izni istenilmiştir. Alınan izinle ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları için geliştirilmiş olan anket araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketin öğretmenlere ilişkin bilgilere ulaşmak için düzenlenen kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Veri toplama aracı, Konya Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimi aracılığıyla öğretmenlere internet üzerinden ulaştırılmış ve geri dönüt de internet üzerinden

yapılmıştır. Bu şekilde hem araştırmacı hem de öğretmenler açısından zamandan tasarruf sağlanmıştır.

Anketin ilk bölümü altı sorudan oluşan “kişisel bilgiler” anketi, ikinci bölümünde ankete yönelik açıklamalar verilmiştir. Üçüncü bölümünde ise, 50 sorudan oluşan “okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleme” anketi olarak düzenlenmiştir. Anket toplam beş boyutta 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli bir seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzundan en olumluya doğru “hiçbir zaman-her zaman” (1-5) biçiminde derecelenmiştir.

Anketin güvenilirliği Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Anketin tamamının ve anketin boyutlarının güvenilirliği aşağıda gösterilmiştir. Anketin alpha değerleri anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan anketlerin tamamı güvenilir kabul edilmiştir.

Tablo 1: Anketin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Öğretim Liderliği Boyutları	Madde Sayısı	Alpha Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu	10	,96
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	10	,93
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	10	,95
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu	10	,94
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	10	,97
TOPLAM	50	,98

Şişman’ın (2002:147) güvenilirliği (,92), Gümüşeli’nin (1996:31) güvenilirliği (,99) ve Aksoy’un (2006) anketin güvenilirliği (,96) bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerle ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve elli davranışa ilişkin öğretmen algılamalarının ortalama standart sapma değerleri bulunarak tablolar hazırlanmıştır.

Daha sonra söz konusu algılamalar, öğretmenlerle ilgili yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve istihdam şekli değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Öğretmenler mesleki kıdemlerine göre, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26-daha yukarısı yıl şeklinde altı grupta toplanmıştır. Öğretmenler yöneticilik kıdemlerine göre ise yöneticilik tecrübesi olanlar ve yöneticilik tecrübesi olmayanlar şeklinde iki grupta toplanmıştır. Öğretmenler yaşlarına göre 21 – 30, 31 – 40, 41 – 50 ve 51 ve daha yukarısı yaş şeklinde dört grupta toplanmıştır. Öğretmenler istihdam şekline göre kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Belirlenen değişkenlere bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda Varyans Analizi kullanılmıştır. Söz konusu değişkenlerle yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamaları arasındaki olası farklılaşmalar t testi ile yoklanmıştır.

Ortalamaların sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada kullanılan seçenekler ve puanlar aşağıdaki aralıklar esas alınarak istatistik işlemler yapılmıştır.

Verilen ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Hiçbir zaman	1.00 - 1.79
2	Çok seyrek	1.80 - 2.59
3	Ara sıra	2.60-3.39
4	Çoğu zaman	3.40-4.19
5	Her zaman	4.20-5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama aracının uygulanmasıyla elde edilen bulgular yer almıştır. Önce denek grubunun kişisel özellikler bakımından dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın amaç ve alt amaçları sırasıyla ele alınarak tablolaştırılarak açıklanmıştır.

4.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLER BAKIMINDAN DAĞILIMINA İLİŞKİN BULGULAR

Ankete katılan öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, meslekteki kıdemi, yöneticilik kıdemi ve istihdam şekilleri tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 2: İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

	Kişisel Özellikler	f	%
Yaş	21-30	429	43,2
	31-40	428	43,1
	41-50	111	11,2
	51 ve daha yukarısı	25	2,5
Cinsiyet	Kadın	411	41,4
	Erkek	582	58,6
Öğrenim Durumu	Öğretmen Okulu	5	,5
	Eğitim Enstitüsü	12	1,2
	2-3 Yıllık Yüksek Okul (tamamlama dahil)	40	4,0
	4 Yıllık Fakülte	878	88,4
	Yüksek Lisans	56	5,6
	Doktora	2	,2
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	306	30,8
	6-10 Yıl	294	29,6
	11-15 Yıl	254	25,6
	16-20 Yıl	74	7,5
	21-25 Yıl	39	3,9
	26 ve Yukarısı Yıl	26	2,6
Yöneticilik Kıdemi	Yöneticilik Tecrübesi Olanlar	489	49,2
	Yöneticilik Tecrübesi Olmayan	504	50,8
İstihdam Şekli	Kadrolu Öğretmen	831	83,7
	Sözleşmeli Öğretmen	94	9,5
	Ücretli Öğretmen	68	6,8
Toplam		993	100,0

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımına bakıldığında 993 öğretmenden 429'unun (%43, 2) 21-30 yaş, 428'inin (%43, 1) 31-40 yaş, 111'inin (%11, 2) 41-50 yaş, 25'inin (%2,5) ise 51 ve daha yukarısı yaşta oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında 993 öğretmenden 411'inin (%41,4) kadın, 582'sinin (%58,6) erkek olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre dağılımlarına bakıldığında 5'inin (%0,5) Öğretmen Okulu, 12'sinin (%1, 2) Eğitim Enstitüsü, 40'nın (%4,0) 2-3 Yıllık Yüksek Okul, 878'inin (%88,4) 4 yıllık Fakülte, 56'sının (%5,6) Yüksek Lisans, 2'sinin (%0, 2) ise Doktora yaptıkları anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem durumuna göre dağılımlarına bakıldığında 306'sının (%30,8) 1-5 yıl, 294'ünün (%29,6) 6-10 yıl, 254'ünün (%25,6) 11-15 yıl, 74'ünün (%7,5) 16-20 yıl, 39'unun (%3,9) 21-25 yıl, 26'sının (%2,6) ise 26 ve daha yukarısı yıl çalıştıkları anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik kıdem durumuna göre dağılımlarına bakıldığında 489'unun (%49, 2) yöneticilik tecrübesi olanlar, 504'ünün (%50,8) yöneticilik kıdemi olmayanlar olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin istihdam şekli durumuna göre dağılımlarına bakıldığında 831'inin (%83,7) kadrolu öğretmenler, 94'ünün (%9,5) sözleşmeli öğretmenler, 68'inin (%6,8) ücretli (kısmi zamanlı geçici öğretici) olarak çalıştıkları anlaşılmaktadır.

4.2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN OKUL YÖNETİCİLERİ ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA NE DÜZEYDE SAHIPTIR?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

Okul yöneticilerinin, öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Davranışlar	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	11	1,1	33	3,3	121	12,2	354	35,7	473	47,7	4,25	,87
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	19	1,9	31	3,1	122	12,3	378	38,1	442	44,6	4,20	,90
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	16	1,6	40	4,0	137	13,8	364	36,7	435	43,9	4,17	,88
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	18	1,8	26	2,6	119	12,0	391	39,4	438	44,2	4,21	,88
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	17	1,7	31	3,1	117	11,8	366	36,9	461	46,5	4,23	,89
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	24	2,4	34	3,4	153	15,4	313	31,6	468	47,2	4,17	,97
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	26	2,6	30	3,0	142	14,3	324	32,7	470	47,4	4,19	,96
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	17	1,7	29	2,9	101	10,2	335	33,8	510	51,4	4,30	,89
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	18	1,8	30	3,0	124	12,5	368	37,1	452	45,6	4,21	,90
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	19	1,9	39	3,9	124	12,5	369	37,2	441	44,5	4,18	,93

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirlemedir ($X=4,30$).

İlköğretim okulu yöneticileri, okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama davranışını $X= 4, 25$ ile her zaman gerçekleştirmektedirler. İlköğretim okulu yöneticileri, okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme davranışını $X= 4, 23$ ile her zaman gerçekleştirmektedirler. İlköğretim okulu yöneticileri, okulun amaçlarını gerçekleştirirken öğrencilerin başarı durumundan yararlanma ve okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme davranışını $X= 4, 21$; okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek davranışını $X=4, 20$ ortalama ile her zaman gerçekleştirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme davranışını $X=4, 19$; öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme davranışını $X=4, 18$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarından alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme ve kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma davranışlarını $X=4, 17$ gerçekleştirmektedirler.

4.2.2. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Davranışlar	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz												
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama.	14	1,4	29	2,9	100	10,1	308	31,0	541	54,5	4,34	,87
12.Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	14	1,4	21	2,1	117	11,8	354	35,7	486	49,0	4,28	,85
13.Okulun I. Ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.	22	2,2	37	3,7	152	15,3	368	37,1	413	41,6	4,12	,95
14. Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.	33	3,3	58	5,8	190	19,2	348	35,1	363	36,6	3,95	1,04
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	40	4,0	70	7,1	202	20,4	326	32,9	354	35,7	3,89	1,09
16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.	19	1,9	62	6,3	155	15,6	333	33,6	423	42,6	4,08	,99
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.	18	1,8	51	5,1	112	11,3	348	35,1	463	46,7	4,19	,95
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	9	,9	20	2,0	58	5,8	252	25,4	653	65,8	4,53	,77
19.Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	26	2,6	50	5,0	138	13,9	364	36,7	414	41,7	4,09	,99
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	38	3,8	54	5,4	116	11,7	335	33,8	449	45,3	4,11	1,05

Tablo 5’te görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” öğretim liderliği davranışına ilişkin her zaman yerine getirdikleri davranışlar olarak $X= 4,53$ ortalama ile derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması bulunmuştur.

İlköğretim okulu yöneticileri, okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama davranışını $X= 4,34$ ile her zaman gerçekleştirmektedirler. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme davranışını $X=4, 28$ ile her zaman gerçekleştirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticileri, öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme öğretim liderliği davranışını $X=4, 19$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirmektedirler. Okul yöneticileri, okulun I. Ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama davranışını $X=4, 12$; anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme davranışını $X=4, 11$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticileri, okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme davranışını $X=4,09$; okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme davranışını $X=4,08$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarından alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma davranışı $X=3,95$; sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme davranışı $X=3,89$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirmektedirler.

4.2.3. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Davranışlar	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	23	2,3	31	3,1	130	13,1	347	35,0	461	46,5	4,20	,94
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	19	1,9	52	5,2	158	15,9	367	37,0	396	39,9	4,07	,96
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	25	2,5	44	4,4	177	17,8	370	37,3	376	37,9	4,03	,98
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme.	21	2,1	40	4,0	154	15,5	361	36,4	416	41,9	4,12	,95
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	16	1,6	36	3,6	112	11,3	372	37,5	456	46,0	4,22	,90
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	21	2,1	38	3,8	132	13,3	341	34,4	460	46,4	4,19	,95
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.	25	2,5	59	5,9	137	13,8	310	31,3	461	46,5	4,13	1,02
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	28	2,8	55	5,5	158	15,9	359	36,2	392	39,5	4,04	1,01
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	27	2,7	48	4,8	169	17,0	350	35,3	398	40,1	4,05	1,00
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	31	3,1	39	3,9	131	13,2	340	34,3	451	45,5	4,15	1,00

Tablo 6’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretim liderliği boyutuna ilişkin her zaman yerine getirdikleri rol olarak $X=4,22$ ortalama ile okul yöneticilerinin okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme bulunmuştur. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma $X=4,20$ ortalama ile her zaman gerçekleştirilen öğretim liderliği davranışı olarak bulunmuştur. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme $X=4,19$ ortalama ile her zaman yerine getirilmekte olan bir öğretim liderliği davranışı olarak bulunmuştur.

İlköğretim okulu yöneticileri, okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma davranışını $X=4,15$; okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme davranışını $X=4,13$ ve sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme davranışını $X=4,12$ ortalama ile çoğu zaman yerine getirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticileri, öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme öğretim liderliği davranışını $X=4,07$; sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme davranışını $X=4,05$; sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama davranışını $X=4,04$ ortalamalar ile çoğu zaman yerine getirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretim liderliği boyutunda en alt seviyede gerçekleştirdiği davranışı $X=4,03$ ortalama ile sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma olarak bulunmuştur.

4.2.4. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 6: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Davranışlar	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz												
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme.	35	3,5	44	4,4	121	12,2	351	35,4	441	44,5	4,12	1,02
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.	53	5,3	55	5,5	160	16,1	323	32,6	401	40,4	3,97	1,12
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	119	12,0	114	11,5	216	21,8	252	25,4	291	29,3	3,48	1,33
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme.	106	10,7	112	11,3	243	24,5	259	26,1	272	27,4	3,48	1,29
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	46	4,6	54	5,4	148	14,9	320	32,3	424	42,7	4,03	1,10
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma.) öğretmenleri destekleme.	47	4,7	54	5,4	132	13,3	311	31,4	448	45,2	4,06	1,10
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.	137	13,8	96	9,7	268	27,0	236	23,8	255	25,7	3,37	1,33
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma.	235	23,7	170	17,1	196	19,8	189	19,1	202	20,4	2,95	1,45
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	86	8,7	104	10,5	233	23,5	244	24,6	325	32,8	3,62	1,27
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	59	5,9	63	6,4	192	19,4	290	29,2	388	39,1	3,89	1,16

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretim liderliği davranış boyutuna ilişkin çoğu zaman yerine getirdikleri davranış olarak $X= 4,12$ ortalama ile öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmelerini belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticileri, mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme davranışını $X=4,06$; kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme davranışını $X=4,03$ ortalama ile çoğu zaman yerine getirmektedirler.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi öğretim liderliği boyutundaki üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma davranışını $X=3,97$; hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme davranışını $X=3,89$; hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve beceriler için toplantılar yapma davranışını $X=3,62$ ortalama ile çoğu zaman yerine getirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticileri, özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak taktir etme ile öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme davranışlarını $X=3,48$ ortalama ile çoğu zaman yerine getirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticileri, gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma davranışını $X=3,37$; öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma davranışını $X=2,95$ ortalama ile ara sıra yerine getirmektedirler.

4.2.5. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin “düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” boyutundaki davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır

Tablo 7: Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Davranışlar	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz												
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “ takım ruhu” oluşmasına öncülük etme.	48	4,8	59	5,9	130	13,1	280	28,2	475	47,9	4,08	1,13
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	42	4,2	59	5,9	106	10,7	301	30,3	484	48,8	4,13	1,09
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	32	3,2	34	3,4	109	11,0	314	31,7	503	50,7	4,23	,99
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	30	3,0	42	4,2	115	11,6	342	34,5	463	46,7	4,17	,99
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	43	4,3	53	5,3	142	14,3	303	30,5	451	45,5	4,07	1,09
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	50	5,0	68	6,9	159	16,0	316	31,9	399	40,2	3,95	1,13
47. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	51	5,1	43	4,3	124	12,5	300	30,2	474	47,8	4,11	1,10
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	31	3,1	37	3,7	79	8,0	320	32,3	525	52,9	4,28	,98
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme.	31	3,1	42	4,2	123	12,4	330	33,3	466	47,0	4,16	1,00
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	26	2,6	33	3,3	105	10,6	315	31,8	513	51,7	4,26	,96

Tablo 8’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği davranış boyutuna ilişkin her zaman yerine getirdikleri davranış olarak, öğretmenler $X=4,28$ ortalama ile okul yöneticilerinin birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme olarak belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticileri, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama davranışını $X=4,26$; etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama davranışını $X=4,23$ ortalama ile çoğu zaman yerine getirmektedirler.

Okul yöneticileri, okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma davranışını $X=4,17$; yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme davranışını $X=4,16$; görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme davranışını $X=4,13$ ortalama ile çoğu zaman yerine getirmektedirler.

Analiz sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticileri, eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme davranışını $X=4,11$; yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme davranışını $X=4,08$; okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama davranışını $X=4,07$ ortalama ile çoğu zaman yerine getirmektedirler.

Okul yöneticilerinin bu boyutta en alt düzeyde gerçekleştirmiş oldukları davranış $X=3,95$ ortalama ile öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme davranışıdır.

4.3. ÖĞRETMENLERİN, YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE YAŞLARI, CİNSİYETLERİ, ÖĞRENİM DURUMLARI, MESLEKİ KIDEMLERİ VE YÖNETİCİLİK KIDEMLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile yaşları, cinsiyetleri, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri ve yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

4.3.1. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Yaşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini yaşlarının etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8: Öğretmen Görüşlerinin Yaşlara Göre ANOVA Testi Sonuçları

DAVRANIŞLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	Fark (tukey) p<0,05)	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	230,081	3	76,694	1,219		,302
	Gruplar içi	62233,927	989	62,926			
	Toplam	62464,008	992				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	240,952	3	80,317	1,374		,249
	Gruplar içi	57803,381	989	58,446			
	Toplam	58044,332	992				
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	257,002	3	85,667	1,231		,297
	Gruplar içi	68841,965	989	69,608			
	Toplam	69098,967	992				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	927,712	3	309,237	2,996*	31-40,41-50	,030*
	Gruplar içi	102073,0	989	103,208			
	Toplam	103000,7	992				
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Gruplar arası	114,237	3	38,079	,434		,728
	Gruplar içi	86697,993	989	87,662			
	Toplam	86812,230	992				

Analiz sonuçları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” liderlik boyutundaki görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F=2,996; p=,030). Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey Testinin sonuçlarına göre 41-50 yaş aralığında (X=39,55) olan öğretmenlerin, 31-40 yaş aralığında (X=36,57) olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur.

Analiz sonuçlarına göre okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği boyutlarında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini cinsiyetlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

DAVRANIŞLAR	CİNSİYET	N	X	S	sd	t	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	KADIN	411	41,87	8,07	991	1,03	,29
	ERKEK	582	42,40	7,83			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	KADIN	411	41,27	8,03	991	1,36	,17
	ERKEK	582	41,94	7,36			
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	KADIN	411	40,68	8,96	991	1,82	,06
	ERKEK	582	41,66	7,86			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	KADIN	411	35,94	11,06	991	2,96*	,00*
	ERKEK	582	37,88	9,44			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	KADIN	411	40,15	10,23	991	3,82*	,00*
	ERKEK	582	42,44	8,56			

Tablo 10’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; kadın ve erkek öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=42,40$ ortalama ile her zaman; kadın öğretmenler $X=41,87$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır[t (991)=1,03; p=,29].

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=41,94$; kadın öğretmenler $X=41,27$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okul yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur[t (991)=1,36; p=,17].

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=41,66$; kadın öğretmenler $X=40,68$ ortalama ile ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur[t (991)=1,82; p=,06].

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır[t (991)=2,96; p=,00]. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=37,88$; kadın öğretmenler $X=35,94$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade

ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi erkek öğretmenlerin ($X=37,88$) ile kadın öğretmenlere ($X=35,94$) göre daha olumludur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır [$t(991)=3,82$; $p=,00$]. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=42,44$ ortalaması ile her zaman; kadın öğretmenler $X=40,15$ ortalaması ile çoğu zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi erkek öğretmenlerin ($X=42,44$) ile kadın öğretmenlere ($X=40,15$) göre daha olumludur.

4.3.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini öğrenim durumlarının etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yer almaktadır.

Tablo 10: Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

DAVRANIŞLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	287,60	5	57,52	,91	,47
	Gruplar içi	62176,40	987	62,99		
	Toplam	62464,00	992			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	554,17	5	110,83	1,90	,09
	Gruplar içi	57490,15	987	58,24		
	Toplam	58044,33	992			
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	413,42	5	82,68	1,18	,31
	Gruplar içi	68685,54	987	69,59		
	Toplam	69098,96	992			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	1108,28	5	221,65	2,14*	,05
	Gruplar içi	101892,4	987	103,23		
	Toplam	103000,7	992			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Gruplar arası	583,88	5	116,77	1,33	,24
	Gruplar içi	86228,34	987	87,36		
	Toplam	86812,23	992			

Analiz sonuçlarına göre okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği boyutlarında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini mesleki kıdemlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 11: Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları

DAVRANIŞLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	Fark (Tukey) p<0,05)	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	231,29	5	46,25	,73		,59
	Gruplar içi	62232,71	987	63,05			
	Toplam	62464,00	992				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	513,09	5	102,61	1,76		,11
	Gruplar içi	57531,23	987	58,28			
	Toplam	58044,33	992				
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	265,85	5	53,17	,76		,57
	Gruplar içi	68833,10	987	69,74			
	Toplam	69098,96	992				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	1269,02	5	253,80	2,46*	1-4	,03*
	Gruplar içi	101731,7	987	103,07			
	Toplam	103000,7	992				
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar arası	351,16	5	70,23	,80		,54
	Gruplar içi	86461,06	987	70,23			
	Toplam	86812,23	992				

Analiz sonuçları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” liderlik boyutundaki görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir[F=2,46; p=,03]. Mesleki kıdemler arası

farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey Testinin sonuçlarına göre 4.grupta yer alan 21-25 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin $X=41,38$; 1.grupta yer alan 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlere göre $X=35,86$ okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur.

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği boyutlarında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3.5 Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Yöneticilik Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini yöneticilik kıdemlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 12: Öğretmen Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre T-Testi Sonuçları

DAVRANIŞLAR	Yöneticilik Kıdemi	N	X	S	sd	t	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Yöneticilik tecrübesi olanlar	489	42,70	7,18	991	2,05*	,04*
	Yöneticilik tecrübesi olmayanlar	504	41,67	8,57			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Yöneticilik tecrübesi olanlar	489	42,05	6,96	991	1,56	,11
	Yöneticilik tecrübesi olmayanlar	504	41,29	8,25			
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Yöneticilik tecrübesi olanlar	489	41,74	7,86	991	1,79	,07
	Yöneticilik tecrübesi olmayanlar	504	40,79	8,76			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Yöneticilik tecrübesi olanlar	489	37,56	9,48	991	1,47	,14
	Yöneticilik tecrübesi olmayanlar	504	36,60	10,81			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Yöneticilik tecrübesi olanlar	489	42,80	8,37	991	4,38*	,00*
	Yöneticilik tecrübesi olmayanlar	504	40,22	10,06			

Tablo 13'te görülüşü üzere ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde yöneticilik kıdemlerine göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır[t (991)=2,05; p=,04]. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyine ilişkin; yöneticilik tecrübesi olan öğretmenler ile yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında yöneticilik tecrübesi olan öğretmenler X=42,70 ortalama ile her zaman; yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenler X=41,67 ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi

ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi yöneticilik tecrübesi olan öğretmenlerin ($X=42,70$) ile yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenlere ($X=41,67$) göre daha olumludur.

Analiz sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde yöneticilik kıdemlerine göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır[t (991)=4,38; p=,00]. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu davranışı gerçekleştirme düzeyine ilişkin; yöneticilik tecrübesi olan öğretmenler ile yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında yöneticilik tecrübesi olan öğretmenler $X=42,80$ ortalama ile her zaman; yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenler $X=40,22$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi yöneticilik tecrübesi olan öğretmenlerin ($X=42,80$) ile yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenlere ($X=40,22$) göre daha olumludur.

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi öğretim liderliği boyutlarında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında yöneticilik kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN, YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE İSTİHDAM ŞEKİLLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile istihdam şekilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır. Bu başlık altında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini kadrolu, sözleşmeli ve ücretli (kısmi zamanlı geçici) olarak çalışmasının etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 13: Öğretmen Görüşlerinin İstihdam Şekline Göre ANOVA Testi Sonuçları

DAVRANIŞLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	101,92	2	50,96	,80	,44
	Gruplar içi	62362,08	990	62,99		
	Toplam	62464,00	992			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	134,96	2	67,48	1,15	,31
	Gruplar içi	57909,37	990	58,49		
	Toplam	58044,33	992			
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	26,47	2	13,23	,19	,82
	Gruplar içi	69072,49	990	69,77		
	Toplam	69098,96	992			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	42,73	2	21,36	,20	,81
	Gruplar içi	102958,0	990	103,99		
	Toplam	103000,7	992			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Gruplar arası	22,89	2	11,44	,13	,87
	Gruplar içi	86789,33	990	87,66		
	Toplam	86812,23	992			

Tablo 14'te görüldüğü üzere ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde istihdam şekline göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde kadrolu olarak çalışan öğretmenler $X=42,06$; sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler $X=42,46$ ve ücretli olarak çalışan öğretmenler $X=43,27$ ortalama ile her zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde istihdam şekline göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde kadrolu olarak çalışan öğretmenler $X=41,51$ ortalama ile çoğu zaman; sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler $X=42,18$ ve ücretli (kısmi zamanlı geçici öğretici) olarak çalışan öğretmenler $X=42,82$ ortalama ile her zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde istihdam şekline göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde kadrolu olarak çalışan öğretmenler $X=41,18$ ortalama ile çoğu zaman; sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler $X=41,62$ ve ücretli olarak çalışan öğretmenler $X=41,63$ ortalama ile her zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde istihdam şekline göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde kadrolu olarak çalışan öğretmenler $X=36,74$; sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler $X=37,06$ ve ücretli olarak çalışan öğretmenler $X=37,76$ ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde istihdam şekline göre,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde kadrolu olarak çalışan öğretmenler $X=41,25$ ile sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler $X=41,48$ ortalama ile çoğu zaman ve ücretli olarak çalışan öğretmenler $X=42,00$ ortalama ile her zaman gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu bölümde alt problemlerle ilgili olarak, öğretmen görüşleri açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdikleri ve bazı değişkenlere göre öğretmen görüşlerinin farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, alt problemlerin inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların sırayla bulguları verilip üzerinde tartışma ve yorum yapılacaktır.

1. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Öğretim Liderliği Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliği davranışları beş boyut şeklinde incelenmiştir. Aşağıda her bir boyuta ait bulgular üzerinden yorum yapılacaktır.

1.1. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusuna göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirlemedir. Öğretim liderliği davranışlarıyla öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler, konuyla ilgili araştırmalarda üzerinde en çok durulan konulardan biridir. Araştırmaların bazılarında öğrenci başarıları ile okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışı arasında

doğrudan ilişkiler bulunurken bazı araştırmalarda ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Heck ve Others (1990) tarafından yapılan araştırmada, müdürlerin öğretim liderliğiyle okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, bir öğretim lideri olarak müdürün, öğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır (Şişman,2002a: 116). Yapılan çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre; okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur. Öğrenci başarısı ile okul başarısı arasında doğru orantı bulunduğundan okul yöneticileri öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya yönelik amaçlar belirleme boyutundaki davranışlarını her zaman gerçekleştiriyor olabilirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda her zaman gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklamadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okullara gönderilen eğitim programındaki amaçları öğretmenlere ve öğrencilere açıklayarak bu amaçların gerçekleştirilmesini sağlama düşüncesi bu davranışın her zaman düzeyinde gerçekleştirilmesini sağlamış olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme davranışını; okulun amaçlarının uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme davranışını ve okulun amaçlarını geliştirirken öğrenci başarı durumlarından yararlanma davranışını her zaman yerine getirdikleri bulunmuştur. Okulların öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması, temel gerekliliklerden biridir. Sınıf içerisinde öğretmenlerin neleri öğretmesi gerektiği ve öğrencilerin de neleri öğrenmesi gerektiği konusunda derslerin amaçları olmalıdır. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu ve paralel gitmesi başarının anahtarı olduğu için, okul yöneticilerinin bu davranışı her zaman yerine getirmekte olduğu söylenebilir. İdeal bir şekilde belirlenmiş ve ifade edilmiş amaçlar, uygulamaya yansıtılmadığı sürece hiçbir anlam ifade etmez. Bu

yüzden okul yöneticileri, okulun amaçlarının uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme davranışını her zaman yerine getirmekte olduğu söylenebilir. Araştırmalara göre, öğretim yönünden etkili okullar, açık bir biçimde tanımlanmış ve öğrenci başarısı üzerinde yoğunlaşan eğitsel amaçlara sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda söz konusu amaçlar, okul toplumunu oluşturan üyelerce paylaşılmakta ve uygulamalara yansıtılmaktadır (Şişman,2002b: 81). Okul yöneticilerinin, okulun amaçlarını geliştirirken öğrenci başarı durumlarından yararlanma davranışını her zaman yerine getirmelerinin nedeni; öğretim lideri olarak okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlaması olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarından en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışları; kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma ve okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirlemedir. Türkiye’de, eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanır ve okullara gönderilir. Okul yöneticilerinin, okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme davranışını alt düzeyde gerçekleştirmelerinin sebebi bu olabilir. Ancak her okul, hazır gelen amaçları gözden geçirme ve geliştirmede belirli bir düzeyde özerkliğe sahip olmalıdır. Şişman’a (2002) göre; amaç belirleme, bir kez olup biten bir iş olmayıp okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak değişmenin öznesi olup sürekli gözden geçirilmek ve gerektiğinde yeniden belirlenmek ve tanımlanmak durumundadır.

Şişman’ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları çoğunlukla bulunmuştur (Şişman,2002a: 147). Aksoy’un (2006: 56) yaptığı araştırmanın bulgularına göre ise “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan rollere ilişkin öğretmen algılamalarının ortalaması her zaman bulunmuştur.

Araştırmanın “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmenlerden elde edilen bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özelliktedir. Araştırma literatürle tutarlılık göstermektedir.

1.2. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; derslerin zamanında başlamasını ve bitirilmesini sağlamadığı. Bütün örgütlerin temel girdilerinden biri zamandır. Okullarda da zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması önemlidir. Derslerin başlama ve bitişleri hep zamanla ilgili konular olduğundan, okul yöneticilerinin bu davranışı en üst düzeyde gerçekleştirmelerinin sebebi olabilir. Okul ve okul yöneticisinin sahip olduğu en önemli kaynaklardan birisi zamandır.

Okul yöneticilerinin, okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama davranışını ikinci üst düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Her şeyin önceden planlanıp düzenlenmesi sonucu gerçekleştirilen etkinliklerin sonucu, kaliteli bir eğitimidir. Bu nedenle okul yöneticisi, eğitim-öğretim yılı başında ayrıntılı bir yıllık faaliyet planı hazırlamalıdır. Okul yöneticilerinin bu davranışı üst düzeyde gerçekleştirmesinin sebebi olarak gösterilebilir. Aynı şekilde okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme davranışını üst düzeyde gerçekleştirmesinin sebebi de bu olabilir. Okul programı öğrencilerin üst düzeyde beceriler kazanmalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, eleştirel düşünme ve problem çözebilme becerilerini geliştirici özellikte olmalıdır. Okulun I. Ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama davranışını okul yöneticilerinin çoğu zaman yerine getirmelerinin nedeni, okulun ve okul programının başarısının bu programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlı olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme davranışını en alt düzeyde gerçekleştirdiği bulunmuştur. Davranış düzeyinin düşük çıkması, yöneticilerin idari işlere daha çok zaman ayırdıklarının göstergesi olabilir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenen davranış, okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim ortamlarında bizzat öğretim sürecine katılarak geçirmesidir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” öğretim liderliği davranışı genel olarak değerlendirildiğinde; çoğu zaman yerine getirilen öğretim liderliği davranışı olarak bulunmuştur.

Şişman’ın (2002) yaptığı araştırmada “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışların çoğunlukla yerine getirildiği bulunmuştur. Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” öğretimsel liderlik çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Gümüşeli (1996) araştırmasında, okul yöneticilerinin eğitim programını eşgüdümleme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri bulunmuştur. Araştırmanın bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzer sonuçlar içerdiğinden literatürle tutarlılık göstermektedir.

1.3. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirmedir. Okul yöneticisi, öğretim süreci ve öğrencilerin başarı düzeyleri ile ilgili yapılan araştırma ve değerlendirme çalışmalarının sonuçlarını öğrencilere, öğretmenlere ve velilere bildirmelidir. Bilgilendirme sonucu, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenleri üzerinde tartışmalar yapıp, yeni amaçlar

belirlenebilir. Okul yöneticilerinin, bu davranışı en üst düzeyde gerçekleştirmelerinin sebebi bu olabilir.

Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma, okul yöneticilerinin ikinci üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışıdır. Okullarda öğrenci başarısı ile ilgili çeşitli kayıtlar tutulabilir. Ancak verilerin sadece kayıt altında depolanması çok da anlamlı değildir. Depolanan verilerin öğretmenlerle analiz edilmesi ve çıkan sonuçlara göre öğrenci ve okulun geleceğine dönük yeni yöntemlerin belirlenmesi gereklidir. Bu yüzden okul yöneticilerinin bu davranışı ikinci en üst düzeyde gerçekleştirdiği söylenebilir. Aynı şekilde okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme davranışı okul yöneticileri tarafından çoğu zaman yerine getirilmektedir. Okul yöneticisi, okul ve öğrenci başarısını öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirmeli ve sonuçları öğretmenlere bildirmelidir. Gerekli önlemler ve iyileştirmelerin yapılabilmesi sebebiyle bu davranış, okul yöneticileri tarafından çoğu zaman yerine getiriliyor olabilir.

Okul yöneticilerinin, diğer davranışlara kıyasla en düşük düzeyde gerçekleştirmiş oldukları davranışı; sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapmadır. Bu davranışın diğer davranışlara göre daha alt düzeyde gerçekleştirilmesinin nedeni okul ve öğrenci başarısının sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi olabilir. Bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güç olmaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretim liderliği davranışı genel olarak değerlendirildiğinde; çoğu zaman yerine getirilen öğretim liderliği davranışı olarak bulunmuştur. Denetimsiz bir eğitim sistemi olamaz. Okul yöneticisinin en öncelikli görevi okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yöneticisi denetleme ve değerlendirmenin okul başarısındaki etkisini bildiği için bu davranışı çoğunlukla yerine getiriyor olabilir.

Şişman'ın (2002) yaptığı araştırmada öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda yer alan davranışlara ilişkin olarak öğretmen

algılamaları çoğunlukla olarak bulunmuştur. Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Araştırmanın bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzer sonuçlar içerdiğinden literatürle tutarlılık göstermektedir.

1.4. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etmemiştir. Türkiye'de resmi ilköğretim yöneticileri, çalışacağı öğretmenleri seçme yetkisine sahip değildir. Okulda çalışan yönetici ve öğretmenler bu görevlerine atanarak gelmişlerdir. Okul yöneticilerinin okulda gelişimin sağlanabilmesi için bu davranışı en üst düzeyde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticileri, mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme ve kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman yerine getirmektedirler. Okul yöneticisi, öğretmenlere faydalı olacak öğretimsel kaynakların farkında olması gerektiği ve öğretmenlerin gelişimin önemini bildiği için, bu öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman yerine getirmiş olabilirler.

Okul yöneticilerinin, en düşük düzeyde gerçekleştirdiği davranış; öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırmasıdır. Okulların konferanslar için fiziki ve maddi imkanlarının olmayışı, zamanın kısıtlı olması gibi nedenlerden dolayı bu davranış en düşük düzeyde gerçekleştirilmiş olabilir.

Şişman'ın (2002) yaptığı araştırmada "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen algılamaları ara sıra

olarak bulunmuştur. İlköğretim okullarında özellikle öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlik ve hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersiz düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Çalhan'ın (1999) araştırmasında, öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini ara sıra yerine getirdikleri bulunmuştur.

Araştırmanın “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özellikler taşıdığından literatürle tutarlılık göstermektedir.

1.5. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engellemedir. Okullarda çeşitli nedenlere bağlı olarak çeşitli çatışmaların olması doğaldır. Okul yöneticisi, bu çatışmaları görmezden gelme ya da bastırma yerine, çatışmaları başarılı bir şekilde yönetebilmelidir. Çatışmaları okul için olumlu yöne çevirebilme, yararlanabilme, minimum zararla atlatabilme açısından, okul yöneticilerinin bu davranışı en üst düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir.

Okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen bir diğer üst düzey davranış, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamadır. Okullar çevresi tarafından kuşatılmış bir haldedir ve okullar çevreden soyutlanamaz. Okul yöneticisi, okulun çevreyle işbirliği ve bütünleşmesini sağlamalıdır. Aynı şekilde okul-aile ilişkileri öğrenci başarısını artırmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunu bilen okul yöneticisi, bu davranışı üst düzeyde gerçekleştirmiş olabilir. Ülkemizde yapılan araştırmalarının sonuçları okul-aile bağlarının zayıf olduğu yönündedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin en alt düzeyde gerçekleştirmiş oldukları davranış, öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etmedir. Maddi imkansızlıklar veya zaman kaybının yaşanmaması için okul yöneticisi bu davranışı en alt düzeyde gerçekleştirmiş olabilir.

Şişman'ın (2002) yaptığı araştırmada düzenli öğrenme- öğretme iklimi oluşturma boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamaları çoğunlukla olarak bulunmuştur. Araştırmadaki bulgular benzerlik göstermektedir. Taş (2000) araştırmasında okul yöneticilerinin, okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirme rollerini her zaman yerine getirdikleri bulunmuştur.

2. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Yaşları, Cinsiyetleri, Öğrenim Durumları, Mesleki Kıdemleri ve Yöneticilik Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

2.1. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Yaşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu sonuca göre öğretmen görüşleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Analiz sonuçları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “öğretmenlerin desteklenmesi

ve geliştirilmesi” liderlik boyutundaki görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=2,996$; $p=,030$). Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey Testinin sonuçlarına göre 41-50 yaş aralığında ($X=39,55$) olan öğretmenlerin, 31-40 yaş aralığında ($X=36,57$) olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, baş döndürücü bir hızla bilgi, teknoloji, eğitim vb. alanlarda değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu dönemde yetişen genç kuşak öğretmenlerin, daha ileri yaş öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinden, beklentilerinin daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu yüzden 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin görüşleri, okul yöneticilerinin aleyhine; 41-50 yaş aralığı öğretmenlerin görüşleri lehine olmuş olabilir.

2.2. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Analiz sonuçları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ($t=2,96$; $p=,00$) ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” ($t=3,82$; $p=,00$) liderlik boyutundaki görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki öğretim

liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek öğretmenlerin $X=37,88$ ortalaması, kadın öğretmenlerin $X=35,94$ ortalamasına kıyasla görüşleri daha olumludur. Okullardaki öğretmen ve yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olması dolayısıyla okul yöneticilerinin bu davranışını desteklemelerine sebep olarak gösterilebilir.

2.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin

yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” liderlik boyutundaki görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=2,46$; $p=,03$). Mesleki kıdemler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey Testinin sonuçlarına göre 4.grupta yer alan 21-25 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin $X=41,38$; 1.grupta yer alan 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlere göre $X=35,86$ okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur. Meslekte yeni sayılabilecek öğretmenlerin, bilgi toplumunda daha donanımlı olarak mezun olmaları ve bu yüzden yöneticilerinden beklentilerinin daha fazla olması bu farklılığa sebep olarak gösterilebilir.

2.5. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Yöneticilik Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında yöneticilik kademine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” liderlik boyutundaki görüşleri arasında yöneticilik kademine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t=2,05$; $p=,04$). Yöneticilik tecrübesi olan öğretmenler $X=42,70$ ortalama ile yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenlere $X=41,67$ kıyasla görüşleri daha olumludur. Yöneticilik yapmış olan öğretmenlerin okul yöneticisine bakış açısının daha ılımlı olması anlamlı farklılığın nedeni olabilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak “düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” liderlik boyutundaki görüşleri arasında yöneticilik kademine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t=4,38$; $p=,00$). Yöneticilik tecrübesi olan öğretmenler $X=42,80$ ortalama ile yöneticilik tecrübesi olmayan öğretmenlere $X=40,22$ kıyasla görüşleri daha olumludur. Öğretmenlerin olaylara bakış açısı farklılığın sebebi olabilir.

3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle İstihdam Şekilleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularına göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin istihdam şekilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmen görüşleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında istihdam şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

6.1. SONUÇLAR

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin sonuçları araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirlemedir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretim liderliği davranışlarından en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışları; kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma ve okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirlemedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; derslerin zamanında başlamasını ve bitirilmesini sağlamadır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki öğretim liderliği davranışından sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme davranışını en alt düzeyde gerçekleştirdiği bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirmedir. Okul yöneticilerinin, diğer davranışlara kıyasla en

düşük düzeyde gerçekleştirmiş oldukları davranışı; sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapmadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etmedir. Okul yöneticilerinin, en düşük düzeyde gerçekleştirdiği davranış; öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırmasıdır. İlköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışı; birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engellemedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin en alt düzeyde gerçekleştirmiş oldukları davranış, öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etmedir.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile yaşa, cinsiyete, öğrenim durumuna, mesleki kıdeme ve yöneticilik kademine göre değerlendirmelerinin sonuçları araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında yaşlara göre .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma liderlik boyutundaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve

iklimi oluşturma liderlik boyutundaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında yöneticilik kıdemine göre .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile istihdam şekillerine göre değerlendirmelerinin sonuçları araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında istihdam şekillerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir.

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirebilmeleri için uygun koşullar sağlanmalıdır.

2. Okullarda yapılan toplantılara bütün personelin katılımı sağlanmalı ve görüşler alınarak ortak karara varılmalıdır.

3. Okul yöneticisi okulun amaçlarını öğretmenleri ile paylaşmalı ve tartışmaya açabilmelidir.

4.Eğitim sisteminin ve okulların amaçları günün koşullarına göre gözden geçirilerek, gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

5. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerle iletişimi artırmak için onlarla daha fazla etkileşimde bulunacakları etkinlikler ve ortamlar oluşturmalarıdır.

6. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını kazanmaları için okul yöneticileri ve özellikle de yönetici adayları için düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinde öğretim liderliği davranışlarına ağırlık verilmesi yararlı olacaktır.

7. Öğretim liderliği davranışlarını kapsayacak şekilde, okul yöneticilerin seçimi ve atanmalarına esas olan ölçütler geliştirilmelidir.

8. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak konuşmacıları, konferanslar vermek için davet etmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma Konya İlindeki resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Değişik illerdeki resmi ilköğretim okullarında benzer bir araştırma yapılabilir.

2. Benzer bir araştırma, özel ilköğretim okulu yöneticilerine yönelik yapılabilir.

3. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının, müdür yetkili yöneticilerine yönelik benzer bir araştırma yapılabilir.

4. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğrencilerin, velilerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin görüşleri alınabilir.

5. İlköğretim okulu yöneticilerine yönelik olarak yapılan bu araştırma orta öğretim ve yüksek öğretimde görev yapan eğitim yöneticileri için de yapılabilir.

6. Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları üzerinde durulmuştur. Diğer liderlik stilleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2009). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akar, İ. (2002). Öğrenci Davranışını Etkileyen Etmenler. Z. Kaya içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 25-26-29). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Akgündüz, A. (2004). *Lider Yöneticinin El Kitabı (3.Binyıl Yöneticilerine Özel)*. İstanbul: Genç Beyin Yayınları.
- Akın, H. B. (2002). *Yönetim ve Mizah (Örgütler ve Bürokrasiye Mizahi Bakışlar)*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996a). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996b). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Binbaşoğlu, C. (1978). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Bridge, B. (2003). *Eğitim Yönetiminde Kadınlar*. İstanbul: Beyza Yayıncılık.
- Bridge, B. (2006). *Eğitimde Vizyonel Liderlik ve Etkin Yöneticilik*. İstanbul: Beyza Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2005a). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2005b). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme Sürecinde İlköğretim Yöneticilerinin Nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 4*, 1-11.
- Çelik, B. (2006). *Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*.

İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelik, V. (2000). *Eğitsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayın.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. & Semerci, N. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları.
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 30.

Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı(ikinci baskı)*. Ankara: Hacettepe
Üniversitesi Basımevi.

Drucer, F. P. (1998). *Fırtınalı Dönemlerde Yönetim*. İstanbul: İnkılap
Yayıncılık.

Drucer, F. P. (2000). *Gelecek İçin Yönetim (1990'lar ve Sonrası)*. Ankara:
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Dural, B. (2002). *Atatürk'ün Liderlik Sırları*. İstanbul: Okumuş Nam Yayınları.

Ensari, H. (2003). *21.Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul:
Sistem Yayıncılık.

Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Erdem, R. A. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli
Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk
Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 16*, 275-294.

Erdoğan, İ. (2004a). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem
Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2004b). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Fritz, R. (2004). *Mıknatıs İnsanlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Genç, N. (2003). *Zirveye Götüren Yol Yönetim*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Göküş, E. (2007). *Kaliteli Okul Kavramının Öğretmenler ve Yöneticiler Tarafından Algılanması*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Gül, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi
- Gürsel, M. (1994). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsel, M. (2006). *Eğitimde Yönetim ve Sisteme İlişkin Çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsel, M. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Kavramlar, Süreçler ve Uygulamalar)*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Hodkinson, C. (2008). *Yönetim Felsefesi Örgütsel Yaşamda Değerler ve Motivasyon*. İstanbul: Propedia Yayıncılık.
- Hoy, K. W. ve Miskel, G. C. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- İnandı, Y. & Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Sayı: 2*, 123-149.
- İzğören, A. Ş. (2008). *Geleceğin Organizasyonunu Yaratma*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Karalar, R. (2009). İşletme Kavramı. N. Zeytinoğlu içinde, *Genel İşletme* (s. 14). Eskişehir: Copyright.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşkaya, A. (2007). *Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazancıoğlu, M. M. (2008). *Özel Okullarda Üst Düzey Yöneticilerin Liderlik Tarzları ve Okul Etkililiği Üzerine Bir Çalışma: İstanbul Örneği*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Keleştimur, M. (1999). *Değişimin Neresindeyiz?* İstanbul: Rota Yayınları.
- Korkut, H. (1992). Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları cilt: 25 sayı: 1*, s.93.

- Kurtuldu, P. S. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Özgüven Düzeyleri ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Machiavelli, N. (1999). *Prens* (Çev: Bekir Toksoy). İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Maviş, F. (2009). Yönetim Kavramı. N. Zeytinoğlu içinde, *Genel İşletme* (s. 95). Eskişehir: Copyright.
- MEB (1965). *Devlet Memurları Kanunu*. Resmi Gazete.
- MEB (1961). *222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. Resmi Gazete.
- MEB (2005). *İlköğretim 1-5.Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara.
- Özalp, İ. (1985). *İşletmelerde Yönetim, Fonksiyonlar ve Organizasyon*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özalp, İ. Kopal, C. & Berberoğlu, G. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yay. No.951.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 3*, 267-282.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, Y. (2001). *Liderlik Yönetimi Türkiye (Ne İş Olsa Yaparım Abi!)*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk, H. İ. (2003). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: HD Yayıncılık.
- Sarpkaya, R. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Saygınar, M. S. (2007). Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi Cilt: 3 Sayı: 2*, 67-78.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezi.
- Şişman, M. (2002a). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Toker, T. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ülger, Ö. E (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Yozgat, O. (1984). *Yönetim Biliminin Doğuşu ve Tarihi Gelişimi*. Nisan 14, 2011 tarihinde [http: //www.belgeler.com](http://www.belgeler.com). adresinden alındı.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ

AÇIKLAMALAR

Sayın Hocam,

Size sunulan anket, eğitim yöneticiliği ve liderliği konusunda yapılan bir araştırmanın uygulama boyutuyla ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette, okul müdürlerinin, eğitim-öğretimle ilgili bazı konularda gösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Anket öğretmenler ve okul müdürlerine uygulanacaktır. Sizden beklenen, her bir davranışı dikkatle okuyarak cevaplamanızdır.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde, sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içinde değerlendirileceği için anketlere adınızı soyadınızı yazmayınız.

Ayıracağınız zaman ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Şerife KARATAY
Selçuk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans

1. BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****1. Yaşınız**

- 21 – 30
 31 – 40
 41 – 50
 51 ve daha yukarısı

2. Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

3. Öğrenim Durumunuz

- Öğretmen Okulu
 Eğitim Enstitüsü (Açık Öğretim ön lisans tamamlama dahil)
 2 – 3 Yıllık Yüksek Okul (tamamlama dahil)
 4 Yıllık Fakülte
 Yüksek Lisans
 Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz

- 1 yıldan az – 5 Yıl
 6 – 10 Yıl
 11 – 15 Yıl
 16 – 20 yıl
 21 – 25 Yıl
 26 ve daha yukarısı

5. Yöneticilik Kıdeminiz

- Yöneticilik tecrübesi olan
 Yöneticilik tecrübesi olmayan

6. İstihdam Şekliniz

- Kadrolu öğretmen
 Sözleşmeli öğretmen
 Ücretli öğretmen (kısmi zamanlı geçici öğretici)

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI
ANKETİ**

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması					
	1	2	3	4	5
1.Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi					
11.Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.Okulun 1. Ve 2. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi					
21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24.Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi					
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “ takım ruhu” oluşmasına öncülük etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Şerife KARATAY		İmza:	
Doğum Yeri:	Konya/Ereğli			
Doğum Tarihi:	27/02/1983			
Medeni Durumu:	Bekar			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Kazınkarabekir İ.Ö.O		Ereğli	1990/1995
Ortaöğretim	Namık Kemal İ.Ö.O		Ereğli	1995/1998
Lise	Sağlık Meslek Lisesi		Ereğli	1998/2001
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Konya	2001/2005
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	Konya	2008/2011
Becerileri:	Teorik ve Pratik Sağlık Bilgileri			
İlgi Alanları:	Belgeseller ve Arkeoloji Çalışmaları			
İş Deneyimi:	Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Kadrolu Sınıf Öğretmenliği, Bir Yıldan Fazla Müdür Yetkililik.			
Aldığı Ödüller:	Milli Eğitim Müdürlüğünden Teşekkür Belgesi.			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR Yrd.Doç.Dr.Atilla YILDIRIM			
Tel:	0506 6488366			
Adres	2.Etap Toki F/4-A Daire:3 Sandıklı Mahallesi Konya/Karapınar			



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/
Konu : Araştırma izni

37670

28 EYLÜL 2010

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

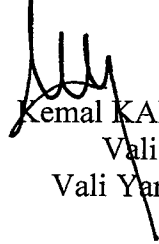
İlgi : 26/08/2010 tarihli ve B.30.2.SEL.0.44.00.00/360-1062 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şerife KARATAY'ın "İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Meram, Karatay ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.


Kemal KARADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcı

EKLER:

- 1-Anket Formu(5 Sayfa)
- 2- Liste

GELEN EVRAK	
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
Tarih:	29.09.2010
Sayı:	360/877

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
gönderdim.
Sn. İlhan Bey-
29/9/2010
A