

**ETKİLİ OKUL KARAKTERİSTİKLERİ  
ÇERÇEVESİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN  
DAVRANIŞSAL ÖZELLİKLERİ  
(ERZURUM İL ÖRNEĞİ)**

**Mustafa ORHAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE**

**2011**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI**

ETKİLİ OKUL KARAKTERİSTİKLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUL  
YÖNETİCİLERİNİN DAVRANIŞSAL ÖZELLİKLERİ  
(ERZURUM İL ÖRNEĞİ)

(School Directors' Behavioral Traits within the Framework of  
Effective School Characteristics (The Case of Erzurum))

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Mustafa ORHAN**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE

**ERZURUM**  
**Haziran, 2011**

## TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç Dr. Erdoğan Köse danışmanlığında, Mustafa ORHAN tarafından hazırlanan “Etkili okul karakteristikleri çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışsal özellikleri (Erzurum İl Örneği)” başlıklı çalışma 24 /06 / 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Osman MERT

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... /..... /.....

01 -07- 2011

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans/ olarak sunduğum “Etkili okul karakteristikleri çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışsal özellikleri (Erzurum İl Örneği)” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

24/ 06/ 2011

Mustafa ORHAN

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

# ETKİLİ OKUL KARAKTERİSTİKLERİ ÇERÇEVESİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAVRANIŞSAL ÖZELLİKLERİ (ERZURUM İL ÖRNEĞİ)

**Mustafa ORHAN**

**2011, 109 sayfa**

Bu araştırmanın amacı; Erzurum ili merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma verilerini toplamak için Şişman (2004)'ın "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı anket formundan yararlanılmıştır. Mehmet Şişman'dan anketin uygulama izni alınarak Erzurum ili merkez ilçelerindeki 35 ilköğretim okulunda çalışan 436 öğretmenin görüşleri taranmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerle ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve ortalama standart sapma değerleri bulunarak tablolar halinde hazırlanmıştır. Daha sonra söz konusu algılamalar, öğretmenlerle ilgili cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Belirlenen değişkenlere bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda varyans analizi kullanılmıştır. Söz konusu değişkenlerle öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamaları arasındaki farklılaşmalar "t" testi ile yoklanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim okulu yöneticilerinin, beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarından ortalama olarak "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutundaki davranışları "ara sıra", diğer boyutlardaki davranışları ise "çoğu zaman" yerine getirdikleri belirlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının bütün boyutlarında öğretmenlerin branşına göre farklılık bulunmamaktadır. Öğretim liderliği davranışlarının bütün boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklar bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim okulu, öğretim liderliği.

**ABSTRACT**  
**MASTER THESIS**  
**(SCHOOL DIRECTORS' BEHAVIORAL TRAITS WITHIN THE**  
**FRAMEWORK OF EFFECTIVE SCHOOL CHARACTERISTICS**  
**(THE CASE OF ERZURUM)**

**Mustafa ORHAN**

**2011, 109 page**

The aim of this study is to define on which level the primary school directors develop their instructional leadership behaviours in the central districts Aziziye, Palandöken and Yakutiye of Erzurum from teachers' perspective. The study is based on scanning method. In order to collect data the questionnaire "instructional leadership behaviours of school directors" developed by Şişman (2004) was used. The 436 teachers' views in 35 primary schools in the central districts of Erzurum, were scanned under the permission of Mehmet Şişman to use the questionnaire. SPSS package programme was used to analyse the data. Frequency, percentage, arithmetic means and mean standard values were calculated and given in tables. Then demographic variables such as gender, branch, work experience and working site were compared to behavioural data obtained. In the comparison of variables variance analysis was used. Differences between teacher's school leadership perception and mentioned variables were defined by "t" test.

The results of this study are as follows: From the instructional leadership behaviours which are gathered in five dimensions, it was determined that on the average primary school directors perform the behaviour of "supporting the development of teachers" sometimes and others frequently. The performing level of primary school directors' in the dimension of supporting and developing of teachers differ according to gender and the town they work in. There is no difference in all dimensions of primary school directors' instructional leadership behaviours according to their branches. Remarkable differences were determined in all dimensions of instructional leadership behaviours according to work experience.

**Key words:** Primary school, teaching leadership

## ÖN SÖZ

Okullar insan ve diğer kaynakların etkin kullanılması, öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için var olmak, daha doğrusu etkili olmak durumundadır. Okulların etkili olmasında okul yöneticisi anahtar bir rol oynamaktadır. Etkili okullarda okul yöneticileri daha çok öğretim liderliği davranışlarını sergilemekte ve öğrenme-öğretme konusunda liderlik yapmaktadırlar. Günümüzde okulların çıktıları üzerinde önemli etkisinin olduğu bilinen okul yöneticilerinin etkili okula ulaşmak için öğretime liderlik etmeleri bir zorunluluk olmaktadır.

Erzurum ili merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının gerçekleşme düzeyini belirleme amaçlı olan bu araştırma beş bölümden meydana gelmektedir. Araştırmanın ilk kısmını oluşturan giriş bölümünde; araştırmanın problemi, amaç ve alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve tezin organizasyonu verilmiştir. İkinci bölümde; etkili okul ve öğretim liderliği ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili çalışmalar yer almaktadır. Üçüncü bölümde; araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde; araştırma sonunda elde edilen bulgular ve yorumları bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

Araştırmanın uygulama izninin sağlanmasında katkısı olan Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, araştırmanın uygulama çalışmalarının yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerimize ve öğretmenlerimize, yardım ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE'ye, Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA'ya ve araştırmanın analizinde önemli katkıları olan Araştırma Görevlisi Ceyhun OZAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

**Erzurum-2011**

**Mustafa ORHAN**

## İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖN SÖZ .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ .....	x

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Amaç ve Alt Amaçlar .....	5
1.3. Önem .....	6
1.4. Varsayımlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	7

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>8</b>
2.1. Etkililik Kavramı .....	8
2.2. Örgütsel Etkililik.....	9
2.3. Örgütsel Etkililik Modelleri .....	9
2.3.1. Amaç modeli .....	9
2.3.2. Sistem – kaynak modeli .....	10
2.3.3. Ekolojik ya da çevresel model .....	11
2.3.4. Birleşik model .....	11
2.4. Etkili Okullar .....	12
2.5. Etkili Okulların Özellikleri ve Boyutları .....	16
2.5.1. Yönetici boyutu.....	17
2.5.1.1. Öğretim Liderliği .....	20
2.5.1.1.1. Okul müdürünün öğretim liderliği davranış boyutları.....	26
2.5.1.1.1.1. Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi .....	28



2.5.1.1.1.2. Okul programının yönetimi .....	31
2.5.1.1.1.3. Okul kadrosunun geliştirilmesi.....	33
2.5.1.1.1.4. Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi.....	36
2.5.2. Öğretmen boyutu .....	38
2.5.3. Program - öğrenme süreci ve öğrenci boyutu .....	42
2.5.4. Okul kültürü boyutu .....	45
2.5.5. Öğrenme iklimi boyutu .....	47
2.5.6. Okul çevresi ve aile ile ilişkiler boyutu .....	48
2.6. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	53
2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	53
2.6.1.1. Etkili okulla ilgili araştırmalar .....	53
2.6.1.2. Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar .....	56
2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	59
2.6.2.1. Etkili okulla ilgili araştırmalar .....	59
2.6.2.2. Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar .....	62

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>66</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	66
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	66
3.3. Verilerin Toplanması .....	69
3.4. Verilerin Analizi .....	70

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>72</b>
4.1. Katılımcıların Kişisel Özellikler Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular .....	72
4.2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri öğretim liderliği davranışlarına ne düzeyde sahiptir?.....	73
4.2.1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptirler?.....	73
4.2.2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptirler?.....	76
4.2.3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptirler?.....	78
4.2.4. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptirler?.....	80

4.2.5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptirler? .....	83
4.3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları ve görev yaptıkları ilçeler arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....	86
4.3.1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? .....	86
4.3.2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....	89
4.3.3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark var mıdır? .....	92
4.3.4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler arasında anlamlı bir fark var mıdır?.....	94

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>97</b>
5.1. Sonuç.....	97
5.2. Öneriler .....	100
5.2.1. Uygulayıcılara öneriler .....	100
5.2.2. Araştırmacılara öneriler .....	101
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>102</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>105</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>110</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Evrendeki Okullar ve Öğretmen Sayıları ile Örneklemdaki Okul ve Öğretmen Sayılarının Oranı.....	67
Tablo 3.2. Örnekleme Alınan Okullar ve Öğretmen Sayıları .....	68
Tablo 3.3. Anketin Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	69
Tablo 3.4. Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri ve Puan Aralıkları.....	71
Tablo 4.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	74
Tablo 4.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	76
Tablo 4.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	78
Tablo 4.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	81
Tablo 4.6. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	83
Tablo 4.7. Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarının Yerine Getirilme Düzeyleri ve Ortalama Değerleri .....	86
Tablo 4.8. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı .....	87
Tablo 4.9. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı.....	89
Tablo 4.10. Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Farklılığı.....	92
Tablo 4.11. Öğretmen Görüşlerinin Görev yapılan İlçelere Göre Farklılığı.....	94

## KISALTMALAR DİZİNİ

- SED : Sosyo Ekonomik Düzey  
İKY : İlköğretim Kurumları Yönetmeliği  
TKY : Toplam Kalite Yönetimi  
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı  
İ.O. : İlköğretim Okulu  
YİBO : Yatılı İlköğretim Bölge Okulu  
RG : Resmi Gazete  
vb. : ve benzeri

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Okul, “öğrencilerini, önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gereken davranışı (bilgi, beceri ve tutumu) planlı bir süreç içerisinde ve belli bir sürede kazandıran örgüttür” (Başaran, 2006: 138). Okul, bütün bireylerin karşılıklı etkileşim ve iletişim halinde buldukları bir yaşam merkezi ve öğrenme alanıdır. İnsan yaşamının önemli bir bölümü okulda geçmektedir. Her insanın yaşamında önemli bir yere sahip olan okul, hayatımıza birçok şeyi katmakta ya da birçok şeyi götürmektedir (Turan, 2007).

“Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir” (Özdemir, 2000: 36). Etkili okullarda okulun tüm kaynakları öğrencilerin gelişimi için kullanılmaktadır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişmeleri de sağlanmaktadır. Levine ve Lezotte (1990)'ye göre ise etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, başka bir deyişle hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşmasıdır.

Okul önceden belirlenmiş amaçları ve hedefleri doğrultusunda büyük bir toplumsal sorumluluk üstlenmiştir. Okul öğrenciyi çok yönlü, çok amaçlı ve çok boyutlu yetiştirerek, onu bireysel, ailesel, kuramsal ve toplumsal hayata ilişkin rollere hazırlamaktadır. Okul söz konusu rollerin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıkları kazandırmanın yanında, kişiliklerinin gelişmesi için uygun ortam ve fırsatları yaratır. Toplum okuldan, her açıdan dengeli bireyler yetiştirmeyi beklemektedir. Okul toplumun beklentilerini boşa çıkarma hakkına sahip değildir. Okulun etkililiğinin, verimliliğinin ve başarısının temel göstergesi okulun ürünü olan öğrencilerin nitelikleri olmaktadır (Sarıtış, 2001).

Okul, etkili olmak için hem bilişsel alanda hem de bilişsel alan dışında ölçüm yapmak durumundadır. Etkili okul öğrencilerin, hem bilişsel alan hem de bilişsel olmayan alanlarda başarılı olmasını hedeflemektedir (Fribel ve Hofman (1992)'dan akt. Balcı, 2007). Etkili okul ya da okulun öğrencilere etkileri bağlamında iki eğilim ortaya çıkmıştır. Birinci eğilimde, okul dışı ve ailelerle ilgili arka plan faktörlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu ileri sürülürken ikinci eğilimde, öğrenciler üzerinde okulun etkilerinin olabileceği savunuluyordu. İşte etkili okul akımının çıkış noktasını okulun öğrenci üzerindeki etkisini savunan bu eğilim ortaya çıkarmıştır. Okulun etkileri bağlamında üzerinde durulan temel sorular şunlar olmuştur (Şişman, 2002):

1. Okulların öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?
2. Okul dışı çevre ile karşılaştırıldığında öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?
3. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okulla ilgili hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
4. Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre ve aile mi daha etkilidir?

Reynolds (akt. Balcı, 2007), İngiltere'deki etkili okul araştırma bulgularını inceleyerek şu bulgulara ulaşmıştır:

1. Etkili okullarda, eğitimle ilgili geniş vizyonu olan ve başkalarını harekete geçiren yöneticiler liderlik etmekte, liderler vizyonlarını, sınıf uygulamalarına aktarabilmektedirler.
2. Etkili okullarda öğretmenler etkili iletişim ve güvenli ilişkiler sayesinde okul politikalarının geliştirilme ve uygulanmasında söz sahibi olmaktadır. Bu okullarda amaç ve hedefler yazıya dökülmüş ve tüm personelin katılımı ile geliştirilmiştir.
3. Etkili okullarda dersler rahat, düzenli ve sağlam bir atmosferde yapılmakta, tüm öğrencilerin üst düzey akademik standartlara ulaşmaları için yardımcı olma önemli olmaktadır. Etkili okullarda öğrencilerin görüşlerini ortaya koyabilmeleri için iyi ilişkiler ve açık bir cesaretlendirme vardır.
4. Etkili okullarda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimleri güçlenmektedir. Etkili okullarda nitelikli, uygun bir kuram ve tecrübe karışımına sahip akademik personel bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Okul yöneticilerinin liderliği, gelişmiş ülkelerde üzerinde çok durulan bir konu olmuştur. 1980’li yıllardan itibaren eğitim ve okul yöneticisi ya da okul müdürü yerine okul lideri, eğitim lideri, program lideri, öğretim lideri ifadeleri daha fazla tercih edilmiştir. Bundan dolayı okul müdürlerinden, yöneticilikten çok liderlik yapmaları istenmekte, özellikle programın yönetimi ve öğretme-öğrenme sürecinde liderlik davranışları sergilemeleri, öğretmen ve öğrenciler için başöğretmen rolü oynamaları beklenmektedir (Şişman, 2002).

Okulda bütün öğrencilerin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamının oluşturulması, özellikle öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi etkili yöneticiyi olmayandan ayırt etmektedir. Dolayısıyla okulda etkin yöneticilik gösteren yönetici esas itibariyle bir öğretim lideri olmaktadır. Okulun asıl işlevinin farkında olma, okul amaçlarını çalışanlara açıklayıp yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret ederek onlara rehberlik ve destek verme, öğretimin kesintiye uğramaması için tedbirlerin alınması gibi etkinlikler etkili yöneticinin temel uğraşlarıdır (Balcı, 2007).

“Hemen tüm etkili okul araştırmalarına göre, okul yöneticisi, okulun etkililiğinde anahtar bir rol oynamaktadır. Yöneticinin öğretim liderliği davranışı, okul etkililiğinin temel kestiricisi durumunda olmaktadır” (Balcı, 2007: 113). Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar sonucunda, okul yönetimindeki liderliğin, öğretmen ve öğrenci yaşamında bir takım farklılıklar meydana getirebileceği yeniden gündeme gelmiş ve kabul edilmiştir. Aynı zamanda yönetsel gücün, okulla ilgili bürokratik yönetim işlerinden, özellikle öğrenme-öğretme konusundaki liderliğe doğru kaydırılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şişman, 2004).

“Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla birlikte etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığı sonucuna varılmıştır” (Çelik, 1999: 184-185).

Etkili yöneticiler, genelde etkili lider ve özellikle de öğretim liderleridir. Öğretime çok önem vererek öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açık ve seçik olarak

saptama, bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlama, zamanının çoğunu öğretim sorunları ile ilgilenerak geçirme, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi eylemler etkili yöneticilerle ilgili bu yargıyı kanıtlamaktadır (Balcı, 2007).

Yapılan araştırmalar sonucunda etkili okulda öğretim lideri olan okul yöneticisinden beklenebilecek başlıca davranışlar şöyle özetlenebilmektedir (Şişman, 2002):

1. Eğitim ve öğretim lideridir.
2. Okulu için bir vizyon ve misyona sahiptir.
3. Okulun amaç, vizyon ve misyonunun bütün okul toplumu tarafından paylaşılmasını sağlar.
4. Öğretmenlerin performansını değerlendirir, ödüllendirir.
5. Açık okul kuralları belirler ve bu kuralları uygular.
6. Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olmakta, bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletmektedir.
7. Okul kadrosunu desteklemekte, onların mesleki yönden geliştirilmesine yönelik çalışmalar düzenlemektedir.
8. Öğretmenlerle okul programının oluşturulmasında işbirliği içinde çalışır.
9. Okul programlarının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır.
10. Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynağı sağlamakta, gerekli ortamları hazırlamaktadır.
11. Sıklıkla öğrenci gelişim ve başarısını değerlendirir.
12. Okulda geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar.
13. Gözlem ve incelemeler yaparak okuldaki zamanını harcar.
14. Okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine önderlik eder.
15. Okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar.

Yukarıda yapılan açıklamalara dayalı olarak etkili okul karakteristikleri çerçevesinde Erzurum ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim



liderliği davranışlarını öğretmen görüşleri açısından belirlemek araştırmanın temel problemini oluşturmuştur.

## 1.2. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı; Erzurum ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir.

Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

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

- Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

- Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

- Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

- Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

- Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

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

- Öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.3. Önem

Bu araştırma Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin etkili okul karakteristikleri çerçevesinde öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koyarak, var olan durumun Erzurum ili merkez ilçelerinde tespit edilmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda bu araştırmanın yönetsel davranışlar konusunda ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlere fikir verebileceği, yönetsel davranışlarda karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılması doğrultusunda yol gösterebileceği ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir okul müdürünün “okulu daha iyi nasıl yönetebilirim?” sorusunu sürekli kendisine sorarak, aldığı cevaplarla yeni davranışlar sergilemesi ve okulunu en iyi şekilde yönetmesi beklenir. Okul yöneticileri, okulun sonuçları ve öğrenci başarıları üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkiye sahiptirler. Okulun etkili olmasında, amaçlarına ulaşmasında vazgeçilmez öneme sahip olan yöneticilerin geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın ve gençlerimizin okul ortamında her yönde gelişmelerini sağlayacak davranışları ortaya koymaları beklenmektedir. Bu araştırma ile etkili okula ulaşmada en önemli öğelerden biri olan okul yöneticilerinin okullarını etkili kılma yolunda nelere dikkat etmeleri gerektiği araştırılmaya çalışılmıştır.

### 1.4. Varsayımlar

Araştırmanın sayıtlıları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Araştırmaya konu olan öğretmenler yöneticilerini değerlendirecek kadar tanımaktadırlar.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler, anketi cevaplandırırken objektif davranmış, gerçek kanılarını belirtmişlerdir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek için yeterlidir.
4. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Erzurum ili merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

2. Araştırma; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin 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 boyutlarındaki davranışlarıyla sınırlıdır.

3. Araştırma bulguları Erzurum ili merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

4. Araştırma sonunda yapılacak değerlendirmeler Erzurum ili merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

Etkililik: “Amacı gerçekleştirme düzeyi” (Hoy ve Miskel (1987)’den akt. Karşlı, 2004: 1).

Etkili okul: Teknik-ekonomik, insanî-sosyal, politik, kültürel, eğitsel işlevleri en üst düzeyde gerçekleştiren okul, etkili okul olarak nitelendirilmektedir (Şişman, 2002).

Öğretim liderliği: “Okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır” (De Bovise (1984)’den akt. Şişman, 2004: 58).

İlköğretim okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan ilköğretim kurumudur.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Etkililik Kavramı

Barnard'a göre etkililik "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" ve kimi zaman etkililikle karıştırılan, bazen de ona yakın bir kavram olan etkinliği ise "örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi" olarak tanımlamıştır (Barnard (1938)'dan akt. Balcı, 2007). Karşlı (2004), etkililik kavramının hem teorisyenler hem de araştırmacılar için hala karmaşık ve zor bir problem olduğunu belirtmiş, bunun sebebi olarak da etkililik tanımında ve içeriğinde bir fikir birliğinin oluşmamasını göstermiştir. Bu durumda etkililik kavramını tek bir boyutla yapılan tanımlarla açıklamanın yetersiz olacağını vurgulamıştır.

Karşlı (2004), etkililikle dolaylı olarak ilgili olduğu bilinen ve etkililiği ortaya koymada oldukça önemli olan kavramların bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar; değişme, yenileşme, gelişme, farklılaşma, ilerleme, çeşitlilik ve dönüşümdür. Aynı zamanda etkililik kavramıyla doğrudan ilgili olan dört kavramın varlığından bahsetmiştir. Bunlar; verimlilik, edim, yararlılık ve etkenliktir.

Verim: Girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar üretilmesidir.

Edim: Amaçların gerçekleşmesi uğruna harcanan çaba ve eylemlerin devamlılığıdır.

Yararlılık: Asla çalışmayan üretim metotlarının değersizliğini belirten ve genişlemeyi gerektiren bir kavramdır.

Etkenlik: Girdide yapılan bir harcama için maksimum çıktı ya da bir çıktının üretiminde kullanılan girdilerin azaltılmasıdır.

## 2.2. Örgütsel Etkililik

Örgüt, etkili olursa yaşayabilir. Örgütün etkililiği iki yönlü olmaktadır: Örgüt bir yandan, amaçlarına uygun olan çevre etkenlerinden etkilenebilmeli, çevrenin istediklerini zamanında, yeterli nicelik ve nitelikte verebilmelidir. Bu şekilde örgüt dışsal etkililiğini sağlayabilmelidir. Diğer taraftan örgüt, amaçlarına uygun olmayan çevre etkenlerini etkileyebilmeli ve örgütsel amaçlarını engelleyen çevre sorunlarıyla başa çıkmalıdır. Böylelikle örgüt içsel etkililiğini de sağlayabilmelidir (Başaran, 2004).

## 2.3. Örgütsel Etkililik Modelleri

Örgütsel etkililikle ilgili net bir tanım yapılamamış, ortak kabul gören bir model ve etkililikle ilgili genel ölçütler geliştirilememiştir. Bu durum da örgütsel etkililikle ilgili bazı sorunlara ve sınırlılıklara neden olmaktadır. Bazıları örgütsel etkililikle ilgili çeşitli ölçütler ortaya koymuşlardır. Ancak geliştirilen her bir ölçütün ölçümü de birbirinden farklı olabilmektedir. Yine de bu güçlük ve sınırlamalara karşın örgütsel etkililiği ölçmeye dönük bazı modeller geliştirme gayretleri olmuştur (Şişman, 2002). Buna göre bu modeller:

### 2.3.1. Amaç modeli

Amaç modeli, örgütsel etkililiğin ölçümü için geliştirilen en eski modellerden biridir. Modele göre bir örgüt, amaçlarını gerçekleştirebildiği ölçüde etkili olmaktadır. Örgütsel etkililiğin bu yaklaşıma göre ölçülebilmesi için amaçların açık, ölçülebilir, sabit olması ve değişmemesi gerekmektedir. Örgütsel amaçlar resmi-teorik amaçlar, işlevsel amaçlar ve uygulamaya dönük-işevuruk amaçlar olarak sınıflandırılmaktadır:

- Resmi-teorik amaçlar: Bir örgütün temel misyonu ile ilgili amaçlar olup önceden formal ve yazılı bir biçimde ifade edilmişlerdir.
- İşlevsel amaçlar: Bir örgütün gündelik amaçları olup çoğu zaman açıkça ifade edilmeyen amaçlardır.
- Uygulamaya dönük-işevuruk amaçlar: Bir örgütün başarısını değerlendirmede kullanılacak somut, ölçülebilir nitelikteki amaçlardır (Şişman, 2002).

“Bir örgüt amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir. Modelin iki temel varsayımı şunlardır: (1) Örgütte rasyonel karar alacaklara spesifik amaçlar kümesi yol gösterir. (2) Bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanabilir” (Balcı, 2007: 5). Amaçlar örgütün varoluş nedeni olduğundan dolayı, amaçlar vasıtasıyla örgütün geleceğe dönük olarak gerçekleştirmeyi öngördüğü eylem ve sonuçlar ortaya konulmaktadır (Karslı, 2004).

### **2.3.2. Sistem – kaynak modeli**

Amaç modeli, örgütü toplum içinde bir “ada” olarak görmektedir. Ancak, dış bağlantılarını dikkate almadan örgütü açıklamak oldukça güç olmaktadır. Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığını belirleyen, onun çevresidir. Bu model, örgütün, dinamik bir çevre içinde etkili olarak işleyebilmesi için gerekli olan koşullar üzerinde durmaktadır (Tosun, 1981).

“Bu yaklaşıma göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir; bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyüme. Bu görüş açısı, örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkati çeker” (Balcı, 2007: 5).

Sistem-kaynak modeli, 1950’lerde amaç modeline alternatif olarak geliştirilmiş, 1960 ve 1970’li yıllarda oldukça rağbet görmüştür. Sistem yaklaşımı, amaç ve sonuçlardan ziyade söz konusu amaç ya da sonuçlara ulaşmak için kullanılan kaynaklar üzerine odaklanmaktadır. Sistem-kaynak modeli örgüt içi ve örgüt dışı öğelerin birbiri ile ilişkileri üzerinde durmaktadır. Bu model örgüt ve çevre arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu etkileşimde örgüt, çevresinden kaynak sağlamakta, karşılığında çevresine mal ve hizmet olarak ürünler sunmaya yönelik bir sözleşme yapmaktadır (Şişman, 2002). “Sistem modeline göre, etkili örgüt büyüme sağlar ve küçülmeyi, daralmayı azaltır. Örgütün büyüme sağlayabilmesi için kaynak elde edebilme yeteneği, örgütsel etkililiğin bir ölçütü olarak kabul edilir” (Karslı, 2004: 17).

### 2.3.3. Ekolojik ya da çevresel model

Bu modelde amaç ve sistem yaklaşımlarının etkileri görülmektedir. Çevresel modelde bir yandan amaçlar üzerinde durulmakta, diğer yandan da çevresel koşul ve tanımları yer almaktadır. Bu nedenle, örgütün amaçlarına ulaşip ulaşmadığının saptanmasından önce bu amaçların uygun amaçlar olup olmadığının tartışılması gerekir. Çevrenin ve örgüt çalışanlarının ihtiyaç ve beklentileri ile örtüşmeyen örgüt amaçları uygun amaçlar olamazlar (Karşlı, 2004).

Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere örgütün amaçları çevrenin ve işgörenlerin beklentilerini karşılamalı ve ona uygun olarak hazırlanmalıdır. Başaran (2004), örgütün etkililiğini, örgütün kurulmasına ve işlemesine katkıda bulunanlar ile örgütün çıktılarında pay alanların örgütten bekledikleri yararın karşılanma derecesine bağlı olduğunu belirtmiştir.

### 2.3.4. Birleşik model

Bu modele göre, örgütsel etkililik birden çok bileşenin bir arada değerlendirilmesiyle ortaya konabilecek bir kavramdır. Bunlar; uyum, amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesidir.

- Uyum boyutu: Sistemin çevresini kontrol etme ihtiyacı ile ilgilidir. Örgüt kendini çevresinin ve üyelerinin örgütten istedikleri temel gereksinimlere göre uyarlar. Bu uyarlama, çevreyi dönüştürme çabalarıyla ve yeni koşulları karşılayacak biçimde kendi iş ve çalışma programını değiştirmeye dayanır.

- Amacı gerçekleştirme: Örgütsel amaçların oluşturulması ve bunlara ulaşılması ile ilgili boyuttur.

- Entegrasyon boyutu: Sosyal dayanışmayı ifade eder ve sistemin öğeleri arasında dayanışma kurmayla ilgilidir.

- Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu: Örgütün güdülenme ve değerler örüntüsünü yaratmayı ve sürdürmeyi hedefler. Bu boyut, örgütün kendi değer sistemini kurmak, sürdürmek ve bunları motivasyon için birleştirmek esasına dayanır (Karşlı, 2004).

## 2.4. Etkili Okullar

Okulun amacının ve varlık nedeninin bilinmesi etkili okulu anlamlandırmada kolaylık sağlayacaktır. Şişman (2002)'a göre okul, girdi-işleme-çıkı süreçlerinden oluşan açık bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Okul, bütün bireylerin karşılıklı etkileşim ve iletişim halinde oldukları bir yaşam merkezi ve öğrenme alanıdır. İnsan yaşamının önemli bir bölümü okulda geçmektedir. Her insanın yaşamında önemli bir yere sahip olan okul, hayatımıza birçok şeyi katmakta ya da hayatımızdan birçok şeyi götürmektedir (Turan, 2007).

Okul önceden belirlenmiş amaçları ve hedefleri doğrultusunda büyük bir toplumsal sorumluluk üstlenmiştir. Okul, öğrenciyi çok yönlü, çok amaçlı ve çok boyutlu yetiştirerek, onu bireysel, ailesel, kuramsal ve toplumsal hayata ilişkin rollere hazırlar. Okul söz konusu rollerin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıkları kazandırmanın yanında, kişiliklerinin gelişmesi için uygun ortam ve fırsatlar yaratır. Toplum okuldan, her açıdan dengeli bireyler yetiştirmeyi beklemektedir. Okul toplumun beklentilerini boşa çıkarma hakkına sahip değildir. Okulun etkililiğinin, verimliliğinin ve başarısının temel göstergesi okulun ürünü olan öğrencilerin nitelikleridir (Sarıtaş, 2001).

Okul, insanların birlikte topluluk yaşamına katıldıkları, ortak eylemlerde buldukları bir yaşama alanıdır. Aynı saatte okula gelme, aynı saatte derse başlama, aynı saatte teneffüse çıkma gibi bir takım rutinler okullardaki eylemlerin çoğunu oluşturmaktadır. Okul toplumunda insanlar, uymaları ve göstermeleri gereken bu rutin eylemlerin anlamını sorgulamaya başlarlar. Aslında sorgulanan sadece bu eylemler olmamakta, bir bütün olarak okul yaşamı, bunun anlamı ve okulun varlık nedeni olmaktadır (Şişman, 2007).

Eğitim ve okula ilişkin resmi amaçlar ve işlevler, bireysel ve toplumsal amaçlar olarak ya da işlevler olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Bireysel olarak bakıldığında okulun, her öğrencinin kendi yeteneklerini tanıyarak geliştirmesi; hem akademik, hem de akademik olmayan alanlarda onların bir takım beceriler kazanmasına yardımcı olması beklenmektedir. Bunlar arasında, temel okuma-yazma becerisi, sayısal beceriler, öğrenme becerileri, sosyal beceriler, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının



farkında olma, fiziksel gelişim, estetik gelişim, ahlâki ve kültürel gelişim, kişilik gelişimi gibi işlevler yer almaktadır. Toplumsal olarak bakıldığında ise okulun temel işlev ve amacı; sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda gelişmiş bir ülke olabilmek için ihtiyaç duyulan insanları yetiştirmektir (Şişman, 2002).

Okulun insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneği onu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özelliği olmaktadır. Bireyi farklılaştırma işlevini okul, öğretim yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu özellikleri nedeniyle okul yöneticileri, toplumun istemleri, sorunları, çocuklar, öğrenciler, veliler ve okulda çalışanlar üzerine yoğunlaşmaktadırlar (Açıkalın, 1998). Okul, insan kişiliğinin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretilerek sunulduğu bir yerdir. Dünyanın her ülkesinde okullar, bazı amaç ve işlevlere sahiptir. Esas itibarıyla okullardan beklenen, söz konusu amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmektir (Şişman, 2004).

İyi bir okul, çevresini etkileyen, çevresince çekici bulunan; insanın değerinin yüceliğini benimseyen; eğitim işgörenlerini ve öğrencileri yüksek edime ve başarıya ulaştıran, öğrencilerin eğitim gereksinmelerini karşılayan; sorun çözmeye, yaratıcı düşünmeye elverişli bir ortam yaratan; öğrencilerini gelecek yaşamlarına hazırlayan; demokratik bir okul toplumu oluşturan; ve bütün bunlara elverişli bir örgütsel kültürü oluşturan okuldur (Başaran, 2000: 13).

Bursalıoğlu (2000), mükemmellik kavramının karmaşık olduğunu, okulun mükemmelliğinin öğelerinin, eğitim ve öğretim için rutin kaynaklar dışında yeni kaynaklar yaratmaktan başlayıp, bunların işletme ve üretim ilkelerine göre kullanılmasına, mevcut nitelikli insan gücünün kullanılmasına ve bundan en iyi biçimde yararlanılmasına, böylece insangücü ihtiyacını karşılamak üzere uzun dönemli planlar yapılmasına kadar uzandığını belirtmiştir.

Etkili okul akımı başlangıçta bir bakıma başarılı ve başarısız okullar olarak nitelendirilen okullar arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik olarak ortaya çıkmıştır (Şişman, 2002).

“Klopf, Gordon, Schelden ve Brennan (1982)’a göre (akt. Balcı, 2007: 10) etkili okul, tanımlanması güç bir kavram olmakla beraber, ‘öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme

çevresinin yaratıldığı okul' olarak tanımlanabilir.” Teknik-ekonomik, insanî-sosyal, politik, kültürel, eğitsel işlevleri en üst düzeyde gerçekleştiren okul, etkili okul olarak nitelendirilmektedir (Şişman, 2002). “Brookover (1985) ise etkili okulu, ‘öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede – sadece seçilmiş değil de tüm öğrencilere, öğretmene – etkili okul’ diye tanımlar” (akt. Balcı, 2007: 10).

Sosyo ekonomik düzey (SED)’in ve okulun öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisi devamlı olarak tartışılan bir konu olmuştur. Etkili okul ya da okulun öğrencilere etkileri bağlamında iki eğilim ortaya çıkmıştır. Birinci eğilimde, okul dışı ve ailelerle ilgili arka plan faktörlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu ileri sürülürken ikinci eğilimde, öğrenciler üzerinde okulun etkilerinin olabileceği savunuluyordu. İşte etkili okul akımının çıkış noktasını, okulun öğrenci üzerindeki etkisini savunan bu eğilim ortaya çıkarmıştır. Okulun etkileri bağlamında üzerinde durulan temel sorular şunlar olmuştur (Şişman, 2002):

1. Okulların öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?
2. Okul dışı çevre ile karşılaştırıldığında öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?
3. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okulla ilgili hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
4. Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre ve aile mi daha etkilidir?

Başaran (2000)’a göre, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmiş okul etkili okuldur. Buna göre okul, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını dengeli olarak gerçekleştirmedikçe etkili olamaz. Amaçlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- Okulun örgütsel amaçları: Okulun var olması ve yaşamını sürdürmesi için gerçekleştireceği amaçlardır. Okul niçin vardır? Okul yaşamak için ne üretir? Bu soruların cevapları okulun örgütsel amaçlarını açıklamaktadır.
- Okulun yönetsel amaçları: Yönetim, okulun üreteceği eğitimi nitelik ve nicelik olarak artırdığı oranda etkililiğini üst seviyeye çıkarır. Yönetsel amaçlar, hem

örgütsel amaçların gösterdiği nitelik ve nicelikteki öğrenciyi gereken süre içinde yetiştirmeyi, hem de bunların nitelik ve niceliğini artırmayı içerir.

- Okulun eğitsel amaçları: Belli bir öğretim basamağındaki öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğidir. Öğrencilere eğitimle kazandırılacak davranışları gösteren ülküsel bir örnek olup yetiştirilecek olan örnek yuttaşı tanımlayan amaçlardır.

Bazı yazarlar okulun, etkili/iyi okul ya da etkisiz/kötü okul olarak nitelendirilmesinde öncelikle okulun amaç ve işlevlerinin gözden geçirilmesine öncelik vermişlerdir. Bu açıdan yaklaşıldığında önceden belirlenmiş amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmiş olan okulun etkili olduğu açıklanmaktadır (Şişman, 2002).

Etkili okulda öğretmenler ve yöneticiler, okul geliştirme ve başarıyı artırma gibi özel konular üzerinde odaklanmışlardır. Hem yönetici hem de öğretmenin ortak amacı, öğretmenin performansının geliştirilmesine rehberlik ederek okulun başarısını artırmaktadır. Etkili okulda rol beklentisi açıktır ve öğretmenler öğrencilerin performansını artırmaya çalışırlar (Çelik, 1999). Etkili okulda eğitim çalışanları ve öğrenciler arkadaş olup her iki taraf da tehdit ve cezaya gerek duymaz, baskı ve zorlamaya başvurmazlar. Etkili okulda eğitim çalışanları ve öğrenciler, tüm kuralları birlikte belirlemektedir. Bu okullarda gereksiz öğretim ve testlere yer verilmemekte, öğretilenlerin yaşamda şimdi ya da daha sonra nasıl kullanılacağı açıklanmaktadır (Ada ve Baysal, 2010).

Lezotto, etkili okulla ilgili araştırma ve literatürden aşağıdaki önermeleri geliştirmiştir:

1. Eğitimin temel amacı öğrencileri alternatif tercihlerle güçlendirmektir. Öğrencilerin yapmak istedikleri şeyler için çeşitli tercihleri olabilmelidir.
2. Okulların temel işlevi, öğretim ve öğrenimdir. Okullar bunu sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
3. Bir okulun etkililiğini gösteren temel kanıt öğrenci ürünlerindedir. Bu nedenle okulun görev ve işlevleri doğrultusunda öğrencilerden beklenenler açık ve spesifik olarak ortaya konmalıdır.
4. Etkili okul, tüm öğrencilerine temel becerileri öğretmekte başarılı olan bir okuldur. Etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik vardır (Lezotto (1985)'dan akt. Balcı, 2007: 32-34).

## 2.5. Etkili Okulların Özellikleri ve Boyutları

Günümüzde ulaşılmak istenen etkili okulun özellikleri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Sergiovanni, 1995). Etkili okullar:

- Öğrenci merkezlidirler: Etkili okulda amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasıdır.
- Öğrencilere zengin akademik programlar sunarlar: Sunulan zengin akademik programlarla öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamak etkili okulların temel amacıdır.
- Öğrencileri geliştiren öğrenme olanakları sunarlar: Öğretmenler, öğrencilere ulaşmaları gereken yüksek standartlar koyarlar. Bu standartlara ulaşmalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemleri kullanırlar, öğrencilerle yakından ve düzenli olarak ilgilenerek, çabalarını ve başarılarını teşvik eder ve ödüllendirirler.
- Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler: Etkili okullar, performans standartları, amaçlar ve misyondan oluşan açık bir örgütsel kimliğe sahiptirler. Öğretmen ve yöneticiler öğrenme için eşit, açık, dostça ve kültürel düzeyi gelişmiş bir ortam yaratırlar.
- Mesleki etkileşimi beslerler: Etkili okullar öğretmenlerin işlerini en üst düzeyde yapmalarını sağlayacak ortamlarla beslenir ve öğretmenler kendilerini etkileyen kararlara katılırlar. Öğretmenler, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, programların uygulanması, eğitsel uygulamalar gibi konularda birlikte çalışırlar.
- Yoğun hizmet içi eğitim ortamlarıdır: Mevcut ve gelecekteki eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitim programları ile desteklenmesi gereklidir.
- Paylaşımçı liderlik gerektirirler: Okul yöneticileri, iş birliğine dayalı sorun çözme, takım ve grup olarak karar verme, iş görenlerini tanıma ve yetkilendirme, bağlılık ve iletişimi geliştirme, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişisel gereksinimlerine duyarlı olmaya dayalı bir liderlik anlayışını geliştirmeli ve kullanmalıdırlar.
- Yaratıcı sorun çözmeyi beslerler: Etkili okullarda çalışanlar, klasik-otoriter yapı ve uygulamalara gönülsüzdürler. Bu okullarda çalışanlar sorunlarla mücadele

etmeye, yeni düzenlemeler yapmaya, sorun çözmeye ve uygulamaya gönüllü davranırlar.

- Aile ve toplum katılımını sağlarlar: Etkili okullarda aile ve toplum kesimleri, okuldaki öğrenme ve öğretim etkinliklerine, karar verme sürecine katılırlar ve okuldaki etkinlikleri geliştirecek bir kaynak olarak hizmet verirler.

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ve literatürde, etkili okulların özellikleri birtakım boyutlar altında toplanabilmektedir. Etkili okulun boyutları; yönetici, öğretmen, program- öğrenme süreci ve öğrenci, okul kültürü, öğrenme iklimi, okul çevresi ve aile ile ilişkiler olmak üzere altı boyutta ele alınmıştır.

### **2.5.1. Yönetici boyutu.**

İlk ve orta dereceli okullarda görev yapan müdürlerin görevleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çıkarılan yönetmeliklerde yer almaktadır. Örneğin, ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görev, yetki ve sorumlulukları İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (İKY)'nde şu şekilde açıklanmaktadır:

Madde 60 — İlköğretim 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 geliştirmesinden sorumludur.

Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar (MEB, 2003).

Okul için gerekli insanî, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından, bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişi okul müdürü olmaktadır. Okulun toplam performansı, her şeyden önce okul içinde çalışan insanların performansına bağlıdır. Böylece, okul müdürü, öncelikle okulun amaçlarının gerçekleşebilmesi için diğer insanların sahip oldukları bedensel ve zihinsel güçler yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmaktadır. Okul yöneticileri, okulun sonuçları ve öğrenci başarıları üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkiye sahiplerdir. Yöneticiler, öğrenciler için doğrudan bir öğretim kaynağıdır ve onlara öğretmen rolü

oynayabilecekleri gibi öğretimle ilgili verecekleri çeşitli kararlarla, diğer insanlar ve okul süreçleri üzerindeki etkileme güçleriyle okulun çıktılarını olumlu ya da olumsuz yönde dolaylı olarak da etkilemektedirler (Şişman, 2002).

Okul müdürlerinin okullarına katkı yapabilmek için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Drucker (2007)'a göre, kurumlarının performansını arttırmak isteyen yöneticiler kendi bireysel gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek kurumlarına yapmak istedikleri katkı için çeşitli bilgi ve beceriler edinmelidirler.

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları bilmeli, eğitim-öğretim alanındaki gelişmelerden haberdar olmalı ve özümsemelidir. Aynı zamanda okul yöneticisi sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, raporlama gibi konularda becerikli ve deneyimli olmalıdır. Okul yöneticisi sahip olduğu yetkileri iyi bir şekilde kullanmalı, görev ve sorumluluk kapsamına giren işleri etkili bir şekilde ve iyi bir zamanlamayla yerine getirmelidir. Okul yöneticisi formal yetkilerin kendisine sağladığı yetkilerden öte, kendi kişisel potansiyelini de bir güç olarak kullanmalıdır. Yöneticiye genel olarak güç kazandıran kaynaklar şunlardır:

- Teknik güç: Planlama, liderlik teorileri, örgütsel yapılar, zaman planlaması gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güçtür.
- İnsan ilişkileri gücü: Okulda ve çevrede bulunanlarla kurulan sağlıklı ilişkilerin sağladığı güçtür.
- Eğitimcilik gücü: Eğitim, öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili konularda sahip olunan bilgi ve becerinin sağladığı güçtür.
- Sembolik güç: Okuldaki işleyişlerin ne anlama geldiğini açıklayan değer sisteminin sağladığı güçtür.
- Kültürel güç: Okuldaki değerler ve ilkelerden oluşan informal yapının sağladığı güçtür (Erdoğan, 2000).

Ada ve Baysal (2010), etkili okul müdürlerinin yeterliliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Öğretimi başarılı bir biçimde analiz etmelidir.
2. Eğitim öğretim konusunda öğretmenlere rehberlik etmelidir.

3. Eğitim programını geliştirip koordine etmelidir.
4. Eğitim programının uygulamasını kontrol etmelidir.

Etkili okul yöneticilerinin gerçekleştirmeleri beklenen eylemler şunlar olmaktadır:

1. Okulu, öğrenciler ve yetişkinler için bir öğrenme merkezi haline getirmeye öncülük etmek,
2. Bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin olarak akademik ve sosyal boyutlarda yüksek beklentiler oluşturmak,
3. Öngörülen akademik standartlara uygun olarak öğretimin içeriğini oluşturmak ve öğretimi gerçekleştirmek,
4. Öğrenci ve yetişkinler için “sürekli öğrenme” anlayışına dayalı bir okul kültürü oluşturmak,
5. Öğretimi iyileştirmek için mevcut durumu teşhis ve değerlendirmede çeşitli araçlar kullanmak,
6. Öğrenci ve okulun başarısını artırmak için okul toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenmek (Şişman, 2004).

Rutherford, Hord ve Thurber (1984; akt. Balcı, 2007)’a göre etkili yönetici davranışları şunlar olmaktadır:

1. Sınıf öğretimini sıklıkla gözleme ve ona katılma,
2. Öğretim programı kolaylaştırıcısı olarak çalışanlardan beklentileri açıkça ifade etme,
3. Öğretim programını koordine etme,
4. Aktif olarak öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine katılma,
5. Öğretim programı için yüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletme.

Geleneksel anlamda okul yöneticisi, okulda otoriteyi temsil eden kişi olarak görülürken günümüzde ise okul müdürleri bir eğitim ve öğretim lideri olarak görülmektedir. Okulun temel görevi, öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak herkesten önce okul müdürlerinin temel görevi ve sorumluluğudur. Bu nedenle okulda müdürün temel ilgisi, program ve öğrenme

konuları üzerinde olmalıdır. Okul müdürü okulda geçen zamanının büyük bir kısmını da öğretimle ilgili konulara ayırmalıdır (Şişman, 2002).

### 2.5.1.1. Öğretim liderliği

Öğretim liderliğinin açıklamasına geçmeden önce liderliğin tanımını yapmak öğretim liderliğinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Liderlik ile ilgili konu üzerinde çalışanlar 350’den fazla liderlik tanımı yapmışlardır. Liderlik (leadership), İngilizce bir kelime olup kelimenin aslı “lead” şeklindedir. En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2004).

“ Liderlik, ekip üyelerinin işe, ortak bir amaca yönelik çalışmalarını etkileme ve yöneltme becerisidir” (Bridge, 2003: 5). Erçetin (2000)’e göre, liderlik tanımları genel olarak şu ortak noktaları içermektedir:

- Amaçların gerçekleştirilmesi
- Çok yönlü etkileşimlerin varlığı
- Lidere atfedilen bir kısım özellikler.

Liderlik ile ilgili teoriler genel olarak şu başlıklar altında toplanmaktadır:

- Özellikler Kuramı: Bu yaklaşımda, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenmiş ve bu insanların belli başlı özellikleri araştırılmıştır. Bu yaklaşımın hareket noktası “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenmektedir.

- Davranışsal Kuram: Bu kuramda lider özelliklerinden çok lider davranışları incelenmiştir. Başarılı liderlerin davranışları incelenerek lider davranışları profili belirlenmeye çalışılmıştır.

- Durumsal Kuram: Bu kuram “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır. Bu kurama göre farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusu olmaktadır (Şişman, 2004).



Klasik örgüt kuramı açısından yönetim, örgütün sahip olduğu insan, para, altyapı, teknoloji bilgi gibi kaynakların örgüt amaçlarını gerçekleştirme sürecinde belli kurallara uygun biçimde sağlanıp kullanılmasını ifade etmektedir. Çağcıl yaklaşımlarda ise örgütün yönetimi, örgütün gözle görülen kaynaklarının yanı sıra örgütün ve üyelerinin anlam dünyasının da yönetimi biçiminde algılanmaktadır. Bundan dolayı örgüt yöneticilerinin klasik yönetim anlayışından uzaklaşarak yöneticilikten ziyade liderlik davranışlarını sergilemeleri beklenmektedir (Şişman, 2004).

Yönetici ve lider arasındaki farklar şu şekilde ifade edilmektedir:

- Yönetici idare eder, lider yenilik yapar.
- Yönetici olaylara dar bir açıdan bakar, liderin olaya bakış açısı geniştir.
- Yönetici nasıl, ne zaman soruları ile uğraşır, lider ne, niçin soruları ile ilgilenir.
- Yönetici statükoyu korur, lider onunla mücadele eder.
- Yönetici yaptığı şeyi doğru yapar, lider doğru şeyler yapar (Gümüseli, 1996: 2).

Yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, prosedürler vb. yer alırken liderliğin özünde belirsizlikle baş etme, yaratıcılık, risk alma vb. bulunmaktadır. Liderlikte esas itibariyle insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme önem kazanmaktadır (Şişman, 2004).

Öğretimsel liderlik kuramı, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramı olmaktadır. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla birlikte etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığı sonucuna varılmıştır (Çelik, 1999).

Etkili okullarda yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin daha çok öğretim liderliği davranışlarını gündeme getirmiştir. Etkili okullarda yöneticiler, birer eğitim ve öğretim lideri olarak nitelendirilmektedir. Böylece etkili okul akımıyla birlikte eğitim yönetimi literatürüne yeni bir kavram olarak öğretim liderliği kavramı da girmiş olmaktadır (Şişman, 2004). Öğretim liderliği, okul müdürünün önemli görev alanlarından biri olmaktadır. Türkiye’de okul müdürlerinin yapamamaktan en çok şikâyet ettiği konuların başında derslerle ilgili konulara zaman ayıramamak gelmektedir.

Okulların akademik başarısında okul müdürünün bir öğretim kaynağı olması hususu stratejik bir önem taşımaktadır. Bundan dolayı her okul müdürünün öncelik vereceği konulardan birisi öğretmenlerine akademik yönden destek olabilecek bir noktada bulunabilmektir (Turan, 2007).

Okul yöneticilerinin çeşitli liderlik alanlarından söz edilebilir. Ancak etkili okul konusundaki araştırmalarda okul yöneticileriyle ilgili olarak öğretim liderliği ve bununla ilgili davranışlar ön plana çıkmış; etkili okulda yöneticilerin her şeyden önce bir program ve öğretim lideri oldukları sonucuna varılmıştır. 1980’li yıllardan itibaren eğitim ve okul yöneticisi ya da okul müdürü yerine okul lideri, program lideri, öğretim lideri ifadeleri daha çok tercih edilir olmuştur. Okul müdürlerinden de yöneticilikten çok liderlik yapmaları, özellikle de programın yönetimi ve öğretme- öğrenme sürecinde liderlik davranışları göstermeleri, öğretmenler ve öğrenciler için başöğretmen rolü oynamaları beklenmektedir (Şişman, 2002).

“Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır” (De Bovise (1984)’den akt. Şişman, 2004: 58). “Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir” (Çelik, 1999: 41).

Öğretim liderliği, okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin ‘öğrencilerin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak’ olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Türkiye’de eğitim sistemi ve okullar, öğrencilerin daha iyi yetişmesi için vardır. Bilgi toplumunda egemen olan görüşe göre eğitim sisteminin yapabileceği tek şey, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktır. Bundan dolayı okul da, yönetici de öğretmen de öğrenmeyi sağlamak için vardır (Özden, 1999).

Geleneksel okul müdürleri, daha çok okuldaki bürokratik ve yönetsel işlevler üzerine odaklanırken, öğretimsel liderler öncelikle öğrenci başarısı ve öğretim süreci üzerine odaklanmaktadır. Bundan dolayı eğitim kurumları için en uygun liderlik yaklaşımı öğretimsel liderlik olmaktadır (Kurt, 2009). Öğretim konularında personele rehberlik etme, zamanının çoğunu öğretim konularına ayırma, öğretmenleri sınıflarında

ziyaret etme gibi eylemleri etkili yöneticinin asıl uğraşısının onun öğretim liderliği alanına girdiğini göstermektedir (Balcı, 2007).

“Öğretimsel liderlik kuramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin birtakım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır” (Çelik, 1999: 183).

Okulda bütün öğrencilerin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamının oluşturulması, özellikle öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi etkili yöneticisini olmayandan ayırt etmektedir. Dolayısıyla okulda etkin yöneticilik gösteren yönetici esas itibariyle bir öğretim lideri olmaktadır. Okulun asıl işlevinin farkında olma, okul amaçlarını çalışanlara açıklayıp yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret ederek onlara rehberlik etme ve destek verme, öğretimin kesintiye uğramaması için tedbirlerin alınması vb. etkili yöneticinin temel uğraşlarıdır (Balcı, 2007).

Öğretimin geliştirilmesi öğretimsel liderliğin temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Öğretimsel liderlik yaklaşımında okul çevresinin bütünüyle öğretime yönelik üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Öğretimsel liderin program geliştirme ve öğretim konusunda uzman olması, onun öğretmenler karşısındaki uzmanlık gücünü artırmış, ona öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme gücünü vermiştir (Çelik, 1999).

Etkili yöneticiler, genelde etkili lider ve özellikle de öğretim liderleridir. Öğretime çok önem vererek öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açık ve seçik olarak saptama, bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlama, zamanının çoğunu öğretim sorunları ile ilgilenerken geçirme, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi eylemler etkili yöneticilerle ilgili bu yargıyı kanıtlamaktadır (Balcı, 2007).

Yönetici odasından okulu yönetmeye çalışan, okulda olanlara kayıtsız ve duyarsız kalan bir okul müdürü düşünülemez. Okul müdürü, formal ve informal olarak

öğrencilerle sürekli temas içinde olmalı; kendisi de diğer öğretmenler gibi bir öğretim kaynağı ve rol modeli olmalıdır (Şişman, 2004).

Turan (2007), okul müdürlerinin devamlı göz önünde bulunması gerektiğini ifade etmiş, en kötü müdürün akşama kadar odasında oturan müdür olduğunu vurgulamıştır. Buna göre okul müdürü;

- İyi bir gözlemci olup, okul ve çevre gözlemlerinde bulunmaktadır.
- Öğretimle ilgili çeşitli durumları tartışmak için ulaşılabilir durumdadır.
- Okul ortamında öğretmen ve öğrencilerin sürekli gördüğü ve iletişimde bulunduğu kişi olmaktadır.
- Okul kadrosunu geliştirme faaliyetlerine aktif olarak katılmakta; sürekli bir uğraşı halinde olmaktadır.
- Göz önünde bulunmaktadır.

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar sonucunda, okul yönetimindeki liderliğin, öğretmen ve öğrenci yaşamında bir takım farklılıklar meydana getirebileceği yeniden gündeme gelmiş ve kabul edilmiştir. Aynı zamanda yönetsel gücün, okulla ilgili bürokratik yönetim işlerinden, özellikle öğrenme-öğretme konusundaki liderliğe doğru kaydırılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şişman, 2004).

Öğretim liderliği anlayışında okul müdürünün asıl yeri okulun sınıf ve koridorları olmaktadır. Çünkü okul yöneticisinin zamanının önemli bir kısmını okulun sınıf ve koridorlarında geçirmesi öğretmenlere ve öğrencilere okulda neyin önemli olduğu konusunda bir mesaj verecektir (Özden, 1999). Görüldüğü gibi okul yöneticisinin makam odasında ayrılarak okulda görünür kişi olması ve bu suretle okulda nelerin olup bittiğini gözlemesi ona okulun işleyişi hakkında bilgi verecek ve gerek öğretmenlere gerekse de öğrencilere okulla ilgilenen birinin gerçekte var olduğu düşüncesini yerleştirecektir.

Odasına kapanan, vaktinin çoğunu masasında oturarak geçiren, okulda neler olup bittiği konusunda herhangi bir fikre sahip olmayan bir yönetici etkin bir yönetici, dolayısıyla bir öğretim lideri olamaz. Öğretim lideri okulda her an varlığı hissedilen bir aktördür. Çelik (1999)'e göre, görünür kişi olarak okul yöneticisi, sınıf ortamında ve

koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunmakta, bölüm toplantılarına katılmakta ve öğretmenlerle doğal bir biçimde sohbet etmektedir. Okul yöneticisi, okul vizyonunun bir bekçisi olarak okulun her tarafında kendini hissettirmekte, okulun değerlerini sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmektedir. Okul yöneticisi, okulun örgütsel değerlerini çevrenin baskı gruplarına da kabul ettirmeye çalışmakta, öğretmenleri sınıf ortamında formal ve informal olarak gözlemleyerek etkisini onlar üzerinde hissettirmektedir. Görünür kişi olarak okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin başarılarını dikkatlice değerlendirmekte ve ödül dağıtıcı kişi olarak öğretmen ve öğrenciler üzerinde güçlü bir etki oluşturmaktadır.

Şişman (2002), etkili bir okulda bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenecek başlıca davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Eğitim ve öğretim lideridir.
2. Okulu için bir vizyon ve misyona sahiptir.
3. Okulun amaç, vizyon ve misyonunun bütün okul toplumu tarafından paylaşılmasını sağlar.
4. Öğretmenlerin performansını değerlendirir, ödüllendirir.
5. Açık okul kuralları belirler ve bu kuralları uygular.
6. Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olmakta, bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletmektedir.
7. Okul kadrosunu desteklemekte, onların mesleki yönden geliştirilmesine yönelik çalışmalar düzenlemektedir.
8. Öğretmenlerle okul programının oluşturulmasında işbirliği içinde çalışır.
9. Okul programlarının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır.
10. Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynağı sağlamakta, gerekli ortamları hazırlamaktadır.
11. Sıklıkla öğrenci gelişim ve başarısını değerlendirir.
12. Okulda geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar.
13. Gözlem ve incelemeler yaparak okuldaki zamanını harcar.
14. Okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine önderlik eder.
15. Ailelerin ve okul çevresinin okula desteğini ve katılımını sağlar.

### 2.5.1.1.1. Okul müdürünün ğretim liderliği davranış boyutları

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan çalışmalarda bazı temel boyutlar geliştirme çabaları olmuştur. Bu boyutlar birbirleriyle benzerlikler ve farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı yazar ve araştırmacılar tarafından belirlenen boyutlar aşağıda sıralanmıştır:

Weber (1989; akt. şışman, 2004), ğretim liderliğinin;

1. Okul misyonunu tanımlama,
2. Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
3. ğretmenleri gözleme ve dönüt verme,
4. Program ve ğretimi yönetme,
5. Öğretim programını değerlendirme olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

Krug (1992; akt. şışman, 2004), okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının;

1. Okul misyonunun tanımlanması,
2. Program ve öğretimin yönetimi,
3. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
4. Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
5. Öğretim ikliminin geliştirilmesi olmak üzere yukarıdaki ve benzer beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

Wildy ve Dimmock (1993; akt. şışman, 2004)'un araştırmasında ğretim liderliğinin,

1. Okulun amacını tanımlama,
2. ğrenme için gerekli kaynakları sağlama,
3. ğretmenleri denetlenme ve değerlendirme,
4. Okul kadrosunu geliştirme,
5. Programlar arasında eşgüdüm sağlama,

6. Öğretmenler arasında yakın ilişkiler geliştirme işlevlerini içerdiği belirtilmiştir.

Gümüseli (1996) tarafından yapılan araştırmada öğretimsel liderlik davranışları üç temel boyut ve on bir alt görev boyutundan oluşmaktadır. Bunlar:

#### I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme
2. Okulun amaçlarını açıklama

#### II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

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

#### III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

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

Şişman (1997), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını;

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 öğretme, öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olmak üzere beş

boyutta toplamıştır (Şişman, 2004).

Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalarda ve literatürde, öğretim liderliği davranışları çeşitli boyutlar altında toplanabilmektedir. Okul müdürünün öğretim liderliği davranış boyutları; okulun vizyon ve misyonunun yönetimi, okul programının yönetimi, okul kadrosunun geliştirilmesi ve okul ikliminin ve kültürünün yönetimi olarak dört boyutta açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **2.5.1.1.1.1. Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi**

“Vizyon kelimesinin Türkçe’ de tam karşılığının ufuk olduğuna inanılmaktadır. Kelime olarak, görüş, görme gücü, geleceği kestirebilme gücü, hayal gücü anlamlarına gelir” (Karşlı, 2004: 93). Vizyon değişik şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Karşlı (2004), vizyonu “gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini bugünden kurmaktır” şeklinde tanımlamaktadır.

“Vizyon bir düş kadar netlikten uzak olabilir veya bir misyon tanımı kadar net olabilir. Kurumun gelecekteki gerçekçi, saygın, çekici durumudur. Şimdiki var olan durumdan bazı önemli yönlerde daha iyi bir görüntüsü olabilir” (Bridge, 2003: 65).

“Vizyon geleceği düşlemek ve tasarlamaktır. Vizyon sahibi liderler toplumlarının, örgütlerinin geleceğini düşleyen ve tasarlayan kişilerdir. Onlar düşünsel, duygusal, sezgisel zenginliklerini, örgütleri için var olandan farklı, bilinenle sınırlandırılmayan varolabileceğini, varolması gerektiğini düşündükleri bir gelecek yaratmak ve tasarlamakta kullanırlar” (Erçetin, 2000: 93). Görüldüğü gibi vizyon sahibi yöneticiler sadece örgütleri için daha iyiye ulaşmak için gerçekleştirilebilir hayaller kurmamakta, aynı zamanda bu hayallerin gerçekleşmesi için çaba da sarfetmekte, tasarladıklarını eyleme dönüştürme gayretinde olmaktadır. Erdoğan (2000)’a göre, vizyon, okulda çalışanlarda coşku ve bağlılık yaratmakta, okulun geleceğinin görülmesine ışık tutmakta; okula, çalışanlara ve yöneticiye enerji vermektedir. Okulun geleceğine yol göstererek bir ufuk çizen vizyon, okul için uzun dönemli düşünmeyi sağlamaktadır.

“Bir okulda öncelikli konulardan biri, öğretmenlerin neleri öğretmesi gerektiği ve öğrencilerin de neleri öğrenmesi gerektiği konusunda açık öğrenme amaçlarının belirlenmesidir... Okuldaki eğitsel etkinliklere, okulun vizyon, misyon ve amaçları yön



gösterir. Amaç belirlenmeden yapılan eylemler, karanlıkta yön tayin etmeye benzer” (Şişman, 2004: 78).

Eğitim kurumu yöneticilerinin yazılı ve yayınlanmış görev tanımlarının bir yerinde kurum vizyonunu oluşturmak, geliştirmek, sahiplenmek ve yaymaktan sorumlu olduklarını belirten bir bölüm olması gereklidir. Bu vizyonun amacı kurumun öğrencileri, çalışanları, velileri ve toplum için benimsediği değerleri, umutları ve yüksek amaçları açıkça ortaya koymak, gözler önüne sermektir (Ensari, 2002: 93).

Yapılan araştırmalar, öğretim yönünden etkili olan okulların, açık olarak tanımlanmış ve öğrenci başarısı üzerine yoğunlaşan eğitsel amaçlara sahip olduklarını, aynı zamanda söz konusu amaçların okul toplumunu oluşturan üyeler tarafından paylaşılarak uygulandığını göstermektedir (Şişman, 2004).

Misyon kelimesinin Türkçe karşılığı görev olarak belirlenmiştir. Ancak görev kelimesi misyon kavramını tam olarak ifade edememektedir. Çünkü misyon, geleceğe yönelik olarak belirlenen hedeflere ulaşabilmek için üstlenilmesi gereken özel görevi ifade eder. Bu nedenle, misyon kavramı örgütün varoluş nedeni olmakta ve onun üstlendiği kritik görevi içermektedir (Karlı, 2004).

Vizyon, okulun uzun dönemli bir stratejisi ve ham hayallerden uzak inandırıcı bir resmi olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yerdir. Misyon ise okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu esas görevidir. Dolayısıyla vizyon ve misyon kavramları birbiriyle bağlantılıdır. Liderin etrafındaki insanları etkileyip harekete geçirebilmesi, her şeyden önce onlara bir yön tayin etmesini ve bazı hedefleri göstermesini gerektirir. Öğretim lideri olarak okul müdürünün ilk olarak okulun neleri gerçekleştirmesi konusunda bir strateji belirlemesi, okul vizyon ve misyonunun tanımlanarak bunun tüm ilgililerce paylaşılmasına öncülük etmesi gerekmektedir (Şişman, 2004).

“Birçok öğrencinin fazla bir şey öğrenemediği ve çoğu öğrencinin öğrenebildiğinden daha az öğrendiği okullarda, her çocuğun şu an öğrendiğinden daha fazla öğrenebileceği inancı, bunu gerçekleştirmenin okul ve toplum için bir zorunluluk olduğu inancıyla birleştiğinde, şimdikinden çok farklı bir okul vizyonu (kavramı) üretilmiş olur” (Schlechty, 2005: 181).

“Vizyon, geleceğe yönelik hedefleri gösterir. Bu nedenle doğrudan yöneticiler ile ilgili bir kavramdır. Yöneticinin vizyonu, örgütün temel misyonunu belirler. Yöneticinin vizyonu yoksa, örgütün misyonu da yok sayılır. Çünkü misyon vizyonun temel belirleyicisidir” (Karlı, 2004: 93).

Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlamaktadır. Buna göre, okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşmektedir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaç edinmektedir (Çelik, 1999).

Okul müdürünün, okulun vizyon ve misyonunu açıkça tanımlanmasını sağlamakla kalmayıp, bunun öğrenci, öğretmen ve veliler ve toplum tarafından da paylaşılmasını sağlaması gerekmektedir. Okulun vizyonu, “en iyiye ulaşmak için çalışmak”, “okul, bütün çocuklar içindir”, “eğitimde mükemmellik ve eşitlik”, “bütün öğrenciler öğrenebilir” gibi ifadelerle okula bir yön ve hedef tayin eder. Okulun vizyonu, eğitim, öğretim ve öğrenmede kalite üzerinde yoğunlaşmalıdır. Bu vizyon, eğitimle ilgili bütün unsurların (öğretmen, öğrenci, veli, toplum) katılımı ile hazırlanmalı, okul kadrosu ve toplumu bütünleştirici bir nitelik taşımalıdır (Şişman, 2004). Görüldüğü gibi vizyon kavramı, öğrencilerin başarıları konusunda olabilecek en yüksek beklentileri ifade etmektedir.

Okulda öğrenci öğrenmesinin üst seviyeye çıkarılması için Bloom’un da ifade ettiği gibi öğrenme sürecinin başından itibaren olumlu öğrenme şartları sağlanmalıdır. Öğrenci öğrenilenlere karşı ilgi gösteriyor, gayretle çabalıyorsa ve mevcut öğrenme ünitelerini öğrenebilmek için ön öğrenmelere sahip ise; öğretim de öğrencilerin ön bilgilerine ve ilgilerine dayandırılıyorsa öğretimden istenen verim elde edilecektir (Selçuk, 2004). Öğrenci niteliklerinin belirlenerek öğretim sürecinin buna göre organize edilmesi, yani öğretim hizmetinin öğrenci niteliğine göre planlanıp uygulanması, elde edilecek ürünlerin niteliklerini doğrudan etkileyecektir (Demir, 2007). Bu amaçla öğretimin, öğrencinin ilgiyle izleyeceği bir yapıya kavuşturulması ve onların ön bilgilerinden hareket edilmesi, okulun vizyonunu açıkça ifade eden “her öğrenci öğrenebilir” sözünü doğrulayacaktır.

### 2.5.1.1.1.2. Okul programının yönetimi

Derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık, haftalık ve günlük ders planlarının ve programlarının yapılması, yapılacak kutlama ve anma etkinliklerinin planlanması gibi birçok etkinlikler eğitim programının yönetilmesi kapsamında yer almaktadır. Eğitim programının yönetilmesi, uzmanlık gerektirmektedir. Bundan dolayı yönetici, okulda eğitim programları ile ilgili bir birim oluşturabilir. Oluşturulan bu birimin çalışmalarını yürütecek kişinin program geliştirme uzmanı olması önemli olmaktadır. Program geliştirme süreci dört temel sorunun cevaplanması ile gerçekleşmektedir (Erdoğan, 2000):

1. Ulaşılmak istenen amaçlar nelerdir?
2. Hangi eğitimsel içerik, etkinlik ve deneyimlerle amaçlara ulaşılabilecektir?
3. Bu eğitimsel içerik, etkinlik ve deneyimler nasıl organize edilecektir?
4. Amaçlara ulaşıldığı ya da ulaşılamadığı nasıl öğrenilecektir?

Öğretim liderliği esas itibariyle okul yöneticisinin, okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesidir. Etkili okullarda okuldaki herkes, öğrenmenin önemini vurgulamakta, okul programı, açık olarak belirlenmiş amaçlar üzerine oluşturulmaktadır. Okul programının hazırlanması ve uygulanmasında öğrencilere kazandırılması düşünülen temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık düzeyinde davranışların vurgulanması, uygulamada ise bunların üzerine yoğunlaşılması önem arz etmektedir. Etkili okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin yanı sıra, matematiksel işlemler yapabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünme ve yargılama, uygulama gibi beceriler okul programında öğrencilere kazandırılması öngörülen temel beceriler arasındadır. Etkili okul yöneticisi, okul programının, öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve öğrenci durumlarını tartışmak maksadıyla öğretmenlerle toplantı düzenleyip onlarla görüş alış-verişinde bulunur. Bu toplantılarda okul programını ve öğretim yöntemlerini geliştirme, programda değişiklik yapma gibi konular yer alabilir (Şişman, 2004).

Okul yöneticileri, programla ilgili kaynak ve materyallerin sağlanmasında da etkin bir rol üstlenmektedirler. Okul yöneticilerinin kaynak sağlayıcılık rolü, okulun başta insan kaynağı olmak üzere, materyal, zaman, program gibi girdilerini ifade

etmektedir. Etkili okullarda yöneticiler öğrencilerden en üst düzeyde başarı sağlanması için okulun bütün kaynaklarını birleştirmektedirler (Şişman, 2002).

Etkili okullarda okul yöneticisi öğretmeni, öğrenciyi ne ölçüde geliştirdiği noktasında sürekli olarak denetler, yüksek öğrenci başarısını yakalamak için, ölçme ve değerlendirmeye büyük önem verir. Okul yöneticisinin yüksek beklentilere sahip olması, öğrenci başarısı için ölçütlerin geliştirilmesi, etkili okul konusunda önemli bir geribildirim sağlamaktadır. Okul yöneticisinin okul ve program hakkında bilgi sahibi olması, ona bir ölçüde öğretmenin öğretimsel düzenlemelerine müdahale etme gücünü de vermektedir (Çelik, 1999).

Başarılı okullarda öğrencilerin başarı düzeyleri ve gelişimi, kuizler, sınavlar, standart testler gibi ölçme araçlarıyla ölçülüp değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler, program ve öğretimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekte, yapılacak gerekli değişiklik ve iyileştirmelere de temel oluşturmaktadır. Öğretmenlerin; okulda öğrencilerden beklentiler, sınavların biçim ve içeriği, ödev konuları ve ödevlerin hazırlanmasında uyulacak standartlar gibi konularda ortak stratejiler belirlemeleri gereklidir. Okul yöneticisi bu konularda okul kadrosu arasında bir birliktelik oluşmasına önderlik etmelidir. Okul müdürü, öğrencilerin neleri bilmesi ve/veya öğrenmesi gerektiği hakkında öğretmen ve velilere bilgi vermeli, öğretim süreci ve öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilgili olarak yapılacak araştırma ve değerlendirme çalışmaları sonucu elde edilecek verileri ve sonuçları, öğretmen, öğrenci ve velilere ulaştırmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve velilerle başarı ya da başarısızlıkların nedenleri üzerinde tartışmalar yapmalı, buna göre de program, öğretim değerlendirme gibi konularla ilgili yeni stratejiler, amaçlar, yöntemler belirlemelidir (Şişman, 2004).

Okul yöneticisinin, okulun eğitim ve öğretim programını yönetirken dikkat etmesi gereken hususlar şunlar olmaktadır (Erdoğan, 2000: 183-184):

- Okulda sunulan bütün dersler ve konular arasında bir bütünlüğün kurulmasına dikkat etmelidir.
- Sınıflar (I., II., III.) bazında gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim arasında sistematik bir sıra ve bütünlüğün kurulmasına özen göstermelidir.

- Okulun, sınıfların, derslerin ve ünitelerin temel amaçları ve hedeflerinin geliştirilmesinde koordinasyon ve bütünlük sağlamalıdır.
- Eğitim ve öğretimin amaçlara uygun olarak sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan araç, gereç ve materyalleri sağlamalıdır.
- Okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ürünlerin elde edilmesine çalışılmalı, bu anlamda eğitim ve öğretim süreçlerinin bilgi, beceri, değer ve davranış düzeyinde ürünler sunmasını sağlayıcı ve kontrol edici çalışmalar yapılmalıdır.

### 2.5.1.1.1.3. Okul kadrosunun geliştirilmesi

Okul müdürü personelinin mesleki gelişimi sağlamak amacıyla onları hizmet içi eğitim faaliyetlerine yöneltmelidir. 2417 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nde "Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri", "personeli hizmet içi eğitim ile yetiştirmek amacıyla düzenlenen kurs, seminer gibi faaliyetleri ifade eder" denmektedir. Buna göre hizmet içi eğitimin hedefleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Madde 5- Devlet memurları eğitimi genel plânı ve kalkınma plânlarının eğitim hedefleri doğrultusunda, Bakanlığın her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmet içi eğitimin hedefleri aşağıdadır.

- a) Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- b) Personele Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c) Meslekî yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- d) Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- e) Personelin meslekî yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f) İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- g) Farklı eğitim görenler için yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- h) Türk Millî Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- i) Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- j) Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak (MEB, 1994).

“Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmelidir” (Şişman, 2004: 97). “Başarılı bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur. Öğretmenler ve yöneticiler, yeterliklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar” (Çelik, 1999: 39).

Müdür, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden sorumlu bir kişi olmaktadır. Bunun için yapması gerekenlerin en başında, öğretmenlerin ve okul toplumunun bütün çalışanlarının veliler de dahil olmak üzere kişisel ve meslekî gelişimlerine dönük faaliyetleri düzenlemektir. Okul müdürünün bu doğrultuda geliştirebileceği stratejilerden bazıları şunlardır:

- Her ders döneminin başında eğitim ve meslek alanıyla ilgili kitapların okunmasını ve okulda söz konusu konularla ilgili seminer ve çalıştaylar düzenlenmesini sağlayabilir.
- Eğitimle ilgili mesleki dergilere abone olunabilir; öğretmenlerin mesleki ve profesyonel gelişimine katkısı olacak hizmet içi eğitimlere öğretmenlerini gönderir veya bu yönde teşvik eder.
- Öğretmenlerinin lisansüstü eğitim görmelerini ve burada öğrendiklerini bir program dâhilinde okul öğretmenleriyle paylaşmasını isteyebilir.
- Öğretimle ilgili materyal, kaynaklar konusunda öğretmenlerini bilgilendirir. Bu kaynaklara ulaşma ve kullanma için altyapı oluşturur veya teşvik eder.
- Her türlü kaynak arayışında temel amacının okulun akademik başarısını artırmak olduğunu birinci öncelik olarak görür (Turan, 2007: 88).

Katkıya odaklanmış olan yönetici, ister astları ya da meslektaşları ister üstleri olsun, başkalarını da kendilerini geliştirmeye teşvik etmektedir. Bunun için yönetici, kişisel olmayan, görevin gereklerinden türetilmiş standartlar koyar. Bunlar mükemmelliğe yönelik taleplerdir; yüksek özlemlere, iddialı hedeflere ve etkisi büyük çalışmalara yönelik taleplerdir (Drucker, 2007). Görüldüğü gibi okul kadrosunu geliştirmenin esas sebebi kurumun mükemmelliğini sağlamak ve büyük hedeflere ulaşmaktır. Şişman (2004)’a göre, okul yöneticisi, öğretmenlerin meslekî yönden gelişmelerini sağlamaya yönelik bazı etkinlikleri gerçekleştirebilir. Bu etkinlikler, okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer, workshop vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirilebileceği gibi

öğretmenleri kendilerini ilgilendiren bazı eğitim fırsatlarından haberdar etme biçiminde de olabilir.

Okul müdürü, okulun bütün çalışanlarından yüksek beklentiler içinde olmalı ve bunu çalışanlara hissettirmelidir. Bundan dolayı, sürekli meslekî gelişim imkânları, hizmet içi eğitimler seminerleri düzenlemek, müdürün en önemli görev alanları arasında yer almaktadır. Bu sürece anne ve babaların da katılması, öğrenci öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Turan, 2007).

Okul yöneticisinin çalışanları geliştirme adına yaptığı eylemlerden biri de öğretimsel kaynaklıktır. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, program materyallerinin sağlanması konusunda öğretimsel kaynaklık ederek doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Okul yöneticisi öğretmenleri, öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmaları hususunda özendirir. Yönetici periyodik olarak okul personelini değerlendirir. Okul yöneticisinin öğretimsel bir kaynak olarak en belirgin rolü, daha iyi bir öğretim için olanak hazırlamaktır. İyi bir öğretim için okul yöneticisi, öğretimi geliştirecek strateji ve materyaller belirler. Okul yöneticisi işgörenleri geliştirmek adına düzenli olarak çıkan eğitimsel araştırma dergilerini sağlar, program geliştirme ve çocuk öğrenmesini anlamaya yönelik yeni gelişmeleri öğretmenlere açıklar (Çelik, 1999).

“Yönetici, okulda çalışan öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini sağlamak için uğraş vermelidir. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri için yapılacak işlerin en fazla odaklanabileceği yer sınıftır. Dolayısıyla yöneticinin, öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği öğreticiliğe katkı yapması gerekir” (Erdoğan, 2000: 184).

Okul kadrosunun geliştirilmesinin bir yolu da müdürün personelini çeşitli konularda yetkilendirmesi, kendi yetkilerinden bazılarını onlara devretmesidir. Yetkilendirme ile öğretmenlerin okuldaki işlere katılması, onların kendilerini okulun değerli bir parçası olduklarını hissetmeleri ve en önemlisi de kendilerini güçlü hissetmeleri sağlanabilir. Yetkilendirmenin amacı, öğretmenlerin gelişmesi ve görevlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları engelleri aşabilmeleri için sorumlulukların paylaşılmasıdır. Okul liderleri, öğretmenlerin güven, işbirliği, araştırma ve yenilikçilik ilkeleri üzerine kurulu öğrenen bir topluluk tesis etmek için işbirliği takımları olarak

çalıştıkları bir okul ortamını yetkilendirme yoluyla oluştururlar (Kurt, 2009). Görüldüğü gibi yetkilendirme de esas itibariyle okul personelinin gelişirmeye dönük bir eylemdir. Yetkilendirilen personel, görevinin üstesinden gelebilmek için sorumluluk alıp çalışacak, öğrenme için çaba sarf edecek ve sonunda kendini geliştirecektir. Yetkilendirme bireysel potansiyeli serbest bırakarak onun gelişip büyümesine ve sınırsız iyileştirme için kapasitesini artırmasına olanak vermektedir. Yetkilendirme, esas itibarıyla insanların kendi vizyonlarını gerçekleştirmek üzere yeni çalışma yolları bulmada açık, yaratıcı ve yenilikçi olmaları için cesaretlendirilmeleridir (Ensari, 2002).

#### **2.5.1.1.1.4. Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi.**

“Örgüt iklimi; bir örgütü diğer bir örgüte göre farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgüte giren kişilerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duyguların bütünüdür” (Karşı, 2004: 33). “Örgüt iklimi bir örgütün ruh ve inancını gösteren, kişilerin birbirlerine nasıl davranacağı, çalışma ilişkilerinin nasıl olacağı ve değişime karşı tutumun ne olduğu gibi ilişkileri şekillendiren, yazılı olmayan ama örgütü o örgüt yapan değerler ve davranışlar biçimidir” (Bridge, 2003: 114).

Okul iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2004: 101).

Okullar bir yaşama alanı olarak tanımlandığında; bu yaşama alanlarındaki kişiler arası ilişkilerin niteliğinin okulun genel atmosferinin oluşumunda temel etmen olduğu söylenebilir. Bu yüzden okul müdürünün temel sorumluluklarından birisi de olumlu bir okul iklimi ve atmosferi oluşturmaktır. Okul yöneticisi, okulda bir takım ruhu ve biz anlayışının yerleştirilip sürdürülmesinde öncülük etmelidir (Şişman, 2002).

Etkili okullarda okul çalışanları arasında paylaşılan zengin ve güçlü bir okul kültürü mevcuttur. Etkili okulu destekleyen örgüt kültürüne ulaşmanın adımlarından biri açık ve düzenli okul iklimidir. Okul iklimi sıkıcı olmamalı, öğretime ve öğrenmeye



yardımcı olmalıdır. Dayanışmanın olduğu, takım ruhunun vurgulandığı, empatinin yaygın bir şekilde kullanıldığı okullarda, etkili okul ikliminin adımlarının var olduğu söylenebilir (Lezotte, 1998).

Okulun ikliminin ve kültürünün yönetiminde okul yöneticilerinin sergilemeleri gereken davranışlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şişman, 2004):

- Öğretmen ve öğrencilerin bütünleşerek, öğretme ve öğrenme süreçlerine coşku ile katılmalarını sağlayacak bir ortam hazırlamak.
- Okul toplumunu oluşturan üyeler arasındaki çatışmaları etkili bir biçimde yönetmek ve çözmek.
- Okulda takım ruhu ve biz anlayışını yerleştirmek için bireysel başarıdan çok grup ve takım başarısını teşvik etmek.
- Değişim ve yenilik üzerine odaklanan bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak.
- Okul dışı çevre ile eğitim konusunda işbirliği fırsatları aramak ve çevresiyle bütünleşmiş bir okul imajı oluşturmak.
- Ailenin okula desteğini ve katılımını sağlamak.

Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula has bir kültürün gelişmesine olanak sağlamaktadır. Gelişen bu kültür okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz olduğu ve nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşmayı sağlamaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işlevi olan eğitim ve öğretimde öğrenci ve öğretmenden neler beklenildiği, nelerin vurgulanması gerektiğini okul kültürü belirlemektedir. Okul yöneticisi olumlu bir okul kültürü yaratabilmek için sınıfta olup bitenleri bilmeli, sınıfta ne öğretildiğini, materyalin öğrencilere nasıl verildiğini gözleme imkanı için bizzat sınıfta bulunmalıdır (Balcı, 2007).

Öğretim liderleri, okullarını öğrenen bir örgüt haline getirmelidirler. Ancak öğrenmeye yoğunlaşmış bir okul kültürü sayesinde yoğun rekabet ve değişim süreciyle başa çıkılabilmektedir. Örgütsel öğrenme, örgütün öğrenme kapasitesini ve tecrübesini geliştirme süreci olup örgütsel etkililiği artırmanın önemli bir yoludur. Öğrenen örgüt kültürünün lideri olan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olmaktadır. Bundan dolayı öğrenen okul yöneticisinin liderlik rolü öğretim liderliği

rolüyle bütünleşmektedir (Çelik, 2000). Görüldüğü gibi öğretim liderleri hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyan öğrenmeye dayalı bir okul kültürü oluşturmalarıdır.

Okul yöneticisi okulun örgütsel kültürünü oluşturabilmek için şunları yapmalıdır (Erdoğan, 2000):

- Okul yöneticisi, eğitim-öğretimin, toplumun, ülkenin ve insanlığın temel değerlerini taşımalı ve temsil etmelidir.
- Okulun değerlerini öğretmen, öğrenci ve çevreyle paylaşmalı ve bu konuda bir fikir birliği oluşturmalarıdır.
- Okulda efsaneleşmiş kişileri ve onların deneyimlerini oluşturulacak okul kültürü için önemli görmelidir.
- Toplumsal değer ve adetlerin okulun kültürü ile kaynaşmasını sağlamalıdır.
- Temel değerleri ve adetleri törenlerle işlemeli ve yerleştirmelidir.
- Okula yeni katılan kişilerin okul kültürüne uyumlarını sağlamalı, onların getirdikleri kültürü okul ortamında geliştirmelerini ve örgüt kültürünü zenginleştirmede kullanmalarını sağlamalıdır.
- Okuldaki farklı kültürler arasında denge kurmalı, tüm çalışanların ortak örgüt kültürü etrafında toplanmasını sağlamalıdır.

### 2.5.2. Öğretmen boyutu

Öğretmenlerin görev tanımı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği gibi çeşitli yönetmeliklerde açıklanmıştır. Örneğin, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre öğretmenin görev ve sorumlulukları şu şekildedir:

Madde 64 - İlköğretim okullarında dersler sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur.

Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre plânlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler (MEB, 2003).

Sınıf içi süreçlerin ve öğretim-öğrenme sürecinin temel aktörü öğretmendir. Sınıfın örgütlenme biçimi, fiziksel özellikleri, öğretimi etkilemekle birlikte sınıf içi süreçlerde ve öğretim-öğrenme sürecinde temel belirleyici öğretmen olmaktadır (Şişman, 2002). “Etkili okul ile etkili öğretmen araştırmaları arasında sıkı bir bağ vardır. Etkili okulun özünde sınıf öğretiminin olması, bunu göstermektedir” (Balcı, 2007: 26). “Çağcıl tartışmalarda okul, öğrenciler için oluşturulmuş bir kurum olarak görülürken öğretmenler de okuldaki öğrenme sürecine rehberlik eden insanlar olarak tanımlanmaktadır. Etkili öğretmen, bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmendir” (Şişman, 2002: 156).

Uygun ortamlar yaratıldığında her öğrencinin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği bir alan vardır. Öğretmen, öğrencilerin en fazla başarılı oldukları yönleri keşfedip, öne çıkararak, başarıyı tatma zevkine erişmelerini sağlamalıdır. En iyi öğrenilen şeyler, kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenilen şeylerdir. Bu yolla öğrenci beş duyu organı yoluyla olay, olgu ve eşyaların bizzat kendileriyle etkileşimde bulunur. Bu, öğrenciye somut, derin izli, uzun süre kalıcı yaşantılar kazandırır, kendi yetenekleri ölçüsünde bireysel eğitim görme olanağı sağlar, yaratıcılığı geliştirir. Öğretmen sınıfta öğrenciyi eğitime daha fazla katan, öğrenci çabasına ağırlık veren yöntemlere ağırlık vermelidir. Öğrencileri devamlı etkin kılan, sınıf etkinliklerinin aralıksız sürmesini sağlayan, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yanıt veren, onları uyanık tutan yöntemler istenmeyen davranışlara meydan vermez (Sarıtaş, 2001). Görüldüğü gibi sınıfta etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencinin öğretim etkinliklerine aktif olarak katılımı sağlanmalı, öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim tasarlanmalıdır. Öğretmen tarafından aktarılanları edilgin rol içerisinde almaktan ziyade, işin içine etken olarak giren, nasıl öğrenileceğini bilen ve bilgiyi pasif olarak almaktan öte ona ulaşmayı bilen öğrencileri yetiştirmek öğretmenlerin görevi olmaktadır. Aynı zamanda etkili bir öğretim için öğrencilerin ilgileri devamlı canlı tutulmalıdır. Çünkü ilgi canlı tutulmadığında sınıfta istenmeyen davranışlar meydana gelecek, bu da ister istemez sınıftaki öğretimin etkililiğini düşürecektir.

Okullardan beklenen ürünlerin genişliğinde artış gözlenmesi, iş dünyasının gerekli kıldığı yeterlilikler, bilgi toplumunun gerekli kıldığı yeterlilikler ve benzerleri, öğrenci ürünleri yelpazesini genişletmiştir. Bu beklentilerin,

etkili örgütsel süreçlere sahip okullarca üretilmesi beklenmektedir. Bu durumda öğrencilerin, aktif olarak becerileri öğrenmeleri, ortak ve işbirliği içinde çalışmaları, yeni öğretim yöntemlerini gerektirmekte, öğretmenlere de öğrencilerin, nasıl öğrenileceğini öğrenmelerinde yardımcı olma rolü yüklemektedir (Balcı, 2007: 62).

“Etkili öğretmen derse başlarken, önceden işlenen konunun kısa bir özetini verir. Ödev yaptırmışsa ödevlerdeki hataları düzeltir. Yeni konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak ön koşul bilgi, beceri ve değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklar” (Gözütok, 2000: 103). Görüldüğü gibi etkili öğretmen öğrencilerin ön bilgilerinden hareket ederek öğretimini yapılandırmaktadır.

Etkili okullarda öğretmenler, sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma, deneme ve uygulama çabasındadırlar. Bu okullarda her türlü yenilik, değişimler, yeni görüş ve yöntemlerin uygulanması teşvik edilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sınavlarda başarısız olacaklarını düşünmemekte; çalışmayan ya da başarılı olamayan öğrenciler için yeni yöntemler, teknikler, stratejiler geliştirme gayretindedirler. Etkili okullar ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinin öğretmen tarafından sürekli olarak izlenmesinin, öğrencilerin öğrenmesine öncülük ve rehberlik yapılmasının, etkili okulun ve kaliteli eğitimin özelliklerinden biri olduğu sonucuna varılmıştır. Burada öğretmenin öğrencilere yaptığı rehberlik, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin öğretmen tarafından dikkatli bir biçimde izlenmesini ve bunun sonucunda öğrenci gelişimine ilişkin olarak geri bildirim alınmasını ifade etmektedir (Şişman, 2002).

“Öğretmen, sınıf içerisinde kıt ve değerli olan zamanı rasyonel bir şekilde kullanmak durumundadır. Öğretmen, sınıfta tek bir öğrenciyi sözlüye kaldırıp vaktinin büyük kısmını boşa harcamamalıdır. Öğrencilere kısa cevaplı sorular yönelterek derse katılımı arttırabilir” (Ada ve Baysal, 2010: 108). Etkili bir öğretmen, yumuşak geçişlerle dersinin hızını düzenlemektedir. Etkili öğretmenin dersinde bir etkinlikten diğer etkinliğe yumuşak geçişler olmakta, öğrencilerin algılama gücüne paralel olarak dersin hızını yükseltilmekte ya da düşürülmektedir. Etkili bir öğretmen; öğrencilerini sürekli gözlemekte, onların sıkıldıklarını ya da yetişemediklerini gösteren sözel olmayan davranışlarını belirlemekte ve dersin hızını ayarlamada önlemler almaktadır (Gözütok, 2000).

Etkili okullarda öğretmenler, öğrenciler sınıfta masa başı çalışmalar yaparken dolaşmakta, onların çalışmalarını gözlemekte, güçlü ve zayıf öğrencileri keşfetmekte, gerekli olduğunda öğrencilerle karşılıklı olarak birebir ilgilenmek suretiyle onların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen, öğrencileri çalışmalarını iyi bir biçimde yapabilmeleri konusunda yüreklendirmekte, öğrencilerin kendisine soru sormasını beklemeden onlara çeşitli sorular yönelterek karşılaştıkları güçlükleri belirlemekte, çalışmalarını tamamlayabilmeleri için gerektiğinde bazı öğrencilere fazladan zaman verebilmektedir (Şişman, 2002).

Öğrencileri tüm ders boyunca kendi haline bırakan, telaffuzu doğru olmayan, kendisini dinletmek için zaman zaman sesini gereğinden fazla yükselten öğretmen, öğrencileri üzerinde olumlu bir etki bırakamaz (Ada ve Baysal, 2010).

Etkili okullarda sınıftaki zaman etkili kullanılmakta, sınıfta geçen zamanın çoğu öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır. Etkili zaman yönetimi ve düzenli bir sınıf ortamı oluşturma yoluyla sınıfta etkili bir öğretim sağlanacaktır. Sınıfta geçen zamanın çoğunun, sınıf ortamını düzenleme, derse hazırlık, gürültüyü yatıştırma, disiplini sağlama vb. konulara harcanması, ayrıca, öğrencilerin derse geç gelmeleri, öğrencilerin sınıftan çağırılması, ders akışının anonslarla bozulması gibi durumlar sınıftaki öğretim zamanını kesintiye uğratmakta ve bu durumda öğretimin verimini düşürmektedir (Şişman, 2004).

Öğretmen sadece sunduğu öğretim programıyla değil, aynı zamanda kişiliği, davranışı ve çeşitli olumlu özellikleriyle de öğrenci üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Etkili bir öğretmen aynı zamanda olumlu özelliklerini üst düzeyde sergileyerek öğrencileri için bir model olabilen öğretmen olmaktadır. Öğretmen, giyinişi, konuşması, görünüşü, davranışı yönüyle öğrenci üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğrenci, aslında öğretmeni her yönüyle bir model olarak görmek ister. Öğretmen, model alındığını bilerek hareket etmelidir. Bağırma, tehdit etme, fiziksel zor kullanma, üzerine yürüme, alay etme, küçümseme, çocukları sevmeme, olumsuz etiketleme, tutarsızlık, derse hazırlıksız gelme, zamanı iyi kullanmama, mesleğini sevmeme, yanlışı ve başarısızlığı cezalandırma, sadece başarılı öğrencilerle ilgilenme gibi olumsuzluk içeren davranışları öğretmen sergilememelidir. Öğretmenin olumlu duygusal özellikleri sınıf içi kararlara, uygulamalara ve davranışlarına yansımalıdır. Bu

şekilde öğrencilerde sevinç, coşku, heyecan duyguları yaratan öğretmen hem kendisine hem de dersine olan ilgiyi artıracaktır. Aynı zamanda öğretmen, sınıfta zaman yönetimi konusunda bilgili olmalı, öğrencilerin sınıfta boş zaman geçirmelerinin önüne geçmeli, öğrencilere öğretimle ilgili görevler vermelidir. Ders anlatımı sırasında kısa, anlaşılır ve basit cümleler kurulmalı, konular öğrencinin anlayacağı kavramlarla sunulmalıdır. Öğretmen bütün sınıfla ilgilenmeli, ses tonunu sınıfa göre ayarlamalı, tüm öğrencileri, her zaman rahatlıkla kontrol edebileceği belirli noktalarda durmalıdır (Sarıtaş, 2001).

Orta ve üst düzey başarı yaratmak üzere etkili bir öğretmen:

- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak ünite ve ders planlarını oluşturur.
- Gelen cevapların doğru olan bölümünü vurgulayarak doğru olmayan bölümünü düzeltir.
- Öğretim etkinliklerini öğrenci seviyesine göre mantıklı bölümlere ayırır.
- Öğretim düzeyini basamak basamak kademeli olarak yükseltir.
- Öğretim temposunu öğrencinin öğrenme hızının gelişimini gözleyerek artırır (Borich (1992)'ten akt. Gözütok, 2000).

### **2.5.3. Program-öğrenme süreci ve öğrenci boyutu**

Etkili bir okulda akademik program, bütün öğrencilerin akademik yönden ve okul dışı yaşam için gerekli becerileri geliştirmelerine fırsat sağlayan bir program olmaktadır. Etkili okulda aileler, öğretim kadrosu, öğrenciler ve toplum katılımı ile akademik programın hazırlanması öngörülmektedir. Etkili okulda programın hazırlanmasında hedef, öğrencilerin üst düzeyde akademik standartlara ulaşmasıdır. Akademik programda içeriğin oluşturulmasında yaşam boyu öğrenme anlayışından hareket edilerek öğrencilerin yaşamda ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmalarına öncelik verilir. Bunlar arasında, temel iletişim becerileri (yazılı, sözlü, elektronik), vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve analiz etme gibi beceriler yer alır (Şişman, 2002).

Balcı (2007), etkili okuldaki etkili öğretimin tüm öğrenim ilgililerinin – veli, yönetici, öğretmen vs. – koordineli ve etkili çabalarının ortak ürünü olduğunu

belirtmiştir. Tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı etkili okulların temelinde yatmaktadır. Yani, öğrencilerin öğrenmelerinde etkili okulların, bir farklılığa yol açacağı kabul edilmektedir.

Etkili okullarda bütün öğrencilerin öğrenebileceği varsayımı Bloom'un geliştirdiği Tam Öğrenme Kuramı'na dayanır. Bloom'un geliştirdiği model bütün öğrencilere eşit, adil ve yeterli öğrenme olanağı sağlandığında herkesin öğrenebileceği varsayımına dayanmaktadır. Etkili bir öğretim öğrenci için çekici, ilginç, anlamlı olmalı ve öğrencinin öğrenme isteğini artırmalıdır. Bunun için öğrencilerin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir öğretim anlayışı benimsenmeli, ulaşılmak istenen hedef davranışlar konusunda öğrenciler bilgilendirilerek, bu hedeflere ulaşma yolları konusunda sistematik olarak dönüt ve düzeltmeler verilmelidir (Aydın, 2003).

Öğrenciler öğrenemiyorsa, okulların işlerini iyi bir şekilde yerine getiremediğine ya da okulların yanlış bir iş yaptığına inanmak için bir neden olduğu doğrudur... Arzu edilen öğrenme, öğretmenlerin, öğrenci katılımını sağlayan çalışmalar tasarladıklarında meydana gelen şeydir. Yani, ihtiyaç duyulan içerik ve amaçlanan becerileri geliştiren etkinliklerdir. Okulların işi, öğrencilerden, öğrenmeleri beklenen şeyi öğrenecekleri çalışmalar tasarlamaktır. Eğitim liderleri, öğrenme ile sonuçlanan bu çalışmalara odaklanmalıdır; çünkü öğrenme ancak bu çalışmalar üzerinde odaklanıldığında gerçekleştirilebilir (Schlechty, 2005: 64).

“Etkili okulda öğretmenlerden öğrencinin-bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını esas alan, yani öğrenci merkezli bir öğretim sunması beklenir” (Balcı, 2007: 194).

Önceleri öğrenci öğrenme ortamında pasif bir izleyici durumunda iken artık öğrencinin aktif olması gerekliliğinden söz edilmektedir. Çünkü öğrenci merkezdedir ve öğrenci yaparak, yaşayarak öğrenme sürecine katılmalıdır. Değişen bu rolleri gereği öğrencilerin bireysel sorumluluklarında değişimler olmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenciler öğrenme sürecine katkıda bulunmakta, araştırmalar yaparak araştırma ürünlerini sınıf ile paylaşmaktadırlar. Bütün bunlar öğrencilerin dersteki sorumluluğu öğretmenleriyle paylaşmaları anlamını taşımaktadır. Öğrenci bu yeni süreçte zamanını ve enerjisini daha dikkatli ve verimli kullanmanın yanı sıra işbirliği ile çalışma, eleştirel düşünme beceri ve alışkanlıklarını kazanmak durumundadır (Şirin, 2009).

Geçmiş toplumlarda öğretmen, öğretimin en önemli ögesi olarak görülüyor ve öğretimin merkezinde yer alıyordu. Günümüz toplumlarında ise öğrenci, amaç, konu, metot, çevre gibi öğelerin önemi de ele alınmıştır. Özellikle örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam ederek eğitim ihtiyacını karşılayan bireyin, yani öğrencinin, öğretim etkinliklerinin merkezine alınması gerektiği vurgulanmıştır. Amerikalı eğitimci John Dewey, öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenci merkezli eğitimi savunmuştur. Başka bir deyişle, “öğretimde her şey öğrenciye yönelik ve ona uygun olmalıdır” ifadesine yer verilmiştir (Ada ve Küçükali, 2009). Öğretimde amaç öğrencinin bilgili, becerili olması, problem çözme becerisine ve eleştirel bakış açısına sahip olması, çok yönlü düşünebilmesi, öğrenmeyi öğrenmesi vb. olunca öğretimin de tabii olarak öğrenciye göre yapılandırılması ve merkeze de öğrencinin alınması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretilecek konunun da öğrenci dikkate alınarak yapılandırılması önem arz etmektedir. Akbaba (2006), etkili bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için, öğrenilecek konunun anlamlı olması, algısal olarak ayırt edilebilir nitelikte olması ve kavramsal olarak gruplandırılabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenenin öğrendiği konuya anlam vermesi onun kolay algılanmasını sağlamaktadır. Konunun algısal ayırt edilebilirliği, onun dikkat çekiciliği ile ilgilidir. Öğrenilecek konunun gruplar haline getirilmek suretiyle bütünleştirilebilme özelliği kavramsal gruplandırma olarak adlandırılmaktadır. Görüldüğü gibi etkili bir öğrenme için öğretmenlere bir takım görevler düşmektedir. Konu öğrenci için anlamlı kılınmalı, dikkat çekici olmalı ve gruplandırılabilirliklidir.

Öğretmenlerin, öğrenci başarısını yükseltebilmesi, öğrenci katılımını sağlayacak çalışmaları ortaya koymalarıyla mümkün olmaktadır. Öğretmenler, zorluklarla karşılaşsalar da, kararlılıkla sürdürecekleri türden çalışmalar icat ederek, öğrencileri yüksek düzeyde motive edebilirler. Öğretmenler, yapacakları çalışmalarla, öğrencilerine memnuniyet ve başarı hazzı yaşatabilir; böylece öğrencilerini bilinçli, hayat boyu öğrenen bireylere dönüştürebilirler (Schlechty, 2005).

Başarılı bir öğrenci; bilgiyi ezberlemekten ziyade bilgiye ulaşabilen, onu kullanabilen, üretken, kişilikli, evrensel ve kültürel değerleri kazanma yolunda gelişim gösterebilen, ilerideki gelişimi için gerekli olan becerilerin farkında olan ve buna süreklilik kazandırabilen öğrencidir.



Hedeflenen başarılı öğrenci profili, öğrencilerin kazanması gerekli olan beceriler esas alınarak aşağıda belirtilmekle birlikte bunlarla sınırlı değildir.

Başarılı öğrenci:

- Çevresi ile etkili iletişim kurabilen,
- Bilimsel, akılcı ve mantıklı düşünme becerisine sahip,
- Problem çözme becerisi kazanmış,
- Yaşam boyu sürdüreceği bir beceri olarak öğrenmeyi davranış haline getirebilen ve kendi öğrenmesi için çaba harcayabilen,
- Öğretim programlarında belirtilen hedeflere yönelebilen,
- Toplumların ve bireylerin küresel bir bütünlük içinde birbirine yardımcı olmaları gerekliliğini kavramış,
- Evrensel, kültürel ve ailevi değerlerin bilincinde bir insan olarak insanlık değerlerine sahip çıkan,
- Teknolojinin insanlığa hizmet veren bir araç olduğu bilincine sahip olan bireylerdir (MEB, 1999: 17).

#### 2.5.4. Okul kültürü boyutu

Örgütler farklı kültürlere sahip bireylerden meydana gelmektedir. Örgütü oluşturan bireyler, görevsel ve mesleki norm ve ölçütlerle bir araya gelerek bir grup oluşturmakta ve kendi içlerinde ortak inanç ve değerler sistemi meydana getirmektedirler. Bu sistem, örgütte değişik inanç, değer, tutum, düşünce şekli ve ahlâk anlayışının bir arada var olmasını sağlamaktadır. İşte değişik kültür özelliklerine sahip insanların meydana getirdiği bu oluşuma “örgüt kültürü” adı verilmektedir (Eren, 2004).

“Örgüt kültürü; örgüte bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, değerler, törenler, efsaneler, sayıtlılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen örgüte özgü yeni ve farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlam ve semboller sistemidir” (Karslı, 2004: 35). Balcı (2007), örgüt kültürünü “çalışanların paylaştıkları inanç ile beklenti kalıpları ve örgüt çalışanlarının örgütsel davranışını tayin eden bir yaşam biçimi” şeklinde tanımlamıştır.

Yöneticilerin, okulda önem verilen değerleri vurgulamalarında önemli günlerde düzenlenecek törenler büyük bir fırsat olmaktadır. Okuldaki insanlara ortak yaşantılar sağlayan etkinlikler olarak törenler, paylaşılan ortak değerleri vurgulamakta, okulda

paylaşılan inanç ve değerleri güçlendirmektedir. Buluşma günleri, partiler, yemekli toplantılar, açılış ve kapanış törenleri, emeklilik törenleri, bir takım değerlerin vurgulanması için önemli fırsatlardır. Bu sosyal aktiviteler, kaynaşma, tanışma, bütünleşme amacına dönük eylemlerdir. Ayrıca bu tür etkinliklerde, başarılar kutlanmakta, onaylanmayan davranış ve durumlar vurgulanmakta, okulla ilgili kahramanlık ve başarı öyküleri anlatılmakta ve paylaşılmaktadır (Şişman, 2007). Bu toplantılar, törenler, açılışlar okulun kültürünü paylaşmada ve okula yeni katılanlara aktarmada son derece önemlidir.

Örgüt kültürü, çalışanların örgütteki davranışlarını etkiler. Çalışanların işlerini nasıl yaptıkları, görevlerini nasıl yerine getirdikleri, meslektaşlarıyla olan çalışmaları ve geleceğe bakışları büyük ölçüde kültürel normlar, inançlar ve değerler tarafından belirlenmektedir. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin örgütsel yapıya ilişkin algılarını yansıttığı için etkililikle doğrudan ilişkilidir. (Karlı, 2004: 36).

“Etkili okul hareketi, okulda mükemmelliği yaratma ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak algılanabilir. Mükemmel okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile sağlanamaz; her şeyden önce sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir” (Balci, 2007: 50). Okulda yönetici ve öğretmenlerin ortak hareket etmesini sağlayan temel etken, okul kültürü olmaktadır. Kültürün ana öğeleri olan değerler ve normlar, okul personelinin ortak hareket etmesini sağlamaktadır. Paylaşılan değer ve normlar ne derece güçlü ise, okul çalışanlarının ortak hareket etme ihtimali o derece artmaktadır (Çelik, 1999).

Öğrenci açısından okul kültürü iki yönüyle önemlidir. Birincisi, okul kültürü sayesinde öğrenci okulu tanımakta, okulda geçerli olan davranış kalıplarını öğrenmekte ve okula uyum sağlamaktadır. İkincisi okul kültürü dış çevrenin olumsuz etkilerine karşı bir kalkan işlevi görmekte, bu şekilde öğrenci, dış çevrenin olumsuz etkilerinden kurtularak birtakım olumlu değer, inanç, gelenek, kural ve simgelerle yüklü bir okul kültüründe kendi kimliğini dış dünyaya karşı temsil etme imkanı bulabilmektedir. Aynı zamanda okul kültürü, öğrencinin yaşadığı toplumu yorumlama konusunda bir çerçeve oluşturmaktadır. Böylece öğrenci, neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda okulun oluşturduğu örgütsel kültür çerçevesinde kararını verebilmektedir (Çelik, 2000).

Şişman (2002), etkili okul kültürü ile ilgili olarak şunları sıralamıştır:

1. Herkes tarafından okulun temel değer ve sembolleri paylaşılmaktadır,
2. Okulda bir takım ruhu egemen olmakta ve ortaklaşa davranışlar desteklenmektedir,
3. Okul toplumunu oluşturan üyeler, birbiriyle dostane ilişkiler içindedir,
4. Okulda yenilik ve değişim teşvik edilmektedir,
5. Okul kadrosu arasında karşılıklı güven ve yardımlaşma bulunmaktadır,
6. Başarılar kutlanarak ödüllendirilmektedir,
7. Okul yöneticileri kültürel ve sembolik liderlik davranışları sergilemektedir,
8. Destekleyici bir ortam bulunmaktadır.

Güçlü örgüt kültürüne sahip olmak işletmeler için önemlidir. Güçlü örgüt kültürüne sahip olan işletmelerde çalışanlar nasıl davranmaları gerektiğini bilmektedirler. Ancak zayıf örgüt kültürüne sahip işletmelerde çalışanlar neyi yapacakları ve bunu nasıl yapacaklarını belirlemeye çalışırken zaman kaybederler. Dolayısıyla, paylaşılan ortak değer, inanış ve davranışlara sahip olmayan zayıf örgüt kültürüne sahip organizasyonlar, örgüt içi ve çevresel ilişkilerinde davranış çabukluğu ve ataklığı gösteremedikleri için güçlü kültüre sahip rakip organizasyonların gerisinde kalmaktadırlar (Eren, 2004).

### **2.5.5. Öğrenme iklimi boyutu**

“Örgüt iklimi kısaca, bir iş yeri gezildiğinde hissedilen hava olarak tanımlanabilir. Çalışanların iş yerindeki uygulamaların, prosedürlerin ve ödemelerin yansıttığı havayı algılayış şekilleri, örgütsel iklimi yansıtır” (Balcı, 2007: 184).

Okulun öğrenme iklimi, okulda öğrenci başarısını etkileyen faktörleri içerisine almaktadır. Bu etkiler, olumsuz ya da olumlu yönde olabilir. Başka bir ifade ile okulun öğrenme iklimi, okulda öğrenci başarısını etkileyen tutum ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002).

Okul yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını arttırmaktır. Bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmada yapması gerekenler şunlardır:

1. Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak,
2. Öğrenci başarısını ön plâna çıkarmak,
3. Öğretim plânlarında bütünlük sağlamak,
4. Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmek (Özden, 1998).

Okul yöneticisi öğrencinin öğrenmesinde dolaylı etkiye sahiptir. Okul yöneticisi uygun öğrenme ortamı sağlayarak öğrencinin daha iyi öğrenmesine katkıda bulunabilir (Balcı, 2007). Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşmaktadır. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı tercih eden okul yöneticileri; öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli çalışanlar ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu ortaya koyan standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996).

Etkili bir okulda öğrenme iklimiyle ilgili olarak aşağıdaki özellikler sıralanabilir:

- Okulda düzen ve disiplinle ilgili açık politikalar ve uygulamalar vardır.
- Okulun misyonu herkes tarafından bilinir.
- Okulda disiplin sorunları görece daha azdır.
- Okulda saldırganlık ve yıkıcılık yoktur.
- Okulda öğrencilerin devam oranı yüksektir.
- Öğrenci ve öğretmen morali yüksektir.
- Öğrenmeler arasında bir uyum vardır.
- Öğrenci başarısı yüksektir.
- Okula sahiplenme duygusu yüksek düzeydedir.
- Herkes, birbirine güvenir, sorumluluktan kaçmaz.
- Herkes hep birlikte okulun iyiliği için çalışır.
- Öğrencilerin yüreklendirildiği iyimser bir ortam vardır.
- Herkes okulda sorun çözme sürecine katılır.
- Herkes birbirine dostça davranır ve birbirini korur.
- Okulun yaptıkları aile ve çevre tarafından desteklenir (Şişman, 2002: 192).

### **2.5.6. Okul çevresi ve aile ile ilişkiler boyutu**

Evde çocuğuna anne, baba olan ya da yasal olarak çocuğun sorumluluğunu alan kişiler okulda çocuğun velisi olurlar. Okulun çevresiyle ilişkilerinin bir boyutu velilerle

olan ilişkilidir. Buna göre veli kavramı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde şu şekilde tanımlanmaktadır:

**Madde 24** - (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) Her öğrencinin bir velisinin olması zorunludur. Veli öğrencinin; anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir. Öğrenciler için, okulun bulunduğu yerde oturan, öğrencinin eğitim-öğrenim durumu ile yakından ilgilenebilecek, anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişi tarafından yazılı olarak bildirilen ve 18 yaşından büyük olan bir kişi de veli olabilir. Veli gösteremeyen yatılı öğrencilerin veliliğini okul müdürü üzerine alır (MEB, 2003).

Okul-aile ilişkileri eğitim sistemimizde daha çok üretken olmayan, sıkıcı, disiplin ağırlıklı bilgilendirmelerin ve uyarıların yapıldığı toplantılar şeklinde cereyan etmektedir. Okul ve çevre farklı işlevlere sahip ve birbirlerinin işine karışmamaları gereken kurumlar olarak algılanmıştır. Aile, daha çok okulda disiplinin sağlanmasında ittifak yapılacak bir kurum olarak görülmüştür. Ailenin bakış açısı da çok farklı sayılmamaktadır. Aile genellikle eğitim ve öğretimi sadece okulun yerine getirmesi gereken bir yükümlülük olarak algılamış olup çocuğunun eğitim ve öğretiminde kendisinin aktif olabileceğini düşünememiştir (Erdoğan, 2008). Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesinde en büyük sorumluluk okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürünün okul müdürü-veli ilişkisi ötesinde, sosyal yaşamda, işyerinde, evde, sokakta insanlarla birlikte olması, sohbet etmesi, onu makam odasının dışında farklı bir konuma taşıyacak, onun saygınlık ve güvenilirliğini artıracaktır (Şişman, 2007).

Okul çevre işbirliğinin amacı, okul çevresinin davranış ve düşüncelerinin okulun amaçları yönünde etkilenmesidir. Bu etkileme sonucunda çevrenin okul kurumuna olan yakınlığının artması beklenmektedir. Okulun varlığını sürdürmesi ve gelişmesi okulun gerekliliğinin ve yararlılığının çevre tarafından kabul edilmesiyle mümkün olmaktadır. Aksi halde okul, bir kısım yönetsel korumalar ile çevresinden kopuk, işlevselliğini yitirmiş biçimde yaşatılmaya çalışılacaktır (Açıkalın, 1998).

Etkili okulun özelliklerinden biri de çevreyle sürekli, doğrudan, yakın ve iyi ilişkiler kurulması olarak nitelendirilebilir. Etkili okul yöneticilerinin temel görev alanlarından birisi okul-çevre ilişkilerini güçlendirmeye önem vermeleridir. Okulda halkla ilişkiler, velilerin tek yönlü olarak okulla ilgilenmeleri ile geliştirilemez. Bu istek

okuldan gelmeli, okul-çevre ilişkileri karşılıklı ve güçlü bir iletişim yardımıyla geliştirilmelidir (Ada ve Küçükali, 2009). Aile, bireylerin doğumdan ölümüne kadar etkileşim içinde buldukları bir çevredir. Bundan dolayı ailenin eğitim üzerinde önemli etkileri vardır. Öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün önemi şöyle açıklanabilir:

1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerin çocuklarının okul başarıları yüksek olmaktadır.
2. Okul başarısının yükselmesinde ailenin bakım, şefkat ve korumasının önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.
3. Koruyucu aile yanında kalan çocuklara uygun şefkat ve sevgi sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmektedir.
4. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Ada ve Baysal, 2010).

Şişman (2002)'nin Johnson ve Synder (1990)'den aktardığına göre çağcıl toplumlarda bireylerin eğitimi büyük ölçüde okullardan beklenmektedir. Ancak, okul ve çevrenin çocuğun eğitim sorumluluğunu paylaşmaları gerektiği konusunda büyük ölçüde bir kabul vardır. Etkili okullarda, okul çevresinin ve velilerin okula önemli destek ve katkılarının olduğu görülmüştür.

Aile yaşamında sevgi ve güven içerisinde bulunan çocuğun okul yaşamına da bu olumlu etkiler yansiyacaktır. Ebeveynlerin dikkatleri çocuklarının alacakları eğitimin niteliğine yönelik olurken, öğretmenlerin dikkati ise çocuğun evdeki eğitim ortamına yönelik olmuştur. Çocuğun evde ve okul öncesi eğitiminde edindiği davranışlar, okulda öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarının daha başarılı olmasını sağlayabilir (Ada ve Baysal, 2010). Etkili okulların yönetimi, aile ve toplumla iyi ilişkiler içinde olmakta, onların okula katılım ve desteğini sağlamaktadır. Okul yönetiminin, okul çevresiyle iyi ilişkiler geliştirmesi, çevrenin ve velilerin okula desteğini sağlayarak okul için çeşitli yararlar elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Etkili okullar, okulun içinde yer aldığı toplumun ve ailenin, okulun amaçlarından haberdar olmalarını, öğretmen ve öğrencilerin ise sorumluluklarının bilincinde olmalarını sağlar (Şişman, 2002).

Okul-aile işbirliğini geliştirmek için;

- Eğitim ve öğretimde aile etkin rol oynaması gereken bir kurum olarak kabul edilip, bu anlayış velilere, öğretmenlere ve öğrencilere tanıtılmalıdır.
- Eğitim ve öğretimin bütün etkinlikleri, yani çocuğun yetiştirilmesi için yapılacak tüm etkinlikler aileyi etkin kılacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- Okul-aile işbirliğinin sağlam bir temelde olması için etkili bir iletişim mekanizması kurulmalıdır (Erdoğan, 2008).

Geleneksel olarak okuldaki bütün eylem ve davranışlara okul amaçlarının yön vermesi beklenir. Amaçlı aktörler olarak okulda öğretmen, öğrenci ve müdürün, okulun ortak amaçlarını paylaşmaları beklenir. Okul amaçlarının yanında okulda bireylerin kendi bireysel amaçları da bulunmaktadır. Ortak amaçlar, ortaklaşa etkileşim sonucunda oluşturulmakta, bu nedenle birilerinin okul için amaçlar belirlemesi ve birilerinin de bu amaçları izlemesi beklenmemektedir. Okul ve eğitimin amaçları, okul toplumunca birlikte oluşturulmalıdır. Burada geniş anlamda okul toplumu, okul çevresini de içine almaktadır. Okul müdürü, okulun amaçlarını belirleme işleminde bir aktör ve hakem olarak gerekli ortam ve koşulları hazırlaması beklenen kişi olmaktadır (Şişman, 2007).

Anne-babaların okula ve öğretmenlere karşı tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması, çocuğun okulla ilgili sorunları varsa bunları önemseyip önemsemedikleri, dersleri için gerekli desteği sağlayıp sağlamadıkları, anne babaların okul dışında yaptıkları eğitim uygulamalarının doğru olup olmadığı, çocuğun okula karşı tutumunu ve başarısını etkiler. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve çocuğun eğitimine iyi olanak hazırlamaları amacıyla aile ile iletişim kurmaları önemlidir (Ada ve Baysal, 2010: 114).

Gelişmiş ülkelerde aileler, okul yönetiminin çeşitli boyutlarına katılarak rol almakta, okul amaçlarının ve programlarının oluşturulmasında, okul gelişim planlarının hazırlanmasında, aktif bir rol üstlenmektedirler. Bu şekilde okul ve aile, okul yönetiminde gücü paylaşmış olmaktadır. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi doğrultusunda okul yöneticisi, okul çevresinde ve toplumda egemen olan toplumsal değerleri, formal ve informal çevre liderlerini tanımalı, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan bir strateji belirlemelidir. Aynı zamanda okul çevresinin okula destek ve katılımlarını sağlamak amacıyla değişik yöntem ve stratejiler

izleyebilir. Bu amaçla yönetici okul çevresinin-velinin katılacağı bir takım etkinliklere okulunu açabilir, onları zaman zaman okula davet edebilir, okulun bazı imkanlarından yararlanmalarını sağlayabilir, çeşitli iletişim araçları yoluyla çevre ile ilişkileri geliştirebilir (Şişman, 2002).

“Okul ve ailenin karşılıklı olarak birbirlerinin beklenti ve ihtiyaçlarını bilmeleri ve belirlemeleri gerekir. Bu konuda aileye düşen görevlerden biri de okula gidip çocuklarının eğitimini sağlayan kişileri görmek ve tanımaktır. Bu işbirliğinin temel amacı, öğrencinin başarısı için yetişkinlerin güç birliğini sağlamaktır” (Şişman, 2002: 199).

Çevrenin okula yönelik bilgisizliği, okulun ve okul yöneticilerinin çevreye olan ilgisizliklerinin bir sonucudur. Toplumun bir kurum hakkındaki bilgisizlik düzeyi, ya da bilgilerinin doğruluk düzeyi, kurumun halkla ilişkiler konusundaki etkililiğinin bir göstergesi olmaktadır. Örgüt, iç ve dış tüm çevrenin ilgisini çekmek ve bu ilgiyi sürekli tutmak için yeterliklerini geliştirmek zorundadır (Açıkalın, 1998). Yapılan araştırmalarda etkili okul-aile ilişkilerinde, okulla veli arasında güçlü bir iletişimin olduğu, ailelerin okul süreçlerine katılımlarının yapılandırılmış olduğu, ailelere okul ve sınıf etkinliklerine katılma fırsatı verildiği, ailelerin okul programı hakkında bilgilendirildiği, ana-babaların velilik becerilerinin geliştirildiği, akademik konularla ilgili olarak evde çocuklarına yapabilecekleri yardımlar konusunda bilgilendirildikleri görülmüştür (Şişman, 2002).

Etkili bir okul-aile ilişkisinin geliştirilmesiyle öncelikle sunulan eğitim ve öğretim etkinlikleri zenginleşir. Çünkü ailenin etkin konuma gelmesi, eğitim için yeni girdilerin sağlanmasına sebebiyet verebilir. Yine ailenin eğitim ve öğretimde etkin kılınması suretiyle eğitimin dolaylı olarak değerlendirilmesi daha sağlam temellere oturabilir. Aile, okulun değerlendirilmesinde yeni bir boyut olarak işlev görebilir. Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesiyle okul ve çevre arasındaki engeller kaldırılmış olur. Aynı zamanda etkin kılınan aile, okulların politikalarının kurumsallaşması için geri bildirim sağlayan bir boyutta rol oynar. Okul-aile işbirliğinin gelişmesi sayesinde çocuklar okul ve öğretmenler hakkında olumlu duygular geliştirirler (Erdoğan, 2008).



## 2.6. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

### 2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bu bölüm başlığı altında yurt içinde yapılan etkili okul ve öğretim liderliği alanlarındaki bazı araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.6.1.1. Etkili okulla ilgili araştırmalar

Balcı (1993) Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkililiğini değerlendirmek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma ülkemizde etkili okul konusundaki ilk araştırmadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Balcı (1993)’nın geliştirmiş olduğu ve 71 maddeden oluşan “etkili okul” anketi kullanılmıştır. Bu anket a) okul yöneticisi, b) öğretmenler, c) okul ortamı, d) öğrenciler, e) veliler boyutlarında ilköğretim müfettişliği formasyon kursuna katılan 120 kursiyere uygulanmış ve verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre;

1. Okul yöneticilerinin yönetsel işleri birinci planda işleri olarak algıladıkları, buna karşılık öğretim işlerini dolayısıyla öğretim liderliğini ikinci plana attıkları,
2. Öğretmenler boyutundaki en çok gerçekleşen öğretmen davranışlarının genelde etkili okulda gerçekleşenlerle paralellik gösterdiği,
3. Öğretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplin sağlanması, sınıfta iyi ilişkiler kurulmasını sağlama ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları, öğretmenlere göre son 10 sırada gerçekleşen davranışların ise genelde öğrencilerin daha çok öğrenmesine katkı getirici davranış ve özellikler olduğu,
4. Yönetici ve öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları arttıkça öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri,
5. “Okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutları ile ilgili bulgularda, okul ortamının etkili öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve bu ortamın öğrencilerin akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirdiği,

6. “Veliler” boyutunda okulların veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları, sonuçlarına varılmıştır (Balcı, 2007).

Şişman (1997) tarafından yapılan “Etkili Okul Yönetimi” konulu tarama modeli çalışmada, Eskişehir ilindeki ilkokullarda çalışmakta olan 309 öğretmen araştırma kapsamına alınmış, veri toplama aracı olarak anket geliştirilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, Eskişehir ili içindeki ilkokulların; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okul özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergiledikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda;

1. Öğretmenlerin algılamalarına göre ilkokullar genelinde en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, bunu sırayla okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci ve okul çevresi ve veli boyutlarının izlemekte olduğu,

2. Merkez okullarda altı boyut arasında ilk üç sırada okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veli boyutları yer almakta iken, son üç sırada sırayla okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutlarının olduğu,

3. Çevre ilkokullarında ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci yer alırken son sıralarda okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler ve öğrenci boyutlarının yer aldığı,

4. Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında merkez çevre ilkokulları arasında merkez okullar lehine anlamlı bir farkın olduğu, sonuçlarına varılmıştır (Şişman, 2002).

Çelikten (1999) tarafından yapılan araştırmanın amaçları şöyledir:

Etkili okul olarak saptanan okulların özelliklerinin neler olduğu, etkili okullar ile okul müdürlerinin karar alma yöntemleri arasında ilişki olup olmadığı, anılan okul müdürlerinin astlarına ne derecede yetki aktardıklarıdır. Araştırmaya Kayseri'nin Melikgazi ve Kocasinan merkez ilçelerinde bulunan ve “etkili okul” olarak saptanan (1997-1998 öğretim döneminde üniversiteye öğrenci yerleştirme ölçütü olarak alınmıştır) 8 genel lise örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada örnek olay tarama modeli

kullanılmıştır. Sekiz okulun yöneticileriyle daha önce saptanan 6 soruyla mülakat yapılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir: Etkili okul kendiliğinden, rastgele ve hiçbir çaba harcamadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin sonucudur ve bu etkinliklerin baş mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür. Burada okul müdürüne düşen görevler; okulun amaç ve görevlerini açık-seçik tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak, en önemlisi de kurum kaynaklarını programlı ve öğretimi olumlu yönde etkilemek için kullanmaktır. Okul yöneticisi hangi düzeydeki okulda görev yaparsa yapsın ve çalıştığı okul ne derece etkili olursa olsun karar verme onun en önemli sorumluluğu olacaktır. Yönetici için bir konuda karar vermek yeterli değildir, aynı zamanda verilen kararı yerine getirmesi, takip etmesi de gerekir. Kararlar uygulamaya konulmadığı müddetçe iyi niyetten öteye geçememektedir.

Çubukçu ve Girmen (2006) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” konulu araştırmada, tarama modeli kullanılarak, 782 öğrenci ve 69 öğretmen çalışma grubuyla, etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve aile boyutlarında, ortaöğretim düzeyindeki okulların, etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve araştırmada;

1. Etkili okulun bir boyutu olan okul yöneticisine ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmenlerin algılarının yüksek olduğu ve bu sonucun Şişman (1997)’in, araştırma sonucuyla örtüştüğü,

2. Etkili okulun bir boyutu olan okul yöneticisine ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğrencilerin algılarının yüksek olduğu,

3. Etkili okulun bir boyutu olan okul yöneticisine ilişkin olarak, göstermeleri gereken davranışların gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmen ve öğrenci algıları arasında, “okulda geçirdiği sürenin çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır” ve “insan ilişkilerine önem verir ve eşitlik ilkesine bağlıdır” yargılarında anlamlı bir farklılık olduğu,

4. Etkili okulun bir boyutu olan “öğretmen” e ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğrenciler en yüksek düzeyde öğretmenlerin

“okulda eğitim öğretim programlarının uygulanmasına yönelik kararlara katılırlar” ifadesinde birleştikleri,

5. Etkili okulun bir boyutu olan öğrencilere ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmenlerin en yüksek düzeyde “öğrenciler başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler” ifadesinde birleştikleri ve etkili okulun bir boyutu olan “öğrencilere” ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmen algılarının yüksek olmadığı,

6. Etkili okulun bir boyutu olan okul kültürü ve ortamı boyutuna ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları yargı “okulun amaçlarına ulaşması konusunda yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliği vardır” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları yargının “okulun kendine ait değerlerini yansıtan geleneksel törenleri vardır” ve “tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır” ifadesi olduğudur. Bu durumun ortaöğretim kurumlarında, iletişime yeteri kadar önem verilmediği düşüncesini uyandırdığı,

7. Etkili okulun bir boyutu olan okul çevresi ve velilere ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmen algılarına göre, ortaöğretim okullarında, okul çevresi veliler boyutuyla ilgili olarak, ortaöğretim kurumlarının veli ve okul çevresi ile iletişime açık olduğu; ancak, okul-aile iletişiminin beklenen düzeyde olmadığı, sonuçlarına varılmıştır.

### **2.6.1.2. Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar**

Gümüşeli (1996) tarafından “İstanbul İlindeki İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki 602 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırmacı 110 İlköğretim okulunu örnekleme almıştır.

Gümüşeli (1996)’nin yaptığı araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okul müdürleri, kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli görmüşlerdir.

2. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini, müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

3. Araştırmada test edilen örgütsel ve bireysel değişkenlere ilişkin müdür algıları, genellikle değişken düzeyine paralel biçimde düzenli artışlar göstermiştir. Ancak bu artışların, daha doğrusu değişken düzeylerine ilişkin ortalama farklılıklarının hiç birisi istatistiksel bakımdan anlamlı olmamıştır.

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

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

Şişman (1997) tarafından Eskişehir il merkezindeki 18 ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, öğretimsel liderlik davranışları beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar:

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 öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin, öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışları ne ölçüde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Okul müdürleri, beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarından öğretmenlerin algılamalarına göre, okullar genelinde, ortalama olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışları “ara sıra”, diğer boyutlarda yer alan davranışları ise “çoğunlukla” göstermektedir.

2. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının, müdürlerin yöneticilik kademine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye dönük olarak öğretmen algılarının müdürlerin yöneticilik kademine göre karşılaştırılması sonucu, kıdemli müdürlerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

3. İlköğretim okullarının, içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak (merkez-kenar) okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamalarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla; öğretmen algılarının, okulun bulunduğu çevre yönünden genelde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

4. İlköğretim okullarının, akademik başarıları yönünden (başarı düzeyi yüksek – başarısı düşük) okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının söz konusu okul kümelerine göre karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuca göre; “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışları dışında, diğer boyutlarda yer alan davranışlar yönünden okul kümeleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur (Şişman, 2004).

Taş (2000) tarafından “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ve yöneticilerin davranışını hangi felsefi yaklaşımın etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın evrenini; Burdur ve Isparta illerinde görev yapan 78 ilköğretim okulu müdürü ve 600 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, anketin 63 okul müdürü ve 487 öğretmene uygulanması sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçları şu şekildedir:

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğinin; okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hâle getirmek için çalışma, okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için imkân sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemleri çözmeye çalışma, okul ile çevre arasındaki çatışmaları giderme, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, öğretmenler

kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmek için çalışma, çalışanlar için güven ortamı oluşturma rollerini her zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim liderliği konusunda geribildirimlerde bulunma, öğretmenleri sınıflarında gözlemlene rollerini daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. İlköğretim okulu müdürleri, eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlardan varoluşçuluk ve ilerlemecilik ile ilgili ilkeleri her zaman uygulamaya koyarken esasicilik ile ilgili ilkeleri daha alt düzeyde uygulamaya koymuşlardır.

İnanı ve Özkan (2006) tarafından yapılan “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?” konulu araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri tüm boyutlarda farklılık göstermiştir. Belirtilen on boyutun tamamında yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” ve “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

## **2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Bu bölüm başlığı altında yurt dışında yapılan etkili okul ve öğretim liderliği alanlarındaki bazı araştırmalar yer almaktadır.

### **2.6.2.1. Etkili Okulla İlgili Araştırmalar**

Brokover ve Lezotte (1979; akt. Şişman, 2002)’nin araştırması, ABD’de konuyla ilgili yapılan ilk araştırmadır. Araştırma, örnek olay araştırması niteliğindedir ve Michigan bölgesinde sekiz ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Seçilen okullardan ikisi, başarı

düzeyi düşük okullar olup araştırma iki okul kümesi arasında karşılaştırmalı bir biçimde yapılmıştır. Etkili okullarla ilgili olarak:

1. Temel okuma yazma becerilerinin öğrencilere kazandırıldığı,
2. Bütün öğrencilerin amaçlarda öngörülen temel becerileri kazandığı,
3. Öğrencilerin eğitimsel başarılarına ilişkin yüksek düzeyde beklentilerin olduğu,
4. Temel becerileri öğrencilere kazandırma konusunda sorumluluk duygusuna sahip olduğu,
5. Okuma öğretimine fazla zaman ayrıldığı,
6. Okul müdürünün bir öğretim lideri olduğu, temel becerilerin öğrencilere kazandırılması için gerekli disiplini sağladığı ve sorumluluk taşıdığı,
7. Öğretmenlerin sorumluluk duygusu taşıdığı,
8. Ailelerle iyi ilişkiler kurulduğu,
9. Öğretmenlerin eğitimle bütünleştiği, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gauthier (1983; akt. Şişman, 2002) tarafından etkili okul ile ilgili boyutlar, yedi başlıkta toplanmıştır. Bu boyutlar, şöyle açıklanmıştır:

1. Güvene dayalı düzenli çevre: Etkili okullarda öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak zarar görmedikleri ve kendilerini güvende hissettikleri düzenli ve amaçlı bir ortam bulunmaktadır. Bu ortam, baskıcı olmayan, öğretme ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortamdır.

2. Açık okul misyonu: Okul misyonu açık bir biçimde ifade edilmektedir. Okul kadrosu, öğretimin amaçlarını, değerlendirme prosedürlerini ve eğitimde öncelikleri bilmekte, paylaşmakta ve bunlarla bütünleşmektedir.

3. Öğretim liderliği: Okul müdürü, bir öğretim lideri olarak hareket etmekte, okul misyonunu etkili bir biçimde öğretmenlere, velilere ve öğrencilere aktarmaktadır. Aynı zamanda okul müdürü, okulun yönetim işlerinde ve programın yönetiminde, etkili öğretimin özelliklerini bilmekte ve uygulamaktadır.

4. Yüksek beklentiler: Okul kadrosu, öğrencilerin temel becerileri kazanabileceğine ve kendilerinin de bu becerileri kazandırabileceklerine inanırlar.



5. Öğrenme fırsatları ve öğrenmeye ayrılan zaman: Öğretmenler, sınıfta geçen zamanın çoğunu, öğrencilere temel becerileri kazandırmaya ayırmakta, öğrenciler, öğrenme etkinliklerine doğrudan katılmaktadırlar.

6. Öğrenci gelişiminin sık izlenmesi: Testler, öğrenci çalışmaları, beceri listeleri ve çoklu değerlendirme yöntemleriyle, öğrenci gelişimi hakkında sık sık geribildirim alınmakta, sonuçlar, öğrencilerin performansını yükseltmek için olduğu kadar programı geliştirmek için de kullanılmaktadır.

7. Okul-aile ilişkileri: Aileler, okulun temel misyonunu bilmekte ve desteklemektedirler. Aileler, kendilerinin bu misyonun gerçekleşmesinde önemli bir paya sahip olduklarının farkındadırlar.

İngiltere’de etkili okulla ilgili olarak yapılan önemli çalışmalardan biri Mortimore (1995; akt. Balcı, 2007)’un araştırmasıdır. Bu çalışmada etkili okulu oluşturan başlıca faktörler üzerinde durulmuştur. Buna göre etkili okulu yaratan faktörler şu şekildedir:

1. Mesleksel liderlik
2. Ortaklaşa paylaşılmış vizyon ve amaçlar
3. Öğrenen bir çevre
4. Öğretim ve öğrenmeye yoğunlaşma
5. Hedefi öğretme
6. Yüksek beklentiler
7. Olumlu pekiştirme
8. Gelişimin yönetimi
9. Öğrenci hak ve sorumlulukları
10. Öğrenen bir örgüt.

Zigarelli (1996) tarafından yapılan çalışmada, etkili okulu oluşturan altı temel özellik belirtilmiştir. Bu özellikler şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Nitelikli öğretmen alımı: Nitelikli okullarda, nitelikli öğretmen bulunması gerekmektedir. Öğretmenin niteliğini; geçmiş eğitim düzeyi, hizmet içi çalışmalar, derse hazırlanması, ifade gücü, tecrübesi, ders akışı içinde zamanı iyi kullanması, kullandığı öğretim stratejileri belirlemektedir.

2. Öğretmenin katılımı ve memnuniyeti: Etkili okullarda öğretmenin sınıf içindeki her türlü kararda fikri alınmakta; ancak okul politikaları ile ilgili kararlardan bazılarına katılıp bazılarına katılmadığı görülmektedir.

3. Okul yöneticisinin liderlik özelliği: Etkili okullarda okul yöneticileri liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Okul yöneticilerinin sınıfta aktif olarak bulunması daha iyi okullar yaratacaktır. Aynı zamanda okul yöneticilerine işten atma ve işe alma gibi yetkiler verildiğinde ve yönetim işleriyle boğulmadıkları takdirde daha etkili olacaklarına inanılmaktadır.

4. Güçlü okul kültürü: İyi bir iklime ve güçlü okul kültürüne sahip okulların daha başarılı olduğu görülmektedir.

5. Okul yöneticisinin pozitif ilişkileri: Okul yöneticisinin, öğrenci ve öğretmenlerle kurduğu iyi ilişkiler öğretmen ve öğrencinin performansını arttıracaktır.

6. Ailenin katılımı: Ailenin okul etkinliklerine katılımı, öğrencinin başarısını arttırmaktadır. Aileler tarafından yapılan gönüllü etkinliklerin öğrenci performansını geliştireceği tahmin edilmektedir.

Yine araştırma bulgularına göre; etkili okullarda, dersin temel malzemesini kültür oluşturmaktadır ve öğrencilerin öğrenmede kültür derslerine öncelik vermeleri gerekmektedir. Ders saatinin çok fazla olması önemli değildir. Ancak öğrencinin okulda kalma süresinin mümkün olduğunca uzatılması gerektiği vurgulanmaktadır.

### **2.6.2.2. Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar**

Daresh ve Ching Jen (1985; akt. Şişman 2004)'in araştırmasında ABD'de Ohio Bölgesi'nden tesadüfi yöntemle seçilen 200 lisede okul müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin birinci bölümünde yöneticilerin kendileri ve okulları hakkında bazı sorular; ikinci bölümde ise okulun kalitesine ilişkin 28 maddeden oluşan sorular yer almıştır. Anketin üçüncü bölümü davranışlar ve her bir davranışın gerçekleşme sıklığı, "hiçbir zaman-her zaman" biçiminde likert tipi ölçeğe göre derecelendirilmiştir.

Araştırma sonunda, lise müdürlerinin, öğretim liderliği ile ilgili doğrudan davranışlardan daha çok dolaylı davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Sonuçlar yönünden etkili okullarla diğer kümelerde yer alan okullar karşılaştırıldığında yöneticilerin öğretim liderliği davranışları, etkili okullar lehine daha yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin, okulun etkililiğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Okulun büyüklüğü, yöneticilik kıdemi, müdür yardımcısı sayısı gibi değişkenlerle müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca okulun geçmişine ilişkin özelliklerin de yöneticilerin öğretim liderliği hizmetlerinde olumlu ya da olumsuz yönde çok az bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda, yöneticilerin hizmet öncesi eğitimi ve seçimi ile hizmet içi eğitime destek konularında bazı öneriler getirilmiştir.

Hallinger and Murphy (1985; akt. Gümüseli, 1996), öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada söz konusu davranışlar, geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçülmüş, araçta öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili 10 boyut belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır. Ölçek, likert tipinde hazırlanmış, okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birimi müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırmanın temel amaçlarından biri, öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olarak açıklanmıştır. Geliştirilen “Principal Instructional Management Rating Scale” adlı araç birçok araştırmada da kullanılmıştır.

Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.
2. Müdürlerin öğretimi değerlendirme ve denetleme görevini yerine getirme düzeyleri daha önceki araştırmalarda belirlenenlerden yüksek olmuştur.
3. Müdürlerin genel olarak öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bundan dolayı da öğrencilerle sık sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun, amaçları 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. Öğretmenlerin çaba ve başarılarını, müdürlerin nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Müdürlerin bunun yerine öğretmenleri güdülemek için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

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

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

8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın okulun sosyo ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Krug (1992; akt. Şişman, 2004) tarafından yapılan araştırmada etkili öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin öğrenci öğrenmesi üzerinde ne ölçüde etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesine öncülük, öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Faulkenberry (1996; akt. Şişman, 2004)'nin araştırmasında öğretmenlerin, öğretimle ilgili etkinliklerde hangi öğretim liderliği davranışlarını önemli buldukları belirlenmeye çalışılmış; etkili okul araştırmalarının sonuçları ile öğretmenlerin algıları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma, Güney Carolina bölgesinde okulöncesi eğitim kurumları ile ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 175 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada likert tipi ölçekte yer alan maddelerin karşısında

beşli bir seçenek kullanılmıştır. Söz konusu davranışlar, çok önemliden çok önemsiz doğru derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan davranışlar, öğretmenlerin % 70'i tarafından önemli ya da çok önemli bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından ilk sıralarda önemli görülen başlıca öğretim liderliği davranışlarının, yöneticilerin kaynak sağlayıcı olma, görünürlük, iletişim, öğretim desteği verme alanlarıyla ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmanın verileri, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçladığından çalışmada bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Erzurum ili merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki toplam 190 resmî ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Aziziye ilçesinde 66 resmî ilköğretim okulunda 440 öğretmen, Palandöken ilçesinde 52 resmî ilköğretim okulunda 1007 öğretmen ve Yakutiye ilçesinde 72 resmî ilköğretim okulunda 1509 öğretmen olmak üzere toplamda 2956 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmaya örneklem teşkil eden okulların ve öğretmenlerin sayıları ise şöyledir: Aziziye ilçesinden 9 resmî ilköğretim okulundan 108 öğretmen, Palandöken ilçesinden 10 resmî ilköğretim okulundan 135 öğretmen ve Yakutiye ilçesinden 16 resmî ilköğretim okulundan 193 öğretmen olmak üzere toplamda 35 okul ve 436 öğretmen örneklem olarak alınmıştır.

Tablo 3. 1.

*Evrendeki Okullar ve Öğretmen Sayıları ile Örneklemedeki Okul ve Öğretmen Sayılarının Oranı*

Merkez ilçeler	Evrendeki okul sayısı	Örnekleme alınan okul sayısı	%	Evrendeki öğretmen sayısı	Örnekleme alınan öğretmen sayısı	%
Aziziye İlçesi	66	9	13,6	440	108	24,5
Palandöken İlçesi	52	10	19,2	1007	135	13,4
Yakutiye İlçesi	72	16	22,2	1509	193	12,8
Toplam	190	35	18,4	2956	436	14,7

Örnekleme alınan okullarda anketler titizlikle uygulanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla anketler okulların tümüne araştırmacı tarafından bizzat dağıtılmış ve toplanmış, anketin içtenlikle ve doğru olarak doldurulması isteği önemle belirtilmiştir.

Anketin Erzurum ili merkez ilçelerinde uygulanabilmesi için gerekli izin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan alınmıştır. Bu izne bağlı olarak Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş bu makamdan da gerekli izin alınmıştır.

Erzurum ili merkez ilçelerinde aşağıda belirtilen toplam 35 ilköğretim okulunda araştırma yapılmıştır.

Tablo 3. 2.

*Örnekleme Alınan Okullar ve Öğretmen Sayıları*

İlçe Adı	Okul Adı	Örnekleme Alınan		
		Erkek Öğretmen	Kadın Öğretmen	Toplam Öğretmen
Aziziye İlçesi	Yavuz Selim YİBO	8	4	12
Aziziye İlçesi	Şeker İ.O.	3	8	11
Aziziye İlçesi	Çiğdemli Köyü İ.O.	2	2	4
Aziziye İlçesi	19 Mayıs İ.O.	2	10	12
Aziziye İlçesi	23 Nisan İ.O.	12	7	19
Aziziye İlçesi	Atatürk İ.O.	8	5	13
Aziziye İlçesi	Fatih Sultan Mehmet İ.O.	5	3	8
Aziziye İlçesi	Zübeyde Hanım İ.O.	2	9	11
Aziziye İlçesi	Ertuğrul Gazi İ.O.	10	8	18
Palandöken İlçesi	Sabahattin Solakoğlu İ.O.	2	14	16
Palandöken İlçesi	Necmettin Karaduman İ.O.	1	10	11
Palandöken İlçesi	Mehmet Akif Ersoy İ.O.	5	4	9
Palandöken İlçesi	Nihat Kitapçı İ.O.	3	9	12
Palandöken İlçesi	Osman Gazi İ.O.	4	4	8
Palandöken İlçesi	Dedekorkut İşitme Engelliler İ.O.	8	12	20
Palandöken İlçesi	Kazım Yurdalan İ.O.	8	1	9
Palandöken İlçesi	70. Yıl Cumhuriyet İ.O.	10	5	15
Palandöken İlçesi	Saltukbey İ.O.	13	10	23
Palandöken İlçesi	Evliya Çelebi İ.O.	6	6	12
Yakutiye İlçesi	Dadaş İ.O.	5	8	13
Yakutiye İlçesi	Kocatepe İ.O.	5	4	9
Yakutiye İlçesi	Ömer Duygun İ.O.	5	6	11
Yakutiye İlçesi	Celal Akın İ.O.	6	6	12
Yakutiye İlçesi	Palandöken İ.O.	7	2	9
Yakutiye İlçesi	Şair Nefi İ.O.	5	6	11
Yakutiye İlçesi	Şükrü Paşa İ.O.	8	2	10
Yakutiye İlçesi	Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu İ.O.	6	2	8
Yakutiye İlçesi	23 Temmuz İ.O.	3	3	6
Yakutiye İlçesi	Mecidiye İ.O.	10	11	21
Yakutiye İlçesi	Şehit Bülent Karataş İ.O.	4	7	11
Yakutiye İlçesi	Veysefendi İ.O.	4	7	11
Yakutiye İlçesi	Abdurrahman Şerif Beygu İ.O.	7	3	10
Yakutiye İlçesi	Ömer Nasuhi Bilmen İ.O.	1	13	14
Yakutiye İlçesi	Aziziye İ.O.	8	4	12
Yakutiye İlçesi	Evrenpaşa İ.O.	12	13	25
	<b>TOPLAM</b>	<b>208</b>	<b>228</b>	<b>436</b>



### 3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama çalışmaları sırasında araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın, makale ve kitaplar gözden geçirilmiştir. Araştırma ile doğrudan ilgili kaynaklar belirlenmiş, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve problemi ortaya konmuştur. Veri toplama aracı olarak Şişman (2004)'ın okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanmış olduğu anket formu belirlenmiştir. Şişman ile iletişim kurularak kendisinden “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı anketi uygulama izni istenmiştir. Alınan izinle araştırmanın veri toplama aracı olarak bu anket formu kullanılmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü öğretmenlere ilişkin kişisel bilgileri edinmeyi amaçlayan dört sorudan (cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve görev yapılan merkez ilçe) oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümü ise öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik 50 sorunun yer aldığı bölümdür. Anket her biri 10 maddeden oluşan beş boyutta toplam 50 maddeden meydana gelmiştir. Her bir maddenin karşısında söz konusu davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli bir seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru “hiçbir zaman”, “çok seyrek”, “ara sıra”, “çoğu zaman” ve “her zaman” (1-5) biçiminde derecelenmiştir.

Anketin güvenilirliği Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Anketin tamamı ve anket boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibidir. Anketin alpha değerleri anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermiştir. Uygulanan anketlerin tamamı güvenilir kabul edilmiştir.

Tablo 3. 3.

#### *Anketin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

<b>Öğretim Liderliği Davranışları Boyutları</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Alpha Değeri</b>
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu	10	,95
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	10	,92
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	10	,95
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu	10	,94
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	10	,95
<b>TOPLAM</b>	<b>50</b>	<b>,98</b>

Şişman (2004)'ın yaptığı araştırmada anketin iç geçerliliği Cronbach Alfa ile yoklanmış ve bulunan değer ,92 olmuştur. Gümüşeli (1996)'nin “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışı” adlı araştırmasında kullanılan anketin güvenilirliği ,99 bulunmuştur. Aksoy (2006)'un “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” adlı araştırmasında kullanılan anketin güvenilirliği ise ,96 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve 50 adet öğretim liderliği davranışına ilişkin öğretmen algılamalarının ortalama sapma değerleri bulunmuş ve tablolar oluşturulmuştur. Söz konusu algılamalar, öğretmenlerle ilgili cinsiyet, meslekî kıdem, branş ve görev yapılan ilçe değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Öğretmenler meslekî kıdemlerine göre, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü olmak üzere beş grupta toplanmıştır. Söz konusu değişkenlere bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda varyans analizi uygulanmıştır. Belirlenen değişkenlerle öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamaları arasında olası farklılaşmalar “t testi” ile yoklanmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması şu şekilde yapılmıştır:

1. Örnekleme alınan grupların “kişisel özellikleri” ile ilgili sınıflama türündeki veriler sayı (frekans-f) ve yüzde (%) ile belirlenmiştir.

2. Grupların, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili görüşlerini saptamaya yönelik beş boyutta toplam 50 maddeye verilen cevaplar doğrultusunda frekans, yüzde ve ortalamalar hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. Bu boyutları ölçmek üzere (1) “hiçbir zaman”, (2) “çok seyrek”, (3) “ara sıra”, (4) “çoğu zaman”, (5) “her zaman” gibi sıklık ifadelerini taşıyan beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ortalamaların sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralığı

hesaplanmış, bu hesaplamada kullanılan seçenekler ve puanlar aşağıdaki aralıklar dikkate alınarak istatistik işlemleri yapılmıştır.

Tablo 3. 4.

*Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri ve Puan Aralıkları*

<b>Verilen Ağırlık</b>	<b>Yerine Getirme Dereceleri</b>	<b>Puan Aralığı</b>
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

3. Grupların öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmış, testler için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunan gruplar ile ilgili bulgular tablolaştırılarak incelenmiş, elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, veri toplama aracının uygulanmasıyla elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. İlk olarak örnekleme alınan grubun kişisel özellikler bakımından dağılımı tablolaştırılarak açıklanmıştır. Daha sonra araştırmanın amaç ve alt amaçları sırasıyla ele alınarak tablolaştırılmış ve açıklanarak yorumlanmıştır.

#### 4.1. Katılımcıların Kişisel Özellikler Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyeti, meslekî kıdem süreleri, branşları ve görev yaptıkları ilçeler tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4. 1.

*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı*

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	208	47,7
	Kadın	228	52,3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	119	27,3
	6-10 yıl	115	26,4
	11-15 yıl	111	25,4
	16-20 yıl	47	10,8
	21 yıl ve üstü	44	10,1
Branş	Sınıf Öğretmeni	240	55,0
	Branş Öğretmeni	196	45,0
Görev Yapılan İlçe	Aziziye İlçesi	108	24,8
	Palandöken İlçesi	135	31,0
	Yakutiye İlçesi	193	44,2
TOPLAM		436	100,0

İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında 436 öğretmenin 208'inin (% 47,7) erkek, 228'inin (% 52,3) ise kadın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında 436 öğretmenin 119'unun (% 27,3) 1-5 yıl, 115'inin (% 26,4) 6-10 yıl, 111'inin (% 25,4) 11-15 yıl, 47'sinin (% 10,8) 16-20 yıl, 44'ünün (% 10,1) 21 yıl ve üstü öğretmenlik yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları incelendiğinde 436 öğretmenin 240'ının (% 55,0) sınıf öğretmeni, 196'sının (% 45,0) ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Görev yapılan ilçeye göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde 436 öğretmenin 108'inin (% 24,8) Aziziye ilçesinde, 135'inin (% 31,0) Palandöken ilçesinde, 193'ünün (% 44,2) ise Yakutiye ilçesinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

#### **4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Öğretim Liderliği Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptir?**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar ile öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde bulunmaktadır.

##### **4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptirler?**

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara bu okullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4. 2.

*Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri*

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu Davranışları Okul Yöneticisi...	Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri										$\bar{X}$	SS
	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	8	1,8	24	5,5	89	20,4	214	49,1	101	23,2	3,86	,90
2.Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	9	2,1	31	7,1	96	22,0	201	46,1	99	22,7	3,80	,94
3.Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	7	1,6	29	6,7	102	23,4	199	45,6	99	22,7	3,81	,92
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	11	2,5	33	7,6	93	21,3	202	46,3	97	22,2	3,78	,96
5.Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	14	3,2	33	7,6	85	19,5	203	46,6	101	23,2	3,79	,99
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	14	3,2	21	4,8	85	19,5	153	35,1	163	37,4	3,99	1,02
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	19	4,4	20	4,6	85	19,5	187	42,9	125	28,7	3,87	1,02
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	12	2,8	22	5,0	70	16,1	201	46,1	131	30,0	3,96	,95
9.Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	8	1,8	31	7,1	81	18,6	203	46,6	113	25,9	3,88	,94
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	9	2,1	28	6,4	89	20,4	184	42,2	126	28,9	3,89	,96

Tablo 4. 2’de görüldüğü üzere, ilköğretim okulu yöneticilerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutu davranışlarına sahip olma düzeyleri konusunda çoğu zaman ile en yüksek ortalamayla sergiledikleri öğretim liderliği davranışı;  $\bar{X} = 3,99$  ortalama ile “kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma”dır. Bu davranışın çoğu zaman ile en üst düzeyde sergilenen bir davranış olmasının sebebi okulların varlık nedeninin ne olduğu sorusuna öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu gibi toplantılarda cevap bulma isteği olabilir. Özellikle okul başarılarının daha çok ülke genelinde yapılan yerleştirme sınavlarıyla değerlendiriliyor olması kurul toplantılarında okulun amaçlarının tartışılmaya açılmasına ortam hazırlayabilir. Okulun amaçları esas itibariyle eğitimin amaçlarıdır. Okul, bireyleri bilgili, becerili insanlar olarak yetiştirmek, onları her yönleriyle geliştirerek topluma bir meslek sahibi iyi birer vatandaş olarak hazırlama konusunda rol üstlenmiştir. Okulun kendisinden beklenenleri karşılayabilmesinde okul üyelerinin okulun amaçlarını bilmesi ve benimsemesi hayati öneme sahiptir. Bu amaçla okulun amaçlarının devamlı olarak kurul toplantılarında açıklanması ve tartışılması

gerekmektedir. İlköğretim okulu yöneticileri, “öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme” davranışını  $\bar{X} = 3,96$  ile çoğu zaman gerçekleştirmektedirler. Etkili okulun en önemli göstergesi öğrenci nitelikleri olduğundan okul yöneticileri öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya yönelik amaçları belirleme davranışını gerçekleştiriyor olabilirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki öğretim liderliği davranışlarından diğer davranışlara göre daha düşük bir ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışları;  $\bar{X} = 3,78$  ortalama ile “okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” ve  $\bar{X} = 3,79$  ortalama ile “okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme”dir. Bu davranışların diğerlerine göre daha düşük bir ortalama ile gerçekleştiriliyor olmasının sebebi okul yöneticilerinin okulun amaçlarını öğrenci başarı durumu ve derslerin amaçlarına göre uyarlamada yeterince yetki sahibi olmamaları ile bakanlıkça belirlenen amaçların öğrenci seviyesi ve ders ayrımı yapılmadan birebir uygulanıyor olması olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “çoğu zaman” yerine getirdikleri bulunmuştur.

Şişman (2004)’ın ve Aksoy (2006)’un yaptıkları araştırmaların bulgularına göre “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmen algılamalarının ortalamaları “çoğunlukla” bulunmuştur.

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

#### 4.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptirler?

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara bu okullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4. 3.

#### *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri*

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu Davranışları Okul Yöneticisi...	Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri										$\bar{X}$	SS
	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11.Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	12	2,8	24	5,5	56	12,8	180	41,3	164	37,6	4,06	,99
12.Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	17	3,9	26	6,0	81	18,6	196	45,0	116	26,6	3,84	1,01
13.Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	15	3,4	38	8,7	89	20,4	177	40,6	117	26,8	3,79	1,04
14.Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	38	8,7	45	10,3	117	26,8	157	36,0	79	18,1	3,45	1,16
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	27	6,2	57	13,1	122	28,0	150	34,4	80	18,3	3,46	1,12
16.Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	13	3,0	44	10,1	93	21,3	160	36,7	126	28,9	3,78	1,06
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	25	5,7	50	11,5	87	20,0	171	39,2	103	23,6	3,64	1,13
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	6	1,4	18	4,1	48	11,0	177	40,6	187	42,9	4,20	,89
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	16	3,7	32	7,3	93	21,3	168	38,5	127	29,1	3,82	1,05
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	30	6,9	49	11,2	84	19,3	148	33,9	125	28,7	3,66	1,20

Tablo 4. 3'e bakıldığında okul yöneticilerinin "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyutu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin her zaman yerine getirdikleri davranış  $\bar{X} = 4,20$  ortalama ile "derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama" olmuştur. Bu davranışın diğer davranışlara göre üst düzeyde gerçekleştiriliyor olmasının sebebi okul yöneticilerinin derslerin belirli zaman dilimlerinde işlenmesini titizlikle takip etmeleri olabilir. Aynı zamanda derslerin geç



başlaması ya da erken bitirilmesinin okulda eğitimi olumsuz etkileyebileceği düşüncesi yöneticilerin bu davranışı sergilemelerini sağlamış olabilir. Yine “okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama” davranışı  $\bar{X} = 4,06$  ortalama ile ilköğretim okulu yöneticileri tarafından çoğu zaman yerine getirilen öğretim liderliği davranışı olarak bulunmuştur. Bu davranışın yüksek bir ortalama ile çoğu zaman yerine getirilen bir davranış olmasının sebebi okul yöneticilerinin okulun eğitim-öğretim çalışmalarını önceden bir plan dahilinde hazırlayarak yapılacak çalışmaların düzen içerisinde işleyişini gerçekleştirmek istemeleri olabilir.

Bu boyuttaki davranışlardan  $\bar{X} = 3,45$  ortalama ile “programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” ve  $\bar{X} = 3,46$  ortalama ile “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” davranışlarının çoğu zaman ile gerçekleştiği, ancak bu boyuttaki diğer davranışlardan daha düşük bir ortalama ile yer aldığı görülmektedir. Söz konusu davranışların bu boyuttaki diğer davranışlardan daha düşük bir ortalama ile gerçekleştirilen davranışlar olmasının sebebi okul yöneticilerinin bu etkinliklere idari işlerin yoğunluğundan zaman ayıramamaları olabilir.

Okul yöneticilerinin okulda görünür insan olmaları ve özellikle de sınıflardaki öğretimi yerinde incelemeleri, programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif katılımları okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine verilen önemin bir göstergesidir. Okul yöneticilerin sınıflardaki öğretimi yerinde incelemeleri, programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif katılımları sınıf programları hakkında bilgi sahibi olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu davranışların diğer davranışlara oranla daha düşük bir ortalama ile gerçekleştiriliyor olmasının bir sebebi de okul yöneticilerinin sınıf programları hakkında yeterince bilgi sahibi olmayışları olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutu öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “çoğu zaman” yerine getirdikleri bulunmuştur.

Şişman (2004)’ın ve Aksoy (2006)’un yaptıkları araştırmaların bulgularına göre “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmen algılamalarının ortalamaları “çoğunlukla” bulunmuştur.

Araştırmanın “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmenlerden elde edilen bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özelliktedir. Araştırma literatürle tutarlılık göstermektedir.

#### 4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptirler?

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara bu okullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4. 4.

#### *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri*

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu Davranışları Okul Yöneticisi...	Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri										$\bar{X}$	SS
	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	20	4,6	40	9,2	87	20,0	178	40,8	111	25,5	3,73	1,08
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	22	5,0	46	10,6	114	26,1	162	37,2	92	21,1	3,59	1,09
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	33	7,6	52	11,9	102	23,4	173	39,7	76	17,4	3,47	1,14
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	31	7,1	47	10,8	115	26,4	165	37,8	78	17,9	3,49	1,12
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	22	5,0	37	8,5	99	22,7	177	40,6	101	23,2	3,68	1,07
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	17	3,9	31	7,1	94	21,6	163	37,4	131	30,0	3,83	1,06
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	17	3,9	45	10,3	92	21,1	163	37,4	119	27,3	3,74	1,09
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	30	6,9	48	11,0	122	28,0	154	35,3	82	18,8	3,48	1,12
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	26	6,0	66	15,1	112	25,7	163	37,4	69	15,8	3,42	1,11
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	25	5,7	55	12,6	99	22,7	161	36,9	96	22,0	3,57	1,13

Tablo 4. 4'te görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” öğretim liderliği davranışı boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ile çoğu zaman yerine getirdikleri davranış  $\bar{X} = 3,83$  ile “okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme” olmuştur. Okulun başarısı okulun varlık nedenidir. Okul başarı durumunun öğretmenler tarafından bilinmesi yapılacak çalışmalara temel teşkil edecektir. Okuldaki öğretimin eksiklilerinin ve güçlü yönlerinin bilinmesi planlama yapılırken kolaylık sağlayacağından okulun mevcut başarı durumu öğretmenlere bildirilmelidir. Okulun etkililiğinin ve varlık nedeninin öğrenci başarısına bağlı olması ve okul başarısının diğer okullarla mukayese ediliyor olması okul yöneticilerinin bu davranışı üst düzeyde gösteriyor olmalarına sebebiyet veriyor olabilir.

“Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” davranışı  $\bar{X} = 3,74$  ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirilen öğretim liderliği davranışı olmuştur. Öğrencilerin başarılarından ötürü ödüllendirilmesi onlarda başarının tekrar sıklığını artıracak ve ödüllendirilen öğrencilerin motivasyonu artıracaktır. Yine başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi diğer öğrenciler için bir örnek teşkil edecek ve onlar da başarılı olmak için gayret göstereceklerdir. İlköğretim okulu yöneticileri bu düşüncelerden dolayı söz konusu davranışı yüksek bir ortalama ile gerçekleştirmiş olabilirler. Yine  $\bar{X} = 3,73$  ortalama ile “öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma” davranışı da çoğu zaman yerine getirilen bir öğretim liderliği davranışı olarak bulunmuştur. Okulların öğrenci başarı durumuna göre değerlendiriliyor olması ve okul müdürlerinin okul başarısında en önemli aktörlerden biri olarak görülüp sorumlu tutulmaları bu davranışın bu boyuttaki diğer davranışlara göre daha yüksek bir ortalamayla gösterilmesine sebebiyet verebilir. Buna karşılık, “sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme” davranışı  $\bar{X} = 3,42$  ortalama ile yine çoğu zaman yerine getirilen bir öğretim liderliği davranışı olmuştur. Bu davranışın diğer davranışlara göre daha düşük bir ortalamayla gerçekleştiriliyor olmasının sebebi okul yöneticilerinin öğretim sürecinde daha çok öğretmen çalışmalarını ön planda tutmaları ve bu davranışı kendi görev tanımları içinde görmemeleri olabilir.

“Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutu öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim okulu yöneticilerinin genel olarak “çoğu zaman” yerine getirdikleri bulunmuştur.

Şişman (2004)’ın ve Aksoy (2006)’un yaptıkları araştırmaların bulgularına göre “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmen algılamalarının ortalamaları “çoğunlukla” bulunmuştur.

Araştırmanın “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmenlerden elde edilen bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özelliktedir. Araştırma literatürle tutarlılık göstermektedir.

#### **4.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptirler?**

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara bu okullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4. 5.

*Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri*

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu Davranışları	Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri										$\bar{X}$	SS
	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticisi...	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	24	5,5	41	9,4	93	21,3	154	35,3	124	28,4	3,72	1,14
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	31	7,1	53	12,2	110	25,2	153	35,1	89	20,4	3,50	1,15
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	61	14,0	81	18,6	127	29,1	114	26,1	53	12,2	3,04	1,22
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme	59	13,5	73	16,7	135	31,0	119	27,3	50	11,5	3,06	1,20
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	26	6,0	62	14,2	105	24,1	157	36,0	86	19,7	3,49	1,14
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	31	7,1	52	11,9	117	26,8	143	32,8	93	21,3	3,49	1,16
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	105	24,1	71	16,3	107	24,5	102	23,4	51	11,7	2,82	1,34
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	126	28,9	88	20,2	99	22,7	81	18,6	42	9,6	2,60	1,33
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	65	14,9	81	18,6	120	27,5	108	24,8	62	14,2	3,05	1,26
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	55	12,6	65	14,9	101	23,2	146	33,5	69	15,8	3,25	1,25

Tablo 4. 5'te görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretim liderliği davranışı boyutuna ilişkin en yüksek ortalamayla çoğu zaman yerine getirdikleri davranış  $\bar{X} = 3,72$  ile “öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme”dir. Ancak okul yöneticileri “özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme” öğretim liderliği davranışını  $\bar{X} = 3,04$  ortalama ile ara sıra yerine getirmektedirler. Okulun başarısında öğretmenlerin gayretleri ve çabaları önemli bir yere sahiptir. Kendi okulunun başarılı olmasını isteyen bir yöneticinin öğretmenlerini performanslarını artırmak için teşvik etmesi ve onlardan beklentilerinin olması gayet normaldir. Ancak, okul yöneticilerinin bir yandan öğretmenlerden yüksek performans göstermelerini beklerken bir yandan da bu beklentileri en iyi şekilde karşılayan öğretmenlerden yazılı takdiri esirgemeleri bir çelişkidir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri gösterdikleri gayretten ötürü daha çok sözel

olarak takdir etmeyi seçmiş olmaları ya da yazılı takdir verme yetkisinin daha çok ilköğretim müfettişleri, il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından verilebileceğinin düşünülmüş olması bu davranışın okul yöneticileri tarafından ara sıra gerçekleştirilmesine neden olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” öğretim liderliği davranışını  $\bar{X} = 2,60$  ortalama ile, “gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma” öğretim liderliği davranışını ise  $\bar{X} = 2,82$  ortalama ile ara sıra gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Bu davranışlar bu boyuttaki diğer davranışlara göre en düşük ortalama ile gerçekleştirilen davranışlar olarak bulunmuştur. Okulların konferans düzenlemek için yeterli fiziki imkanlara sahip olmaması, özellikle ikili eğitim yapılan ilköğretim okullarında zamanın kısıtlı olması, konferanslara yeterli talebin olmaması, yapılacak konferanslar nedeniyle derslerin boş geçebileceği düşüncesi gibi nedenlerden dolayı okul yöneticileri okul dışından konuşmacılar çağırıyor olabilirler. Yine ilköğretim okulu yöneticilerinin “gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma” öğretim liderliği davranışını alt düzeyde gerçekleştirmelerinin sebebi eğitim-öğretimle ilgili önemli yazıların araştırılması ve incelenmesi işinin daha çok öğretmenlerin görev tanımı içerisinde düşünülmesi olabilir.

“Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim okulu yöneticilerinin genel olarak “ara sıra” yerine getirdikleri bulunmuştur.

Şişman (2004)’ın ve Aksoy (2006)’un yaptıkları araştırmaların bulgularına göre “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmen algılamalarının ortalamaları “ara sıra” olarak bulunmuştur.

Araştırmanın “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmenlerden elde edilen bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özelliktedir. Araştırma literatürle tutarlılık göstermektedir.

#### 4.2.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu Davranışlarına Ne Düzeyde Sahiptirler?

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu davranışlarına hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara bu okullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4. 6.

*Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri*

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu Davranışları	Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri												
	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		$\bar{X}$	SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Okul Yöneticisi...													
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	32	7,3	53	12,2	99	22,7	161	36,9	91	20,9	3,52	1,16	
42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	23	5,3	50	11,5	92	21,1	174	39,9	97	22,2	3,62	1,11	
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	15	3,4	35	8,0	101	23,2	165	37,8	120	27,5	3,78	1,04	
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	13	3,0	33	7,6	112	25,7	183	42,0	95	21,8	3,72	,98	
45.Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	20	4,6	44	10,1	91	20,9	178	40,8	103	23,6	3,69	1,08	
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	29	6,7	55	12,6	108	24,8	165	37,8	79	18,1	3,48	1,13	
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	25	5,7	47	10,8	91	20,9	180	41,3	93	21,3	3,62	1,11	
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	14	3,2	31	7,1	84	19,3	189	43,3	118	27,1	3,84	1,01	
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme	11	2,5	40	9,2	92	21,1	181	41,5	112	25,7	3,79	1,01	
50.Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	12	2,8	31	7,1	87	20,0	187	42,9	119	27,3	3,85	,99	

Tablo 4. 6'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin "düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma" öğretim liderliği davranışı boyutuna ilişkin en

yüksek ortalamalarla çoğu zaman yerine getirdikleri davranışlar  $\bar{X} = 3,85$  ortalamayla “öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama” ve  $\bar{X} = 3,84$  ortalamayla “birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” davranışlarıdır. Okul başarısını artırmada çevrenin ve özellikle de ailenin desteği hayati önemdedir. Aile okuldaki eğitimin destekleyicisi ve pekiştiricisidir. Bir okul çevrenin desteği sayesinde etkililiğini artırır, eğitim-öğretimi etkili kılar. Okul yöneticileri çevrenin desteğini sağlamalı, okul amaçlarının çevre tarafından kabulü ve desteklenmesi için çevre ile işbirliği yapmalıdır. Okul yöneticileri okulu çevreden soyutlamamalı, okulun başarısının çevre ile geliştirilecek iyi ilişkiler sayesinde artacağını bilincinde olmalıdır. Bu davranışın bu boyuttaki diğer davranışlara göre daha yüksek bir ortalama ile sergileniyor olmasının sebebi eğitim-öğretimde okulun başarısına, etkililiğine ailenin ve çevrenin doğrudan etkisinin olduğunun bilinmesi ve çevrenin pozitif etkilerinden yararlanma düşüncesi olabilir. Bireyler veya gruplar arası çatışmalar ister istemez okul ortamını da etkileyecektir. Olası çatışmalar okulda olumlu bir iklimin oluşmasına engel olacak, karşılıklı güven ve saygının yok olmasına neden olacaktır. Okuldaki herkesin ortak bir amaç etrafında birleşmesi, performanslarını yüksek seviyede gösterebilmeleri ancak karşılıklı saygı, güven ve takım ruhu bilincinin kazanılmasına bağlıdır. Okul yöneticileri okul çalışanları arasında çıkabilecek çatışmaları ortadan kaldırmalı, meydana gelecek çatışmalarda uzlaştırmacı olmalıdırlar. Bu davranışın okul yöneticileri tarafından çoğu zaman sergilenen bir davranış olmasının sebebi okul yöneticilerinin okuldaki olumlu iklimin okul başarısı üzerindeki etkisinin farkında olmaları ve okulda uzlaştırmacılık ve hakemlik rolünün okul müdürlerince temsil edildiği düşüncesi olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” öğretim liderliği davranışı boyutunda diğer davranışlara göre daha düşük bir ortalama ile çoğu zaman sergiledikleri davranışlar ise;  $\bar{X} = 3,48$  ortalamayla “öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” ve  $\bar{X} = 3,52$  ortalamayla “yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında ‘takım ruhu’ oluşmasına öncülük etme” davranışlarıdır. Bu davranışlar çoğu zaman yerine getirildiği halde bu boyuttaki diğer davranışlardan daha düşük bir ortalamayla gerçekleştirildiği görülmektedir. Okul yöneticileri idari işleri ne denli yoğun olursa olsun okulda



öğretmen ve öğrencilerin kaynaşacakları sosyal etkinliklere (gezi, piknik, mezuniyet törenleri vs.) öncülük etmeli ve bu sosyal etkinlikleri desteklemelidirler. Yapılan sosyal etkinlikler öğretmenler ile öğrenciler arasındaki güven ve sevgiyi karşılıklı olarak artıracak, öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı bakışlarında pozitif etkiler yaratacaktır. Bu davranışın bu boyuttaki diğer davranışlara oranla daha düşük ortalama ile yer almasının sebebi okul yöneticilerinin sosyal faaliyetler düzenlemeye öncülük etmeyi kendi görevleri kapsamında görmemeleri olabilir. Okulda tüm çalışanlar ve öğrenciler arasında takım ruhunun oluşmuş olması okul amaçlarının gerçekleşmesinde ve aidiyet duygusunun pekişmesinde son derece önemlidir. Okul yöneticilerinin bu davranışı bu boyuttaki diğer davranışlara oranla daha düşük ortalama ile sergilemelerinin sebebi onların grup dinamiği, liderlik, toplam kalite yönetimi (TKY) felsefesi, biz bilinci gibi konularda yeterince bilgi sahibi olmamaları olabilir.

“Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ” boyutuna ilişkin öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim okulu yöneticilerinin genel olarak “çoğu zaman” yerine getirdikleri bulunmuştur.

Şişman (2004)'ın yaptığı çalışmada “düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının ortalamaları “çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Aksoy (2006)'un yaptığı çalışmanın bulgularına göre ise “düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmen algılamalarının ortalamaları “her zaman” olarak bulunmuştur.

Araştırmanın “düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmenlerden elde edilen bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özelliktedir. Araştırma literatürle tutarlılık göstermektedir.

Tablo 4. 7.

*Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarının Yerine Getirilme Düzeyleri ve Ortalama Değerleri*

<b>Öğretim Liderliği Davranışları Boyutları</b>	<b>Yerine Getirilme Düzeyleri</b>	$\bar{X}$
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu	Çoğu zaman	3,86
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	Çoğu zaman	3,77
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	Çoğu zaman	3,60
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu	Ara sıra	3,20
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	Çoğu zaman	3,69
TOPLAM	Çoğu zaman	3,62

**4.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Cinsiyetleri, Meslekî Kıdemleri, Branşları ve Görev Yaptıkları İlçeler Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, meslekî kıdemleri, branşları ve görev yaptıkları ilçeler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

**4.3.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

Bu soru başlığı altında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini cinsiyetlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4. 8.

*Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı*

DAVRANIŞLAR	CİNSİYET	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	ERKEK	208	3,82	,85	-1,073	,284
	KADIN	228	3,90	,73		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	ERKEK	208	3,76	,86	-,102	,919
	KADIN	228	3,77	,77		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	ERKEK	208	3,62	,93	,377	,706
	KADIN	228	3,58	,90		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	ERKEK	208	3,30	1,01	1,974	,049*
	KADIN	228	3,11	,97		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	ERKEK	208	3,74	,92	1,001	,317
	KADIN	228	3,65	,86		

(\*) p&lt;0.05

Tablo 4. 8’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler  $\bar{X} = 3,82$ ; kadın öğretmenler ise  $\bar{X} = 3,90$  ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (t= -1,073; p= ,284).

İlköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler  $\bar{X} = 3,76$ ; kadın öğretmenler ise  $\bar{X} = 3,77$  ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre .05 anlamlı bir fark bulunamamıştır (t= -,102; p= ,919).

İlköğretim okulu yöneticilerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler  $\bar{X} = 3,62$ ; kadın

öğretmenler ise  $\bar{X} = 3,58$  ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ( $t = ,377$ ;  $p = ,706$ ).

İlköğretim okulu yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler  $\bar{X} = 3,30$ ; kadın öğretmenler ise  $\bar{X} = 3,11$  ortalama ile “ara sıra” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre erkekler lehine .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. ( $t = 1,974$ ;  $p = ,049$ ). Erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin aynı düşünceye sahip olmamaları farkın nedeni olabilir. Erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeyleri hakkında farklı düşünüyor olabilirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler  $\bar{X} = 3,74$ ; kadın öğretmenler ise  $\bar{X} = 3,65$  ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ( $t = 1,001$ ;  $p = ,317$ ).

Aksoy (2006)'un araştırmasında öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buradaki bulgular, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu dışında Aksoy (2006)'un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

### 4.3.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Meslekî Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu soru başlığı altında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini meslekî kıdemlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4. 9.

#### *Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdeme Göre Farklılığı*

DAVRANIŞLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark **
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	7,537	4	1,884	3,089*	,016	2-4, 2-5
	Gruplar içi	262,938	431	,610			
	Toplam	270,475	435				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	9,982	4	2,495	3,884*	,004	1-5, 2-4, 2-5, 3-5
	Gruplar içi	276,938	431	,643			
	Toplam	286,920	435				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	11,285	4	2,821	3,447*	,009	1-5, 2-4, 2-5
	Gruplar içi	352,815	431	,819			
	Toplam	364,100	435				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar arası	22,448	4	5,612	5,981*	,000	1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-5
	Gruplar içi	404,390	431	,938			
	Toplam	426,838	435				
Düzenli Öğretme- Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar arası	9,259	4	2,315	2,969*	,019	1-5, 2-4, 2-5
	Gruplar içi	336,021	431	,780			
	Toplam	345,280	435				

(\*) p<0.05

(\*\*)1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl, 4: 16-20 yıl, 5: 21 yıl ve üstü

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki görüşleri arasında meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir fark vardır. (F= 3,089; p= ,016). Meslekî kıdemler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 4. grupta

( $\bar{X} = 4,04$ ) ve 5. Grupta ( $\bar{X} = 4,10$ ) olan öğretmenlerin 2. grup ( $\bar{X} = 3,69$ ) öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerinin bu boyuttaki davranışlarına farklı açıdan bakmaları farklılığın nedeni olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki görüşleri arasında meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir fark vardır. ( $F = 3,884$ ;  $p = ,004$ ). Meslekî kıdemler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 5. grupta ( $\bar{X} = 4,08$ ) olan öğretmenlerin, 1. grup ( $\bar{X} = 3,73$ ), 2. grup ( $\bar{X} = 3,59$ ) ve 3. grup ( $\bar{X} = 3,78$ ) öğretmenlerine göre; 4. grupta ( $\bar{X} = 3,97$ ) olan öğretmenlerin ise 2. grup ( $\bar{X} = 3,59$ ) öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur. Tecrübeli öğretmenler ile meslekteki kıdemi daha az olan öğretmenlerin yöneticilerinin bu boyuttaki davranışlarına farklı açıdan bakmaları farklılığın nedeni olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki görüşleri arasında meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir fark vardır. ( $F = 3,447$ ;  $p = ,009$ ). Meslekî kıdemler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 5. grupta ( $\bar{X} = 3,88$ ) olan öğretmenlerin, 1. grup ( $\bar{X} = 3,56$ ) ve 2. grup ( $\bar{X} = 3,40$ ) öğretmenlerine göre; 4. grupta ( $\bar{X} = 3,85$ ) olan öğretmenlerin ise 2. grup ( $\bar{X} = 3,40$ ) öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur. Tecrübeli öğretmenler ile meslekteki kıdemi daha az olan öğretmenlerin yöneticilerinin bu boyuttaki davranışlarına farklı açıdan bakmaları farklılığın nedeni olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve

geliştirilmesi” boyutundaki görüşleri arasında meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir fark vardır. ( $F= 5,981$ ;  $p= ,000$ ). Meslekî kıdemler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 4. grupta ( $\bar{X} = 3,50$ ) olan öğretmenlerin, 1. grup ( $\bar{X} = 3,11$ ) ve 2. grup ( $\bar{X} = 2,94$ ) öğretmenlerine göre; 5. grupta ( $\bar{X} = 3,65$ ) olan öğretmenlerin 1. grup ( $\bar{X} = 3,11$ ), 2. grup ( $\bar{X} = 2,94$ ) ve 3. gruptaki ( $\bar{X} = 3,26$ ) öğretmenlere göre ve 3. gruptaki ( $\bar{X} = 3,26$ ) öğretmenlerin 2. gruptaki ( $\bar{X} = 2,94$ ) öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur. Meslekteki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin meslekî kıdemi daha az olan öğretmenlere göre yöneticilerinin bu boyuttaki davranışlarına farklı açıdan bakmaları farklılığın nedeni olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki görüşleri arasında meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir fark vardır. ( $F= 2,969$ ;  $p= ,019$ ). Meslekî kıdemler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 5. grupta ( $\bar{X} = 4,01$ ) olan öğretmenlerin 1. grup ( $\bar{X} = 3,64$ ) ve 2. grup ( $\bar{X} = 3,52$ ) öğretmenlerine göre; 4. grupta ( $\bar{X} = 3,84$ ) olan öğretmenlerin ise 2. grup ( $\bar{X} = 3,52$ ) öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur. Meslekî kıdemi fazla olan öğretmenlerin meslekî kıdemi az olan öğretmenlerden farklı düşünüyor olması bu boyuttaki farklılığın nedeni olabilir.

Bu araştırmadaki öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre öğretim liderliği davranışları boyutlarına ilişkin bulgular Aksoy (2006)’un araştırmasında “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ile “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutları dışında benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

### 4.3.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu soru başlığı altında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini branşlarının etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4. 10.

#### *Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Farklılığı*

DAVRANIŞLAR	BRANŞ	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	SINIF ÖĞRETMENİ	240	3,86	,83	-,165	,869
	BRANŞ ÖĞRETMENİ	196	3,87	,73		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	SINIF ÖĞRETMENİ	240	3,79	,83	,609	,543
	BRANŞ ÖĞRETMENİ	196	3,74	,80		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	SINIF ÖĞRETMENİ	240	3,63	,93	,842	,400
	BRANŞ ÖĞRETMENİ	196	3,56	,90		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	SINIF ÖĞRETMENİ	240	3,25	,97	1,074	,283
	BRANŞ ÖĞRETMENİ	196	3,15	1,02		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	SINIF ÖĞRETMENİ	240	3,74	,89	1,266	,206
	BRANŞ ÖĞRETMENİ	196	3,63	,89		

Tablo 4. 10’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; sınıf ve branş öğretmenlerinin ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenleri  $\bar{X} = 3,86$ ; branş öğretmenleri ise  $\bar{X} = 3,87$  ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin



değerlendirmelerinde branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = -,165$ ;  $p = ,869$ ).

İlköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; sınıf ve branş öğretmenlerinin ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenleri  $\bar{X} = 3,79$ ; branş öğretmenleri ise  $\bar{X} = 3,74$  ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = ,609$ ;  $p = ,543$ ).

İlköğretim okulu yöneticilerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; sınıf ve branş öğretmenlerinin ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenleri  $\bar{X} = 3,63$ ; branş öğretmenleri ise  $\bar{X} = 3,56$  ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = ,842$ ;  $p = ,400$ ).

İlköğretim okulu yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; sınıf ve branş öğretmenlerinin ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenleri  $\bar{X} = 3,25$ ; branş öğretmenleri ise  $\bar{X} = 3,15$  ortalama ile “ara sıra” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = 1,074$ ;  $p = ,283$ ).

İlköğretim okulu yöneticilerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; sınıf ve branş öğretmenlerinin ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenleri  $\bar{X} = 3,74$ ; branş öğretmenleri ise  $\bar{X} = 3,63$  ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = 1,266$ ;  $p = ,206$ ).

Bu araştırmadaki öğretmenlerin branşlarına göre öğretim liderliği davranışları boyutlarına ilişkin bulgular Aksoy (2006)'un araştırmasının bulgularıyla farklılık göstermektedir. Aksoy (2006)'un araştırmasında “düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutu dışında diğer boyutlarda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.3.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçeler Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Bu soru başlığı altında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekteşirme düzeylerine ilişkin görüşlerini görev yaptıkları ilçelerin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4. 11.

#### *Öğretmen Görüşlerinin Görev yapılan İlçelere Göre Farklılığı*

DAVRANIşLAR		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark **
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	1,204	2	,602			
	Gruplar içi	269,271	433	,622	,968	,381	-
	Toplam	270,475	435				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	1,877	2	,938			
	Gruplar içi	285,043	433	,658	1,425	,242	-
	Toplam	286,920	435				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	1,264	2	,632			
	Gruplar içi	362,836	433	,838	,754	,471	-
	Toplam	364,100	435				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar arası	6,723	2	3,361			
	Gruplar içi	420,115	433	,970	3,464*	,032	2-3
	Toplam	426,838	435				
Düzenli Öğretim- Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar arası	2,543	2	1,271			
	Gruplar içi	342,737	433	,792	1,606	,202	-
	Toplam	345,280	435				

(\*) p<0.05

(\*\*)1: Aziziye İlçesi, 2: Palandöken İlçesi, 3: Yakutiye İlçesi

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; görev yaptıkları Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinin ortalamalarına bakıldığında Aziziye ilçesinin  $\bar{X} = 3,93$ ; Palandöken ilçesinin  $\bar{X} = 3,89$  ve Yakutiye ilçesinin  $\bar{X} = 3,81$  ortalama ile okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki görüşleri arasında görev yaptıkları ilçelere göre anlamlı bir fark yoktur ( $F = ,968$ ;  $p = ,381$ ).

Öğretmenlerin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; görev yaptıkları Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinin ortalamalarına bakıldığında Aziziye ilçesinin  $\bar{X} = 3,79$ ; Palandöken ilçesinin  $\bar{X} = 3,85$  ve Yakutiye ilçesinin  $\bar{X} = 3,70$  ortalama ile okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki görüşleri arasında görev yaptıkları ilçelere göre anlamlı bir fark yoktur ( $F = 1,425$ ;  $p = ,242$ ).

Öğretmenlerin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; görev yaptıkları Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinin ortalamalarına bakıldığında Aziziye ilçesinin  $\bar{X} = 3,62$ ; Palandöken ilçesinin  $\bar{X} = 3,67$  ve Yakutiye ilçesinin  $\bar{X} = 3,54$  ortalama ile okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki görüşleri arasında görev yaptıkları ilçelere göre anlamlı bir fark yoktur ( $F = ,754$ ;  $p = ,471$ ).

Öğretmenlerin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; görev yaptıkları Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinin ortalamalarına bakıldığında Aziziye ilçesinin  $\bar{X} = 3,23$ ; Palandöken

ilçesinin  $\bar{X} = 3,36$  ve Yakutiye ilçesinin  $\bar{X} = 3,07$  ortalama ile okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları “ara sıra” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki görüşleri arasında görev yaptıkları ilçelere göre anlamlı bir fark vardır ( $F = 3,464$ ;  $p = ,032$ ). Görev yapılan ilçeler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 2. grupta ( $\bar{X} = 3,36$ ) yer alan Palandöken ilçesi öğretmenlerinin 3. Grupta ( $\bar{X} = 3,07$ ) yer alan Yakutiye ilçesi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları hakkındaki görüşleri daha olumludur. Palandöken ilçesinde görev yapan öğretmenler ile Yakutiye ilçesinde görev yapan öğretmenlerin bu boyuttaki davranışlara farklı açıdan bakmaları farklılığın nedeni olabilir.

Öğretmenlerin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; görev yaptıkları Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinin ortalamalarına bakıldığında Aziziye ilçesinin  $\bar{X} = 3,77$ ; Palandöken ilçesinin  $\bar{X} = 3,75$  ve Yakutiye ilçesinin  $\bar{X} = 3,61$  ortalama ile okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki görüşleri arasında görev yaptıkları ilçelere göre anlamlı bir fark yoktur ( $F = 1,606$ ;  $p = ,202$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 5.1.Sonuç

Erzurum ili merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki 35 ilköğretim okulunda görev yapan 436 öğretmenin görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirleme amaçlı araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin sonuçları şu şekildedir:

İlköğretim okulu yöneticilerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutu davranışlarına sahip olma düzeyleri konusunda “çoğu zaman” ile en yüksek ortalamayla sergiledikleri öğretim liderliği davranışları; “kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma” ile “öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme” davranışlarıdır. İlköğretim okulu yöneticilerinin, bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarından diğer davranışlara göre daha düşük bir ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri öğretim liderliği davranışları; “okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” ile “okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme” davranışlarıdır. Bu boyuttaki davranışlar ilköğretim okulu yöneticileri tarafından genel olarak “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutu öğretim liderliği davranışlarına ilişkin “her zaman” yerine getirdikleri davranış “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” olmuştur. “Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama” davranışı ilköğretim okulu yöneticileri tarafından yüksek bir ortalamayla “çoğu zaman” yerine

getirilen öğretim liderliği davranışı olarak bulunmuştur. Bu boyuttaki davranışlardan “programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” ile “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” davranışları “çoğu zaman” ile gerçekleşmekte, ancak bu boyuttaki diğer davranışlardan daha düşük bir ortalamayla yer almaktadır. İlköğretim okulu yöneticileri bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “çoğu zaman” yerine getirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” öğretim liderliği davranışı boyutuna ilişkin en yüksek ortalamalarla “çoğu zaman” yerine getirdikleri davranışlar “okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme”; “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” ve “öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma” davranışları olmuştur. Buna karşılık, “sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme” davranışı bu boyuttaki diğer davranışlara göre daha düşük bir ortalamayla yine “çoğu zaman” yerine getirilen bir öğretim liderliği davranışı olmuştur. Bu boyuttaki davranışlar ilköğretim okulu yöneticileri tarafından genel olarak “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretim liderliği davranışı boyutuna ilişkin en yüksek ortalamayla “çoğu zaman” yerine getirdikleri davranış “öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme”dir. Buna karşılık ilköğretim okulu yöneticileri, “öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” ile “gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma” öğretim liderliği davranışını en düşük ortalamalarla “ara sıra” gerçekleştirmektedirler. İlköğretim okulu yöneticileri bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “ara sıra” yerine getirmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” öğretim liderliği davranışı boyutuna ilişkin en yüksek ortalamayla “çoğu zaman” yerine getirdikleri davranışlar “öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama” ile “birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” davranışlarıdır. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu öğretim

liderliği davranışı boyutunda diğer davranışlara göre daha düşük bir ortalama ile “oğu zaman” sergiledikleri davranışlar ise; “retmen ve renciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” ile “yönetici, retmen, renci ve diğer personel arasında ‘takım ruhu’ oluşmasına öncülük etme” davranışlarıdır. İlkretim okulu yöneticileri bu boyuttaki üretim liderliği davranışlarını genel olarak “oğu zaman” yerine getirmektedirler.

İlkretim okullarında görev yapan retmenlerin, okul yöneticilerinin üretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, meslekî kademeleri, branşları ve görev yaptıkları ilçelere göre değerlendirmelerinin sonuçları şu şekildedir:

İlkretim okulu yöneticilerinin üretim liderliğinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve üretim sürecinin yönetimi”, “retim süreci ve rencilerin değerlendirilmesi” ve “düzenli üretme-renme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarındaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile retmen görüşleri arasında cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. İlkretim okulu yöneticilerinin üretim liderliğinin “retmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile retmen görüşleri arasında cinsiyetlerine göre erkekler lehine .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

İlkretim okulu yöneticilerinin üretim liderliğinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve üretim sürecinin yönetimi”, “retim süreci ve rencilerin değerlendirilmesi”, “retmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “düzenli üretme-renme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarındaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile retmen görüşleri arasında meslekî kademelerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

İlkretim okulu yöneticilerinin üretim liderliğinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve üretim sürecinin yönetimi”, “retim süreci ve rencilerin değerlendirilmesi”, “retmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “düzenli üretme-renme çevresi ve iklimi oluşturma”

boyutlarındaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile öğretmen görüşleri arasında branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarındaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile öğretmen görüşleri arasında görev yaptıkları ilçelere göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile öğretmen görüşleri arasında görev yaptıkları ilçelere göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir.

### **5.2.1. Uygulayıcılara öneriler**

1- Okul yöneticileri yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğretim liderliği davranışlarını gösterebilmeleri için hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdırlar. Okul yöneticilerine yönelik seminerlerdeki program ve eğitimler, uygulamaya dönük ve sorun çözmeye odaklanmalıdır.

2- Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında meslekî yeterlilikler dikkate alınmalı, okul müdürlerinin seçiminde öğretim liderliği davranışlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları hazırlanmalıdır.

3- Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirebilmeleri için üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır. Okul yöneticilerinin seçiminde eğitim yönetimi alanında lisans üstü eğitim yapanlar öncelikle tercih edilmeli ve onların bu alanda lisans üstü eğitim yapmalarını teşvik edilmelidir.



4- Okul yöneticilerinin liderlik davranışı sergileyebilmeleri için insiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmeli, öğretim lideri olarak hizmet sunmalarına olanak sağlayacak değişiklikler yapılmalıdır.

5- Okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve etkili okul alanındaki bilgi ve becerileri artırılmalı, dünyadaki öğretim liderliği ve etkili okul alanındaki gelişmelerden haberdar olabilmeleri için bu alanda ileri olan ülkelerle işbirliği yapılmalıdır. Okul yöneticilerinin bu alanda ileride olan ülkelerdeki öğretim liderliği ve etkili okul uygulamalarını yerinde izleyebilmeleri için yurt dışı eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılara öneriler**

1- Bu araştırma Erzurum ili merkez ilçeleri olan Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki 35 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Diğer illerdeki ilköğretim okullarında da benzer bir araştırma yapılabilir.

2- Bu araştırma sadece resmî ilköğretim okullarında yapılmıştır. Benzer bir araştırma, özel ilköğretim okullarında da yapılabilir.

3- Öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeyleri bakımından özel ilköğretim okul yöneticileri ve resmi ilköğretim okulu yöneticileri karşılaştırılabilir.

4- İlköğretim okulu yöneticilerine yönelik olarak yapılan bu araştırma ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri için de yapılabilir.

5- Diğer liderlik türlerinin öğretim liderliği üzerine etkileri araştırılabilir.

6- Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesinde öğrencilerin de görüşleri alınabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. (4. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Ada, S. ve Baysal, N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pagem A Akademi.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Aydan Matbaacılık.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (4. Baskı). İstanbul: Alfa Basın Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme-kuram, uygulama ve araştırma-* (4. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: nitelikli okul*. (4. Baskı). İstanbul: Bilim Kitap Kirtasiye.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (1999). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*. 11. 04.04.2011 tarihinde [www.celikten@erciyes.edu.tr](http://www.celikten@erciyes.edu.tr) adresinden alınmıştır.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 16, 128-135.
- Demir, K. (2007). Tam öğrenme modeli. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. (3. Baskı) içinde (s. 193-211). Ankara: Pagem A Yayıncılık
- Drucker, P. (2007). *Etkin yöneticinin seyir defteri*. (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Ensari, H. (2002). *21. Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Basın Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliği geliştirim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Gümüseli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmış Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 128-147.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetmeliklik*. (2. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Kurt, T. (2009). Okul yönetiminde insan ilişkileri. S. Özdemir, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı) içinde (109-144). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levine, D. U. ve Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools. A review and analysis of research and practice*. UW-Madison: The National Center for Effective Schools.
- Lezotte L. W. (1998). *Principal insight from effective schools*. Education Digest. Vol. 58 No. 3
- MEB (1994). Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. Ankara.
- MEB (1999). *Okul gelişim modeli –planlı okul gelişimi-* (2. Basım). Ankara: EARGED, MEB.
- MEB (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Ankara.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. (2. Baskı). İstanbul: Pagem A Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (2. Baskı) içinde (47-90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: a reflective practice perspective*. Needham Heights: Allyn and Bycon.
- Şirin, H. (2009). Okul ve özellikleri. S. Özdemir, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı) içinde (49-76). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). Toplumsal bir aktör müsünüz? A. Açıkalin, M. Şişman, S. Turan. (Ed.). *Bir insan olarak okul müdürü*. içinde (35-60). Ankara: Pagem A Yayınları.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosun, M. (1981). *Örgütsel etkililik*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Turan, S. (2007). İşini bil okuluna sahip ol. A. Açıkalin, M. Şişman, S. Turan. (Ed.). *Bir insan olarak okul müdürü*. içinde (81-100). Ankara: Pagem A Yayınları.

Zigarelli, M. A. (1996). *An empirical test of conclusions from effective schools*. Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 2, s. 103-111.

## EKLER

### EK 1. İzin Belgesi

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.25:00.65-605

Konu : Anket Çalışması

10.03.2011\* 7498

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 07.03.2011 tarihli ve 4218 sayılı yazıları ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mustafa ORHAN'ın "Etkili Okul Karakteristikleri Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Davranışsal Özellikleri" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket uygulamasını, ek listede isimleri bulunan ilköğretim okullarında yapma isteği, ilgi yönerge çerçevesinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa BASTEM  
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
10/03/2011  
Hakan ŞEN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

10



## EK 2. Uygulamamın Yapıldığı İlköğretim Kurumlarının Listesi

## UYGULAMA YAPILACAK İLKÖĞRETİM OKULLARI LİSTESİ

İlçe Adı	Okul Adı
Aziziye İlçesi	Yavuz Selim YİBO
Aziziye İlçesi	Şeker İ.O.
Aziziye İlçesi	Çiğdemli Köyü İ.O.
Aziziye İlçesi	19 Mayıs İ.O.
Aziziye İlçesi	23 Nisan İ.O.
Aziziye İlçesi	Atatürk İ.O.
Aziziye İlçesi	Fatih Sultan Mehmet İ.O.
Aziziye İlçesi	Zübeyde Hanım İ.O.
Aziziye İlçesi	Ertuğrul Gazi İ.O.
Palandöken İlçesi	Sabahattin Solakoğlu İ.O.
Palandöken İlçesi	Necmettin Karaduman İ.O.
Palandöken İlçesi	Mehmet Akif Ersoy İ.O.
Palandöken İlçesi	Nihat Kitapçı İ.O.
Palandöken İlçesi	Osman Gazi İ.O.
Palandöken İlçesi	Dedekorkut İşitme Engelliler İ.O.
Palandöken İlçesi	Kazım Yurdalan İ.O.
Palandöken İlçesi	70. Yıl Cumhuriyet İ.O.
Palandöken İlçesi	Saltukbey İ.O.
Palandöken İlçesi	Evliya Çelebi İ.O.
Yakutiye İlçesi	Dadaş İ.O.
Yakutiye İlçesi	Kocatepe İ.O.
Yakutiye İlçesi	Ömer Duygun İ.O.
Yakutiye İlçesi	Celal Akın İ.O.
Yakutiye İlçesi	Palandöken İ.O.
Yakutiye İlçesi	Şair Nefi İ.O.
Yakutiye İlçesi	Şükrü Paşa İ.O.
Yakutiye İlçesi	Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu İ.O.
Yakutiye İlçesi	23 Temmuz İ.O.
Yakutiye İlçesi	Mecidiye İ.O.
Yakutiye İlçesi	Şehit Bülent Karataş İ.O.
Yakutiye İlçesi	Veysefendi İ.O.
Yakutiye İlçesi	Abdurrahman Şerif Beyaz İ.O.
Yakutiye İlçesi	Ömer Nasuhi Bilmen İ.O.
Yakutiye İlçesi	Aziziye İ.O.
Yakutiye İlçesi	Evrenpaşa İ.O.



## EK 3. Anket Formu

## OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ

## AÇIKLAMA

Değerli meslektaşım,

Bu 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. Sizden beklenen, her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak bugüne kadarki gözlemlerinize göre okul müdürlüğünüzün söz konusu davranışı ne ölçüde gösterdiğini işaretlemenizdir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde anketi yanıtlayan kişiye ilişkin bilgi edinmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise ankete katılanların, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik 50 soru yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz ve uygun gördüğünüz seçeneklerden birini "Her zaman", "Çoğu zaman", "Ara sıra", "Çok seyrek", "Hiçbir zaman" ( x ) şeklinde işaretleyiniz.

Bu anket aracılığıyla toplanan veriler, sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Başka bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi veya kuruluşa verilmeyecektir. Araştırmanın başarıya ulaşabilmesi, büyük ölçüde sizlerin ankette yer alan soruları samimiyet ve doğrulukla cevaplamanıza bağlıdır. Bu ankette bireysel olarak değerlendirme yapılmayacağı için adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmektedir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE  
Mustafa ORHAN

## BÖLÜM I

## KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz ( ) Erkek ( ) Kadın

2. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü

3. Branşınız ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni

4. Okulunuzun bulunduğu ilçe ( ) Aziziye İlçesi ( ) Palandöken İlçesi ( ) Yakutiye İlçesi



## BÖLÜM II

Aşağıda, okul yöneticilerinin görev alanları içinde düşünülen bazı davranışlar sıralanmıştır. Her davranışın karşısında da beşli bir seçenek verilmiştir. Sizden istenen, her bir davranış dikkatle okuyarak kend okulunuzdaki okul müdürünün bu davranışı ne ölçüde gösterdiğini bugüne kadarki gözlemlerinize göre cevaplamanızdır.

Örnek:

Öğrencilerin başarılarını ödüllendirme,..... ( ) ( ) (x) ( ) ( )

Bu maddeye, karşısında gösterildiği gibi cevap veren bir öğretmen, söz konusu davranışın okul müdür tarafından "ara sıra" yerine getirildiğini belirtmiş olacaktır.

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
<b>A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması</b>					
	1	2	3	4	5
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	( )	( )	( )	( )	( )
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	( )	( )	( )	( )	( )
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	( )	( )	( )	( )	( )
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	( )	( )	( )	( )	( )
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	( )	( )	( )	( )	( )
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	( )	( )	( )	( )	( )
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	( )	( )	( )	( )	( )
<b>B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi</b>					
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarlarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	( )	( )	( )	( )	( )
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	( )	( )	( )	( )	( )
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	( )	( )	( )	( )	( )
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	( )	( )	( )	( )	( )
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	( )	( )	( )	( )	( )
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	( )	( )	( )	( )	( )
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	( )	( )	( )	( )	( )
20. Anonşlar ya da sınıflar öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	( )	( )	( )	( )	( )



Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
<b>C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi</b>					
	1	2	3	4	5
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	( )	( )	( )	( )	( )
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	( )	( )	( )	( )	( )
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	( )	( )	( )	( )	( )
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	( )	( )	( )	( )	( )
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	( )	( )	( )	( )	( )
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	( )	( )	( )	( )	( )
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	( )	( )	( )	( )	( )
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	( )	( )	( )	( )	( )
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	( )	( )	( )	( )	( )
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	( )	( )	( )	( )	( )
<b>D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi</b>					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	( )	( )	( )	( )	( )
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	( )	( )	( )	( )	( )
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	( )	( )	( )	( )	( )
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	( )	( )	( )	( )	( )
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	( )	( )	( )	( )	( )
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	( )	( )	( )	( )	( )
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	( )	( )	( )	( )	( )
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	( )	( )	( )	( )	( )
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
<b>E. Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma</b>					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	( )	( )	( )	( )	( )
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	( )	( )	( )	( )	( )
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
48. Bireş ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	( )	( )	( )	( )	( )
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme	( )	( )	( )	( )	( )
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	( )	( )	( )	( )	( )

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı Soyadı	Mustafa ORHAN
Doğum Yeri ve Tarihi	ERZURUM 25/05/1979
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	-
Bilimsel Faaliyetleri	-
<b>İş Deneyimi</b>	
Stajlar	-
Projeler	-
Çalıştığı Kurumlar	Dadaş İlköğretim Okulu
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi	mustafaorhan2525@hotmail.com
<b>Tarih</b>	24/06/2011