

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI


YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Dr. M. Aydın BAŞAR

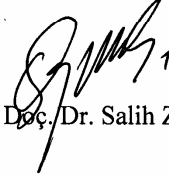
Hazırlayan
Erdoğan DEMİRAL

Çanakkale 2007

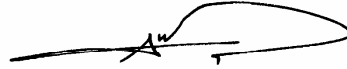
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Erdinç DEMİRAL'a ait İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik
Davranışları adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Başkan Prof. Dr. Cengiz AKÇAY



Üye Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ



Dr. Mustafa Aydın BAŞAR (Danışman)

ÖZET

Liderlik ile yöneticilik arasındaki farklar konusundaki tartışmalar yıllardır sürmektedir. Her ne kadar yönetimin bir parçası olarak görünmesine rağmen, liderlik davranışları ile yöneticilik davranışları arasında farklılıklar olduğu açıktır. Bir örgütte, misyon ve vizyon belirlemek, işgörenler arasında etkili iletişim ve işbirliği sağlamak, olumlu bir öğrenme iklimi yaratmak ve işgörenleri etkileyerek örgüt amaçlarına ulaşmak liderlik davranışlarıdır.

Günümüzde, yöneticilerden yönetim işlevleri ile ilgili görevleri yerine getirirken, hem etkili birer yönetici hem de etkili birer lider olmaları beklenmektedir. Bu yüzden, yönetici konumunda olan ilköğretim okulu müdürleri için de yöneticilik yanında liderlik davranışlarını göstermek son derece önemlidir.

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları belirlemektir. Çalışmada okul müdürlerinin ve birlikte çalıştığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları dört boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar; misyon ve vizyon belirleme, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme ve öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutlarıdır. Çalışmada, ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları konusunda müdür görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı; kişisel özelliklerin bu görüşler üzerinde etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tarama modelinde ele alınan çalışmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan müstakil okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından ilgili literatür ve yapılan çalışmalar taranarak ve uzman görüşleri alınarak geliştirilmiş, iki paralel anket formu uygulanmış ve toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi, SPSS paket programından yararlanılarak

yapılmış, gruplar arasındaki anlamlılık testlerinde $p= 0.05$ düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında paralellik ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında her zaman, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise çoğunlukla şekilde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında dört boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenlerin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda da müdürlerin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara dayanarak, okul müdürlerinin kendilerini yetersiz hissettikleri konularda geliştirmeleri için çeşitli düzenlemeler yapılması, yönetici seçiminde öğretimsel liderlik davranışlarının zorunlu bir kriter olarak aranması, özellikle genç okul müdürlerinin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerinde hassasiyetle durulması gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lider, yönetici, öğretimsel lider, okul müdürü, öğretmen.

ABSTRACT

The debate about the differences between leadership and managership has been going on for years. It is obvious that there are differences between managerial and leadership behaviors, although they look similar, giving the fact that they are a part of the management. In an organization, leadership behaviors are described as defining mission and vision statements, establishing efficient communication and collaboration, creation a positive learning atmosphere and achieving the organizational goals by influencing the employees.

Today, managers are expected to be not only effective managers, but also influencing leaders while performing their managerial duties. Consequently, these apply to primary school principals as they essentially have to perform leadership and managerial behaviors.

The aim of this study is to define the instructional leadership behaviours of the primary school principals. In the study, the level of the instructional leadership of the principals is intended to be determined in the light of the opinions of principals and teachers who they work with. The instructional leadership behaviors of the principals have been researched in four dimensions. These dimensions are listed as defining mission and vision statement, managing learning and educational programmes, creating a positive learning atmosphere and inspecting and evaluating of teaching. In this study, the issue of principals having significant differences between principal's and teacher's point of views about educational leadership behaviors and the issue of personal traits being effective on these views or not are also being analyzed.

The sample of this study, which used the survey method, is made up of primary school teachers and primary school principals who work in the primary education institutions in Çanakkale in 2006-2007 season.

In this study, as means of data gathering the resources and previous researches have scanned and analyzed by the researcher and the views of been taken and two parallel questionnaire forms have been applied and the collected data have been statistically analyzed by the help of SPSS software. In the verification tests between the groups, the level of $p = 0,05$ has been taken as a base, in the analyses of the data, frequency, percentage, means, standard deviation and the t-test and one way ANOVA test has been used.

At the end of this study, a parallelism has been observed between the opinions of primary school principals and teachers on educational leadership behaviors. Principals and teachers are observed to always agree on the relationship of the following issues with the managerial duties: defining the mission and vision statements, inspection and evaluation of instructional, creation of a positive learning atmosphere. On the other hand principals and teachers are observed to often agree on the relationship of the following issue with managerial duties: management of the learning programme and teaching. Although there has not been observed significant differences between the opinions of principals and teachers in all four dimensions, teachers have been observed to have more positive opinions on relationship of managing learning programmes and education with managerial duties, and principals have been observed to have more positive opinions on relationship of creation of a positive learning atmosphere with managerial duties.

Based on the outcomes of this study, suggestions have been proposed making various arrangements for enabling principals to develop themselves on the issues they feel inadequate about, enforcing educational leadership behavior as mandatory criteria in employment of the managers and paying utmost attention on the personal and professional development of inexperienced principals.

Key Words: Leader, manager, instructional leader, principal, teacher.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAYI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ÖNSÖZ	xiv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem	5
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Sayıtlılar	9
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	10
1.7. İlgili Araştırmalar	11
1.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	11
1.7.2. Uluslararası Alanda Yapılan Bazı Araştırmalar	15
BÖLÜM II	
YÖNTEM	23
2.1. Çalışmanın Modeli	23
2.2. Evren ve Örneklem	24
2.3. Verilerin Toplanması	26
2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	28

BÖLÜM III

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK İLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER	30
3.1. Öğretimsel Liderlik Kavramı	30
3.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları	34
3.2.1. Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	38
3.2.1.1. Misyon ve vizyonun eğitim programı yönetimi ile olan ilişkisi	39
3.2.1.2. Misyon ve vizyonun işgören liderliği yönetimi ile olan ilişkisi	46
3.2.1.3. Misyon ve vizyonun genel hizmetler yönetimi ile olan ilişkisi	56
3.2.1.4. Misyon ve vizyonun para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi	56
3.2.2. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetiminin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	57
3.2.2.1. Eğitim programı ve öğretim yönetiminin eğitim programı yönetimi ile olan ilişkisi	58
3.2.2.2. Eğitim programı ve öğretimi yönetiminin işgören liderliği yönetimi ile olan ilişkisi	62
3.2.2.3. Eğitim programı ve öğretim yönetiminin genel hizmetler yönetimi ile olan ilişkisi	67
3.2.2.4. Eğitim programı ve öğretim yönetiminin para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi	68
3.2.3. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	69
3.2.3.1. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin eğitim programı yönetimi ile olan ilişkisi	69
3.2.3.2. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin işgören liderliği yönetimi ile olan ilişkisi	75
3.2.3.3. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin genel hizmetler yönetimi ile olan ilişkisi	82
3.2.3.4. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi	84
3.2.4. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	85
3.2.4.1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme eğitimi programı yönetimi ile olan ilişkisi	87
3.2.4.2. Öğretimi denetleme ve değerlendirme işgören liderliği yönetimi ile olan ilişkisi	89
3.2.4.3. Öğretimi denetleme ve değerlendirme genel hizmetler yönetimi ile olan ilişkisi	92
3.2.4.4. Öğretimi denetleme ve değerlendirme para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMU	95
4.1.Örnekleme Grubunun Kişisel Özellikleri	95
4.1.1. Okul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri	95
4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	97
4.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	100
4.2.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Sergiledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Görüşleri	100
4.2.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Sergiledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	107
4.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113
4.3.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113
4.3.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	116
4.3.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ve Kurs Sayısı Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	120
4.3.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Okul Yeri Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	124
4.3.5. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Boyutlar Arası İlişkiler Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	128
4.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	129
4.4.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	129
4.4.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	132
4.4.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ya da Kurs Sayısı Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	136
4.4.5. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Şekli	142

Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	
4.4.6. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	144
4.4.7. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Boyutlar Arası İlişkiler Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	148
4.5. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	149
4.6. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri ile İlgili Genel Yorumlar	152

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	156
5.1. Sonuçlar	156
5.2. Öneriler	163
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	163
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	165
KAYNAKÇA	167
EKLER	176
EK- 1. Araştırma İzin Belgesi	177
EK- 2. Ön deneme yapılan okulların listesi	178
EK- 3. Örnekleme Alınan Okulların Adları	179
EK- 4. Veri Toplama Aracı (Anket Formu)	181

ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA
Şekil 1. Öğretimsel Liderlik Modeli	38
Şekil 2. Okulun Vizyon Tanımı	42
Şekil 3. Etkin Takımın Özellikleri	55
Şekil 4. Örgütler için İşgören Geliştirme (Eğitim) Modeli	65

ÇİZELGELER LİSTESİ

ÇİZELGE	SAYFA
1. İlköğretim Okullarının Okul ve Öğretmen Sayıları Bakımından Dağılımı	24
2. Okul Müdürlerinin Cinsiyet ve Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	95
3. Okul Müdürlerinin Cinsiyet ve Yöneticilik Konusunda Katıldığı Seminer Sayısına Göre Dağılımı	96
4. Okul Müdürlerinin Cinsiyet ve Okulların Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı	96
5. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	97
6. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Şekline Göre Dağılımı	98
7. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Katıldıkları Seminer ya da Kurs Sayısına Göre Dağılımı	98
8. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Okulların Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı	99
9. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı	99
10. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Misyon ve Vizyon Belirleme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisine Yönelik Yönetici Görüşleri	100
11. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretimini Yönetme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisine Yönelik Yönetici Görüşleri	102
12. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisine Yönelik Yönetici Görüşleri	104
13. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle İlişkisine Yönelik Yönetici Görüşleri	106
14. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Misyon ve Vizyon Belirleme Liderlik Davranışlarının Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri	108
15. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri	109
16. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri	111

17. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri	112
18. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	114
19. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	116
20. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları	117
21. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ve Kurs Sayısı Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	121
22. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ve Kurs Sayısı Açısından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları	122
23. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Okul Yeri Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	125
24. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Boyutlararası İlişkiler Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	128
25. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	130
26. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	133
27. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları	134
28. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları	134

29. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları	136
30. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ya da Kurs Sayısı Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	137
31. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Yeri Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	139
32. Öğretmenlerinin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Şekli Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	142
33. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	145
34. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları	146
35. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Boyutlar Arası İlişkiler Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular	148
36. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular	149
37. Ön Çalışma Yapılan Okulların Listesi	177
38. Örneklemeye Alınan Okulların Adları ve Dönüş Sayıları	178

ÖNSÖZ

Günümüz bilgi ve teknolojideki hızlı değişimler sonucu okullardan beklentiler de aynı şekilde artmaktadır. Okul yöneticileri bu beklentileri karşılayabilmek için klasik yönetici davranışlarının yanında liderlik davranışlarını da sergilemek zorundadırlar.

Bilgiye ulaşmanın çok kolay olduğu çağımızda artık klasik okul müdürlerinin yerini teknolojiyi okul amaçları doğrultusunda kullanabilen, personel ve kaynak yönetimini bilen ve uygulayabilen lider-yönetici müdürler almaktadır. Ülkemizdeki okul müdürlerinin mevcut durumlarını tespit etmek ve sorunlara çözüm önerilerinde bulunabilmek amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş, problem cümlesi ve çalışmanın amaçları, ikinci bölümde yöntem, üçüncü bölümde öğretimsel liderlik ile ilgili kuramsal bilgiler, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar ve beşinci bölümde de sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

Öncelikle çalışmam süresince her aşamada katkıları ve değerli fikirleri ile bana yol gösteren, sürekli olarak teşvik eden tez danışmanım Dr. Mustafa Aydın BAŞAR'a, benden maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen eşim Nihal'e, moral desteğim oğlum Dinçer'e, bu günlere gelmemde çok şey borçlu olduğum aileme, çalışmam boyunca her zaman fikir ve önerileri ile beni yönlendiren değerli hocalarım Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL, Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY, Doç. Dr. Ahmet AYPAY, Doç. Dr. Halil IŞIK, ve Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN ve Araş. Gör. Adil ÇORUK'a ve çalışmanın her safhasında manevi destekleri ile yanımda olan mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Erdoğan DEMİRAL

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüz okul ortamları, bütün çocukların her şeyi öğrenmelerinin beklenmesi ve yüksek öğrenme standartlarının bütün öğrencilerin eğitimsel başarıları için gerekli vizyonu oluşturması sebebiyle daha karmaşık bir yapıya dönüşmüştür. Gelişen teknolojiye paralel olarak hızlı bir şekilde değişen bu toplumda öğrenciler, okulda ve hayatın geri kalanında başarıya ulaşmak için kendilerine yardımcı olacak bilgi ve becerileri edinmelidirler. Okul ortamlarının değişen yapısı eğitim liderlerinin farklı ve yeni görevlere karşı daha donanımlı olmaları gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Okul yönetimi, finans, hukuk ve bürokratik konularla ilgili bilgiler, okul liderlerinin hazırlanmasındaki önemli etkenlerken, iyi öğretme ve üst düzey öğrenmeyi gerçekleştirecek öğretimsel liderlik gelişimi için gerekli vurguya acil bir şekilde ihtiyaç olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitimsel liderler; öğrencilerin sadece entellektüel ve eğitimsel gelişimine yönelik paylaşılmış sorumluluk oluşturmakla kalmayıp onların kişisel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini de sağlamalıdır. Okulların buldukları toplulukların gittikçe farklılaşması, bütün öğrencilerin başarısı için okulun misyonunu tanımlayan, vizyon oluşturan ve onların becerilerini vizyonun gerçeğe dönüşmesi için iletişim, işbirliği ve toplumu tesis etme yönünde kullanabilen okul liderlerini ön plana çıkarmıştır.

Toplum, okul müdürü rolünün değiştiğini fark etmeye başlamıştır. Bu durumu kanıtlayan durumlar okulların beklentilerinde kendini göstermiş olup, bu beklentiler okulun kendisinde de yerleşmiştir (Chell 1995: 7).

Toplumdaki sosyal ve ekonomik değişimler, özellikle okulda çalışan eğitici işgörenin düşünüş ve davranışlarındaki değişimleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretici işgören bu gelişmelerin öncüsü ve gerektirdiği yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadır (Bayrak ve Bayrak 2002: 9).

İnsanlar, grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecektir liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır. Birey kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba ihtiyaç duyar ve grup halinde hareket etme zorunluluğunu hisseder (Eren 2004: 431).

Bu amaçla liderlik, önemli hedeflerin belirlendiği ve bu hedeflerin başarılması için diğerlerinin motive edildiği ve bu işe kendilerini ve gerekli bütün kaynakları adanmaları konusunda harekete geçirildiği bir olgu olarak tanımlanır. Amaç tarafından temsil edilen yeni durumlara karşı kişinin kendini ve diğerlerini öğrenmeye ve uyum sağlamasına adanmasını kapsar (www.emsc.nysed.gov).

Liderlik, örgütün amaçlarını saptama, etkinlikleri planlama, yapıyı kurma, kaynakları uygun biçimde kullanma, yönetim süreçlerini kontrol etme ve geliştirmedir (Taymaz 2003: 71).

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirmek için onları ne yapacakları konusunda harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren 2002: 441).

Şişman (2004: 3) ise; liderliği belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme, eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlamaktadır. Yapılan bu tanım ve diğer tanımlar incelendiğinde ortak nokta olarak etkileme kavramı göze çarpmaktadır. Okul yöneticisinin; öğretmen, öğrenci ve veli ile etkileşimde olması ve onların üzerinde etkili olması sebebiyle liderlik özelliklerine de sahip olması gerekmektedir.

Liderliğin tanımlanmasında dikkat çeken bir diğer husus, diğer işgörenler ile birlikte veya diğer işgörenler aracılığıyla iş yaptırma ve bunun yanında iş görenlerin güvenini, saygısını, bağlılığını ve işbirliği isteğini kazanma yeteneğidir. Bu tanımlamadaki iş yaptırma yeteneğinin yöneticiyi, hem işi yaptırma hem de insan ilişkilerini geliştirmenin lideri olarak tanımladığına işaret edilmektedir (Özmen 2003: 165).

Başarılı olmak isteyen liderler öncelikle örgütlerinin değişimci, yenilikçi ve rekabetçi geniş bir vizyona sahip olmaları ile ilgilenirler, sonra bu yönlendirme doğrultusunda örgütlerinin iskeletini oluşturan mevki, görev ve sorumlulukları tayin ederek örgütsel biçim, yapı ve sistemlerini dizayn ederler. Bu yapı, uygulamaya geçme açısından lidere büyük kolaylık sağlayacaktır. Nihayet lider faaliyetleri yürütürken üyeler arası anlayış, örgütsel norm ve kültür oluşumunu gerçekleştirerek örgütsel davranış için normlar ve ahlaksal değerlerin kurulmasına öncülük eder (Eren 2002: 448).

Her gün değişen günümüz dünyasında okul müdürlerinin okulun bütün ihtiyaçlarına cevap verecek birer bürokrat, eğitimsel lider, toplumun ileri geleni, yeri geldiğinde ailenin yerini tutmaları ve ahlak temsilcisi olmaları beklenmektedir (Castle, Mitchell ve Gupta 2001, Aktaran, Meyer ve Macmillan 2001: 2).

Okul yöneticisi, okulun yönetilmesi ve örgüt olarak gelişmesi için insan ve para kaynağını en iyi şekilde kullanarak eğitimin nitel ve nicel verimliliğini sağlamak durumundadır. Ayrıca okula etki eden çok değişik faktörleri incelemek, okul programlarını ve okul-çevre ilişkilerini düzenlemek, sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de gelişmesini sağlamak, velilerle ve toplumun çıkar gruplarıyla ilişki kurmak zorundadır. Günümüzde; yöneticiliğin yalnız doğuştan kazanılmış bir yetenek olmadığı, başarı için yönetim ilke, kural ve yöntem bilgisi ile bunların yerinde ve zamanında kullanıma yeterliliğinin kazanılmasının gerektiği, kesinlikle açıklık kazanmıştır (Peker 1994: 7).

Okulun, amaçlarına ulaşmasında en önemli sorumluluk okul yöneticilerindedir. Bu yöneticilerin ellerindeki madde ve insan kaynaklarını etkin ve verimli bir biçimde kullanarak amaçlarına ulaşmasının temelinde yöneticilerin yönetim bilgileri, becerileri, tutumları ve sorun çözme yeteneğine sahip olmaları yatmaktadır. Bu nedenledir ki okul yöneticileri eğitim sürecinin etkili anahtarları, okulun yasal liderleri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidirler (Çelikten 2003: 138).

Etkili okul lideri, alışlagelmiş “bina yöneticisi” yöneticilerden çok okuldaki eğitim ve öğretim sürecini geliştirme amacıyla okul içindeki insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleyen öğretimsel liderdir (Tanrıöğen 1995: 651). Açıklan, (1998: 6) çağdaş okul yöneticisini; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış, yönetici olarak tanımlar.

Liderlik ile yöneticilik kavramları çoğu kez birbiriyle karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram çok farklıdır. Yönetici, başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulayan ve denetleyen kişidir. Ödül ve cezaya dayalı yasal gücü vardır. Lider ise, başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidilebileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan, yani yol gösteren kişidir. Her yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olması beklenmezken, her liderin yöneticilik özelliklerine sahip olması beklenmektedir (Çelik 2004: 189). Liderler hakkındaki geleneksel görüşler, yön veren, ana kararlar alan ve birlikleri harekete geçiren kişiler olarak bireysel ve sistematik olmayan bir dünya görüşüne dayanır (Töremen 2001: 33). Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleşmesini yöneticiler sağlar (Bursalıoğlu 2002).

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini ön plana çıkarmaktadır. Etkili okulun tam tanımı yapılamamakla beraber, etkili okulun “kritik önemdeki etkenlerden birisi” okul yöneticisidir (Açıklan 1998: 2-4).

Okul yönetiminde liderlik; kısaca, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güç olarak tanımlanabilir (Şişman 2004: 24).

Eğitim tarihçisi Larry Cuban (1998, Aktaran, Supovitz ve Poglinco 2001: 6) eğitimsel liderlerin tarihi üç görevini şöyle tanımlar:

1. Yönetim görevi üstlenirler (Yönetici).

2. Öğrenci aileleri, idare ve diğer kurumlar arasında iletişim ve bağ kurar (Politik).

3. Öğretmenlerin öğretmeni pozisyonundadırlar (Öğretimsel).

Cuban (1998, Aktaran, Supovitz ve Poglinco 2001: 6)'a göre eğitimsel liderlerin hayatlarında yönetici ve politik rolleri öğretimsel rollerine göre daha baskındır. Okul müdürünün yaşamı; yönetimsel, politik ve öğretimsel sorumlulukları arasında gidip gelir. Genel olarak yönetimsel rol diğer ikisi üzerinde baskın durumda olup okul müdürünün okul yöneticisi olmasına sebep olur. Öğretimsel liderin görevi, zaman ve emek harcayarak öğretimsel rolü üste çıkarmak ve yönetici ve politik görevleri öğretimsel göreve hizmet edecek konuma getirmektir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul müdürlerinin günlük işlerinde yönetim görevlerinin daha ağır bastığı ve öğretim görevlerinin geri planda kaldığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, günümüz okul müdürlerine öğretimsel liderliği tanıtmak ve bu amaçla okul içerisinde öğrenci başarısını artırmaya yönelik faaliyetlerin ve okul müdürünün günlük işlerinin yönetim ekseninden öğretimsel gelişimi sağlayacak yöne kaydıracak gelişimi sağlayacak bir zemin hazırlamaya yardımcı olmaktır.

1.1. Problem

Okullar hemen her ülkede, kamuoyunun, hükümetlerin, sivil toplum örgütlerinin ve bilim adamlarının en çok ilgi gösterdiği örgütlerin başında gelirler. Okulun işlevlerinin ülke kalkınması ve istikrarı ile doğrudan ilişkili olması, bu ilginin en önde gelen nedenidir. Çünkü okullar gerçekleştirdikleri etkinlikler nedeniyle nitelikli üretimin, akılcı tüketimin, gelişmenin, uygarca ve birlik içinde yaşamının, huzur ve güvenin vazgeçilmez koşulu olan bilgili ve becerili insanı yetiştiren en değerli örgütlerden birisidir. Bununla birlikte, okulların bir ülke için yaşamsal önem taşıyan bu rollerini yerine getirebilmeleri ancak etkili olarak yönetilmeleri ile olanaklıdır.

Eğitim yönetimi literatüründe liderlik tanımları, liderliğin belirgin öğeleri, liderlik uygulamaları, bu uygulamalar ile kuramsal modeller arasındaki bağlantıyı ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur. Durum böyle olmakla birlikte, başlangıcı çok eskilere dayanan bu çalışmaların son yıllarda belirli bir alanda, daha açık bir ifadeyle ğretim liderliği konusunda yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Bu gelişmeler, geçen yüzyıl boyunca geliştirilen eğitim liderliği kuramlarının okul yöneticisinin rolüne ilişkin belirlediği değerler sistemi içerisinde, öğretimsel liderliğin ön plana çıktığını göstermektedir.

Gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalara bakıldığında, okul yöneticilerinin bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılan ve kabul gören öğretimsel liderlik davranışlarına göre değerlendirildiği; bu yöneticilerin yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen etkinliklerde eğitim programı ve ğretim yönetimi konularına giderek daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Türkiye'deki eğitim yönetimi literatüründe okullara özgü bir liderlik türü olan öğretimsel liderlik konusunda, gerek kuramsal bilgi gerekse araştırma bakımından önemli bir boşluk bulunmaktadır.

İlköğretim kademesinin bireyin yaşamında özel bir öneme sahip olduğu çoğu araştırmada vurgulanmaktadır. İnsanlar gelecekteki eğitimlerine ve yaşamlarına yön verecek temel bilgileri ve becerileri bu okullarda kazanırlar. Eğer ğrenim çağının bu ilk dönemlerinde gerekli olan bilgi ve beceriler istenilen düzeyde kazandırılmazsa, bireyin bu durumdan gelecek eğitim yaşantılarında, hatta meslek beklentisi ve ilerlemesinde olumsuz biçimde etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu sebeple, ilköğretim okullarının amaçlarına en yüksek düzeyde ulaşacak bir biçimde yönetilmesi zorunlu hale gelmektedir. Kuşkusuz bunu gerçekleştirmenin en etkili yollarından birisi müdürlere öğretimsel liderlik davranışlarının kazandırılması, diğeride onlara öğretimsel liderlik davranışlarını uygulamaları için gerekli ortamın sağlanmasıdır. Ancak bu çabaların her ikisi de öncelikle ilköğretim okulu müdürlerinin şu anda ne düzeyde öğretimsel liderlik davranışları gösterdiklerinin, bu davranışları yerine getirirken hangi koşullardan etkilendiklerinin bilimsel olarak ortaya konulmasını gerektirir.

Bu nedenle, eğitim sistemimiz içerisinde en geniş ve en önemli yeri tutan ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerini hangi düzeyde gerçekleştirdikleri bu çalışmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Tezin amacı, ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama seviyelerinin ve bu davranışların öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesidir.

Temel amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranacaktır;

1. Kişisel özellikler bakımından;
 - a) okul müdürlerinin dağılımı,
 - b) öğretmenlerin dağılımı nasıldır?
2. Okul müdürlerinin görüşlerin göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyi nedir?
4. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeyleri arasında;
 - a) cinsiyet,
 - b) hizmet süresi,
 - c) yönetim konusunda katılmış oldukları seminer ya da kurs sayısı,
 - ç) okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında;
 - a) cinsiyet,
 - b) hizmet süresi,
 - c) katılmış oldukları seminer ya da kurs sayısı,

- ç) okulun bulunduğu yerleşim yeri,
- d) öğretim şekli,
- e) mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleriyle öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini ön plana çıkarmaktadır. Etkili okulun tam tanımı yapılamamakla beraber, etkili okulun “kritik önemdeki etkenlerden birisi” okul yöneticisidir (Açıkalin 1998: 2–4).

Okulun, amaçlarına ulaşmasında en önemli sorumluluk okul yöneticilerindedir. Bu yöneticilerin ellerindeki madde ve insan kaynaklarını etkin ve verimli bir biçimde kullanarak amaçlarına ulaşmasının temelinde yöneticilerin yönetim bilgileri, becerileri, tutumları ve sorun çözme yeteneğine sahip olmaları yatmaktadır. Bu nedendir ki okul yöneticileri eğitim sürecinin etkili anahtarları, okulun yasal liderleri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidirler (Çelikten 2003:138).

Okul müdürünün öğretimsel liderliği, öğrencilerin başarılarını arttırıcı ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici ortamların geliştirilmesine yönelik gerekli önlemleri alması anlamına gelmektedir (Aytaç 2000: 84).

Öğretimsel liderlik kavramının önemi, okul yöneticisinin öğretmen ve öğrencileri öğrenme sürecinde etkilemesi, okulda istenilen sonuçların elde edilmesi için hem kendisi hem de kendi dışındaki insanları etkileyerek, onlar tarafından yerine getirilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlanabilir (Şişman 2004: 58).

Toplumlarda insan faktörünün önem kazanmasıyla, okul müdürlerinin de okul çalışanlarına ve öğrencilere yönelik çalışmalarda bulunması kaçınılmazdır. Okul

müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamaları ile kendilerinin ve çalışanlarının gelişimine katkıda bulunmaları gerekir.

Çanakkale ilinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama seviyeleri tespit edilerek, uygulamalardaki eksikliklerin giderilmesinin ortaya konulacağı bu çalışma; öğretimsel liderlik üzerine araştırma yapan genç araştırmacılara kaynak ve literatür teşkil etmesi açısından da önemlidir.

Sonuç olarak; bu çalışma ile, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenerek, bu davranışlarının olumlu yöne çekilmesine yönelik öneriler geliştirilerek eğitim kurumlarında daha kaliteli ve başarılı nesillerin yetişmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama seviyelerinin tespitine yönelik hazırlanacak anket, geçerlilik ve güvenilirlik testi yapılarak, gerekli istatistiksel işlemler sonucunda uzman fikirleri alınarak oluşturulduğundan, tutarlı ve amaca hizmet edecek nitelikleri taşımaktadır.

2. Anket formu uygulamasının gizliliği esas alınarak araştırmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerinin anket sorularına samimi ve doğru yanıt vermesi sağlanmıştır.

3. Çanakkale’de görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinden oluşan örneklem grubunun geneli temsil etmesini sağlayacak yeterli sayıya ulaşılmıştır. Örneklem grubu evreni temsil etmektedir.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Çalışma, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Çanakkale’de görev yapan ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

2. Bu çalışma, veri toplama araçları açısından problemlerin ortaya konması ve anket sorularının hazırlanmasında literatür taraması ile, okul müdürleri ve öğretmenlerin fikir ve düşüncelerinin alınmasında ise, anket ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çalışmada çok sık kullanılan kavramlardan bazıları ile çalışma değişkenlerinin tanımları aşağıda verilmiştir.

Öğretim Liderliği: Öğretim liderliği genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır. Yazarlar arasında öğretim liderliğinin tanımlarına ilişkin kesin bir görüş birliği olmamakla birlikte, Hallinger (1983) tarafından yapılan bir tanımlamanın birçok araştırmacı tarafından kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Hallinger ve Murphy 1987, Aktaran, Akgün 2001: 9).

Yönetici: İlköğretim kurumlarında okulun yönetim işlerinden sorumlu olan ilköğretim okul müdürleridir.

Okul müdürü: İlköğretim okullarında ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkili olan kişidir.

Öğretmen: 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 yükümlü olan kişidir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretim liderliği alanında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar amaç, yöntem ve bulgular açısından özetlenerek tanıtılmaya çalışılmıştır.

1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul müdürlerinin liderlikleri ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmasına karşın, doğrudan öğretim liderliğini konu alan araştırma sayısı azdır. Bu nedenle bu başlık altında, bu araştırma ile dolaylı olarak ilgili olan araştırmalara da yer verilmiştir.

Bu araştırmalardan ilki Bursalıoğlu (1975) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri” adlı araştırmadır. Araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterliliklerin saptanmasıdır. Araştırma verileri, Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri, Milli Eğitim Müdürleri, ilköğretim okulu müdürleri ile bu okulların öğretmenlerinden oluşan 2688 kişilik bir denek grubuna anket formu uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen en önemli bulgular; müdürlerin yüksek derecede göstermesi gereken ve bu nedenle hizmet öncesi eğitimle kazanmaları gereken yeterlilikler olarak; yetki ve sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları bulunmuştur. Yöneticilerin düşük derecede göstermeleri gereken ve hizmet öncesi eğitimde yer alması zorunlu olmayan yeterlik alanları olarak; eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanması, koordinasyonu ve araştırma-geliştirme çalışmalarıdır. Araştırma sonuçları Bursalıoğlu tarafından, eğitim ve okul yönetiminde böyle alanları oluşturan yeterlilikleri gereksiz sayan sistemin özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan literatür taramasında, doğrudan öğretim liderliğini konu alan ilk araştırma Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. Gümüşeli (1996)’nin, “İstanbul İli’ndeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin

öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken, kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak olmuştur.

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli'ndeki 602 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okullar arasından 110 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Araştırma verileri; okul müdürleri ve öğretmenler olmak üzere toplam 299 deneğe anket uygulanması sonucu elde edilmiştir. Anket formunun geliştirilmesinde, Hallinger (1985) araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretim liderliği araştırmalarında sıkça kullanılan kısa adı PIRMS olan aracın kullanılması uygun görülmüştür. Söz konusu anket, Gümüşeli (1996) tarafından Türkçeye çevrilmiş, Türk Eğitim Sistemi'ne göre ankette düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı, PIRMS'deki genel yapıya bağlı kalarak, öğretim liderliği ile ilgili onbir temel görev alanı ve her bir görevin gerçekleştirilmesine yönelik toplam 70 davranış biçimi belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarında müdür algılarına göre; okul müdürleri, öğretim liderliği görevlerinden okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman yaptıkları görüşündedirler. Diğer yandan müdürler; amaçları geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulamadan oluşan görevleri çoğunlukla yerine getirdikleri görüşündedirler. Bu araştırmanın bulguları, ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen algılarına göre ise; okul müdürlerinin, öğretim liderliği görevlerinden okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartları geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirmelerine rağmen; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci ilerlemesini izleme ile öğretmenlerin mesleki

gelişimini sağlama görevlerini müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Müdürlerin demografik değişkenlere göre öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili en dikkat çeken bulgu; müdürlerin, eğitim programı ve öğretim konusunda katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkeninde olmuştur. Öğretmenler, bu eğitimlere bir ya da iki kez katılan müdürlerin hiç katılmayanlara göre; eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, akademik standartları geliştirme ve uygulama ile öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini anlamlı olarak daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin, müdür ve öğretmen gruplarının aritmetik ortalama puanları arasında istatistiksel bakımdan 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Şişman tarafından 1996'da yapılan "Etkili Okul Yönetimi" konulu araştırmada; Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarında görevli müdürlerin, öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için öğretmen algılarına göre, okul müdürleri;

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

boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olup, söz konusu davranışları yerine getirme düzeyleri, yöneticilik kıdemlerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın evrenini, Eskişehir ilindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Eskişehir İl merkezinde toplam 28 olan ilköğretim okullarının tümü araştırma

kapsamına alınmıştır. Müdürlerin en az bir yıldan beri ilgili okulda görev yapmış olmaları, öğretmenlerin yeterli düzeyde gözlem yapabilmış olmaları için bir önkoşul olarak düşünüldüğünden, bu özelliğe sahip olan 18 okul araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre; müdürlerin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında yer alan davranışları çoğunlukla yerine getirdikleri görülmektedir. Diğer yandan öğretmenler; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarını müdürlerin ara sıra yerine getirdiklerini algılamaktadırlar (Şişman 2004: 140-155).

Gümüşeli (1996) ve Şişman tarafından 1996'da yapılan araştırma bulguları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Her iki araştırma bulgularının da araştırmacılar tarafından okul müdürü yetiştirme ve geliştirmek için hazırlanacak eğitim programlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Polat (1997) tarafından “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri” konulu, Kars ili merkezinde bulunan 14 ilkokul ile dört ilköğretim okulunun birinci kademesinde çalışmakta olan 160 öğretmenin örneklem olarak alındığı çalışmasında şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler, müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen algılarının en düşük olduğu davranış, “Okul müdürünün örnek dersler vermesi” olarak belirlenirken, en yüksek düzeyde algılanan davranış ise “Okul içinde kendisine rahatça erişilebilme” olarak belirlenmiştir.

2. Genç öğretmenler, kendilerinden daha yaşlı olan öğretmenlere göre, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerini daha olumsuz olarak algılamaktadırlar. Yine kadın öğretmenlerin algıları erkeklere göre daha düşük ve olumsuz yöndedir.

3. Öğretmenler, müdürlerinden ortanın üstünde bir düzeyde öğretimsel liderlik beklentisi içerisindeyler. 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az beklentiye sahiptirler. Öğretim liderliğinin tüm boyutlarında öğretmen algıları düşük, beklentiler ise algılara göre daha yüksektir.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger (1983; Aktaran, Gümüşeli 1996: 67) tarafından yapılan araştırmada, California'da San Jose kenar mahallesindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır. Hallinger, araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

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

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

3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle 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 etkin kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5. Müdürlerin; öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açık desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için, onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu raporlar yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

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

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

8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; yapılan bu araştırmada; küçük okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın okulun sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin, müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Bu konuyla ilgili yapılan diğer bir araştırma da Supovitz ve Poglinco (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğrenciler için bir güvenlik ağı ve titizlikle hazırlanmış standartlara dayalı bir müfredat programı vasıtasıyla, akademik başarıyı arttırmak için hazırlanan Amerika'nın Tercihli Tasarısı kapsamında yürütülmüştür.

Bu çalışmada, etkin öğretimsel liderlerin görüşleri vasıtasıyla şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Öğretimsel lider olmak ne anlama gelir? (2) Öğretimsel lider olan okul müdürleri, diğer müdürlerden farklı olarak ne yapar? (3) Zamanlarını nasıl geçirirler? (4) Okul kültürünü nasıl şekillendirirler? (5) Konularla ilgili ne kadar bilgi sahibidirler? (6) Okullardaki diğer liderlerle nasıl çalışırlar ve onları nasıl geliştirirler?

Amerika'nın Tercihli Tasarısı; standartlara, müfredata, değerlendirmelere, diğer öğrenci işlerine ve standartlara bağlı bir okul reform modelidir. Bu ana tema; öğretimsel gelişim için kurumsal destek vurgulanarak ve okula dayalı profesyonel gelişim vasıtasıyla, liderlik ve yönetim yapısıyla desteklenmiştir Zamanlarını, hikâyelerini ve deneyimlerini paylaşan sekiz başarılı okul müdürünün anlattıkları, bu raporun temelini oluşturmuştur. Amerika'nın Tercihli liderlerine okullarında etkin öğretimsel lider olan okul müdürlerini belirlemeleri istenmiştir. 200 okul müdürü arasından 19'u seçilmiştir. 19 kişilik bu grup arasından dokuz okul müdürü rasgele

seçilmiş olup bu çalışmaya katılmak için davet edilmiştir. Görüşmeler 90-120 dakikalık olup, 2000 senesinin güz dönemi ve 2001'in bahar döneminde olmak üzere iki kez yapılmıştır. Müdürlerden biri görüşmeyi reddederken geri kalan 8 müdür ile çalışmaya devam edilmiştir. Deneyimleri iki ile onyediyıl arası değişmekte olup, ortalaması 9 olarak saptanmıştır. Okul öğrenci sayıları 350 ile 1500 arasındadır. Okulların tamamı şehir merkezinde olup, gelir seviyeleri çok düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Okul müdürleriyle yapılan bu derinlemesine görüşmelerin dışında, bu çalışmada iki önemli veri daha elde edilmiştir. Birincisi the Consortium for Policy Research in Education (CPRE) tarafından 2001 yılının bahar döneminde yapılan ve 200 Amerika'nın Tercihini okul müdürüne uygulanan ve tasarımın yılın değerlendirmesinin bir parçası olan ankettir. Ankette okul müdürlerine şu sorular sorulmuştur:

1. Ders içerikleriyle ilgili bilgileri,
2. Sınıflarda geçirdikleri süreler,
3. Sınıfta ne yaptıkları.

200 müdürden 139'u ankete katılmış olup yüzde 70 gibi saygı değer bir oran yakalanmıştır. İkinci olarak okullardan 25 tanesi, değerlendirmenin saha aşaması için gelişigüzel seçilip, burada okul müdürleriyle görüşülmüştür. Burada izlenen yöntem ilk aşamadaki yöntemle aynı olup zaman aralığı daha kısa tutulmuştur. Bu çalışmayla ilgili iki önemli noktaya dikkat etmek gerekir. Birincisi; bu çalışma öğretimsel liderliği oluşturan bütün unsurları kapsama girişiminde bulunmamıştır, çünkü burada bahsedilmeyip de önemli olan öğretimsel liderlik unsurları mutlaka mevcuttur. Burada asıl yapılmak istenen, başarılı okul müdürlerinin söylemlerinde yer alan strateji ve tekniklere bakarak öğretimsel liderliğin temel esaslarıyla ilgili bir çerçeve çizmektedir. İkincisi; bu çalışma tamamen okul müdürlerinin görüşleriyle hazırlanmış olup, okul ziyaretlerinde ve okuldaki diğer işgörenlerle yapılan görüşmede farklı fikirlerin yer aldığı saptanmıştır. Bu farklılıkların araştırmanın kapsamı dışında kalması sebebiyle, görüşülen müdürlerin etkin ve yüksek performanslı öğretimsel lider adayları olmaları kabulüyle ve yaptıkları uygulamaların doğru olduğu varsayımıyla bu çalışma hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel gelişimleri ve akademik performanslarını artırmak için, gün içerisindeki önceliklerini tekrar nasıl düzenlemeleri konusunda yapılan tespitte şu dört temel esas ortaya çıkmıştır:

1. Öğretimsel liderler, sınıflardaki öğretimi ve bunun sonuçlarını gözlemek için sınıflarda daha çok vakit geçirirler.
2. Öğretimsel liderler, zamanlarını öğretim kavramı etrafında daha etkin yönetirler.
3. Kendi bilgi dağarcıklarını geliştirmelerine rağmen asıl görevleri öğretmenlerin bilgi ve pedagojik dağarcıklarının gelişimini kolaylaştırmaktır.
4. Öğretim, başarıyı artırmak için öncelikli odak noktasıdır ve öğretimsel liderler kendi görevlerini öğretmenleri bu hedefe ulaştırmak için bir servis sağlayıcı olarak düzenlerler.

Bu alanda diğer bir araştırma ise Krug tarafından 1992’de yapılmıştır. Liderlik, öğretimsel iklim ve öğrenci öğrenmesiyle ilgili sonuçlar arasındaki ilişkinin büyük ölçekteki testini yapmak ve öğretimsel liderliğin ve öğretimsel iklim öğrenci öğrenmesiyle ilgili sonuçları nasıl etkin bir şekilde tahmin ettiği ve bu etkinin sınıflar arasında ne derece sabit kaldığı sorularına cevap aramak araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Chicago çevresindeki toplam 81 dış bölgedeki okullarda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul müdürünün ve öğretmenin öğretimsel liderlik değerlendirmeleri arasındaki ilişki ve okul müdürü, öğretmen ve öğrencinin okulun öğretimsel iklimine verdikleri önem arasındaki ilişkiye odaklanan büyük çapta bir çalışma yapılmıştır. Yüzde 74 ilkokul, yüzde 21 ortaokul ve yüzde 5 lise seviyesinde yapılan araştırmada 300 öğrenciden az okul oranı, yüzde 20, 300–400 arası öğrencisi olan okul oranı yüzde 20 ve 500’ün üzerinde öğrenci sayısı olan okul oranı ise yüzde 60 olarak tespit edilmiştir. Lise seviyesindeki dört okuldan veri alınmamıştır. Çalışmaya 1523 öğretmen ve 9415 öğrenci dâhil edilmiştir.

Bu çalışma yapılırken şu dört soruya da dolaylı yünden cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin, öğretmenin ve öğrencinin okul iklimine verdikleri önem hangi noktaya kadar birbirini tekrarlamaktan öte tamamlayıcı durumdadır?

2. Öğrencilerin öğrenme seviyelerinin tahmini konusunda öğrencilerin okul iklimine verdikleri önem, sınıflar düzeyinde nasıl farklılık gösterir?

3. Öğrenci ve öğretmenlere ait verilerin sadece okul indeksine bağlı olması, ölçüm sonuçlarının nasıl güvenilir ve genellenebilir olduğunu gösterir?

4. Öğretmen ve öğrencilerin öğretimsel iklimle ilgili değerlendirilmelerine duyulan güven, okul müdürlerinin kişisel raporlarını daha az kullanışlı hale getirir mi?

Araştırmada kullanılan anket, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları genel olarak, müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişkisi olduğudur.

Meyer ve Macmillan (2001) bu konuyla ilgili bir araştırma yapmıştır. Nova Scotia'daki okul yönetimlerinde görev yapan veya yapmış olan 13 okul idarecisiyle Mayıs-Ağustos 2000'de bir seri görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan herkes deneyimli birer okul idarecisi olarak seçilmiştir. Biri dışında hepsi erkektir. Altı tanesi merkez ofis idarecisi olup uzun senelerdir idarecilik yapmakta, altı tanesi görüşmenin yapıldığı dönemde okul müdürü olup bunlardan ikisi beş seneden az bir süredir görev başındadır ve biri ise okul müdür yardımcısı görevini yürütüp üç senelik deneyime sahiptir. Görüşmeye katılanların hepsi kırsal kesimdeki okul yönetimlerinde yer almaktadır. Mülakatlara katılanların arasında daha deneyimli olanlara, yeni idareciler seçme, hazırlama ve yönlendirme konularında ve sistemlerdeki okul müdürlüğünün gidişatı hakkında sahip oldukları etkili roller dolayısıyla daha fazla odaklanılmıştır.

Mülakat soruları açık uçlu olup, natüralistik araştırma paradigması tarafından yönlendirilmiş (Lincoln ve Guba 1985), Denzin (1989) ve Seidman (1991) tarafından tasarlanmış protokol ve prosedürlerden etkilenilmiştir. Okul müdürlerinden alınan cevaplar sonraki kısımlar için yönlendirici olmak yerine, geçmişteki ve günümüzdeki yöneticiler olarak, yöneticilerin idarecilikle ilgili görüşlerini ve deneyimlerini genişletmek amacıyla konuşmaya yön vermiştir. Bu çalışmada, okul müdürlerinin özellikle günlük aktivitelerindeki öncelikleri sıralamaları amaçlanmıştır. Bu

çalışmadaki temel soru şudur “Deneyimlerinize dayanarak çözmek zorunda kaldığınız en zor durumları tanımlar mısınız?” dır.

Bu sorunun amacı, olaylar karşısında kaygılanılan durumları ortaya çıkarmak ve okul müdürünün görevlerini tanımlayan bir katalog oluşturmaktır. Bu soruya ve bunun ardından gelen sorulara verilen cevaplar, mülakata katılan okul müdürlerini farklı yollara çekmiştir. Görüşmeler basit niteleyici ayrımlar kullanılarak birbirinin aynı olacak şekilde yapılmıştır. Cevaplar, öncelikli olarak göz önüne alınmadan katalog şeklinde gruplandırılmış olup, okul müdürlerinin çalışmalarını belirleyen kataloglar geliştirilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre “Öğretimsel liderlik”, müfredat ve pedagojiyle ilgili oluşturma, teslim etme ve değerlendirmeye ilgili aktivitelere değinirken; “idari görevler”, öğretimsel liderlikle ilgili olmayan aktiviteleri içerir. Pratikte listelenen bu görevler okul müdürünün, okulun ihtiyacı olan operasyonel, prosedürel ve idari teknik ve yönlendirici desteği sağlamak üzerine odaklanır. Bu çalışma, okul liderlerinin günlük işlerini nasıl takip ettikleriyle ilgili bir çerçeve çizmiş ve öğretimsel liderliğin farklı bir tanımının nasıl olabileceği konusunda daha iyi bir fikir geliştirmeye başlamıştır. Çoğu okul müdürü çalışmaları hemen cevap bekleyen konular etrafında şekillendirmektedir. Bu görevler, öğretimle veya öğretimsel gelişimle doğrudan ilgili olmayıp, öğretimin yer aldığı bağlamı etkilemektedir. Tartışmalar daha çok kısa dönemli öğretimsel olmayan sorunların çözümü üzerine yoğunlaşmış ve uzun dönem öğretimsel konulara da değinmiştir.

Yukarıda incelenen çalışmalara genel olarak bakıldığında; araştırmacılar tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetici olmalarından kaynaklanan bazı idari görevlerinin yanında birtakım öğretimsel liderlik davranışlarının da olması gerektiği ve bu davranışlarla ilgili olarak mevcut durumu ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir. Araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sınıflandırılarak boyutlar altında toplanmıştır.

Bursalıoğlu (1975) veri toplama tekniği olarak anket tekniğini kullandığı çalışması sonucunda, okul müdürlerinin göstermesi gereken yeterlilikleri yetki ve

sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları olarak bulmuştur. Okul müdürlerinin gösterdiği davranışları ise eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanması, koordinasyonu ve araştırma-geliştirme çalışmaları olarak bulmuştur. Gümüşeli (1996)'nin de veri toplama tekniği olarak anket tekniğini kullandığı çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını okulun amaçlarını açıklama, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama, varlığını hissettirme olmak üzere 11 boyutta toplamıştır. Polat (1997) tarafından veri toplama aracı olarak anket tekniğinin kullanıldığı çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları amaçların geliştirilmesi, öğretimin denetimi, öğretimsel iklim yaratma, öğrenci gelişiminin izlenmesi, iletişim-çeviri ve öğretimin planlanması-yöntem ve teknik olmak üzere altı boyutta toplanmıştır.

Hallinger (1983; Aktaran, Gümüşeli 1996: 67) ise kısa adı PIRMS olan bir araç geliştirerek yaptığı ve uyguladığı çalışmasında, ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Supovitz ve Poglino (2001) tarafından yapılan çalışmada, veri toplama tekniği olarak hem görüşme hem de anket tekniği bir arada kullanılmıştır. Görüşmelerde, (1) Öğretimsel lider olmak ne anlama gelir?, (2) Öğretimsel lider olan okul müdürleri, diğer müdürlerden farklı olarak ne yapar?, (3) Zamanlarını nasıl geçirirler?, (4) Okul kültürünü nasıl şekillendirirler?, (5) Konularla ilgili ne kadar bilgi sahibidirler? ve (6) Okullardaki diğer liderlerle nasıl çalışırlar ve onları nasıl geliştirirler? sorularına cevaplar aranmıştır. Anketlerde ise okul müdürlerine ders içerikleri ile ilgili bilgileri, sınıflarda geçirdikleri süreler ve sınıfta ne yaptıkları sorulmuştur. Meyer ve MacMillan (2001) tarafından yapılan ve veri aracı olarak görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada, okul müdürlerinden özellikle günlük aktivitelerindeki öncelikleri sıralamaları amaçlanmıştır.

Araştırmacılar genel olarak ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını boyutlandırmada; okul amaçlarını belirleme ve açıklama, öğretmenlere

rehberlik yapma, öğrencileri değerlendirme, öğretim sürecini yönetme ve değerlendirme ve okulda olumlu bir iklim oluşturma davranışlarını öne çıkarmışlardır. Kullandıkları veri toplama araçlarındaki sorularını da bu boyutlara yönelik davranışlardan oluşturmuşlardır. Çalışmaların sonucunda elde edilen sonuçlarında ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına sahip olduklarını, uyguladıklarını ve kendilerini yeterli gördüklerini belirttikleri, öğretmenlerin ise bazı davranışlarda bu görüşlere katıldıkları, bazı davranışlarda ise katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin okul müdürlerinin görüşlerine göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinin de bazı davranışları etkilediği belirlenmiştir. Özellikle hizmet yılı ile okul yeri değişkenlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Teknoloji ve bilgi dünyasında meydana gelen hızlı değişimler ve ülkemizdeki ilkokullar ile ortaokulların birleştirilmesiyle ilköğretim okullarındaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının mevcut düzeylerinin incelenmek istendiği bu çalışmada, daha önce yapılan bu çalışmalar rehber olmuştur. Çalışma amacının ve alt amaçlarının belirlenmesinde, öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlandırılmasında, veri toplama aracının hazırlanmasında bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak okul müdürlerinin ortak ihtiyaçlarının tespiti ve çözüm önerilerinin ortaya konmasında da incelenen bu çalışmalar yararlı olmuştur. Bu çalışmaların rehberliğinde eğitim bilimlerine olumlu katkı sağlamak amacıyla, özellikle öğretimsel liderlik davranışlarının boyutlandırılmasında farklı bir yol izlenmiş, literatür araştırması bu doğrultuda yapılmış ve çalışmaya diğer çalışmalara göre bir ayrıcalık getirilmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem ile verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Çalışmanın Modeli

Çalışma, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını karşılaştırmayı amaçladığından dolayı, var olan durumun betimlenmesi söz konusu olmuştur. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları hakkındaki görüşleri arasındaki farkın, okul müdürlerinin cinsiyet, hizmet yılı, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı, okul yeri; öğretmenlerin ise cinsiyet, hizmet yılı, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı, okul yeri öğretim şekli, mezun oldukları okul bakımından ortaya konmaya çalışıldığı çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışmanın soru cümlelerine yanıt bulabilmek için yapılan desenleme ve izlenen yol şöyledir:

1. Yapılan literatür çalışmasıyla, ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin misyon ve vizyon belirleme, eğitim programı ve öğretimi yönetmek, olumlu öğrenme iklimi geliştirme ve öğretimi denetleme ve değerlendirme şeklinde dört boyut oluşturulmuştur. Oluşturulan bu boyutlar, eğitim programı yönetimi, personel liderliği yönetimi, genel hizmetler yönetimi ve para kaynağı yönetimi olmak üzere dört yönetim işleviyle ilişkilendirilerek irdelenmiştir.

2. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları hakkındaki görüşlerinin alınması ve bu görüşler arasında anlamlı bir farkı ortaya koymaya hizmet edecek iki farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir.

3. Örneklemeye giren okulların işgören sayıları ve eğitim yerleri konusunda Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistiksel verilerine başvurulmuştur.

4. İlköğretim okullarının müdür, öğretmen ve öğrenci sayıları ile okul yerleri geliştirilen envanterle saptanmıştır.

5. İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları hakkında okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri ortaya konulmasına yönelik veriler toplanmış ve çözümlenerek okul müdürleri ile öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkı ortaya çıkaracak karşılaştırmalar yapılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın çalışma evreni, Çanakkale ilindeki toplam 203 resmi ilköğretim okulu ile bu okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2006-2007 Öğretim yılı başı istatistiklerine göre, bu okulların müdür ve öğretmen sayısı aşağıda çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. İlköğretim Okullarının Okul ve Öğretmen Sayıları Bakımından Dağılımı

Okul Yeri	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Yeri	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Merkez	32	625	Eceabat	5	45
Ayvacık	12	113	Ezine	13	169
Bayramiç	13	132	Gelibolu	19	203
Biğa	28	230	Gökçeada	3	33
Bozcaada	1	19	Lâpseki	10	160
Çan	19	227	Yenice	14	176
TOPLAM	105	1346	GENEL TOPLAM	169	2212

Kaynak: Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü. 2006-2007 Öğretim Yılı İstatistikleri.

Çalışmanın veri toplama aracı, ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyini belirlemeye yönelik olduğundan, değerlendirmenin objektifliğini sağlamak amacıyla öğretmen sayıları, en az yedi sınıf ve yedi branş

olmak üzere toplam 14 ve üzerinde olan okullar tercih edilmiştir. Özel ilköğretim okullarının yöneticilerinin atamaları bakanlıkça yapılmadığından dolayı evren dışı bırakılmıştır.

Evrenden, ilçelere ulaşım güçlüğü sebebiyle, dört ayrı tabakadaki ilçelerden, tabakalı örnekleme yöntemiyle ve her bir tabakadan sistematik olarak belirlenen örneklemin alınmasında şu işlemler yapılmıştır (Karasar 2004: 113):

1. Çanakkale ili coğrafi özelliklerine göre dört bölgeye ayrılmıştır. Birinci bölge olarak merkez ilçe, ikinci bölge olarak Biga, Çan, Lâpseki ilçelerini temsilen Biga ilçesi, üçüncü bölge olarak Gelibolu, Eceabat, Gökçeada ve Bozcaada ilçelerini temsilen Gelibolu ve Gökçeada ilçeleri, dördüncü bölge olarak Ezine, Ayvacık, Bayramiç ve Yenice ilçelerini temsilen Ayvacık ve Bayramiç ilçeleri seçilmiştir.

Şekil 1. Evren ve Örnekleme Grubunun Oluşturulması Süreci



2. Seçilen ilçelerdeki 14 ve üzerinde öğretmene sahip olan okullar arasından örnekleme girecek okullar yansız olarak saptanmış ve örneklem grubu oluşturulmuştur.

3. Örneklem grubundan tekrar örnekleme gidilerek her okuldan bir okul müdürü ve 10 öğretmen yansız olarak seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri literatür taraması ve anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama çalışmaları sırasında öncelikle çalışma konusu ile ilgili yerli ve yabancı çalışma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmiştir. Bu ön çalışmada çalışma ile doğrudan ilgili olan kaynaklar belirlenmiş, sağlanmış ve yabancı dilde yazılı olanlar Türkçe'ye çevrilmiştir.

Literatür tarama çalışması ile elde edilen bilgilerle çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Aynı zamanda bu kuramsal çerçeve ile birlikte çalışmada kullanılacak veri toplama aracının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik ilk çalışmalar yapılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi için yapılan literatür taramasında, Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve kısa adı PIRMS olan aracın, öğretimsel liderlik çalışmalarında çok sık kullanıldığı görülmüştür. Ülkemizde ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik anket formları Gümüşeli (1996) tarafından hazırlanmış ve kullanılmıştır. Yapılan çalışma ve değerlendirmeler sonucunda önceden kullanılmış olan anket formlarının, yapılan çalışmanın amacına tam olarak cevap veremeyeceği görüşüne ulaşıldığından, okul müdürleri ve müdürlere paralel olarak öğretmenlere uygulanmak üzere ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik 65'er sorudan oluşan iki farklı anket formu hazırlanmıştır.

Okul müdürleri için hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, müdürün kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerine yönelik bilgi elde etmek üzere beş soru yer almıştır. İkinci bölümde ise, öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmeyi amaçlayan 65 soru bulunmaktadır.

Öğretmenlere uygulanmak üzere geliştirilen anket formu da okul müdürlerinde olduğu gibi iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik bilgi elde etmek üzere yedi soru, ikinci bölümde ise müdür anketinin ikinci bölümündeki sorularla tutarlı 65 maddelik bir soru kâğıdı yer almaktadır. Her iki anket formunun örneği ekte verilmiştir.

Anket formu hazırlanırken, Türk Eğitim Sistemi ile ilgili mevzuat ve ilköğretim okullarındaki uygulamalar göz önünde bulundurulmuştur. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmek üzere “Her zaman” (5), “Çoğunlukla” (4), “Ara sıra” (3), “Az” (2), “Hiç” (1) gibi sıklık ifadelerini taşıyan beşli dereceleme ölçeği seçilmiştir. Belirlenen bu davranış biçimleri, görev sırasına ve davranış sayısına göre sıralandırılarak anket formuna yazılmıştır.

Anket formu; alandaki uzmanlara* sunularak görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda, anket üzerinde gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılarak, anket formuna son şekli verilmiştir. Uzman kanıları ile geçerliliği sağlanan anket formu yazılıp, çoğaltılarak; ön deneme için sırasıyla Eceabat, Lâpseki, Ezine, Yenice ilçelerinde belirlenen ve ayrıntıları EK-2 çizelgede gösterilen 25 okulda uygulanmıştır. Uygulama sonucunda okul müdürlerinin 23’ü ile 68 öğretmenden geriye alınan toplam 91 anket formu yardımıyla çalışma aracının güvenilirliği hesaplanmıştır. Cronbach Alpha yöntemi ile yapılan hesaplamada müdürler için güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak, öğretmenler için de 0,98 olarak bulunmuştur.

Ön deneme sonucunda bulunan Alpha değerleri anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunu takiben; anketi

* Doç. Dr. Ahmet AYPAY
Doç. Dr. Halil İŞİK
Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN

uygulayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimi olan Eğitimi Çalışma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'ndan izin alınmıştır. İzin onayından sonra çoğaltılan formlar, çalışmacı tarafından, belirlenen okullara gidilerek uygulanmıştır. Uygulama sürecinde örneklem grubu içine alınan bazı okullarda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin isteksiz olmaları nedeniyle örneklem grubu içindeki bir grup okul müdürü ve öğretmene anket uygulanamamıştır. Uygulama yapılamayan bu okul yöneticisi ve öğretmenler örneklemin temsil yeterlikliliğini bozacak nicelik ve nitelikte bulunmamıştır.

Geri dönen anketlerden bazılarında soruların büyük kısmı cevapsız bırakıldığından, bu anketler çalışma sonuçlarını yanlış yönlendirebileceği düşünülerek değerlendirme dışı tutulmuştur. Sonuç olarak, 42 okul müdürü ve 379 öğretmen anketi olmak üzere, toplam 421 adet anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

Anket uygulanan okullar ile geri dönüşüm sayıları EK-3'deki çizelgede yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma verilerinin analizinde betimsel istatistiğin şu yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikli olarak frekanslar (f), yüzdeler (%), grupların görüşlerini bulmak için aritmetik ortalamalar (\bar{X}), ölçüt dağılımını ve görüş birliği düzeyini bulmak için standart sapmalar (ss); okul müdürlerinin görüşleri ile öğretmenlerin görüş farklılıklarını, okul müdürlerinin cinsiyete göre, öğretmenlerin cinsiyete ve görev şekline göre görüş farklılıklarını bulabilmek için "t testi" uygulanmıştır. Okul müdürlerinin hizmet yıllarının, katıldıkları seminer ya da kurs sayısının ve görev yaptıkları okulların yerleşim yerlerinin verdikleri cevaplara etki edip etmediklerini belirlemek amacıyla da "tek yönlü varyans analizi" kullanılmıştır. Öğretmenlerin hizmet yıllarının, katıldıkları seminer ya da kurs sayısının, görev yaptıkları okulların yerleşim yerlerinin ve mezun oldukları okulların verdikleri cevaplara etki edip etmediklerini belirlemek amacıyla yine "tek yönlü varyans analizi" kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizi sonucunda anlamlı çıkan görüşler arasında

anlamlılığın hangi madde veya maddelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır.

Anket formunun birinci bölümünde yer alan, örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bilgiler frekans ve yüzde dağılımları belirlenerek tablolaştırılmış ve bu tablolara ilişkin yorumlara gidilmiştir.

Okul müdürlerine ve öğretmenlere sunulan anket formunun ikinci bölümünde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik davranış alanlarına ilişkin ifadelere yönelik görüşlerine “her zaman” (5), “çoğunlukla” (4), “ara sıra” (3), “az” (2) ve “hiç” (1) değerleri verilerek istatistiki çözümlenmeler yapılmıştır. Bu çözümlenmeler yapılırken eşit aralıklı beşli ölçek kullanılmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin alabileceği en düşük değer 1, en yüksek değer ise 5’dir. Derecelendirme ölçeğinde her seçeneğin kapsayabileceği sayısal değerlerin alt ve üst sınırlarını belirleme işlemlerinde ($5-1= 4$, $4/5= 0,80$) 0,80 değeri kullanılmıştır. Bunun için en düşük değer olan 1’e 0,80 değeri eklenmiş ve “hiç” seçeneğinin alt sınırı 1,00, üst sınırı ise 1,80 puan olmuştur. Bu işlem en yüksek değer olan 5’e ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür. Bu yöntemle elde edilen sayısal değerler dikkate alınarak aritmetik ortalamalarda çıkan;

1,00-1,79 arası görüşler “hiç”

1,80-2,59 arası görüşler “az”

2,60-3,39 arası görüşler “ara sıra”

3,40-4,19 arası görüşler “çoğunlukla”

4,20-5,00 arası görüşler “her zaman” derecesinde kabul gösteren davranışlar olarak kullanılmış ve bu çerçevede yorumlamalara gidilmiştir.

Anketlerin ikinci bölümünde yer alan görüşlere ilişkin verilerin analizinde; her bir soruya ait frekans ve yüzde değerleri de hesaplanarak çizelgeler halinde her bir boyuta ilişkin ayrı ayrı verilmiştir. Ayrıca bütün soruların boyutlara göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri hesaplanarak çizelge haline getirilmiş ve çalışmanın amaçlarına göre boyutlandırılmıştır.

Anket yolu ile toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

BÖLÜM III

ÖĞRETİMSEL LİDERLİKLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER

Çalışmanın bu bölümünde öğretimsel liderlik kavramına ilişkin tanımlar, öğretimsel liderlik davranışlarının boyutları ve yönetim işlevleriyle olan ilişkileri konularında özet bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Öğretimsel Liderlik Kavramı

Sosyal psikolojideki geçmiş araştırmalar, organizasyonların başarılı olmaları için etkin liderlere ihtiyaç duyduklarını göstermiştir (Ames 1985; Fiedler 1964; Vroom 1976; Yukl 1981, Aktaran, Krug 1992: 1). Okulların başarılarında okul müdürlerinin öncü görevlerinin önemini ortaya koyan okul liderliğinin öneminin, etkin okullarla ilgili yapılan çalışmalara kadar göz ardı edildiği gözlemlenmiştir. Bu durum, okul müdürünün rolünün ve öğretimsel liderlerin ne yaptıklarının daha iyi anlaşılması konusunun daha yakından incelenmesi gerektiği sonucunu doğurmuştur (Blase 1987; Eberts ve Stone 1988; Hallinger ve Murphy 1985, Aktaran, Krug 1992:1).

Eğitimsel liderliğe ışık tutan ana tema öğretimsel liderliktir. Öğrencilerin performanslarını günümüz standartlarına bağlı çevrede geliştirmek için uygulanan baskı arttırıldığında ve test sonuçları değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin okulun ana temaları olan öğretme ve öğrenmeye odaklanmaları istenir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmalıdır:

1. Öğretimsel lider olmak ne anlama gelir?
2. Öğretimsel lider olan okul müdürleri, diğer müdürlerden farklı olarak ne yapar?
3. Zamanlarını nasıl geçirirler?

4. Okul kültürünü nasıl şekillendirirler?

5. Konularla ilgili ne kadar bilgi sahibidirler?

6. Okullardaki diğer liderlerle nasıl çalışırlar ve onları nasıl geliştirirler?

(Supovitz ve Poglinco 2001: 4)

Eğitimsel idare kavramı Elwood Cubberley tarafından 1920’li yıllarda ortaya atılmıştır. Başlangıçtan itibaren idareciler, en az zaman ayırdıkları alan olan öğretimsel liderlik üzerine zaman harcamayı istediklerini ifade etmişlerdir. Maalesef kökünü profesyonel eğitim okullarından alan eğitim yönetiminin yeni bilimi meyvesini verememiştir. 1970’lerde okul müdürleri ve bölge şefleri, okul kalitesinin düşüklüğü ve toplumla ilgilenmemeleri sebebiyle eleştirilmişlerdir. Eğitim programları, milletin eğitimcilerini iyi eğitmediği, standartların çok düşük olduğu ve birçok hazırlıksız idarecinin programdan mezun olması sebebiyle eleştirilmiştir. 1980’lerde “etkin okullar”la ilgili yapılan araştırma okul müdürlerinin önemine dikkat çekmiş ve öğretme ve öğrenme odaklı, profesyonel gelişimi sağlayan, performansı değerlendirmek için verilerden faydalanan öğretimsel liderlik kavramı doğmuştur (Hess 2003: 6).

Okul yönetiminde liderlik, 1980’li yıllara kadar işletme yönetimi alanında geliştirilen kuramlara dayandırılmıştır. Bu döneme kadar, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları damgasını vurmuştur. Davranışsal kuramda yer alan lider davranışı; yapıyı kurma ve ilişkiye önem verme olarak iki boyutta ele alınmıştır. Okul yöneticisinin liderlik davranışları da bu iki boyut açısından incelenmiştir. 1980’li yıllarda etkili okul hareketinin geliştirilmeye başlamasıyla birlikte, okula özgü öğretimsel liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Özden 2004: 193).

Öğretimsel liderlik için zaman ayırmak demek, okul müdürlerinin zamanlarını ve yapılacak işler konusundaki önceliklerini ayarlamaları konusunda seçim yapmakta zorlanmaları anlamına gelir. Günlük işlerin gerektirdiği şeyleri yaparken, okul müdürlerinin ortaya çıkan sorunları çözmekte zorlandıkları ve bu sorunlar karşısında profesyonel bir tutum yerine tepkisel bir yol izledikleri gözlenmiştir (Shahid 2001: 15). Okul müdürlerinin öğretimsel gelişimleri ve

akademik performanslarını artırmak için, gün içerisindeki önceliklerini tekrar nasıl düzenlemeleri gerektiği konusunda yapılan tespitte şu dört temel esas ortaya çıkmıştır:

1. Öğretimsel liderler, sınıflardaki öğretimi ve bunu sonuçlarını gözlemek için sınıflarda daha çok vakit geçirirler.
2. Öğretimsel liderler, zamanlarını öğretim kavramı etrafında daha etkin yönetirler.
3. Kendi bilgi dağarcıklarını geliştirmelerine rağmen asıl görevleri, öğretmenlerin bilgi ve pedagojik dağarcıklarının gelişimini kolaylaştırmaktır.
4. Öğretim, başarıyı artırmak için öncelikli odak noktasıdır ve öğretimsel liderler kendi görevlerini öğretmenleri bu hedefe ulaştırmak için bir servis sağlayıcı olarak düzenlerler (Supovitz ve Poglinco 2001: 24).

Öğretimsel liderlik; ilgileri ve istekleri harekete geçirerek, öneriler sunarak ya da gerekli bilgiyi sağlayarak, baştanbaşa öğretme, öğrenme çevresini geliştirecek çabalar içinde bulunmaktır (Bradfield 1964).

Meyer ve Macmillan (2001: 2) ise öğretimsel liderliği; öğretmenler için üretken ve tatmin edici bir çalışma ortamı ve çocuklar için arzu edilen öğrenme koşulları ve sonuçlarını geliştirmeye yönelik yapılan eylemler olarak tanımlar.

Okul müdürünün rolü bir geçiş halindedir. Günümüz dünyasında, Hanny (1987: 209, Aktaran, Chell 1995: 6) ve Bryce (1983, Aktaran, Chell 1995: 6)' ye göre "etkin okul liderlerinin etkin öğretimsel lider olmaları beklenmektedir. Okul müdürleri müfredat gelişimi, öğretmen ve öğretimsel etkinlik, klinik denetim, işgören gelişimi ve öğretmen değerlendirmesi konularında bilgili olmalıdır". Bununla birlikte Fullan (1991, Aktaran, Chell 1995: 6) ve Hallinger ve McCary (1990: 2) bu liderlik ve yönetim tanımını daha da genişletir ve liderlik ve yönetimin, okul müdürlerinin hedeflerin paylaşıldığı, öğretmenlerin işbirliği yaptığı, öğretmenlerin öğrenme fırsatlarının olduğu, öğretmenlerin işlerine bağlı oldukları ve öğrenci öğreniminin sağlandığı, okullarda öğretmenlerle birlikte okulu şekillendirmek için çalıştığı, aktif ve işbirlikçi bir forma dönüşmesini savunur.

Öğretimsel liderlik, yönetimin yerine geçecek bir kavram değildir. Öğretimsel liderler, işlerinin yönetimsel boyutunu ve önemini bir kenara bırakmaz, ancak bu işlerin öğretimsel gelişimin en önemli görev olduğunu ve yönetimsel işlerin bu görevi aksatmaması gerektiğini savunur. Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir çalışmada öğretimsel liderlikle ilgili görüşleri sorulan bir okul müdürü, yönetim ve öğretimsel liderlik görevleriyle ilgili şu önemli görüşü dile getirmiştir:

“Yönetim, okul müdürlüğünün hala çok önemli bir boyuttur. Bununla birlikte toplam okul reformu için anahtar, öğretimsel boyuttur. Yönetimi küçümsemiyorum, birileri trenin zamanında kalkmasını sağlamalıdır. Ancak okulda yüksek kalitede bir öğretim sunulacaksa buna liderlik etmek okul müdürünün görevidir” (Supovitz ve Poglinco 2001: 12)

Öğretimsel liderlik ve idari görevler, çoğu alanda yoruma bağlı olarak birbirlerinin alt kümesi olarak görülebilir. Kurumsal perspektiften bakıldığında öğretimsel liderlik, okul müdürünün zorunlu olduğu sorumluluklardan biri iken, okuldaki birçok görevden de biridir. Öğretimsel liderlik açısından bakıldığında ise bütün idari görevler, öğretimsel ihtiyacı karşılamaya yöneliktir ve öğretimsel liderliğin bir alt kümesidir (Meyer ve Macmillan 2001: 4).

Öğretimsel lider pozisyonu; net hedefler belirleme, talimatlara kaynak dağılımı yapma, müfredat yönetimi, ders planlarının takibi ve öğretmenlerin değerlendirilmesini içeren geleneksel görevleri kapsar. Öğretimsel liderlik; öğretme ve öğrenme üzerine daha derinlemesine değinir, profesyonel gelişimin daha detaylı görüşlerini barındırır ve eldeki verilerin karar vermede kullanılması gerektiğini vurgular (King 2002, Aktaran, Lashway 2002: 1). Öğretimsel liderlikle ilgili dikkatler, öğretmeden öğrenmeye kaydığı için bazıları “öğretimsel lider” yerine “öğrenme lideri” terimini kullanmaya başlamıştır (DuFour 2002, Aktaran, Lashway 2002: 1).

Daresh ve Playko (2003, Aktaran, MacNeill ve Cavanagh 2003: 3) öğretimsel liderliği, öğretmen öğrenimini ve bunun sonucu olarak öğrenci öğrenimini önemli derecede etkileyen doğrudan veya dolaylı davranışlar olarak tanımlar. Bu tanımdaki en büyük hata, öğrenciyi geliştirme terimi yerine sadece etkileme

teriminin kullanılmasıdır. Alternatif olan bir başka tanıma göre öğretimsel liderlik fikri, müdürün öğretimsel olan ve olmayan görevlerin tamamına önem vermesi olarak açıklanır. Murphy ve Hallinger (1992, Aktaran, MacNeill ve Cavanagh 2003: 4), bir kişinin bir işi hem yapıp hem de diğerlerini liderliği gereği yönetmenin zorluğunu ifade eder ve yönetimsel görevle öğretimsel görev arasındaki dengenin sağlanmasının müdürler için zor bir görev olduğunu açıklar.

Öğretimsel liderler kendilerini öğretme ve öğrenmenin ana teknolojisine bağlı, karar vermek için verileri kullanan, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarıyla işgören gelişimini bir araya getiren kişi olarak tanımlar (Lashway 2002: 2).

(Greenfield 1987, Aktaran, Meyer ve Macmillan 2001: 16), bu tanımlara ek olarak şu iki noktaya değinmiştir. Birincisi, öğretimsel liderlik kavramının öğretmenlerin karmaşık öğretim sosyal görevlerini kaldırabilecekleri ortamı oluşturma ve bunu sürdürmesi işlemleri olarak tekrar ele alınmasıdır. İkincisi, okul müdürlerinin kabul ettikleri sürekli genişleyen rollerini tanımalıdır.

3.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları genel olarak teknik beceriler ve insani beceriler olmak üzere iki boyutta toplanabilir. Okul müdürlerinin her şeyden önce sahip oldukları eğitim felsefesinin farkında olmaları, yönetim alanındaki değişimler başta olmak üzere, toplumsal değişimin doğasını ve mahiyetini anlayıp bilmeleri, program geliştirme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Diğer taraftan yöneticilerin, yönetimle ilgili konular olarak insan, iletişim, insanlar arası ilişkiler, karar süreci, amaç belirleme, planlama, araştırma ve değerlendirme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi konularda bilgi sahibi olmaları gerekir. Okul müdürlerinin bunların dışındaki yönetsel bazı görevlerinin yanında öğretimin denetimi ve geliştirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma, okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Şişman 2004: 73).

Okul müdürleri etkili iletişimi okul içinde destekleyerek, okulun etkililiğini artırmaya çalıştığından, okul müdürlerinin sahip olması öngörülen yeterlilik alanlarından biri, insanlar arası ilişkilerde, etkili iletişim becerilerine sahip olması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Şimşek 2005: 59).

Öğretimsel liderler çocuklar için bir öğrenme çevresini oluşturmalıdırlar. Öğretim çevresini oluşturma ve yapılandırma rolü, öğretimsel liderliğin temelini oluşturmaktadır. Öğretim lideri olarak okul müdürleri, işgörenlerini geliştirme rolünü üstlenir. Öğretim liderliğinin en iyi göstergesi, okul merkezli işgören geliştirme programların varlığı ve bu programların geliştirildiği okul iklimidir. Okulda öğretimsel lider olarak okul müdürü (Smith ve Andrews 1989: 23-24, Aktaran, Aytaç 2000: 84- 85):

1. Okulun akademik amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakları sağlama,
2. Öğretmenlerle etkileşiminde, öğretim uygulamalarının geliştirilip yönlendirilmesi için öğretim ve program konuları hakkında bilgi ve beceriye sahip olması,
3. Bireylerle, küçük ya da büyük gruplarla iletişimde etkili olması,
4. Okul içinde ve dışında, okulun bütün olarak fiziksel ve felsefi açıdan ne olduğunu işgören, öğrenci ve velilerin gözünde görülebilir bir hayal olarak yaratabilmesi için vizyoner bakış açısına sahip olması gerekmektedir.

İnsanın kendini gerçekleştirmesine elverecek her yer, eğitim yeridir. Böyle bir yerde planlı eğitim yapılırken; eğitimin planlanması, o anda eğitimle ilgili tüm kişilerin ortak katkıları ile olmalıdır. Tüm eğitim işlerinde, insanın kendi kendini eğitime hakkına ve sorumluluğuna sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple, okul yöneticisi öğrencilerin bireysel olarak hazırladığı eğitim programlarını özgürce gerçekleştirebilmelerine, okulda veya okul dışında olanaklar sağlamalıdır. Asıl olan, öğrencilerin eğitim etkinlikleri aracılığıyla eğitimin amaçlarını gerçekleştirerek kendilerini yetiştirmeleridir (Başaran 1996: 107).

Müdür, okulun içinde ve dışında birçok gruba karşı formal ve informal olarak sorumlu bulunduğundan, yeterince bağımsız değildir. Bu grupları dengede

tutabilmesi için, müdürlük makamı okulun iletişim ve koordinasyon merkezi gibi çalışmalıdır. Araştırmalar, iletişimde başarılı müdürlerin, daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu baskı grupları çeşitli nitelikler taşıyabilir. Halk, okulu ancak bir eğitim örgütü olarak gördüğü zaman, diğer grupların etkisi zayıflayacaktır. Böylece müdürün bu grupları dengeleştirmek görevi zorlaşacak veya kolaylaşacaktır (Bursalıoğlu 2002: 41).

Etkili bir okul yöneticisi okulun gündelik işlerinden çok, öğretimin geliştirilmesi üzerinde odaklanmak zorundadır. Öğretimsel lider, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilenir, etkili bir öğrenme ve öğretme oluşturulmasına katkıda bulunur (Hopkins, 10) Eğer bir okul yöneticisi öğrenme ve öğretme etkinliklerini ikinci plana itiyor ve zamanını gündelik yönetsel işlere ayırıyorsa, etkili bir öğretimsel lider olamaz. Okulun görevi etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğuna göre, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolü ise okulun görevini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır (Çelik 2004: 198).

Öğretmenler, öğrenciler açısından sınıfta istenilir bir duygusal iklimi yaratarak, onların duygusal gelişiminde çocuğa yol göstermek için büyük bir sorumluluğa sahiptirler. Bu durumun sağlanması ise öğretimsel liderler tarafından, okullardaki öğretmenler için böyle bir iklim yaratılır yaratılmaz mümkün olur (Jazzar 1). Yararlı öğretim yalnızca akademik sorunları olan öğrencilere yardım etmekle kalmaz, daha geniş alanları kapsar. Çocukların okul yaşamının dışındaki sorun ve kişisel sorunlarına yönelik öğretmenin tutumu, duygusal sınıf çevresinde önemli bir yer tutar (Bradfield 1964).

Öğretimsel liderlik ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, okul müdürlerinin bir takım standart davranışlara sahip olması gerektiği ortaya konmuştur (Blank 1987; Turan ve Şişman 2004: 102; Çelik 2004: 198; Aytaç 2000: 86; Krug 1992; Başaran 2000: 81; De Bevoise 1984; Fındıkçı 2004: 111).

1. Okul misyonunun tanımlanması,
2. Program ve öğretimin yönetimi,
3. İnsan kaynağının yönetimi,
4. Öğretimin iyileştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi,

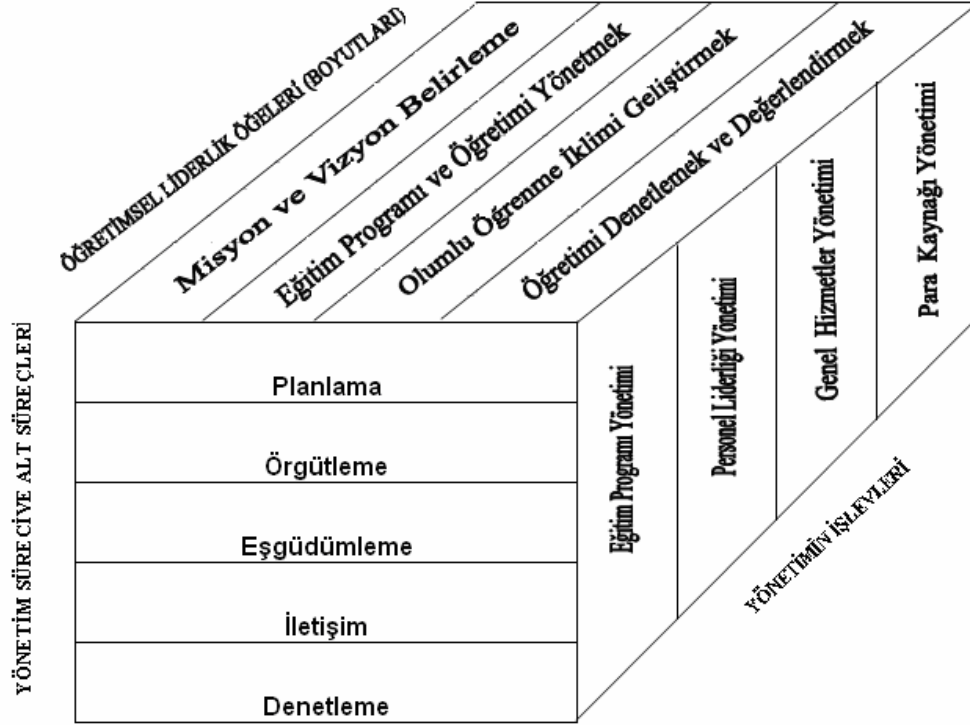
5. Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
6. Öğretim ikliminin geliştirilmesi,
7. Amaçlarda uzmanlaşma sağlanması,
8. Okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak,
9. Toplum ve çevre desteğinin sağlanması,
10. Okul kadrosunun planlamaya katılması,
11. Yöneticinin otorite sahibi olması,
12. Sürekli öğrenme anlayışına dayalı bir okul kültürü oluşturma,
13. Okul toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenme,
14. Yönetim alanındaki gelişmeleri sürekli olarak takip etme,
15. Okul merkezli bir yaklaşımı savunmak,
16. Öğrenen okul anlayışını benimsemek,
17. İşbirlikçi bir çalışma ortamını sağlamak ve takım çalışmasını özendirmek,
18. Bilişsel yönden ortalama olarak astlarından daha üstün olma,
19. Öğretmenler arasında yakın ve samimi ilişkiler oluşturma,
20. Strese dayanıklı olma,
21. Zamanında karar verip uygulayabilmedir.

Okul müdürlerinin, okullarında birden fazla liderlik davranışı sergilemeleri gerekmektedir (Gümüşeli 2001: 35). Yukarıda sayılan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını dört ana boyut altında toplamak mümkündür:

1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Belirleme,
2. Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme,
3. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme,
4. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme.

Bu dört ana boyut ile Başaran (2000: 29)'ın yapmış olduğu “Yönetim Modeli”ne dayalı olarak okul yöneticilerinin *öğretimsel liderlikleri, davranışları, boyutları, liderlik işlevleri ve yönetim süreçleri* bir araya getirilerek “Öğretimsel Liderlik Modeli” oluşturulmuştur.

Şekil 2. Öğretimsel Liderlik Modeli



Geliştirilen bu modelde “öğretimsel liderlik boyutları” olarak adlandırılan misyon ve vizyon belirleme, eğitim programını ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme ve öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetimin işlevleri olan eğitim programı yönetimi, işgören liderliği yönetimi, genel hizmetler yönetimi ve para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi incelenmiştir. Bu ilişki kurulurken yönetimin süreçleri ve alt süreçleri olan planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve denetlemeden faydalanılmıştır.

3.2.1. Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi

Öğretimsel liderlik davranış boyutlarından biri olan okulun misyon ve vizyonunun belirlenmesinin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi, dört ana başlık altında

toplannmıştır. Bunlar misyon ve vizyonun eğitim programı yönetimi, işgören liderliği yönetimi, genel hizmetler yönetimi ve para kaynağı yönetimi ile olan ilişkileridir.

3.2.1.1. Misyon ve vizyonun eğitim programı yönetimi ile olan ilişkisi.-

Misyon sözcük anlamı olarak, bir kimseye bir kurula verilen özel görevdir. Misyon bir örgütün amacını diğerlerinden ayırt eder; örgütün, örgüt felsefesini canlandırır. Örgüt misyonu uzun dönemde, örgütün başarısını artırmanın ve stratejik yönetiminin etkili olmasının başlangıç noktasını oluşturur.

Misyon, kurumun var oluş nedenini açıklayan, amacı net bir şekilde ortaya koyan bir ifadedir. En güçlü misyonlar, sunulan ürün ya da hizmetlere göre değil, müşterilerin görüş açlarına göre hazırlanmalıdır.

Misyon ifadesi aşağıdaki özellikleri içermelidir:

1. Kolaylıkla hatırlanabilmeli, iletilebilmeli ve esnek olmalıdır.
2. Yapılan işlerin temelini belirtmeli ve bir kaliteye bağlılığı sağlamalıdır.
3. Örgütün uzun dönemli amaçlarının bir ifadesi olmalıdır (Sallis 1997: 108, Aktaran, Aytaç 2000: 61).

Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi, okul misyonunu tanımlamasıdır. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları bir gerçektir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu misyonu iş görenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Gümüşeli 1996: 37).

Vizyon, toplu hedefler koyarak, önümüze çıkabilecek engelleri ve bunların nasıl üstesinden geleceğimizin stratejisini belirleyerek ve son olarak bu hedeflere ulaşmak için gerekli değişiklikleri belirleyip üzerinde çalışarak oluşturulan bir süreç olarak tanımlanır. Değişim vizyonla başlar ve Buffie (Aktaran, Chell 1995: 37)'nin açıkladığı gibi "Vizyon, arzulanan duruma bağlılığı ve diğerlerindeki şevki artıran kavrama ve iletişim kurma kapasitesine sahip olmaktır". Vizyon sahibi olarak hedefler belirlenir ve gidilecek yönler tesis edilir.

Vizyon, “gelecekte ulaşmayı çok istediğimiz bir durumun, varmak istediğimiz noktanın resmidir; oraya ulaşma süreci değildir”. “Vizyon”, “olumlu düşünme” gibi belirsiz bir kavrama göre çok daha belirgin ve somuttur (Aytaç 2000: 50; Özden 2004: 254; Elma ve Demir 2003:2).

Vizyonun çerçevesi, eğitim programları geliştirmede ve ortak bir yön sağlamada katılımcıları ve planlayanları yetkilendirir ve motive eder. Vizyon, istenen geleceğe doğru ilerlemeyi ölçen bir karşılaştırma standardı olarak da hizmet eder. Vizyonlar velilerin, okul işgörenlerinin, öğrencilerin etkinliklerini belirler. Vizyonu gerçekleştirebilmek için herkes tarafından anlaşılması ve kabul edilmiş olması gerekir (Baron ve Boschee 1997: 29, Aktaran, Aytaç 2000: 52).

Vizyonlar, örgütlerin bir amaca odaklanmasını ve oraya doğru yönelmesini sağlayan araçlardır. Vizyon, çalışanların en önemli konulara odaklanmalarını sağlayarak, onları birçok verimsiz işler yapmaktan kurtarır. Lipton (1997: 15-16, Aktaran, Elma ve Demir 2003: 3)’a göre vizyon aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir.

$$\text{Vizyon} = \text{Misyon} + \text{Strateji} + \text{Kültür}$$

Vizyon, örgüte ve örgüt elemanlarına yön sağlar. Nelerin önemli olduğuna açıklık getirir. Bir vizyon olmadığında ya da karışık olduğunda nelerin öğrenilmesi gerektiğini bilmek zordur. Çalışanların öğrenme için bir ortam hazırlamadan onların öğrenme sorumlulukları olduğunu söyleyen bir örgüt onlara haksızlık yapmış olur (Braham 1998: 55, Aktaran, Töremen 2001: 65). Paylaşılan vizyon, öğrenen örgüt için hayati bir önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlar (Töremen 2001: 65).

Okulun vizyonu; ideal gelecekte olacak ve olması gereken eğitimin resmini, imajını ya da düşüncesini, felsefesini tasvir eder (Elma ve Demir 2003: 5).

Okul vizyonunun üç temel işlevi şöyle açıklanabilir (Murgatroyd ve Morgan 1993: 84, Aktaran, Elma ve Demir 2003: 5):

1. Vizyonlar okul işgörenini teşvik etme, güçlendirme, geliştirme işlevinin yanı sıra okulun bütün etkinliklerinin temeli olarak kabul edilmelidir.

2. Vizyonlar, karar vermede bir temel oluşturur. Her karar, okulun vizyonunu ve stratejisini okul içindeki herkese hatırlatma fırsatı sağlar.

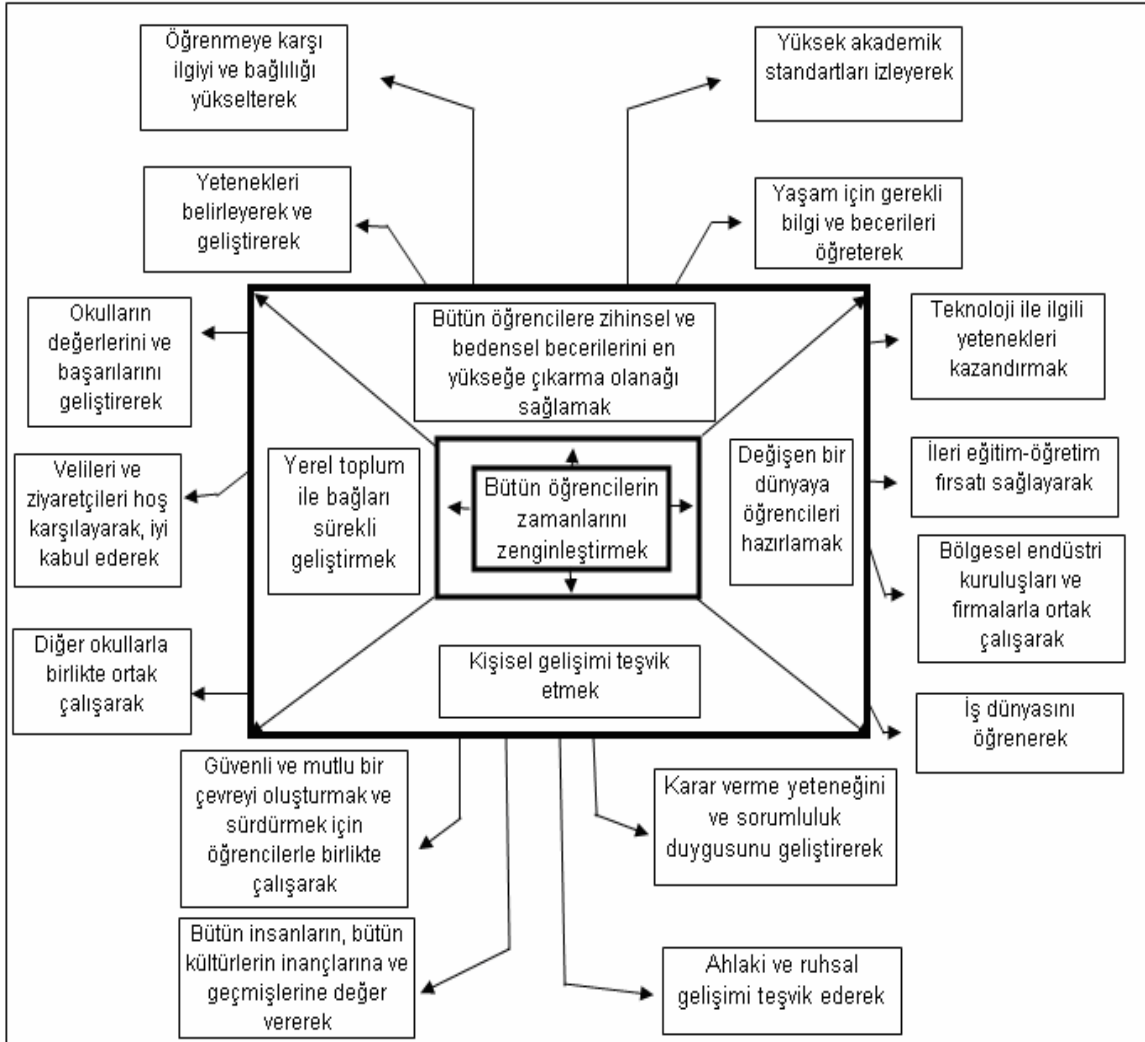
3. Örgüt içindeki enerjinin ortaya çıkartılması için temel araç olan vizyon, okul içindeki herkese sürekli şekilde okulun geliştirilmesine yönelik, bu enerjinin odaklanmasını sağlayıcı ortak noktalar bulma olanağı verir.

Vizyon herkese yönelik, açık ve kapsamlı olmalıdır; öğretmenler, veliler, öğrenciler, yöneticiler, ziyaretçiler vb. Okulun vizyon ifadesi, okul toplumunu ortak amaçlara yönlendirmelidir. Ortak değerlerin belirlenmesi, okulun vizyonunun ortaya çıkarılması için gereklidir. Gerçekte iyi okulun nitelikleri olan açıklık, güven ve paylaşılmış ortak değerler ve inançlar etkili okulu tanımlar (Blandford 1997: 78-79. Aktaran, Aytaç 2000: 56-58, Elma ve Demir 2003: 10). Okulun vizyon tanımına ilişkin bir uygulama örneği Şekil 2’de verilmiştir.

Vizyonlar, örgütlerin bir amaca odaklanmasını ve oraya doğru yönelmesini sağlayan araçlardır. Vizyon, çalışanların en önemli konulara odaklanmalarını sağlayarak onları birçok verimsiz işler yapmaktan ve zamanlarını boş yere harcamaktan kurtarır. Okulun vizyonu, öğretim ve program kararlarına rehberlik eder. Okul tarafından tanımlanmış vizyon, bir belge ya da sıklıkla ifade edilen bir kavram değildir. Okulun her türlü uygulamalarında kendini hissettirir (Odden ve Wohlstetter 1995: 36, Aktaran, Aytaç 2000: 26; Elma ve Demir 2003: 9).

Okul liderlerinin bir ideal vizyonları vardır. Bu vizyonu herhangi bir dinleyiciye açık bir şekilde ifade ederler ve bunu gerçeğe dönüştürmek için canla başla çalışırlar. Okul liderleri ayrıca kendilerini meydana getiren vizyonu nasıl oluşturup sürdürebileceklerini bilirler. Okul müdürleri; işgörenler, aileler ve diğerleriyle birlikte; okula dayalı eğitim ve kaliteli öğrenim hakkında değerleri sağlamak için vizyonu ve misyonu geliştirir ve bunun için motivasyon sağlar. Vizyonu olmayan okul gözleri görmeyen insan gibidir (Peterson 1999: 1).

Şekil 3. Okulun Vizyon Tanımı. (Blandford 1997: 78-79. Aktaran, Aytaç 2000: 57; Elma ve Demir 2003: 10)



Öğretimsel lider olarak okul müdürü, tüm okul işgörenlerini “*Öğrencilerin başarılarını arttırmak ve eğitimde mükemmelliği sağlamak*” şeklinde tek bir vizyon altında birleştirir.

Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, gerek vizyon ve misyon belirlemede gerekse amaçların saptanmasında ve uygulamalarında insanla, toplumla, kültürle ilgili değerlere dikkat etmek ve onları korumak durumundadır. Bu amaçla okulun amaçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve açıklanması gerekmektedir.

3.2.1.1.1. Okulun Amaçlarını Belirleme ve Geliştirme.- Amaçlar, örgüt üyeleri için yön belirler ve belirsizliği azaltır; örgütün değerlendirilmesi için standart sağlar. Bir okulun misyonunu tanımlamada öğretim liderinin ilk görevi okulun amaçlarını belirlemek ve geliştirmektir. Diğer bir deyişle, okulun amaçlarını geliştirme işlevi, eğitim ve öğretim yılı süresince, eğitim iş görenlerinin dikkatlerini ve kaynaklarını yoğunlaştıracakları alanları belirlemede okul müdürünün rolünü göstermektedir (Akdağ 2002: 5).

Amaçların geliştirilmesi okul müdürünün yalnız başına yapması gereken bir görev değildir. Bu süreç öğretmenlerin, ailelerin, toplumun belli kesiminden üyelerin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilebilir. Çünkü bu grupların tüm öğrenme süreçleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Dolayısıyla bu süreçte müdürün temel sorumluluğu öğrenciler için anahtar sonuçları tanımlama, onları görmeleri ve kullanmaları için herkese açıklamadır.

Okulun hedefleri; okul müdürü veya merkez ofis işgöreni tarafından değil de öğretmenler ve veliler tarafından tespit edilen sorunlar üzerine kurulmalıdır (Chell 1995: 17). Bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasındaki başarı düzeyi ile örgüt amaçlarının işgörenler tarafından benimsenmesi ve bu amaçları gerçekleştirme yolunda çaba göstermesi doğru orantılıdır. (Aydın 2002: 18)

Okul yöneticisi, okul çevresi tarafından desteklenen; gelişim, düşünceyi ifade edebilme, yorumlama ve öğrenmeye yönelik vizyon oluşturmak için yol gösterme sayesinde tüm öğrencilerin başarısını arttıran bir eğitimsel liderdir. Bu tanıma göre şu sorulara cevap aranmalıdır:

1. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğrencinin başarısını her şeyi kendi başına yapmadan nasıl arttırabilir?
2. Okul müdürünün yönetimsel rolünü öğretimsel rolüne çevirirken karşılaşılabilecek engeller neler olabilir?
3. Okul müdürlerinin etkin öğretimsel liderler olabilmeleri için hangi özelliklere sahip olmaları gerekir?
4. Okul müdürü yetiştirme hazırlık programları, müdürlere başarılı liderler olmayı öğretecek ne gibi özelliklere sahip olmalıdır?

5. Okul müdürünün yönetimsel ve öğretimsel liderlik arasında kuracağı en uygun denge nasıl olmalıdır?

Bu sorular, okul müdürlerine sorularak onların ne derecede etkin öğretimsel liderler oldukları belirlenebilir (www.ucea.org).

Rurutherford'un (Aktaran, Chell 1995: 8) etkin liderlerin beş genel liderlik niteliklerini anlatan bir çalışması vardır. Bu niteliklerden ikisi şu şekildedir:

1. Vizyon sahibi olmak: Hedeflerin anlaşılmasına yönelik çalışma, başarıya doğru ilerleme, öğretimi ve değerlendirmeyi müfredatı koordine etmek

2. Vizyonu eyleme dönüştürmek: Takım olarak çalışma, okulun geniş hedeflerine vurgu ve beklentilerine yapmak.

Etkin liderlik, her başarılı kurumun merkezinde yer alır. Etkin liderler en üst seviyede başarıya ulaşmak için, işbirliği içinde vizyon geliştirip okul iklimini tesis ederler. Etkin okul liderleri, vizyonu paylaşırlar ve bu vizyonu başarmak için bütün eylemleri yönetirler (www.emsc.nysed.gov).

Amerika Birleşik Devletleri'nde "Eyaletlerarası Okul Liderliği Konsorsiyumu" (ISLLC) (Interstate School Leadership Licensure Consortium) standartları eğitimsel başarıyı öğrencinin öğrenmesi merkezli olarak kabul eder. Bu konuyla ilgili her standart "*Her idareci tüm öğrencilerin başarılarını artıran birer eğitimsel liderdir*" şeklinde başlar. Bu yöndeki beklentiler; bir vizyon oluşturma, geliştirme odaklı sürdürülen bir okul kültürü meydana getirme, organizasyonu etkin bir şekilde yürütme, dürüstçe hareket etme ve daha geniş sosyal ve kültürel bağlamlara katılma olarak sıralanabilir (Lashway 2002:1).

Okul müdürü vizyon paylaşımıyla ilgili en önemli rolü üstlenirken; paylaşılan vizyon, liderini takip edenlere bu değişimi kabul etmelerini önerir. Bu yüzden okulun amaçlarının, birlikte çalışacak işgörene açıklanması gerekir.

3.2.1.1.2. *Amaçları Açıklama.*- Öğretimle alakalı olarak vizyon paylaşımı, hedef ve kabul edilen değerler, öğretmenlere uygun öğretim seçenekleri konusunda rehberlik yapar. Vizyonun, hedefin ve kabul edilen değerlerin okul planlaması için uygulamaya geçirilmesi için değişimin nasıl olacağı ve nasıl gelişeceği konusunda bir görüş birliği vardır (MacNeill ve Cavanagh 2003: 6).

Örgütün kültürü, değerleri, geleneklerini örgütü değiştirme ve geliştirme konularında kullanma becerisi olan liderler insanlara yeni bir vizyon aşılar, neyin niçin yapıldığı konusunda açıklamalar getirmek yoluyla çalışanlara yaptıkları işi anlamlı hale getirirler (Şimşek 2005: 27).

Öğretim liderliğinin bu işlevi, okulun önemli amaçlarını öğretmenlere ve öğrencilere anlatmayı gerektirir. Okul müdürleri okulun amaçları ve bunların önemini, öğretim yılı boyunca yapacakları periyodik toplantılarda öğretmenlere anlatabilirler. Ayrıca, amaçları açıklamada diğer formal ve informal iletişim ve etkileşim biçimlerinden de yararlanılabilir. Bunların başlıcaları amaç demeçleri, iş gören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve iş gören toplantıları, iş gören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur (Hallinger ve Murpy 1985: 222, Aktaran, Supovitz ve Poglinco 2001).

Bunların dışında, öğrenci konseyi toplantıları, kapalı devre televizyon programları, haftalık öğretmen bültenleri vb. etkinlikler de amaçların açıklanması için önemli fırsatları oluştururlar (McEvan 1994: 71-79). Öğretim lideri bunlar arasından amaç, zaman ve hedef kitlenin özelliklerini göz önünde bulundurarak bir veya birkaçını seçer ve kullanırlar.

Diğer yandan okul müdürleri, okulun amaçlarının ilgililere duyurulması için etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak bundan yararlanabilirler. Çünkü halkla ilişkilerin amacı, çevreyle kurumun amaçları yönünde bilgilendirici bir iletişim ortamı oluşturup işletmektir. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması başarılıdır (Gümüseli 1996: 39-40).

3.2.1.2. Misyon ve vizyonun işgören liderliği yönetimi ile olan ilişkisi.-

Sadece bir kişinin sahip olduğu bir vizyon ne kadar geniş olursa olsun diğerleri tarafından görülmez. Bu vizyonun realite olması için, kurum tarafından güçlü bir kabul ve desteğe ihtiyaç vardır. Öğretimsel gelişim vizyonu okul içerisinde nasıl derinlemesine yayılabilir? Okul müdürü, kendi vizyonunun belirtisinin yanında gerçek değerlendirme ve adaptasyonu nasıl sağlayabilir? Okullardaki öğretimsel gelişim odaklanmaya bağlı toplum yetiştirme bu sorunun cevabını verecek güçlü bir yaklaşımdır. Sosyal öğrenme teorilerine dayalı olarak bireylerin bir araya gelerek sorun çözmek, bireylerin tek tek o sorunu çözmeye çalışmasından daha efektif ve başarılı sonuçlar verdiği saptanmıştır (Lave ve Wenger 1991; Wenger 1998, Aktaran, Supovitz ve Poglinco 2000: 16). Sosyal bağlamdaki öğrenme sinerjisi geleneksel metotlardan daha güçlüdür. Etkin grup uygulamalarını geliştirmek için, bireylerin düzenli ve rahat bir şekilde iletişim içinde olması gerekir. Eğitimde okul fakülteleri veya öğretmen takımları, öğretimsel odaklı işbirliğiyle öğrenci performansını artırabilir (Supovitz ve Poglinco 2000: 16).

Okul liderleri etik davranışlar için standartlar oluştururlar. Farklı perspektifler ve alternatif bakış açıları ararlar. Başlatıcı, yenilikçi, işbirlikçi ve güçlü çalışma etiğini desteklerler. Liderler, kişisel ve profesyonel sürekli gelişim için işgörene fırsatlar sunarlar. Bireysel yetenekleri keşfederler ve özel görevler için onlara sorumluluk ve otorite verirler. Liderler, başarıyı kutlarlar, potansiyel liderleri tanırlar, işe alırlar ve eğitim desteklerler (www.emsc.nysed.gov).

Karşılıklı etkileşimi ve model oluşturmayı kullanarak, okul müdürleri daha iyi bir okul vizyonunu öğretmenlere ve diğer okul işgörenlerine aktararak, bu vizyonun başarılmasına yönelik onları harekete geçirir (Davis ve Thomas 1989: 23, Aktaran, Aytac 2000: 91). Örgütün misyonunun çerçevesinin etkin bir şekilde belirlenmesi gelecek hakkında güven ve heyecanı tesis etmede işgören arasında duygusal bir etki oluşturacaktır (Conger 1991: 4). Misyon ve vizyonun işgören liderliği yönetimiyle olan ilişkisi temel olarak, okul içerisinde işbirliğini sağlama, iletişimi güçlendirme ve işgören arasında hedeflere ulaşmaya yönelik bir takım çalışması oluşturma olarak gruplandırılabilir.

3.2.1.2.1. *İşbirliği Sağlama.*- Birçok lider, işbirliğini okullarında paylaşılmış öğrenim olarak tanımlarlar. Birlikte öğrenme olgusu, öğrenen toplum gelişiminde anahtar rol, okul müdürüyle okul işgörenlerini etkin öğretimsel yaklaşımları oluşturmak ve daha yüksek seviyede öğrenci başarısı elde etmek için bir araya getirmiştir. Öğretimsel liderler, işbirliğini kendi sınırlarının sonu olarak görmezler, aksine okullardaki öğretimsel gelişim kültürünün yayılması için önemli bir yöntem olarak görürler. İşbirliği tasarısının okul içerisinde farklı seviyelerde anlaşılmasına ve öğrenilmesine yönelik bir fırsattır. İşbirliği ayrıca öğretimsel liderler için, işgörenler arasında öğretimsel gelişimin yayılması için temel teşkil eder. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada görüşlerine başvuru olan bir okul müdürü, işbirliğinin önemiyle ilgili fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Sanırım öğrenci performansını artırmaya yönelik problemleri çözmek için, onlarla birlikte bir öğrenme süreci içinde olduğumu ifade etmem güvenlerini kazanmamı sağladı. Böylece bu durum, sisteme hep beraber baktığımızın bir mesajıdır ve kendi yapamadığım şeyleri onlardan yapmalarını istemeyeceğim” (Supovitz ve Poglinco 2001: 19).

Okul-çevre işbirliğinin amacı, okulun çevresindeki kişi, grup ve kurumların davranış ve düşüncelerini okulun amaçları yönünde etkilemektir. Bu etkileme sonucunda hedef kitlenin örgüte olan yakınlıklarının artması beklenmektedir. Eğer bu işbirliği, çağdaş halkla ilişkiler yaklaşımı ile uygun teknik ve yöntemlerle gerçekleştirilmemiş ise, hedef kitlelerin okuldan uzaklaştığı gözlenecektir. Okulun gerekliliği ve yararlılığı çevre tarafından kabul görürse, okul yaşamını sürdürecektir ve geliştirecektir. Bu düşünce ve yargı, okul yönetiminde oluşturulup geliştirilmemiş ise, okul, bir kısım yönetsel korumalar ile çevresinden kopuk, işlevselliğini yitirmiş biçimde yaşatılmaya çalışılacaktır (Açıkalın 1998: 144).

Güçlü bir okul kültürü oluşturmak ve öğrencilerin öğrenebileceği öğretim programını onlarla tekrar tasarlayarak öğretmenlerle işbirliği yapmak okul müdürlerinin sorumluluğudur.

Fullan (1991, Aktaran, Chell 1995: 7) okul müdürü rolünün; gelecekteki modellerde okullardaki öğretimsel liderlikte daha merkezi bir rol alması için,

öğretmenlerin grup şeklinde işbirliği yapmaları konusunda onları cesaretlendireceklerini ifade eder. Bu durum, ancak işgören ve öğrencileri motive ederek, toplumun diğer bireyelerine ulaşarak ve okulu sürekli geliştirerek, okul müdürünün değişimi kolaylaştırıcı aktif katılımını gerektirmektedir.

Okul liderleri, yüksek beklentileri paylaşırlar ve anlamayı geliştirmek ve güveni sağlamak için doğru bilgiyi sunarlar. Liderler destek ve yardımları için diğer işgörelere ulaşırklar, ortaklık tesis ederler. Okul liderleri, okul yönetim kuruluyla etkin bir ilişki kurarak değişimi yönetirler.

Öğretimsel liderler, işgöreni sadece işbirliğine ve iş arkadaşlığına davet eden bir ortam oluşturmakla kalmayıp, bununla birlikte etkin işbirliğini oluşturan elemanların ne olduğunu da anlamalıdırklar. Öğretimsel liderlikle ilgili ideal programda, liderler, okulu tesis ederlerken eğitim ve danışmanlık uygulamalarında gerekli beceriler edinirler. Öğretimsel liderler ayrıca grup dinamiğini anlayıcı bir sistem geliştirmeli ve işbirliğini engelleyen engelleri bilmelidirler. Bunlara ek olarak, okul liderleri işbirliği, danışmanlık ve eğitimi veri tabanlı bir karar verme işlemi içerisinde birleştirecek araçları temin etmelidirler. İşbirliğine önem veren ve iş arkadaşlığı için fırsatlar oluşturan bir öğretimsel liderlik programı, öğrenci öğrenimini sürekli geliştirmeden önemli bir faktördür (Booth 2002: 4).

Etkin okul liderleri, kurumun hedeflerinin başarılması için kaynakları dağıtırlar ve ortaklar arasında işbirlikçi aktiviteleri ön plana çıkarırlar. Etkin liderler, güçlerinin farkındadırlar ve kurumun yapabileceklerini geliştirmek için insanları etkilerler (www.emsc.nysed.gov).

3.2.1.2.2. İletişim İçerisinde Olma.- Genel anlamıyla iletişim, insanların birbirlerini yanıtlama çabalarını içeren bir etkileşim sürecidir. Yönetimsel iletişim, kişisel, kişilerarası, kitle, eğitsel ve örgütsel iletişimlerden farklı olarak, üstün ilettiği anlamla astını etkilemesi ve astının üstünü yanıtlamasını içeren bir etkileşim sürecidir (Başaran 2000: 261). Yönetici açısından iletişim, nitelikleri ne olursa olsun, iki sistem arasındaki bilgi alış verişidir (Dökmen 1993: 1, Aktaran, Açıkalin 1998:

87). İnsan için anlamlı olan her durum ve öge iletişim konumunu simgeler. İletişim, enerjinin anlam ve duyguya dönüşmesidir (Açıkalın 1988: 38).

Liderleri otorite sahibi diğer kişilerden ayıran en önemli husus, liderlerle kendilerini takip edenler arasındaki benzersiz ilişkidir. Liderler kendilerini takip edenlerle şu konularda ilişki kurarlar:

1. Onları örgütün nereye gitmesi gerektiği ve oraya nasıl ulaşılacağı konusunda ilgili vizyonu diğerleriyle paylaşmaları için motive eder.
2. Vizyonu daha iyi bir geleceğe taşımak için kişisel bağlılıklarını sağlarlar.
3. Çalışma ortamını düzenlerler; böylece hedeflenen amaçlar örgütün merkezi değerleri haline gelir.
4. Takip edenlerin vizyonu başarmaları ve gerekenleri yapmaları için işi kolaylaştırırlar (Owens 2001: 250).

İletişim, Açıkalın (1998: 91) tarafından “biçimsel iletişim”, “doğal iletişim”, dikey iletişim”, ve “yatay iletişim” olarak dört grup altında sınıflandırılmıştır.

1. Biçimsel iletişim: Örgütsel kurallar içinde, kendine özgü bir dille, bireysel özelliklerden soyutlanmış, “resmi”, formal iletişim biçimidir.

2. Doğal İletişim: Örgütsel kurallar dışında, örgüt üyelerinin resmi statülerini izlemeyen iletişim biçimidir.

3. Dikey İletişim: Örgütün hiyerarşik kademelerini izleyerek alıcısına ulaşması beklenen iletişimdir.

4. Yatay İletişim: Okulda aynı düzeyde bulunan görevlilerin birbirleri ile iletişimde bulunmasıdır.

İletişimin amacı, işgörenlerin yaptıkları işe sahip çıkma konusunda onlara yetki vermek, uzmanlık belirlemek ve geliştirmek için fırsatlar sağlamaktır.

Açıkalın (1998: 92) iletişimi, amaçlarına göre de şu temel başlıklar altında toplamıştır:

1. Bilgilendirici İletişim: Örgütlerin varlıklarını sürdürmesinde bilgi, önemli bir enerji ögesidir. Örgüt üyelerine ve çevresine yönelik olarak yeterli, açık ve zamanında ulaştırılan bilgi, yönetimin tüm süreçlerinde etkililiği artıran bir ögedir.

Hem yöneticiler, hem astlar örgüt ortamında “susamak” duygusu anlamında bilgiye gereksinim duyarlar. Bilgilendirici iletişim genelde uzmanların başlatması beklenen bir iletişim türüdür. Bilgilendirici iletişimin etkili olabilmesi için; iletiler, alıcılar için yeni bir içeriğe sahip olmalı, alıcının bir gereksinimine yanıt vermeli, net ve açık olmalı, hem alıcı hem de verici taraf için yararlı sonuçlar doğurmalı, yönetim süreçlerinin etkinliğini artırmalı ve çalışanların bilgilenmelerini sağlamalıdır.

2. Eğitici İletişim: Çalışanların göreve ilişkin performanslarını artırmayı amaçlayan bir iletişim türüdür.

3. Değerlendirici-Yorumlayıcı İletişim: Sistemin bütünüyle içeriden veya dışarıdan aldığı enformasyonu değerlendirmesi sürecidir. Grupla tartışma bu tür bir iletişim sürecidir.

4. Etkileyici Güdüleyici İletişim: Bu iletişim türü, örgüt ortamında en çok yaşanan iletişim türüdür. Çalışanların iş performansını artırmak amacıyla yöneticinin düzenlediği iletiler, örgütün türüne, kültürüne, yöneticinin yetişmişliğine ve yönetim anlayışına göre değişir.

Kişilerarası iletişim ve insan ilişkileri çok sıkı bir şekilde birbirlerine bağlıdır. Dinleme, umursama ve güven birbiriyle iç içe bağlıdır. Dinleme, umursama davranışını doğurur ve umursama sağlam bir güven duvarı inşa eder (Bulach 1993). Güven tesis etmek, kişilerarası iletişimi kolaylaştıran gerekli bir insan ilişkileri becerisidir (Bulach ve Pickett ve Boothe 1998: 3).

İnsanlararası ilişkiler; açık, net ve karşılıklı iletişime gereksinim duyar. Bu durum, ortak bir doğruda anlaşmak için her iki tarafın da görüşlerini paylaşmasıyla meydana gelir. Tipik olarak zamanımızın yüzde 70- yüzde 80'i diğer insanlarla iletişim kurarak geçer. Dinlemeyle geçen zaman, toplam zamanımızın yaklaşık olarak ¼'ü olarak tespit edilebilir ve burada tam anlamıyla bir anlama söz konusu olmayabilir. Ne söylendiğine odaklanarak, objektif olarak dinleyerek, daha sonra hatırlamak için alıntı yaparak ve hafıza yardımı olarak dinleme becerisine dikkati çekmek önemlidir (Chell 1995: 34).

İletişim, en az iki kişilik bir takımın ortak çabası ile başarılıdır. İletişim tüm süreçler, düşünceler ve duygular gibi anlıktır. Bir kez üretilir, yinelenmesi

olanaksızdır. Örgüt ortamında kullanılan iletim öğelerinin kullanım oranları, vücut: yüzde 55, ses: yüzde 30, konuşulurken kullanılan sözcükler: yüzde 10'dur (Cooper 1985: 21, Aktaran, Açıkalin 1998: 48) Sözlü iletişimde konuşmaların yüzde 40'ı dudaktan okunur. İletişimcilerin dudaklarını alıcının göremeyeceği konumlara getirmemesi önerilmektedir. Topluluk karşısında konuşurken "izleyici tarama" tekniğinin kullanılması da çok önemli olup, kişinin bakışlarının dinleyicilerin her biri üzerinde "ahlaki bir bakış süresi" kadar tutarak, kişiden kişiye geçmeleri tavsiye edilir (Cooper 1985: 161, Aktaran, Açıkalin 1998: 48). Okuma alıcı, yazma verici konumunda olunan yetkinlik düzeyi, yüksek iletişim etkinlikleridir. Konuşma üç öğenin uyumlu birleşmesinden oluşur. Ses, dil, görünüm. Bunların birbirleri ile uyuşumu yetkin yöneticinin iletişimci kişiliğinin bir boyutunu belirler (Açıkalin 1998: 48).

Öğretimsel lider, işbirliği sonucu geliştirilmiş vizyon, görev, inanç ve hedefleri işgörenlerle paylaşmalıdır. Önem verici, umursayıcı ve destekleyici bir ortamda öğretimsel liderler, öğretmenlerle iletişim içerisinde olmalıdırlar. Ayrıca öğretimsel liderler, bilgi teknolojilerinin uygulanmasıyla katılımcı ve çekici bir iletişim fırsatları oluşturmalıdırlar. Son olarak, öğretimsel liderler, sorumluluk açısından iletişimin rolünü anlamalıdırlar. Öğretimsel liderlik programı, birçok amaca hizmet eden proaktif bir sorumluluk sistemi geliştirecek araçlara sahip eğitimsel liderler yetiştirir (Booth 2002: 5).

Okul liderleri etkin bir yazma ve sunum becerisine sahiptirler. Kendilerini açıkça ifade ederler ve halk forumlarında kendilerine yöneltilen sorulara cevap verme konusunda yeterli ve kendilerinden emindirler. Sürekli arayan ve anlayan, doğru ve açık soru soran bir yapıya sahiptirler (www.emsc.nysed.gov).

Okul müdürleri, öğrenmeyi sürdürmek ve diğer iş arkadaşlarıyla iletişim içerisinde olmak için, profesyonel organizasyonlarda aktif rol oynamalıdır (www.ucea.org).

Etkin okul liderleri, paylaşılan vizyonu başarmak için iş arkadaşlarının güçlerini geliştirirler. Değişimi, üstesinden gelinecek bir engel olarak görmekten çok

gelişim için bir fırsat olarak görürler ve değişen toplumun kesin olmayan durumu içinde insanları yönetirler. Etkin liderler; kendi uzmanlıklarını dileyene sunarken, diğerlerinin bilgi ve deneyimlerinden bir şeyler öğrenmek için arayışa girerler, danışırlar ve öğüt verirler (www.emsc.nysed.gov).

3.2.1.2.3. *Takım Ruhu Oluşturma.*- Takım kelimesi, günümüzde ortak bir amaç için bir araya gelen insanları tanımlarken kullanılmaktadır (Clayton 1996: 166). Misyon, okuldaki insanlarla birlikte belirlendiği için, okuldan soyutlanma duygusunu ortadan kaldırır ve takım ruhunu geliştirir. Açık olarak belirlenmiş bir misyon, okuldaki her bireyin amaçları doğrultusunda yürütmesinde önemli bir adımdır. Ayrıca, misyon belirleme, okullarda işlevsel olmayan çatışmaları engellemede önemli rol oynar (Akdağ 2002: 4).

Takım, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu topluluktur (Eren 2004: 463).

Takım çalışmasının temelinde katılma olgusu yatmaktadır. Takım bir gruptur; ancak her grubun özellikle de kuruluş aşamasındaki bir grubun takım olmasından söz edilemez. Grupla karşılaştırıldığında takımdaki üyeler arası karşılıklı dayanışma, yardım ve destek, gruba bağlılık, birlik ve bütünlük gösterme, ruh düzeyi daha yüksektir. Bir grupta karşılıklı dayanışma, destek ve yardım, karşılıklı saygı, gruba bağlılık son derece yüksek ise, artık o grubun bir takım haline geldiğinden söz edilebilir (Özden 2004: 257).

Takım oluşturmanın amacı, belli bir işi yapmak için bir araya gelen eğitim işgörenlerini yetkilendirerek ve onların sorumluluk almalarını sağlayarak, onları kendilerini yönetecek görece bir özgürlüğe kavuşturmak; böylece yeterlik sınırları içinde okulun eğitim işlerinin etkili yapılmasını sağlamaktır (Başaran 2005: 337).

Etkili takımların şu özellikleri taşıdığı saptanmıştır (Balcı 2000: 258)

1. Karşılıklı anlama ve anlaşma,
2. Açık iletişim,

3. Karşılıklı güven,
4. Karşılıklı destek,
5. Üyeler arası farkların etkili yönetimi,
6. Takımın seçici kullanımı ve etkili liderlik.

Takım çalışması, günümüz organizasyonlarında en çok ihtiyaç duyulan unsurlardan biridir. Günümüzün karmaşık ve çok disiplinli bilgi gerektiren okul yönetimi için artık, birey çalışmasıyla veya klasik yöneticilik anlayışıyla istenen sonuca ulaşmak mümkün değildir. Takım, potansiyel olarak birey zekâsına göre daha büyük bir zekâyâ sahiptir. Takım halinde öğrenme, üyelerin arzuladığı sonuçlara ulaşma kapasitesini geliştirme süreci olup, ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur. Ancak, ortak vizyon ve yetenek yeterli olmayıp, birlikte çalışma şeklinin bilinmesi de gereklidir. Malhotra (1996, Aktaran, Töremen 2001: 6), “Örgütlerde kilit öğrenme birimi eylem için birbirine ihtiyaç duyan kişilerdir” diyerek takımın önemini ifade eder.

Bir kümeyi oluşturan üyeler, çalışma kurallarını önderiyle birlikte koyduklarında, ilkeli, kurallı çalışmaya başladıklarında ve bir amaca ulaşmak için güdülendiklerinde bir takım olurlar, takım ruhunu ve takım bilincini geliştirirler. Öğrenci, takımın bir üyesi olduğunda, (1) takımdaki görevini benimser ve üyeliğinin bilincine varır; (2) takımın etkinliğine gönüllü katılır; (3) takımın kurallarına ve değerlerine uyar; (4) sorumlulukları yüklenir (5) üyelerle iyi ilişkiler kurabilir; (6) takımın kınayacağı davranışları yapmaz; (7) yaptığında takımının yaptırımını kabul eder (Başaran 2005: 369).

Willard (1994, Aktaran, Töremen 2001: 6)’a göre, örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için örgüt içerisinde “takım çalışması kültürü”nün oluşturulması gerekmektedir. Bu takım çalışması kültürü, sürekli bir öğrenme çevresi oluşturma açısından oldukça kritik bir adım olacaktır.

Öğretimsel liderlik, öğretmeni ve diğer işgörenleri kapsar. Müfredat, öğretim, işgören gelişimi, değerlendirmeye önem vermeyen ve işgörenlerle birlikte

çalışmayan okul müdürleri olmadan, iyi tasarlanmış öğretimsel sistemlerin varlığı mümkün değildir (Peterson 1999: 2).

Okul müdürleri, okullarda öğrenci öğretim başarısının artırılması ve işgörenlerin performans gelişimi açısından önemli bir görev üstlenirler. Bu görevleri yerine getirirken de okul içerisinde takım ruhunu ön plana çıkarmalıdır.

Takım bilinci yaratan her lider güçlü lider değildir. Önemli olan takım bilincinin dayanışmacı yapıda olması, takım içinde empatinin öne çıkması ve takımın kararlara etkin katılımıdır.

Güçlü liderler, takımındaki bireyleri takım ruhu içinde yaratıcı kılan liderlerdir. Liderlik nadir olarak doğumla gelen özelliktir. Yaşam tarzı ve geçmişteki tecrübeler kazandığı edinimler liderliği oluşturur. Liderliğin en önemli sırrı ise, takımda çalıştığım her bireyin insan olduğunun bilincinde hareket etmek ve insanlığa katkı sunduğunu düşünerek iş yapabilmektir. Liderlik bu yüzden bir düşünüş tarzı, geleneksellikten paradigmatik bir kopuştur. O yüzden liderler her nerede olursa olsunlar, her ne iş yaparsa yapsınlar insan odaklı bir çalışma ve yönetim tarzı sergileyen kişilerdir.

Birlikte çalışma, rekabet etmeden daima güçlü sonuçlar doğurur. Burada önemli olan, öğrencileri motive edecek bir öğrenme şeklinin belirlenmesidir. Böyle bir çalışma hem bireysel, hem de grup gelişmesinin farkını ortaya çıkarır. Grup içerisinde etkili olma ve ortaya bir şeyler koymanın derin zevki tadılır, karmaşıklıkların üstesinden gelmenin lezzeti yaşanır (Nixon 1996: 75, Aktaran, Töremen 2001: 120). İlköğretim okul müdürü, okulunda ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalıdır. Bu şekilde okulunda kollektif hareket edilmesini sağlayarak işgörenlerin bütünleşmesini sağlar (Töremen ve Kolay 2003: 5).

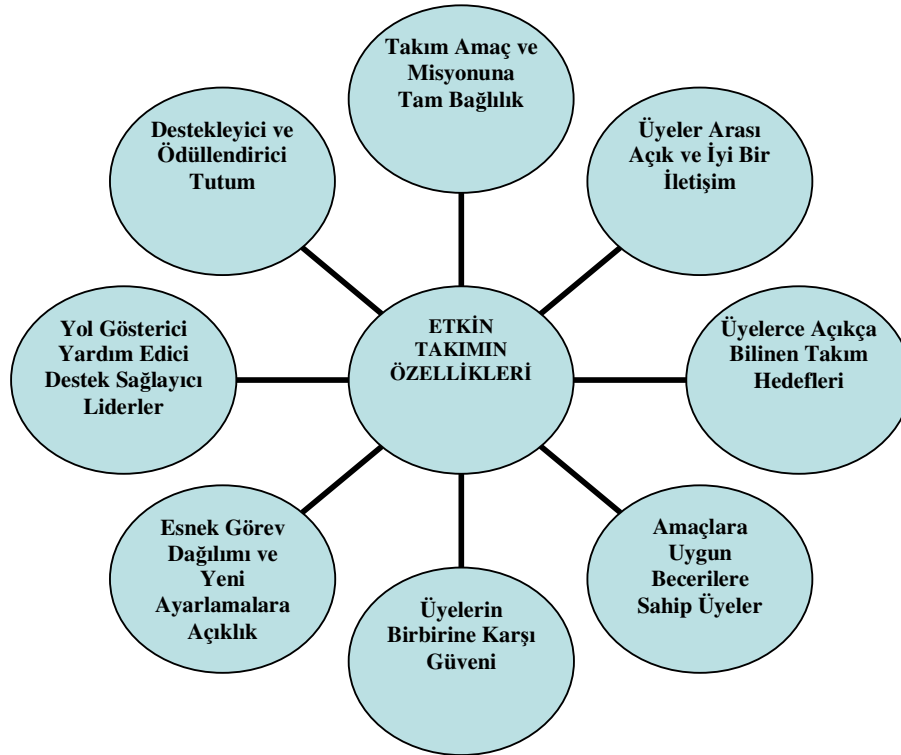
Spillane, Halverson ve Diamond (2001, Aktaran, Supovitz ve Poglinco 2001: 21), okul liderliğini, farklı liderlerin okul içerisinde resmi ve gayri resmi olarak toplam aktiviteleri olarak incelemenin, bir kişinin yaptığı işi incelemekten daha

doğru olduğunu savunur. Amerika Birleşik Devletleri'nde konuyla ilgili yapılan araştırmada kendisiyle görüşülen bir okul müdürü fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Takım çalışması, burada çok önemli hareket ettirici bir etkidir. Kendimi ‘tamamını gör, bil ve yap’ diyen bir okul müdürü olarak görmüyorum. Bir ekibim var, okulumun liderlik takımı bir ekiptir. Biz bu ekip vasıtasıyla okula dayalı seçenekleri dikkate alarak öğretmen alıyoruz. Gelenleri hoş karşılıyor ve onların yargılarını kabul ediyorum. Onları, konuları benimle beraber inceleyip değerlendirmeleri için çağırıyorum. Okulda yaptığımız her şey, inanıyorum ki birlikte çaba sarf edilerek yapılmıştır” (Supovitz ve Poglince 2001: 21).

Günümüzde yöneticiliğin en belirgin başarısı, tek tek bireyleri yönetmekten çok, takım kurabilme ve kesinlikle otokratik olmayan biçimde onları yönetmek veya liderlik etmektir. Son yıllarda yapılan araştırmalar etkin ve verimli bir takımda bulunması gereken özellikleri şu şekilde ortaya koymaktadırlar (Eren 2004: 481-482).

Şekil 3. Etkin Takımın Özellikleri (Eren 2004: 481- 482)



Okul yöneticisi iş görenleriyle iyi ilişkiler kurmak, onların sorunlarını paylaşmak, açık bir iletişim ortamı içinde, takım ruhu oluşturarak sürekli gelişme çabasını yönlendirmelidir.

3.2.1.3. Misyon ve vizyonun genel hizmetler yönetimi ile olan ilişkisi.-

Genel hizmetler kapsamında; okul binaları, derslikler, atölye ve laboratuvarlar, kütüphaneler, spor salonları, okuldaki döner sermaye ve kooperatif işlemleri, donatım, temizlik, ısıtma, aydınlatma, bakım-onarım, koruma, sivil savunma ve ayniyat ile ilgili işleri kapsar. Okul işletmesi alanına giren işler, eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olması gereken derslik veya yardımcı birim hizmetleridir. Okul işletmesi, eğitim için kullanılacak bina, tesis ve araçların kullanıma hazır bulundurulmasını, maddi ihtiyaçların karşılanmasını kapsar (Aytaç 2000: 69). Burada vurgulanması gereken husus, genel hizmetler kapsamına giren işlerin okulun misyon ve vizyonunun gerçekleşmesi için birer araç olarak kullanılması gerektiğidir. Okul binası, derslikler, atölye ve laboratuvarlar, kütüphaneler ve spor salonları tamamen öğrencinin başarısını arttırmaya yönelik düzenlenmelidir. Öğrencilere sağlıklı ve uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak, ancak genel hizmetlerin bu amaç doğrultusunda kullanılmasıyla mümkün olacaktır.

3.2.1.4. Misyon ve vizyonun para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi.-

Öğretimsel lider, misyon ve vizyonun gerçekleşmesi için kaynak sağlayıcı olmalıdır. Okul müdürü, okulun misyonunun ve hedeflerinin başarılması için işgören ve kaynakların dağılımını yönetmeli, müfredat ve öğretim konularında bilgi sahibi olmalıdır (Chell 1995: 22).

Bütçeleme, bir örgütün kaynaklarının hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik belirlenen alanlara ayrılması sürecidir. Bütçeler, bir örgütün amaçlarının mali portresini ortaya koyar. Bütçeleme sayesinde bir okul, örgütsel hedeflerine ulaşmanın yanı sıra kaynaklarını nerelere ve nasıl harcayacağına da karar verebilir (Guthrie, Garms ve Pierce 1989: 217, Aktaran, Aytaç 2000: 74).

Okulların görevleri, ilgili kanun ve yönetmeliklerde maddeler halinde yazılır. Bu görevler, aynı zamanda okulun amaçlarının eyleme dönük görünümüdür. Okul

müdürü var olan insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde bir araya getirerek, amaçları gerçekleştirmekle yükümlü olan yöneticidir. Savurganlık, okuldaki insan ve madde kaynaklarını gereğinden fazla almak ve kullanmak veya var olanları yerinde ve yeterince kullanmamaktır (Taymaz 2003: 83).

Bütçeleme ileriye yönelik bir bakıştır. Gelecek yıla yönelik bir örgütün misyonu ve hedefleri okul toplumu üyeleri tarafından belirlendiğinde, bütçe geliştirme süreci buna yönelik işler bütçe planlama sürecini kolaylaştırmak için örgütler, genelde bir bütçe gelişimi takvimi oluşturur. Bütçe gelişim takvimi, okulun akademik takvimiyle bağlantılı olarak, belirli kronolojik olaylar dikkate alınarak geliştirilir. Bütçe gelişim programında bütçeleme sürecine katılanlar, gelecek eğitim-öğretim yılında öğrenci kayıtlarının sayısını, maaş artışları sonunda giderlerin ne kadar artacağını ve öğretmen sayısını bilmeye ihtiyaç duyacaktır. Bütün bunlar, daha önce geliştirilen bütçe tahmini defterinde açıklanmaktadır. Bütçe gelişim programı, karar sürecine ilgili tarafların katılımıyla belirlenir. Okul toplumu üyeleri, bütçe yönetiminden sorumludur (Guthrie, Garms ve Pierce 1989: 225, Aktaran, Aytaç 2000: 75-76).

Chell (1995: 15), öğretimsel liderlerin birer kaynak sağlayıcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul liderleri, okulun misyonunun ve hedeflerinin başarılması için işgören ve kaynakların dağılımını yöneten birer lider olmalıdırlar.

3.2.2. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi

Etkin okul liderleri, günümüz toplumunda başarıya ulaşmak için öğrencilerin entelektüel ve kişisel bilgi ve becerilerini kazanmalarında yardımcı olacak yüksek standartlar belirlemeli ve öğretimsel programları güçlendirmelidirler. Devletin, Öğrenme Standartlarını yakalamak için, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki bütün öğrencileri kapsayan bir sistem geliştirip desteklemesi gerekmektedir (www.emsc.nysed.gov).

Eğitim programı ve ğretimi yönetmek, öğretimsel liderlik boyutlarından ikincisi olup yönetimin işlevleriyle sıkı sıkıya bir ilişki içerisindedir. Bu amaçla, bu ilişkiler dört ana başlık altında aşağıda incelenecektir.

3.2.2.1. Eğitim programı ve ğretim yönetiminin eğitim programı yönetimi ile olan ilişkisi.- öğretimsel liderlik programları, liderleri güçlü bağlantılar kurma konusunda hazırlamalıdır. Bu güçlü bağları kurabilen okul lideri, müfredat, ğretim ve değerlendirme ilkelerini birleştirir. Okul liderleri, bu ilkelerin birbirleriyle bağlantılı olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerini sürekli geliştirmek için hayati derecede önem arz ettiğini anlamalıdır. Bu program, çoklu değerlendirmeye dayalı kapsamlı bir müfredat tasarısı eğitim programını kapsamalıdır. Bu geriye dönük tasarı; mantıklı, otantik ve standartlara dayalı bir müfredat programı çerçevesinde çalışan öğretimsel liderleri meydana getirir (Wiggins ve McTighe 1998: 7, Aktaran, Booth 2002: 2). ğretimsel liderler ayrıca, etkin ğretim stratejileri konusunda iyi bilgi sahibi olmalıdırlar. “Kalıcı anlama”yı ve ğretim gelişimi sağlayan müfredatlara öncelik vermelidirler (Wiggins ve McTighe 1998: 10, Aktaran, Booth 2002: 2).

Eğitim programı, eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanır. Eğitim programı, yalnız okutulacak dersleri, konuları değeril, okulun çevresinin ve ortamının olanaklarından yararlanılarak, eğitim işgrenlerince planlanacak tüm eğitsel etkinlikleri de kapsar. Eğitim programı uygulanırken, eğitimin amaçlarına uygun olarak ortaya çıkan konu, nesne ve etkinliklerden de yararlanır (Başaran 2005: 330).

Eğitimde gerçekleştirilmek istenen amaçlara ulaşmada, program boyutu temel unsurlardan biridir. Eğitim programları mümkün olduğunca öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı içerikte olmalıdır. Bu sağlandığı takdirde, her öğrencinin ilgi, istek ve yetenekleri oranında başarılı olabilmesini sağlayacak ortam yaratılabilir (Aytaç 2000: 80).

Okulların başarılı olabilmesi için öğretmenlerin müfredat gelişimi konusunda katkı sağlamaları gerekir. Bu amaçla müfredatla ilgili şu sorulara cevap aranmalıdır:

1. Amacı ne olmalıdır?

2. İçeriği ne olmalıdır?
3. Nasıl organize edilmelidir?
4. Hangi formatta yazılmalıdır?
5. Öğretmenler, müfredat gelişiminin hangi safhalarında katkı sağlamalıdır?

3.2.2.1.1. *Müfredatın Amacı Ne Olmalıdır?*.- Miller ve Seller (1995, Aktaran, Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004: 406) müfredatın amacını üç ana başlık altında sınıflandırmıştır:

1. İletim Pozisyonu: Eğitimin fonksiyonu, gerçeklerin, becerilerin ve değerlerin öğrencilere aktarılmasıdır. Bu bakış açısı geleneksel okul derslerinin geleneksel yöntemlerle aktarılmasına vurgu yapar.

2. İşlem Pozisyonu: Öğrenci, problem çözebilecek zeka ve yeteneğe sahip biri olarak kabul edilir. Eğitim, öğrenci ile öğrencinin bilgiyi tekrar oluşturduğu müfredat arasında bir diyalog olarak görülür. Problem çözme, problem çözme becerilerinin sosyal bağlamda ve demokratik süreç bağlamında uygulanmasını ve akademik disiplin çerçevesinde becerilerinin gelişimine vurgu yapar.

3. Dönüşüm Pozisyonu: Kişisel ve sosyal değişime odaklanır. Kişisel ve sosyal dönüşümü teşvik eden öğrenci becerilerinin öğretimi ve kontrol etmekten çok ortamla harmoni oluşturmaya yönelik sosyal değişim vizyonunu kapsar (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004: 406).

3.2.2.1.2. *Müfredatın İçeriği Ne Olmalıdır?*.- Müfredat; öğrenciye okulda veya sınıfta bilinçli olarak neyin öğretildiğidir. Müfredatı oluşturan parametreler; sıra, süreklilik, konu ve dengedir (Dell 1989, Aktaran, Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004: 407). Sıra, öğrenme deneyimlerini sıralama; süreklilik, bu dengenin uzunluğu veya süresidir. Konu, sunulan bu deneyimlerin aralığı ve denge, öğrencileri hazırlayan konular ve öğrenme miktarıdır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004: 407).

3.2.2.1.3. *Müfredat Nasıl Organize Edilmelidir?*.- Müfredatın organize edilmesiyle ilgili üç farklı yaklaşım mevcuttur. *Disipline dayalı müfredat*, (Jacobs 1989: 14, Aktaran, Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004: 408), disiplinlerin bir okul günü içerisinde farklı konuların, farklı zaman dilimleriyle katı biçimde

yorumlanmasına göre odaklanır. Farklı konuların, farklı zaman dilimlerinde öğretilmesi, iletim hedefine uygun bir yaklaşım olarak kabul edilir. *Disiplinler arası müfredat*, ortak temaları ve geleneksel içerikleri birleştirir. Örneğin bir öğretimsel birimin farklı bakış açıları fen, matematik, sosyal bilimler, sanat, müzik ve fizik eğitiminde öğretilir. *Trans disiplin müfredatta* ise geleneksel disiplin mevcut değildir. Müfredatın teması, ortak temalarda, becerilerde ve problemlerde organize edilir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004: 408).

3.2.2.1.4. *Müfredat Hangi Formatta Yazılmalıdır?*.- Müfredatın içeriği ve organizasyonu gibi, yazıldığı format da önemlidir. Davranışsal-hedef formatı iletim durumunu yansıtır. Kavramsal işaretleme işlem durumunu, sadece sonuçlara dayalı format ise dönüşüm durumunu yansıtır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004: 409).

3.2.2.1.5. *Öğretmenler Müfredat Gelişiminin Hangi Safhalarında Katkı Sağlamalıdır?*.- Tanner ve Tanner, (1980, Aktaran, Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004: 415-416) öğretmenlerin okul içerisindeki müfredat gelişimine üç seviyede dâhil olduğunu ifade etmiştir. Birincisi, taklit etme durumudur ve öğretmenler var olan müfredatı takip ederler. İkincisi, var olan müfredatın gözden geçirilerek gelişimi olan ara durumdur. Acil durumlarda var olan müfredat içeriği gözden geçirilir. Son durum ise, yaratıcı durum olup müfredat gelişimi ve değişimi öğrenmeyle ilgili en son bilgiler ve sosyal koşullar göz önüne alınarak yapılır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde "Amerika'nın Tercihi" adı altında hazırlanan eğitim modelinde ise, eğitim programının şu noktalara değinmesi gerektiği vurgulanmıştır:

1. Fonetik, konuşma dili, paylaşılan kitaplar, yönlendirilmiş ve bağımsız okuma, günlük ve bağımsız yazıyı içeren okur-yazarlık üzerine odaklanma,
2. Standartlara uygun ortak bir müfredat programı hazırlama,
3. Uygulamaları koordine eden, sonuçları analiz eden, performans hedefleri koyan, öğrencilere ek öğretim sağlayabilmek için güvenlik ağı programlarını değerlendiren, gerekli kaynakları temin eden, ders programını ve diğer okul

aktiviteleri bir araya getiren ve okul müdürleri tarafından idare edilen bir program oluşturma,

4. Eğitim öğretim yılı ve okuldaki her ayrı gün için yapılandırılmış güvenlik ağları oluşturma. Bu ağlar öğrencilere, standartları yakalamak için geniş bir destek ve çoklu fırsatlar sağlar,

5. İçerik ve pedagojinin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu standartlarla uyumlu profesyonel gelişimi ve desteği sağlayarak öğretmenlerin tam bir profesyonellikle davranmasını sağlayan bağlılık (Supovitz ve Poglinco 2001: 1).

Öğretme ve ders programı üzerine yapılan çalışmalarda, ders programlarının ve müfredatların, öğrencilerin öğrenme seviyelerine olan etkilerinin sonuçları şu şekilde özetlenebilir (Creemers 1994; Brophy ve Good 1986; Joyce ve Weil 1996; Joyce 1997; Aktaran, www.ncsl.org.uk) :

1. Şu anda pratikteki uygulamalarla elde edilen seviyelere oranla, öğrencilerin öğrenim seviyelerini daha üst düzeylere çıkarmaya yönelik gelişmiş öğretim ve müfredat programı modelleri vardır.

2. Öğrenciye bilgiyi aşlamak ve ilgili alanlarda bu bilgiyi yaygınca kullanmalarını sağlamak üzerine hazırlanan en etkin programlar ve öğretim teknikleri sonucu, öğrencilerin öğrenme kapasitesini arttırmayı ve zekice çalışmalarını sağlamayı hedefler.

3. Öğretim modelleri gerçek öğrenme modelleridir. Öğrenciler bilgiye, fikirlere, becerilere, değerlere, düşünme tekniklerine ulaşırken gerçekte nasıl öğrenildiğini öğrenirler.

4. Öğrenme seviyesini arttırmak için herhangi bir özel öğretim yöntemi mutlaka bir müfredat programıyla birleştirilmelidir. Düşünme becerilerinin ve çalışma yöntemlerinin birbirinden bağımsız olması, öğrenme işleminin gerçek olguya çevrilmesinin öğrenciye bırakılması ve öğretmenlerin iyi bir uygulama için herhangi bir programa sahip olmaması sonuçlarını doğurur.

Okullarda etkin öğrenmeyi sağlamak için hazırlanan eğitim programında, öğrencilerin bağımsız çalışması sağlanır ve bu çalışma boyunca öğrencilerle toplantı yapma, küçük grup rehberliği okuma veya bağımsız okuma yazma gibi öğrencilerin

katılımını ve öğretmenlerin amaçlı aktivitelerini destekleyen uygulamalar, davranışsal problemleri en aza indirger. Öğretmenler ve öğrenciler kelime duvarları, standart tahtalar, dergiler, kaynak kitaplar ve ürün dosyaları içeren okuma yazma teknikleri ve araç-gereçler geliştirirler. Öğrenci bilgi ve becerileri için konmuş sabit hedefler ve işgören davranış ve performansı için konan üniform beklentiler olarak standartlar; öğretimsel liderler için önemli bir çerçeve programı ve araç sağlarlar (Supovitz ve Poglinco 2001: 14-15).

Okulun bulunduğu çevreye yeterince hizmet edebilmesi, uyguladığı programın çevrenin ilgi ve beklentilerine uygun olmasına bağlıdır. Bu nedenle, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, eğitim programlarının çevre şartlarına uygun bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun yolu da eğitim programlarının okul düzeyinde geliştirilmesidir. Eğitim literatüründe, okul düzeyinde yapılan program geliştirme çalışmaları “okula dayalı program geliştirme-school based curriculum development” olarak adlandırılmaktadır. Okula dayalı program geliştirme; dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik olarak eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarıdır (Yüksel 1998: 514, Aktaran, Aytaç 2000: 82).

3.2.2.2. Eğitim programı ve öğretimi yönetmenin işgören liderliği yönetimi ile olan ilişkisi.- Öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının değişmesi demek, onları daha rahat bir yerden daha az güvenli bir yere taşımak demektir. Okul müdürleri, iyi denenmiş uygulamalarından risk taşıyıcı bir duruma geçmelerini isteyebilir. Okullarda yetişkinlere yönelik verilen öğretim; öğretmenlerin profesyonel uzmanlıklarıyla ilgili basmakalıp durumlarına müdahale etmiştir. Eğitimsel kültürden beklenen, öğretmenlerin mesleklerinde uzman olmalarıdır. Gençlerin bilgi ve beceri seviyelerini artırmak için, yeni öğretmenlerin bile alanlarının uzmanları olmaları beklenmektedir. Çoğu okul ortamında, profesyonel gelişim için sunulan seyrek fırsatlar ve zaman, öğretmen öğrenimine verilen düşük seviyedeki önceliğe bağlılığı gösterir. Öğretmenlerin “öğrenmiş” oldukları kabul edilir. Karmaşık olan bu mesleği

geliştirmek sürekli eğitimi, deneyimi ve bunların yansımalarını gerektirir (Supovitz ve Poglinco 2001: 17-18).

Örgütlerde işgören geliştirme, işgörenlerin işlerini etkili ve verimli yapabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanabilmeleri açısından çok önemli bir yer tutar. Bu nedenle örgütler, işgörenlerini belirli aralıklarla kurum içinde ya da kurum dışında olmak üzere kurslara göndermelidirler. Bu amaçla hazırlanan programlar çok iyi planlanmalı, gerekli alan çalışmaları yapılmalı ve belirli bir birikimin sonunda, kursa katılan işgörenlerin de deneyimlerinden yararlanılarak sistematik olarak düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra, programın finansmanı, eğitim öğretim materyallerinin hazırlanması, programa katılımın işgörenlerin zamanlarına uygun olarak seçilmesi konularına önem verilmelidir (Elma ve Demir 2003: 105).

İşgören gelişimi yaklaşımı öğretmenleri, öğretme yöntemleri konusundaki bilgilerini geliştirmek amacıyla yetiştirmek esasına dayanır. Joyce ve Shower (1995, Aktaran, www.ncsl.org.uk) bu amaçla aşağıda yer alan bileşenleri temel alan bir model geliştirmiştir:

1. Teorinin sunumu veya beceri veya stratejinin tanımı,
2. Becerilerin gösterilmesi veya modellenmesi ve öğretme modelleri,
3. Sınıf düzeni ve simüle edilmiş durumlarda uygulama,
4. Yapılandırılmış ve açık uçlu geri dönüşüm (Performansla ilgili bilgi sunumu),
5. Uygulama için kılavuzluk yapmak (Gerçek ortamda ve sınıfta öğrencilere becerilerin ve yöntemlerin aktarılması).

3.2.2.2.1. *Profesyonel İşgören Gelişimini Sağlama.*- Standart yöntemler, öğretimsel liderlikle ilgili birtakım geleneksel varsayımlar yapmak durumundadır. Müdürler, öğretmenlerin gayretlerini arttırmak yerine, onları akademik standartlara uygun somut sonuçlar verecek şekilde yönlendirmelidirler. Bu durum, sadece yenilikçi uygulamaların ve görüşlerin bir araya gelmesiyle mümkün olur (Elmore, Kate ve Jamentz 2002, Aktaran, Lashway 2002: 3).

Öğretimsel liderlikle ilgili bir araştırma, okul müdürünün bilgi yaratma ve paylaşımındaki rolünün önemini vurgular. Öğretimsel liderlikle ilgili kaynaklar, okul müdürünün hiyerarşik bir düzen çerçevesinde hareket edip, öğretmenlerin performansını geliştirdiğini anlatır (Fink ve Resnick 2001; Hallinger ve Murphy 1987; McEwan 2003; Petersen 1990; Aktaran, Supovitz ve Poglinco 2001).

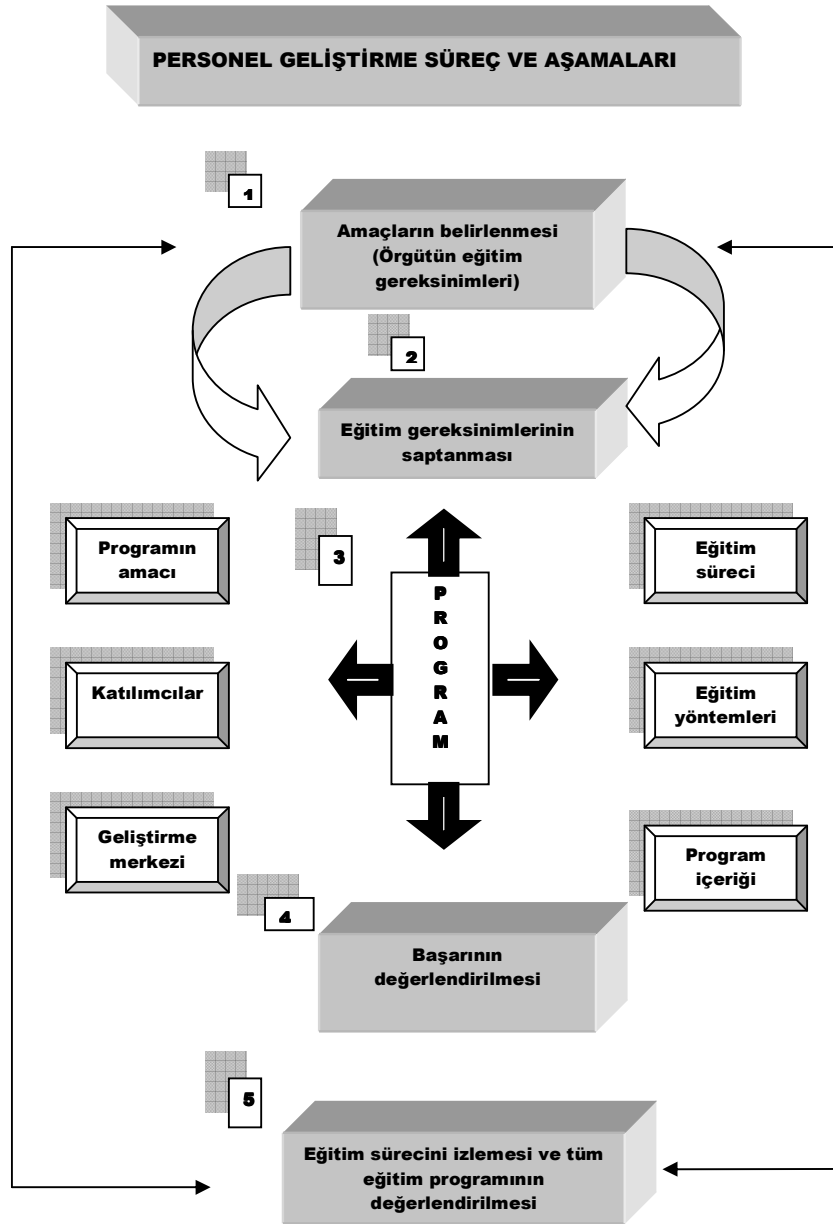
Reeves (2000: 61-63, Aktaran, Booth 2002: 3) profesyonel gelişimde mükemmellik için “Doğruluk, faydalı olma, özenle çalışma” olmak üzere üç kriter tanımlar.

Örnek öğretimsel liderler, bu değerleri öğrenci öğrenimini sürekli geliştiren ve sınıflarda uygulanabilen öğrenmeye bağlayan profesyonel gelişim fırsatları yaratabilmelidirler. Öğretimsel liderlerin günümüz, okul öncesi, ilköğretim ve daha üst eğitimle bu değerleri birbirine bağlamaları, birbirleriyle ilişkilendirmeleri zorunludur (Booth 2002: 3).

Eğitim ve geliştirme, işgörenlerin tutum ve davranışlarını değiştirerek veya onların bilgi ve kabiliyetlerini geliştirerek başarılarını artırma çabalarının tümüdür. İşletmelerde eğitim fonksiyonu, işgörenin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamanın yanı sıra, örgütün etkinlik ve verimliliğinin artırılmasına da katkıda bulunur (Dinçer ve Fidan 2003: 278).

Örgütlerde işgören geliştirme adı altında yapılan eğitim etkinlikleri, literatürde sık karşılaşılan ‘mesleki geliştirme’ kavramının bir parçası olarak bilinmektedir. Bu tür eğitim ve geliştirme etkinliklerinin birtakım ortak özellikleri vardır. Bu özellikleri O’Neil, (1994, Aktaran, Elma ve Demir 2003: 89) ‘hedef kitle’ (eğitim gereksinimleri benzer olan bireyler ya da gruplar); ‘eğitim gereksinimlerinin saptanması’ (genel ve ayrıntılı); ‘amaç’ (kariyere yönelik ya da kişisel gereksinimler); ‘süre’ (uzun-dönem) olarak belirtmektedir. Craft, (1996, Aktaran, Elma ve Demir 2003: 89) ise bu özellikleri ‘amaç’; ‘yer’; ‘süre’; ‘yöntem’ ve ‘etki düzeyi’ olarak sıralamaktadır.

Şekil 4. Örgütler için İşgören Geliştirme (Eğitim) Modeli (Elma, Demir 2003: 92).



İşgören geliştirme süreç ve aşamalarını gösteren bir model geliştirilmiştir (Şekil 4). Bu model, gerçek iş görenlerin kendi bilgi ve becerilerini geliştirmek istediklerinde gerekse örgütlerin kendi eğitim ve geliştirme programlarını hazırlarken kullanabilecekleri bir modeldir. Model, beş aşamadan oluşmakta ve farklı etkinlikleri

içermektedir. Her bir aşama ve etkinlik birbirleriyle etkileşmekte olan devamlı bir süreçtir. Modeli oluşturan öğeler (Elma ve Demir 2003: 90- 91):

1. Amaçların belirlenmesi,
2. Eğitim gereksinimlerinin saptanması,
3. Eğitim programının planlanması,
 - a) Programın amacı
 - b) Katılımcılar
 - c) Eğitim yeri
 - ç) Süre
 - d) Eğitim yöntemleri
 - e) Program içeriği
4. Başarının değerlendirilmesi,
5. Eğitim sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi.

Örgütlerde işgören geliştirme adı altında farklı yaklaşımlara rastlanmaktadır. Bunlar arasında işgören geliştirme; mesleki geliştirme, hizmet içi eğitim, nitelik değerlendirme ve eğitimi görmek mümkündür. Bunlar çoğunlukla geliştirme amaçlı olup, özellikle eğitim, Sürekli Mesleki Geliştirme Hizmet İçi Eğitim (HİE) çoğu zaman birlikte kullanılmakla birlikte bazen birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Bunların her biri birden çok etkinlik içermekte, iş görenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik olmaktadır (Elma ve Demir 2003: 88).

Öğretimsel lider olarak okul müdürleri, işgörenini geliştirme rolünü üstlenir. Öğretimsel liderlerin en iyi göstergesi, okul merkezli işgören geliştirme programlarının varlığı ve bu programların geliştirildiği okul iklimidir (DuFour 1991: 10, Aktaran, Aytaç 2000: 85). İşgören geliştirme programları okul çapında değişime yönelik bir ortam yaratmaya, okul işgöreninin karar alma sürecine katılımını sağlamaya ve bilginin paylaşımın artırılmasına yönelik olarak uygulanmaktadır. Okul içinde küçük öğretmen-uzman grupları ve dışarıdan konu ile ilgili danışmanlar tarafından, okulun karşılaştığı sorunların yanı sıra okul toplumu üyelerinin karşılaştıkları sorunları da çözmeye çalışmaktadır (Aytaç 2000: 24).

3.2.2.3. Eğitim programı ve öğretim yönetiminin genel hizmetler yönetimi ile olan ilişkisi.- Okulun eğitim yapmaya elverişli bir ortama kavuşturabilmesi için yapılan hizmetlere genel hizmetler denir. Genel hizmetler kavramına, okulun eğitim yapılan yerleri; eğitime yardımcı yerleri ve okulun işletilmesine ilişkin işler ve işlemler girer (Başaran 2000: 203).

Eğitim programı ve öğretimi yönetmenin genel hizmetlerle olan ilişkisi, temel olarak genel hizmetlerin öğrencilerin öğrenme seviyelerini arttırmaya yönelik birer araç olduğu kabulüne göre tesis edilir.

Okulun yönetim işlerinin büyük kesimini okulun genel hizmetleri alır. Bu hizmetler yapılmadığında okulun eğitim çalışmaları durur; eksik yapıldığıdaysa okulun eğitiminin niteliğini düşürür. Ayrıca okulun genel hizmetlerinin yapılamaması ya da eksik yapılması, okulun yönetimini de kusurlu yapar; yönetmen bunları en iyi biçimde yapmaktan sorumludur. Okulun güç yitimine uğramadan yaşamasını sürdürebilmesi için genel hizmetlerin tam ve nitelikli yapılması gerekir (Başaran 2000: 203).

Bir okulda eğitim hizmetleri alanında yapılan işlerin başlıcaları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Taymaz 2003: 188):

1. Rehberlik hizmetlerinin yapılması,
2. Öğrenci disiplin işlerinin yapılması,
3. Nöbet işlerinin yürütülmesi,
4. Eğitici çalışmalar ve beden eğitiminin yapılması,
5. Okul Aile Birliği ve Okul Koruma Derneklerinin kurulması ve çalıştırılması,
6. Okul ile çevre ilişkilerinin düzenlenmesi.

Okul müdürü, öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte öğrendikleri ve yetiştikleri bir ortam hazırlamalıdır. Okul müdürünün etkin öğretimsel lider olduğu durumlarda öğrenci başarısı artacaktır (Du Four 1999, Aktaran, www.ucea.org).

3.2.2.4. Eğitim programı ve öğretim yönetiminin para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi.- Yönetimde başarının kuralı, eğitime ayrılan her kuruşun yerli yerine ve kaynakları savurmadan kullanılmasıdır. Bu kuralın gerçekleştirilmesi, okulun amaçlarını gerçekleştirecek ussal, tutumlu ve yöntemine uygun bir bütçelemeyle parasal kaynağın etkili yönetimine bağlıdır.

Bütçenin işlevi, okulun etkililiğini sağlamaktır. Bir bütçenin içeriğini *yapılacak işler, bu işlere harcanacak olası para, para kaynakları ve bu kaynaklardan sağlanacak olası para* oluşturur. Etkili okul, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını, planlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur. Okulun parasal kaynakları, genel bütçe, il özel idaresi ve köy bütçeleri, öğretim ödentisi, döner sermaye geliri, bağış, okul koruma derneği geliri ve okulun olanak ve çalışmalarından elde edilen gelirlerdir (Başaran 2000: 213-214).

Eğitim programı, okulun yönetim planının ve programının özü olup, bütçenin eğitim programını gerçekleştirmesi okulun etkililiğini gerçekleştirmesi için zorunludur. Bir okul eğitim programı için gerekli kaynakları bulup bütçesini yapamadığında eğitim programını gerçekleştiremez, işlevini yitirir. Aydın (2000, Aktaran, Töremen ve Kolay 2003: 2) okul yöneticisinin teknik yeterlilik alanındaki sorumluluklarını dört kategoride toplamıştır:

1. Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması beklenir,
2. Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: Bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu ve genel işletme gibi konular,
3. Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,
4. Okul binalarının planlanması.

Okul yöneticisi, kaynak sağlayıcı bir öğretim lideri olarak, okulun misyonunun ve hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla kaynakları organize eder. Müfredat programı ve öğretim konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahiptir (Bamburg ve Andrews 1990, Aktaran, Chell 1995: 18, Özdemir ve Sezgin 2002: 277). Öğretmenler, okulun en önemli kaynağıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarını iyi bilmeliler ve öğretmenlerin sağlık, rahatlık ve mesleki

gelişimleriyle yakından ilgilenmelidirler. Bu yaklaşım, risk alma ve olumlu değişime yardımcı olur (Whitaker 1997, Aktaran, Özdemir ve Sezgin 2002: 277).

3.2.3. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi

Okullar fiziki olarak birbirine benzer, ancak her okul, sosyal bir oluşum olarak kendine özgüdür. Sağlıklı bir okulun iklimi, öğretmenlerin birbirleriyle ve okul müdürü ile olan ilişkilerinin niteliğini belirler. Olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamı ise bu ilişkilerin niteliğine göre oluşmaktadır. Okul dışından herhangi biri, bir okulu ziyaret ettiğinde oradaki insanlar arası ilişkileri gözleyerek o okulda egemen olan okul iklimi hakkında bir fikir sahibi olabilir. Her okulun kendine özgü bir kişiliği ve iklimi yanında o okulun bir de öğrenme iklimi vardır. Bu durum, okulları birbirinden ayıran en belirgin ve görünen özellik olmaktadır. Okulların kişiliğini tanımlamak için farklı kavramlar kullanılmasına rağmen, son yıllarda en çok kullanılan kavramların başında örgüt iklimi ya da okul iklimi kavramı gelmektedir (Özden 2004: 140).

Olumlu öğrenme iklimi sağlamanın son derece önemli olduğu öğretimsel liderlik kavramı çerçevesinde eğitim programı yönetimi, işgören liderliği yönetimi, genel hizmetler yönetimi ve para kaynağı yönetiminden oluşan yönetim işlevleriyle olumlu öğrenme iklimi geliştirme arasındaki ilişki son derece önemlidir.

3.2.3.1. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin eğitim programı yönetimi ile olan ilişkisi.- Öğretimsel liderler olarak okul müdürleri, okul vizyonunun anlamını açıklayabilir, misyonun uygulanmasını kolaylaştırabilir ve okul iklimini tesis edebilir. Ubben ve Hughes (1992, Aktaran, Kelley, Thornton, Daugherty 2005: 2) okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmen etkinliğini teşvik eden veya kısıtlayan, öğrenci ve işgören verimliliğini geliştiren okul müdürlerinin okul iklimini oluşturabileceklerini ifade etmişlerdir.

Okuldaki eğitim-öğretim sürecine okul programı; okul programına da okulun ve eğitimin amaçları yol gösterir. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, okul

programıyla ilgili olarak da bazı özellikler sıralanmaktadır. Bunlar aşağıda özetlenmiştir (Özden 2004: 128-129):

1. Okul programı, okul toplumunun bütün üyelerinin katılımıyla belirlenmiştir.
2. Programda okulun amaçları, açık bir biçimde tanımlanmıştır.
3. Okul programı, öğrenci ve velinin beklentilerini karşılayacak niteliktedir.
4. Programda öğrencilere ilişkin akademik standartlar belirlenmiştir.
5. Okuldaki her şey, öğrencinin öğrenmesini sağlamak içindir.
6. Okul programının ve eğitim-öğretim sürecinin içeriği yapılandırılmıştır.
7. Sınıf içi süreçler, önceden hazırlanan planlar doğrultusunda yönlendirilir.
8. Programda öğrencilerin eleştirel düşünmelerine önem verilir.
9. Eğitim-öğretimde mükemmellik ve eşitliğe aynı derecede önem verilir.
10. Öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere yer verilir.

Okul ikliminin araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Hoy ve Miskel (2005: 185, Aktaran, Kelley, Thornton, Daugherty 2005: 3) okul iklimini; “bir okulu diğer okuldan ayıran ve her okul elemanının davranışını etkileyen içsel karakterler” olarak tanımlamıştır. Kottkamp (1984, Aktaran, Kelley, Thornton, Daugherty 2005: 3) okul ikliminin, paylaşılan değerler, sosyal aktivitelerin yorumlanması ve amacın ortak tanımlarında oluştuğunu ifade etmiştir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991: 10, Aktaran, Kelley, Thornton, Daugherty 2005: 3) okul iklimini şöyle tanımlamıştır:

“Okul iklimi; katılımcılar tarafından tecrübe edilen okul ortamının sürekli kalitesi olarak, davranışları etkileyen ve okullarda davranışların toplu bir biçimde önemsenmesidir”.

Öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunmak ve onların öğrenme seviyelerini arttırmaya yönelik okul içerisinde olumlu öğrenme iklimi oluşturulmalı ve buna uygun bir eğitim programı hazırlanmalıdır. Bu amaçla, okullarda olumlu öğrenme ikliminin öğrencilerin öğrenme seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla şu sorulara cevap aranmalıdır (Krug 1992: 3):

1. Okul müdürlerinin, öğretmenin ve öğrencinin okul iklimine verdikleri önem hangi noktaya kadar birbirini tekrarlamaktan öte tamamlayıcı durumdadır?
2. Öğrencilerin öğrenme seviyelerinin tahmini konusunda, öğrencilerin okul iklimine verdikleri önem sınıflar düzeyinde nasıl farklılık gösterir?
3. Öğrenci ve öğretmenlere ait verilerin sadece okul indeksine bağlı olması, ölçüm sonuçlarının nasıl güvenilir ve genellenebilir olduğunu gösterir?

Bu sorulara alınacak cevaplar doğrultusunda okul müdürünün, görünür kişi olma, öğretime ayrılan süreyi koruma, öğrencilerin sınıf içerisindeki katılımlarını artırma, öğrencilere öğrenmeyi özendirici ödüller verme ve yapıcı cezalarla gerekli disiplini sağlama görevlerini en iyi şekilde yerine getirmesi önem arz eder.

3.2.3.1.1. Görünür Kişi Olma.- Okuldaki ilişkiler öğrenmeyle ilgili olup öğretimsel liderlikle ilgili kaynaklar, müdürün sınıfları ziyaret etmek, öğretmenin sınıflardaki uygulamalarıyla ilgili yorum yapmak ve onları yenilikçi olup risk almaya teşvik etmek suretiyle, öğretmenlerle kurduğu ilişkinin önemini vurgular (Supovitz ve Poglinco 2001).

Görünür kişi olarak okul yöneticisi, kolay ulaşılabilir yöneticidir. Bir okul yöneticisi makam odasının dışına çıkmıyorsa ve öğretmenlerle sınırlı bir çerçevede sadece formal iletişim kuruyorsa, bu müdür ulaşılması çok zor olan bir müdür olarak görülebilir. Oysaki görünür kişi, istenildiği zaman ulaşılabilen, arandığı zaman bulunulabilen kişidir. Okul yöneticisi makamının arkasına saklanırsa, öğretmenlerle ve öğrencilerle iletişim kurmakta güçlük çeker. Okul yöneticisi gezinerek, yönetim yaklaşımını uygulayarak, öğretmen ve öğrencilere “bizden biri” olduğunu hissettirmelidir. Görünür kişi rolü, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolünü daha kolay uygulamasına yardımcı olmaktadır (Özden 2004: 201).

Görünür bir kişi olarak okul yöneticisi, sınıf ortamında ve öğrencilerle etkileşimde bulunur; bölüm toplantılarına katılır ve öğretmenlerle doğal bir biçimde sohbet eder. Okul yöneticisi, okul vizyonunun temsilcisi olarak okulun her yerinde varlığını hissettirir. Görünür okul yöneticisi, okulun temel değerlerini sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirir. Öğretmenleri sınıf ortamında formal ve informal yollarla

gözlemler ve etkisini onlar üzerinde hissettirir (Çelik 1999: 48, Aktaran, Özdemir ve Sezgin 2002: 279).

Öğretimsel liderlerin sınıfları ziyaret etmelerinden daha önemli olan, ziyaret esnasında sınıflarda ne yaptıklarıdır. Yaygın görüş, okul müdürlerinin sınıflarda, öğrencilerle öğretmenlerin davranışlarını gözlemlemekten çok, odaklandıkları şeyin öğrencilerle konuşup çalışmalarını incelemek olduğu yönündedir (Supovitz ve Poglinco 2001: 22). Okul müdürü sınıfları ziyaret ederken, işgörenleri ile iyi ilişki tesis etmek için sınıf tartışmalarına katkı sağlayan sınıfın bir üyesi olmalıdır. Bu durum, ilk başlarda şaka gibi gözüke de ilerleyen zamanlarda grubun bir parçası olurlar. Burada iki başarıdan söz edilebilir:

1. Öğrenciler okul müdürünün varlığından rahatsız olmazlar.
2. Öğretmen, kendisinin sınıfın lideri olduğundan emin olur (Jordan 1959: 56).

Liderler, öğrenen bir örgüt kurmada başkalarının izleyebileceği bir model ortaya koymak zorundadırlar. Her yerde değişiklik ihtiyacını vurgulayıp, öğrenmenin erdemlerinden bahsetmelidirler. Öğrenen bir örgüt kurmak amacıyla liderler; öğrenen olarak başkalarına öğrenmede seçkin bir model teşkil etmektedirler (Töremen 2001: 36).

Örgütlerdeki öğrenmeye rehberlik etme konusunda ciddi olan yöneticiler, öğrenmeyi izleyerek herkese öğrenme konusunda sorumluluk verirler. Öğrenmenin bir süreç olması nedeniyle izlenmesi oldukça güçtür, bu yüzden ölçümlerin daha hassas ve daha dolaylı olması gerekir. Süreç bu yeniliklerle yönlendiriliyor gibi değerlendirilmeli ve örgütsel öğrenmeyi izleme örgütün öğrenmesi içerisinde yapılandırılmalıdır (Slocum ve McGill 1994: 217, Aktaran, Töremen 2001: 37).

Model olma, kılavuzluk yapma, yönetme ve izleme, öğrenmeyi sağlayan davranışlardır. Örgütün her seviyesinde insanlar, öğrenmeye model olma, başkalarının öğrenmesine kılavuzluk etme, öğrenmeyi yönetme ve izleme imkânına sahiptirler (Töremen 2001: 37).

3.2.3.1.2. *Öğrencilerin Sınıf ve Okul İçerisindeki Katılımlarını ve Başarılarını Arttırma.*- Okul müdürü, okul içerisinde öğrencinin öğrenimini artırmayı hedefleyen okul ortamının gelişiminde anahtar rol oynar. Bu ortam, olumlu bir ortamdır ve Buffie (1989: 11, Aktaran, Chell 1995: 33) “ İyi öğretmen ahlakı ve öğrencilerin yüksek başarısı el ele gider” derken, okul ortamının sadece öğrencilere değil herkese etkisi olduğunu ifade etmiştir. Buffie (1989: 11, Aktaran, Chell 1995: 33)’ye göre bu tür bir oluşum hemen meydana gelmez; okul müdürü ve işgörenin bu oluşumu meydana getiren faktörleri belirlemesi ve pozitif iklim gelişimi için birleştirilmiş bir çaba ile meydana gelir. Böylece, arzulanan okul iklimini oluşturmaya yönelik stratejiyi geliştirmek ve olumsuz faktörleri elemek için, işbirlikçi takım çalışmasının şart olduğu görülür.

Heck ve Goddard (2000, Aktaran, Kelley, Thornton, Daugherty 2005: 4) okul iklimiyle öğrenci başarısını ilişkilendirmiştir.

“Okul iklimi başarılı öğretimsel programın en önemli içeriklerinden biridir. İyi işleyen bir okulun oluşmasını sağlayan okul iklimi olmadan yüksek akademik başarı çok zordur veya elde edilmesi imkânsızdır”

Bulach, Malone ve Castleman (1995, Aktaran, Kelley, Thornton, Daugherty 2005: 4) öğrenci başarısıyla okul iklimi arasında önemli bir ilişki keşfetmiştir, buna ek olarak Bulach ve Malone (1994, Aktaran, Kelley, Thornton, Daugherty 2005: 4) okul ikliminin başarılı okul reformu için önemli bir faktör olduğunu bulmuştur. Hoy, Tarter ve Bliss (1990), akademik başarıda uzun dönem gelişimin sağlıklı ve açık okul iklimi bağlamı içerisindeki güçlü akademik vurguyla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir.

3.2.3.1.3. *Öğrencilere Öğrenmeyi Özendirici Ödüller ve Yapıcı Cezalar Verme.*- Öğrenen örgütlerde, ödül sistemleri öğrenmeyi güçlendirmeye yarar. Bu ödül ve teşvik uygulamalarının risk alma, esneklik, sürekli gelişme ve diğer örgütsel öğrenme davranışlarına dayanması demektir. Hataları cezalandırmanın dışlanması demektir. Ödül sistemleri başkalarının öğrenmesine yardımcı olacaktır. Burada önemli bir konu da öğrenmeyle performansı dengelemektir. Bilgi, deneyim ve denge performansı en üst düzeyde tutma da çok önemlidir. Görevliler ancak bu şekilde

ihmal ettikleri öğrenmeyi yakalayabilirler. Eğer öğrenmeye istek varsa ve öğrenme için teşvik edici unsurlar mevcut değilse, herkes bitkinleşir (Töremen 2001: 15).

Ödül, hedef davranışlara güdülemede özendiricileri ve pekiştiricileri uygulamaktır. Ödüllendirme öğrenciye haz verecek etkileri içerir. Ödül, doğru yerde, doğru zamanda ve doğru nitelikte verildiğinde öğrenciyi öğrenmeye etkili güdüleyebilir. Ceza, hedef davranışlara güdülemede, önleyicileri ve yasaklayıcıları uygulamaktır. Cezalandırma öğrenciye elem verecek etkileri içerir. Ceza, bedensel olmamak koşuluyla doğru yerde, doğru zamanda ve doğru yeğinlikte verildiğinde etkili olabilmektedir; ama ödüle göre bu etkililiği çok azdır (Başaran 2005: 421).

Yener (1997: 20, Aktaran, Töremen 2001: 15) etkili öğrenmeyi ödüllendirme ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenmeden bıktırıcı unsurları elimine etmek, uygulama ve politikaları hesaba katarak, kıdeme göre ödüllendirmek.
2. Bir mesleğin boyutlarını belirlemek suretiyle öğrenme ümidini açıklamak.
3. Görev ataması ve mesleki rotasyon yoluyla öğrenme fırsatlarını kullanmak.
4. Öğrenme standartları belirlemek ve ödüllendirmek.

3.2.3.1.4. *Öğretime Ayrılan Süreyi Koruma.*- Zaman, arka arkaya dizilmiş olayların ve olguların algılanmasıdır. Zaman, olayların ölçülebildiği bir süreçtir. İyi yetişmiş, yetkin, liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, zamana hükmetme konusunda üst düzeyde yeterlilikleri olan kişilerdir. Zamana hükmetmek, zamanı kontrol altına almak, zamanı yönetmek demektir. Zamanı yönetmek, olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir (Açıkalın 1998: 114-115).

Zaman, her profesyonel olan için önemli olmakla birlikte, öğretimsel liderlerde ise öğretimi gözlemek için günün sadece bir bölümünde sınıfta vakitlerini geçirmek ayrı bir önem arz eder. Okul müdürleri, zamanlarını yönetirken çok dikkatlidirler ve bu yüzden zaman yönetiminde şu hususlara dikkat ederler:

1. Fakülte mensupları ve ailelere öğretimin okulları için ilk sırada yer aldığını anlatmak,
2. Zamanlarının yeterli bir bölümünü sınıfta geçirebilmek.

Zamanı yönetmek konusunda, toplumun her kesiminde bir yetersizlik gözlenmektedir. Bu konuda genel olarak az yetişmişlikten söz edilebilir. Nitekim öğrenim ve çalışma yaşamında gözlenen “geç gelmek”, “geç kalmak” durumları da bu yargıyı pekiştirecek niteliktedir. Açıkalın (1998: 65) zaman yönetimiyle ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğretmenlerin, öğrencilerin derse, memur ve hizmetlilerin işe geç kalmaları beni rahatsız ediyor. Geç kalan öğrencilerin sabah törenlerinden sonra, ilk dersin bitimine hatta ikinci dersin başına kadar okula girdiklerini, odamın okul girişine bakan penceresinden izliyorum. Ayrıca bir kısım öğrenciler teneffüslerde özellikle öğlen teneffüsünde okul civarındaki kafeteryalarda oyalanıp, derse geç geliyorlar. Bazen bilerek ve isteyerek derse girmiyorlar. Açıkaçası dersten kaçıyorlar”.

Öğretimsel lider olarak okul müdürünün okul içerisinde öğretime olan zamanı korumaya yönelik şu tedbirleri alması gerekir:

1. Ortak hedefleri belirlemek,
2. Yönetimin amaçlarını ve önceliklerini sürekli değiştirmemek,
3. Görev tanımlarını iyi yapmak,
4. İç haberleşmeyi iyi sağlamak,
5. Problemleri doğru tespit etmek,
6. Yeterli işgörene sahip olmak,
7. İşlerin hepsini yapmak yerine işbirliğini teşvik etmek.

Öğretime ayrılan zamanın kesilmemesi kadar, bu zamanın yeni beceriler ve kavramları öğrenme ve uygulama için kullanılması da önem taşır. Bunun için, okul müdürünün öğretime ayrılan zamanın etkili kullanılıp kullanılmadığını belirlemesi amacıyla ara sıra sınıfları ziyaret etmesi gerekir.

3.2.3.2. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin işgören liderliği yönetimi ile olan ilişkisi: Okullarda işgören gelişiminin sağlanması için, okulda bir değişim kültürünün oluşturulması gerekir. Bu amaçla okulda köklü reformların yapılması gerekir. Richard Elmore (2000, Aktaran, Lashway 2002: 3) asıl reformun, öğretmenlerin öğrencilerle etkileştikleri sınıflarda meydana geldiğini ifade eder. Okul müdürleri bu etkileşimi doğrudan kontrol edemezler. Ancak “organizasyondaki

kişilerin bilgi ve becerilerini geliştirerek, bu bilgi ve beceriler etrafında ortak beklentiler kültürü oluşturarak, organizasyonu birbirleriyle üretken bir ilişki içerisinde tutarak ve toplu sonuçlara katkılarında bireyleri sorumlu tutarak” bu etkileşime yön verebilirler.

Pozitif okul iklimi; işgören performansını artırabilir, daha yüksek ahlaki teşvik edebilir ve öğrenci başarısını geliştirebilir (Frieberg 1988, Aktaran, Kelley, Thornton, Daugherty 2005: 3).

Okul müdürü, okul içerisinde öğrencinin öğrenimini artırmayı hedefleyen okul ortamının gelişiminde anahtar rol oynar. Bu ortam, olumlu bir ortamdır ve Buffie (1989: 11) “İyi öğretmen ahlakı ve öğrencilerin yüksek başarısı el ele gider” derken, okul ortamının sadece öğrencilere değil, herkese etkisi olduğunu ifade etmiştir. Buffie (1989: 11)’ye göre bu tür bir oluşum hemen meydana gelmez. Okul müdürü ve işgörenin bu oluşumu meydana getiren faktörleri belirlemesi ve pozitif iklim gelişimi için birleştirilmiş bir çaba gereklidir. Böylece arzulanan okul iklimini oluşturmaya yönelik stratejiyi geliştirmek ve olumsuz faktörleri elemek için işbirlikçi takım çalışması gerekir (Chell 1995: 26).

İşgören yönetimi, örgütün ihtiyaç duyduğu beşeri kaynakların belirlenmesi, işe alınması, başarılarının değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi, eğitimi-geliştirilmesi ve endüstriyel ilişkilere yönelik bütün faaliyetlerin planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi, koordine ve kontrol edilmesidir (Dinçer ve Fidan 2003: 262).

Öğretimsel liderler, öğretmenleri çalışmalarında desteklemek ve öğrencilerinin öğrenme seviyesini artırmak ve onların becerilerini geliştirmek için her fırsatı değerlendirirler. Okul müdürleri, öğretmenlerini cesaretlendirmek, onlara danışmanlık yapmak ve gerekli kaynakları sağlamak konularında desteklerler. Bunları bir araya getirince, okul müdürlerinin görevi, öğretmenlerin işlerini yapması için gerekli servisi sağlamak şekline dönüşür (Supovitz ve Poglinco 2001: 25).

Öğretmenlerin, okul içerisinde daha verimli olabilmelerini sağlamak ve böylece öğrencilere sunulan öğretimin kalitesini artırmak amacıyla, okulların birer öğrenen okul haline dönüşmesi gerekir.

Çelik (1996, Aktaran, Töremen 2001: 79), öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde en kritik yere sahip olup, süreci geliştiren kişi olarak motivasyon düşüklüğü sonucunda örgütsel öğrenme sürecine aktif olarak katılamayacağını ifade ederek, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin motivasyon düşüklüğünün, öğrenen okulun en önemli engeli olarak görülebileceğini vurgulamaktadır.

3.2.3.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini ve Motivasyonlarını Sağlama.- Müdürlerin bilgilerinin, öğretmenleri eğitebilecek derecede derin olması gerekir. Liderler, öğretmenlerden bekledikleri öğretim özelliklerinin (yeni fikirlere açık olma, sonuçlara göre hareket etme isteği ve zorluklar karşısında ısrarlı olma) tamamını kendi bünyelerinde bulundurmak ve bunları göstermek durumundadır.

Mesleki üretkenlik, okul iklimi açısından değerlendirildiğinde, birinci göstergesi bilişsel sonuçlardır. Etkili okul çalışanları, öğrenme- öğretim konusunda geniş bir bilgi birikimine sahiptir. Etkili okullarda, okul çalışanlarının mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik sürekli eğitim faaliyetlerine yer verilmesi gereklidir. Mesleki verimliliğin diğer bir boyutu ise duygusal sonuçlardır. Okul toplumunun üyeleri arasındaki duygusal bağlılık, sonuçta okulda karşılıklı bir güven ve bağlılık ortamının oluşturulmasında, devamsızlığın ve okulu terk etme oranlarının en aza indirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Davranışsal sonuç açısından ise, okul toplumunun üyelerinin okuldaki ortak eylem ve etkinliklerde etkin rol almasını ifade etmektedir. Mesleki yönden iş doyumunu ise öğretmenlerin okul yaşamından ve işinden duyduğu hazdır (Özden 2004: 143).

Etkin okul liderleri, umursayıcı ve destek verici ortamı oluşturmak zorundadırlar. Acıma ve dürüstlük duyguları sergileyebilen bir lider, iyilik merkezli bir okul atmosferi oluşturabilir. Bunlara ek olarak öğretimsel liderler, rekabetçi bir ortamdan çok başarıları kutlayıcı bir ortam oluşturmalıdırlar (Booth 2002: 2).

Motivasyon, insanların yaptıkları şeyleri neden yaptıklarının tanımıyla ilgili bir kavramdır. Örneğin; neden okula gelen bazı öğretmenler okula gelip çok az çalışırken diğerleri enerji ve fikir doludurlar? Neden bazı okul müdürleri vizyon sahibi olmadan günlük aktivitelere odaklanırken diğerleri mantıklı bir vizyona sahip olup bunu yıllarca tutarlı bir şekilde takip ederler? Neden bazı profesörler öğrencilerin dersten kaçtığı sıkıcı ve monoton ders anlatırken diğerleri heyecan verici, ilginç, üretken, sürekli diri ve öğrenciler arasında popülerdirler? (Owens 2001: 330)

Motivasyon; organizasyon ve insanların ihtiyaçlarını tatminle sonuçlandıracak bir çalışma ortamı yaratacak, insanı harekete geçirmeyi sağlayan etkileme ve isteklendirme faaliyetleridir. Motive edilme süreci şu aşamalardan oluşur: ihtiyaç duyma, ihtiyaçların doyurulması için uygun ortam arama, ihtiyacın tatmini için istekli olma, isteğin karşılanması için elverişli seçenekler arama, isteği karşılamak için hareket biçiminin denenmesi ve son aşama tatmin olmadır (Güney 2000: 177).

Okul müdürü, işgöreninin motivasyonunu sağlamaya yönelik çeşitli yöntemler geliştirebilirler. Okullardaki işgören geliştirme programlarının, öğretmenlerin mesleki uzmanlığını ve takım çalışmasını güçlendirecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Bundan amaç, okulların kendi kendini değerlendirebileceği bir iklim oluşturması sağlanarak, okulları sürekli gelişme yeteneğine sahip, öğrenen örgütlere dönüştürmektir (C.E.R.I. 1995: 10, Aktaran, Aytaç 2000: 72).

Day, Hall ve Whitaker (1998: 68-70); okul liderlerinin, doğru zamanlama yaparak, işgörene ne zaman yardım edip onları ne zaman serbest bırakacağını bilerek, onlarla açık iletişim içinde bulunarak, empati yaparak, örneklerle liderlik ederek, işgöreni dış baskılara karşı destekleyerek, onların kişisel ve profesyonel ihtiyaçlarına önem vererek, standartlar belirleyerek ve değişimi destekleyerek işgöreni motive edebileceklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri, işgörenine herkesin görebileceği şekilde teşekkür notları yazar, toplantılarda bir teşekkür listesi hazırlayarak bunları herkese açıklar. Ödüller,

okul işgörenine mesleki gelişimi için kaynak sağlamak, fazla çalışmalarını parasal olarak ödüllendirmek ve kurul üyelerine ek para vermek şeklinde olabilir (Aytaç 2000: 26).

3.2.3.2.2. İşbirliği ve İletişimi Yaygınlaştırarak Değişim Kültürü Oluşturma.-

Kültür, okul yöneticileri tarafından diğer insanları etkileme ve kontrol etme aracı olabildiği gibi, çalışanlar arasında bir koordinasyon sağlama aracı olarak kullanılabilir. Okul yöneticisi, okulda bürokrasinin bir temsilcisi, bir kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı olmaktan öte, okulda temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden kültürel ve ahlaki bir lider olmalıdır. Okul kültürünün oluşmasında, okul dışı ve okul içi çeşitli etmenler rol oynar. Ancak, bu konuda da önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi bunu yaparken, okulda egemen bir alt kültürü ortak kültür olarak dayatma yerine herkesi kuşatan, bütün alt kümelerin üstünde genel bir ortak kültür oluşturulmasına öncülük etmelidir. Okul kültürü, zaman içinde oluşur. Henüz yeni bir okulda güçlü bir okul kültüründen söz edilemez. Okulun tarihi, geçmişi aynı zamanda okul kültürünün beslediği bir kaynaktır (Özden 2004: 137). Bir örgütte görevli insanların yapılan çalışmalardan haberdar olmaları ve işbirliği yapmaları gerekir. İşbirliği katılanların aynı amacı paylaşması, koordinasyon, birbirlerinin eylemlerinden haberli olmalarıdır (Bursalıoğlu 1988: 123, Aktaran, Taymaz 2003: 48).

Okul liderleri, değişimin meydana geleceği gerekli şartları oluşturmak durumundadırlar. Öğretimsel liderler, değişime etki eden dış faktörlere karşı okul kültürünün devamlılığını sağlamaya kararlı olmalıdırlar. Umursayan, değer veren, destek veren ve öğrenciyi merkezde tutan bir öğrenme ortamı oluşturan okul liderleri, öğretimin gelişmesi için gereken şartların oluşmasını sağlayacaklardır (Booth 2002: 2).

3.2.3.2.3. Sorun Çözme ve Karar Verme.-

Yönetimde karar sürecinin alanı, sorunlardır. Yönetici karar veren, sorunlara çözüm arayan ve sorunları çözen kişidir. Bu nedenle, müdürlerin okullardaki sorunlardan yakınmalarının gerekçesi olamaz. Yöneticilerin varlık nedenleri sorunların varlığıdır. Doğal olarak beklenen, okul müdürünün kendisi bizzat bir sorun kaynağı olmadan, yeni sorunlar yaratmadan

sorun çözüme işlevini yerine getirmesi, daha da makbul olanı sorun çözmeye yardım etmesidir.

Sorun çözüme, bir dizi karar eylemini içerir. Karar vermek, yönetimin teknik bir alanı gibi görülürse de, oluşumu ve etkisi itibarıyla toplumsal yönü ağır basan bir süreçtir. Problem çözüme işi, bir işbirliği aktivitesi olmalıdır. İş arkadaşlığı, deneyimlerden faydalanma, öğretmenlerin fikirleri ve okul tabanlı işgören gelişimi önemli parametreler olacaktır. Öğretimsel gelişim için gerekli ortamı sağlamada uyumsuzluk çözüme stratejileri, psikolojik danışmanlık stratejileri ve krizlerde gösterilen tepkiler ayrıca önem taşımaktadır (Booth 2002: 2).

İnsan, karşılaştığı sorunları bilişsel gücüyle çözer. Sorun çözüme, insanın bilişsel gücünü kullanarak bir ürün, bir sonuç ve bir edim elde etmesidir. İşgörenin örgütteki varlık nedeni, göreviyle ilgili sorunları çözerek örgütsel etkililiğin engellerini ortadan kaldırmaktır (Başaran 2000: 114).

Karar verme, çeşitli amaçlar, bunlara ulaştıracak yollar, araçlar ve imkânlar arasından seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamıdır (Eren 2003: 185).

Drucker (1994, Aktaran, Töremen ve Kolay 2003: 3) “Etkin Yöneticilik” adlı çalışmasında etkili bir yönetici olabilmek için elde edilmesi gereken beş zihin alışkanlığından ikisinde, karar vermeyle ilgili şu maddeleri sıralamıştır:

1. Etkin yöneticiler, daha yüksek bir performansın olağanüstü sonuçlar vereceği birkaç büyük alan üzerinde konsantre olurlar. Kendilerine öncelikler koyar ve bu önceliklere ilişkin aldıkları kararları korurlar.

2. Etkin yöneticiler, nihayetinde etkili kararlar almak durumunda olan kişilerdir. Bunun her şeyden önce bir sistem işi olduğunu bilirler. Etkili bir kararın olgular üzerinde uzlaşmadan çok, birbirleriyle çelişen düşüncelere dayanan bir yargıdan kaynaklandığını bilirler.

Bir örgütün yaşamını sürdürmesi ve gelişmesi, yönetimce alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru ve isabetli kararlar verebilmesi, karar

modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir (Bursalıoğlu 1988: 80, Aktaran, Taymaz 2003: 31). Clark ve Clark (1997, Aktaran, Zeller, Bradshaw, Haley 2003: 3-4) öğretimsel liderlik rolleri için okul müdürlerinin hazırlıklarını güçlendirmeye yönelik beş strateji belirlemiştir. Bu stratejilerden bir tanesi de problem çözmeyi destekleyici bilgi tabanı oluşturmaktır. Okul liderleri yeni standartlar geliştirdikçe, karar verme konusunda fakülte elemanlarını, velileri ve toplum üyelerini kapsayan ve öğretme ve öğrenmeyi destekleyen okul liderlerinin ihtiyaçlarını temel alan ortak temalar oluşur (Zeller, Bradshaw, Haley 2003: 4).

Okul liderinin vereceği en iyi karar, örgütün ve çalışanların beklentilerini dengede tutan; uygun, tatmin edici, doyurucu karardır (Açıklalın 1998: 52). Karar vericiler, olaylar yerine temel yapıyı görmeli ve anlık fotoğraflarla değil, değişim süreci terimleri içinde düşünerek bir başlangıç noktasına ulaşmalıdırlar (Senge 1993: 275, Aktaran, Eren 2004: 29). Yönetici, işgörenlerin kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılımlarını sağlayarak, daha sağlıklı bir karar alınmasını mümkün kılar. Karara katılanlardan, alınan kararın uygulamaya konulmasında daha samimi bir çaba göstermeleri de beklenmektedir (Izgar 2001: 17).

Karar verme süreci birçok aşamadan oluşur. Bu nedenle, sadece kararların verildiği son aşamaya bakarak olayı değerlendirmek doğru olmaz. Okul müdürleri sorun çözme ve karar alma konusunda şu yeteneklere sahip olmalıdırlar:

1. Delilleri toplama ve tartma, yargıya varma ve karar alma,
2. Uygun bilgi ve verileri analiz etme ve yorumlama,
3. Problemleri çözmek ve fırsatları tanımlamak için yaratıcı ve özgün düşünme,
4. İyi bir yargı ortaya koyma (www.oyegm.meb.gov.tr).

1960'lardan 1980'lere kadar, şirketlerin politikalarında etkili olan lider bir kişi olarak Peter F. Drucker (Aktaran, Owens 2001: 270) karar vermeyle ilgili adımları şöyle sıralamıştır:

1. Problemi tanımlama,
2. Problemi analiz etme,
3. Alternatif çözüm geliştirme,

4. En iyi çözümde karar verme,
5. Kararları etkin eylemlere çevirme.

Karar verme, zaman açısından ise üç aşamayı içermektedir. Zaman açısından bu aşamaları Güney (2000: 133-134) şu şekilde sıralamıştır:

Birinci aşama, sorunların ortaya çıktığı, bilgilerin biriktiği ve bir karara ihtiyaç olduğunun anlaşıldığı *geçmiş zaman*,

İkinci aşama, seçeneklerin belirlenip, bunlardan birisinin seçildiği *şimdiki zaman*,

Üçüncü aşama, kararların eyleme dönüştürülüp sonuçlarının değerlendirildiği *gelecek zaman*,

Bu zaman aşamalarını da dikkate alarak Güney (2000: 134) karar verme sürecinin evrelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sorunun Farkına Varma,
2. Sorunu Tanımlama,
3. Seçenekleri oluşturma,
4. Seçenekleri Değerlendirme,
5. En İyi Seçeneği Belirleyip Uygulama,
6. Kararı Değerlendirme
7. Geri Bildirim.

3.2.3.3. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin genel hizmetler yönetimi ile olan ilişkisi.- Okulda olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi için, okuldaki genel hizmetlerin bu amaç için düzenlenip yerine getirilmesi gerekir. Okulun eğitim yerleri, derslik, işlik, deney odası, kitaplık, okul müzesi, çok amaçlı salon, eğitsel kol odaları, uygulama bahçesi ve oyun alanlarıdır. Okulun eğitime yardımcı yerleri, yemekhane, ambar, arşiv, koridor, öğrenci yurdu ve konuttur (Başaran 2000: 209).

Okulun eğitim yerleri ve eğitime yardımcı yerleri, okul içerisinde olumlu öğrenme iklimi tesis edecek şekilde tasarlanmalıdır. Derslikler öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmeli, deney odaları son teknoloji cihazlarla, kitaplık en

yeni ve faydalı kitaplarla donatılmalı ve öğrencinin bunlardan faydalanabilmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla, genel olarak okul ortamı öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir.

Okul, eğitim sisteminin genel, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı öğrencileri hayata hazırlayan örgüttür.

Okulun fiziksel mekânı, bilgi kaynaklarına rahatlıkla ve kolaylıkla ulaşılabilecek uyarıcı bir ortam olmalıdır. Görsel malzemenin kullanıldığı, grup çalışmalarına elverişli, değişik yaş gruplarının birlikte etkinlikler yürütmelerine olanak sağlayan yollardan biridir. Ortamın sıcak olması (renk ve malzeme ile sıcak bir ortam olma özelliği artırılabilir), öğrenci-öğretmen-yönetici iletişimini ve ailelerin okula çekimini kolaylaştırıcı unsurlardır (M.E. B. 1997: 8, Aktaran, Aytaç 2000: 70). Okulun güvenli, düzenli ve disiplinli ortamlar haline getirilmesi, öğrenci başarısını yükseltmede gerekli temel ilkelere biridir. Hiçbir öğretmen sınıfa girmede korku ve isteksizlik duymamalı ve hiçbir öğrenci okuldan kaçmamalıdır (Riley 1997: 7, Aktaran, Aytaç 2000: 70).

Okullarda öğretim; dersane, laboratuvar, resimhane ve atölyelerde yapılır. Bu öğretim yerlerinin her birinin aranılan özelliklere göre inşa edilmesi, donatılması ve öğretime hazır bulundurulması gerekir. Aynı zamanda yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği öğretim araçlarının sağlanması, kullanıma hazır bulundurulması okul yönetiminin görevidir. Okul yönetiminde işletmecilik, genel anlamda eğitim için kullanılacak bina, tesis ve araçların sağlanması, hazır bulundurulması ve çalıştırılması etkinliklerini kapsar (Taymaz 2003: 215).

Öğrenme çevresi, eğitimin yapıldığı bir oda, sınıf, bir makinenin başı, bir laboratuvar, bir üretim yeri olabilir. Öğrenmenin olduğu yere eğitim yeri denir. Eğitim yeri, eğitilen işgörenlerin gereksinme ve gelişim düzeylerine, öğrenilecek konunun niteliğine, eğitim bilimlerinin ilke ve kurallarına uygun olarak düzenlenmeli; burada, eğitim teknolojisinin gerektirdiği araçlar ve gereçler bulunmalıdır (Başaran 2000: 144).

Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir (Taymaz 2003: 4).

Eğitsel amaçları gerçekleştirmek için, öğrencilere nerede amaca uygun davranış kazandırılabiliriyorsa, orası ğretim yeridir. Okuldaki yerler kadar, dışarıdaki doğal, kültürel, toplumsal ve endüstriyel evre de birer ğretim yeri olarak kullanılabilir. Dersliğe uygun ğretim değil, öğrenim görevine uygun ğretim yeri asıdır. Okul binasının öğretime elverişli olması gerekir. Okul binasının nasıl olması gerektiğine ilişkin değişik ülkelerde değişik uygulamalar vardır. Okul binası, eğitim programını uygulamaya ve sağlığa uygun, güvenli, ekonomik korunabilir, sağlam ve kullanışlı olmalıdır (Başaran 2005: 365).

3.2.3.4. Olumlu ğrenme iklimi geliştirmenin para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi.- Genel hizmetlerde, öğrencinin başarısını arttırmaya yönelik sunulan olanaklar için okul yönetimi bir bütçe oluşturmalıdır. Oluşturulacak bu bütçede amaç, okulun eğitim hizmetlerinin niceliğini ve niteliğini yükselterek, öğrenciye daha iyi eğitimin sunulacağı ve eğitim programına uygun; başarılı öğrencilerin yetiştirileceği olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmak olmalıdır. Bu amaçla dersliklerin, sosyal olanakların iyileştirilmesi ve yenilenmesine yönelik yapılacak harcamalar, olumlu bir ortam oluşturmak amacıyla yapılacağından ğrenci başarısında artış olacaktır. Etkin ğretimsel liderler, ellerindeki bütçeyi öğretimsel hedeflerin yerine getirilmesi için tutarlı ve mantıklı bir Şekilde paylaştırmasını bilmelidirler. Bu paylaşımı gerçekleştirirken de, bütçenin yönetim için harcanan kısmına temel hizmetleri aksatmayacak Şekilde kısıtlama getirip, öğretimsel hedeflerin yakalanması için kaynakları bu yönde kullanmaladırlar.

Eğitim sistemleri amaçlarına ulaşmak üzere çok sayıda insan ve madde kaynakları kullanılır. Okulların başarılı olarak işlemesi bir bakıma parasal durumları ile yakından ilgilidir. Okul içinde gerekli olan maddi kaynaklar zamanında ve yeterince sağlandığında başarılı olma olasılığı artar. Maddi imkânlar ihtiyacın altına düşer ve gerektiğinde sağlanmazsa okulun sunacağı hizmetlerde de azalma olacaktır (Taymaz 2003: 215).

3.2.4. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi

Okulların, öğrencilerini yetiştirip geliştirebilmelerinin ana koşullarından biri iyi yönetilmeleridir. İyi yönetimin vazgeçilmez parçası da denetimdir; çünkü yönetim süreçlerinden biri denetimdir (Başar 2004, Aktaran, Özden 2004: 147).

Bir örgütte denetim; amaçlara uygun olarak hazırlanan plan ile uygulamaları yerinde karşılaştırma, plandan ayrılma, hata ve eksiklikleri saptama, nedenlerini bulma, giderme, başarı sağlanması için yardımda bulunmadır (Taymaz 2003: 51).

Willes ve Bondi (1996: 10, Aktaran, Chell 1995: 5) denetimi: “ öğrenmeyle ilgili okul aktivitelerini koordine eden ve yöneten genel bir liderlik fonksiyonu” olarak tanımlar.

Glickman (1985, Aktaran, Chell 1995: 7) ve Smyth (1988, Aktaran, Chell 1995: 7), işlem süresince öğretmenlerin olaylara dâhil olmasının önemine işaret ederken, Sergiovanni (1987: 105-106, Aktaran, Chell 1995: 5), öğretmenlerin hedeflerinin ve öğrenme stillerinin farklı olması sebebiyle, denetimin bu farklılıklara cevap verecek şekilde olması gerektiğini teklif eden bir yansıtıcı model teklif etmiştir.

Mormis, Crowson, Porter-Gehru ve Heuwitz (1984: 106, Aktaran Chell 1995: 5) “Okul müdürlerinin etkileri dolaylı olabilir ve bu durum öğrenme için uygun bir iklim oluşturabilirken en etkin rol denetleyici veya değerlendirici olmaktan çok destekleyici olmalıdır” demişlerdir.

Okulların denetiminde okulun amaçlarına ulaşabilmesi için, denetimin denetim ilkelerine uygun yapılması gerekir. Özden (2004: 148), denetim ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Amaçlılık,
2. Planlılık,
3. Süreklilik,
4. Nesnellik,
5. Bütünlük,

- 6. Durumsallık,
- 7. Açıklık,
- 8. Demokratiklik.

Okullarda denetim iki farklı şekilde yapılabilir. İşbirlikçi denetim; öğretmenin görevinin durumsal problem çözme ve karar verme olduğu fikrine dayanır. Süpervizörlerin rolü problem çözme işlemine yön vermek, tartışmada aktif olmak ve öğretmeni probleme odaklı tutmaktır.

Yönlendirici olmayan denetim; öğrenmenin, bireyin bir deneyimi olduğu fikrine dayanır. Öğretmenler, sınıflarındaki deneyimlerini geliştirmek için kendileri çözüm önerileri sunmalıdırlar. Süpervizörlerin görevi; dinlemek, yargılayıcı olmamak ve öğretmenlerin kendilerinin farkına varmalarını sağlamaktır (Glickman 1990, Aktaran, Chell 1995: 21).

Denetimin gerçek uygulamada farklı olmasına rağmen, genel kuralların bilinmesi gerekir.

1. Nereden başladığınıza bakılmaksızın, denetim ve yönlendirme öğretmenler için profesyonel gelişim kontrolü sağlamalıdır.

2. Öğretmenlerin, becerileri düşük, deneyimsiz ve motive olmadıkları durumda yönlendirici model kullanılmalıdır.

3. Öğretmenlerin rekabet içinde ve motive olduğu durumlarda daha işbirlikçi yaklaşım kullanılmalıdır.

4. Öğretmenlerin deneyimli, rekabetçi, motive olmuş olduğu ve bağımsız olarak veya grup içerisinde etkin bir biçimde çalışabildikleri durumda, yönlendirici olmayan yaklaşım kullanılmalıdır (Chell 1995: 19).

Değerlendirme, yönetim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir ögesidir. Değerlendirme süreci ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilir. Yapılan değerlendirmede, amacın gerçekleşmesine katkıda bulunan bütün öğeler ayrı ayrı değerlendirilerek, her birinin hata ve eksiklikleri ortaya konulabilir. Böylece, yönetim sürecinin öğeleri hakkında toplanan bilgilere dönüt, besleme, geri besleme, aydınlatıcı yanıkı, feedback denir. Dönüt aslında olumsuzluk,

kusur, hata veya eksiklikleri bildiren bilgilerdir (Başaran 1989: 118, Aktaran, Taymaz 2003: 52).

Öğretimi denetleme ve değerlendirmenin, yönetimin her bir işleviyle olan ilişkisi incelendiğinde, denetim ve değerlendirmenin öğretimsel liderlik için ne derece önemli bir boyut olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.4.1. Öğretimi denetleme ve değerlendirmenin eğitim programı yönetimi ile olan ilişkisi.- Etkin okul liderleri; çocukları gelecek yaşamlarına hazırlamaya yönelik; değişen okullardaki değişimlere tepki verebilmek ve bu konuda proaktif olabilmek için eğitim, toplum ve ülke içerisindeki en iyi uygulamaların analizlerini kullanırlar. Öğrenci başarı verilerine odaklanırlar ve başarıyı olumlu öğrenci sonuçlarına göre ölçerler. Başarıyı yakalayan motivasyon ve desteği sağlarlar, değişen eğitimsel ortamda etkin bir yönetim sergilerler (www.emsc.nysed.gov).

Denetlemenin ve sonunda değerlendirmenin başarıya ulaşması, amaçlı, planlı ve ilkelere uygun olarak yapılmasına bağlıdır. Denetleme ve değerlendirme aşağıda sıralanan işlem basamaklarına göre yapılır (Taymaz 2003: 51):

1. Denetleme amaçlarının saptanması,
2. Denetlemenin planlanması,
3. Gözlenecek hususların belirlenmesi,
4. Ölçütlerin saptanması,
5. Gözlem- kontrol formlarının hazırlanması,
6. Kontrol araçlarının hazırlanması,
7. Gözlem- kontrol yapılması,
8. Sonuçların kaydedilmesi,
9. İstatistik işlemlerin yapılması,
10. Sonuçların kıyaslanması, yorumlanması,
11. Sonuçların ortaya konması.

Öğretimi denetleme ve değerlendirmenin eğitim programıyla olan ilişkisi; öğretimin, işgörenin ve öğrencilerin gözetim ve denetiminin incelenmesi ve bunun

için uygun değerlendirme metotlarının kullanılmasıyla daha iyi bir şekilde incelenebilir.

Okul müdürü, okul genelindeki değerlendirme araçlarının seçiminde anahtar rol oynar. Yönetim, test etme, raporlama ve değerlendirme verilerinin uygun kullanımı okul lideri tarafından öğrenci başarısını arttırmaya yönelik kritik bir önem taşır. Okul müdürleri düzenli olarak, eğitim ile ilgili siyasi kararlarla, programla ve profesyonel gelişimle ilgili kararları inceleyerek, öğrenci başarı verilerini analiz eder. Öğretmenler, verileri etkin bir biçimde yönetmek, test etmek, yorumlamak, analiz etmek ve öğretimsel değişiklik yapmak için, verilerden faydalanmaya yönelik rehberliğe gereksinim duyarlar. Okul müdürleri de öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bu rehberliği sağlamakla sorumludurlar (Joyner 2005: 3-4). Okul müdürü, okul lideri olarak öğretimsel programın başarısını sorgulamalı ve gerekli değişiklikleri belirlemelidir. Glickman (1990: 253, Aktaran, Chell 1995: 31) bu hususta şu noktaya dikkat eder:

Öğretimsel değişikliklerle ilgili kararlar, öğrencilerle ve öğretimsel değişimden en çok etkilenenlerle ilgili kapsamlı bir veri tabanına dayanmalıdır. (Öğretmenler, araştırma ve değerlendirme takviminin tanımlanması, uygulanması ve yorumlanması aşamalarında bulunmalıdır).

Öğrenme ortamının bozulmaması için, ders gözlemi denetim havası verilmeden yapılmalı, müdür derse öğretmenle birlikte veya önce girmeli, gerektiğinde öğrencilere “ Öğretmeninizden izin aldım, bu dersi sizinle izlemek istiyorum” demelidir. Elbette ders gözleminden önce öğretmenin hazırlıkları birlikte incelenmeli, düzeltme ve geliştirme yapılmalıdır. Ders planı gözlem öncesinden izlenmezse, amaçlardan ve olacıklardan habersiz, rasgele bir gözlem yapılmış olur, planın eksik ve yanlışları uygulamaya yansır. Denetleyenin, planı ders süresince incelemeye kalkışması yanlıştır. Bu durumda öğretmen ve öğrencilerin dikkati dağılır, sınıf ortamı bozulur, denetçi iki işi birden yapacağından işlerin ikisi de aksar (Özden 2004: 154).

Kapsamlı bir değerlendirme, öğretimsel programın başarısı hakkında bilgi sağlayabilir ancak değerlendirme sonuçları değişkendir ve bu sonuçların hangi değerlendirme tekniğinin uygulanacağını belirleyeceğinin fark edilmesi önemlidir. Glickman (1990: 225, Aktaran, Chell 1995: 31) değerlendirmelerin üç fonksiyonunu ifade eder. Değerlendirmenin uygulanması, programın planlandığı şekilde yürüyüp yürümediğini araştırır; sonuç değerlendirmesi, amacın başarısını belirler ve son değerlendirme önceden görülmeyen sonuçları inceler.

Neyi değerlendirmek istediğinizi ölçmek için gerekli araçları seçmek önemlidir ve öğretimsel değişimle ilgili kararların çoklu veri kaynakları kullanılarak yapılması gereği unutulmamalıdır. Müdürün denetim süreçlerindeki davranışı, denetim ilke ve özelliklerine uymalı; kırmayan, incitmeyen, alınganlığa götürmeyen, üzmeyen, surat asmayan ve kesinlikle bağırmayan güdüleyici davranışlar yeğlenmelidir. Bunun için müdür çok dikkatli ve özenli olmalı, düşünüp planlamadan hiçbir şey yapmamalı, söylememeli, denetim amacının düzeltip geliştirme olduğunu unutmamalıdır (Özden 2004: 158).

3.2.4.2. Öğretimi denetleme ve değerlendirmenin işgören liderliği yönetimi ile olan ilişkisi.- Öğretmenlere öğretimi geliştirme konusunda yardımcı olacak yollardan biri olan denetim ve gözetim, öğretimsel kaliteyi arttırmaya yönelik yapılan faaliyetlerin yönü hakkında da bilgi sağlar. Glickman (1990, Aktaran, Chell 1995: 22) 'ın ideal olarak senede en az iki kez uygulanması gereken olayların döngüsel sırası olarak sunduğu klinik denetim modeli, bize kapsamlı bir şekilde rehberlik eder. Bu sıralar;

1. Gözlemin metot, olarak ve süresini belirlemek için ön konferanslarını,
2. Kategori edilmiş sıklıklar, fiziksel indikatörler, performans indikatörleri, görsel şekillendirme, boşluktan faydalanma, açık uçlu ayrı alıntılar, katılımcı gözlemleri, odaklanmış anketler ve eğitimsel eleştiriyi içeren sınıf gözlem ve metotlarını,
3. Gözlemlerin yorumlanmasını-kişilerarası analiz/yorumlama,
4. Sonuçların ve kalan eylemlerin tartışılması için son konferanslar,
5. Kritik etmeyi içerir.

Okul merkezli yönetim yaklaşımında klasik denetim anlayışından uzaklaşarak, öğrenen örgüt ve toplam kalite yönetimi yaklaşımları temelinde, çağdaş klinik teftiş uygulaması gerçekleştirilmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin değerlendirme ve gözlem aşamalarındaki davranışlarını ölçüt olarak işgören geliştirme programlarını yönlendirmektedir. İşgören geliştirme programları ile klinik teftiş uygulaması birlikte yürütülmektedir. Klinik teftiş, öğretmeni geliştirmek için en iyi araç olarak adlandırılmaktadır. Klinik teftişin bazı temel ilkeleri şunlardır (DuFour 1991: 73-74; Taymaz 1993: 130-133, Anderson ve Karajewski 1993: 34, Aktaran, Oliva ve Pawlas 2001: 390):

1. Temel amacı; gözlem ve analiz yaparak, sınıfın bütününde davranış değişiklikleri sağlamak ve öğretimi geliştirmektir.
2. Öğretmenlerle müdürler arasında yüz yüze bir ilişkiyi gerektirir.
3. Öğretmenlere anlayacağı şekilde yardım etmeyi amaçlar ve süreçler öğretmen performansı ile ilgilidir, kişiliği ile ilgili değildir.
4. Öğretmenlerle müdürler arasında ortak güven ve meslektaşlık ilişkisi gerçekleştiğinde, en iyi şekilde işler.
5. Öğretmenin kişisel ve mesleki özelliklerini kabul eder ve kendini geliştirmesini teşvik eder.

Öğretimsel gelişim ve sorumluluk konuları, Dagley ve Orso (1991, Aktaran, Chell 1995: 5) tarafından geliştirilen ilginç bir denetim modelinde vurgulanmıştır. İki parçalı modelleri döngüsel bir sistemde çalışır. Birinci bölüm sorumlulukların minimum standartlarının sağlandığını belirlemek için toplam bir değerlendirme iken, diğer bölüm ise gelişime odaklı değişim olarak ifade edilir. Eğer minimum standartlar sağlanırsa öğretmenler, hedeflenen öğretme bölümünün gelişimine odaklanan modelin oluşumcu bölümüne geçerler. Eğer sorumluluklarla ilgili standartlar sağlanmazsa, öğretmenlerin görevlerine son verilir ya da yeni bir programa tabii tutulurlar. Eğitimleri tamamlandıktan sonra döngünün oluşumcu kısmına tekrar girerler.

Günümüzde amaçlara göre yönetim, pek çok kuruluştaki bir işgören değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Nitekim yapılan bir araştırmada,

amaçlara göre yönetim, yüzde 35 oranında işgören değerlendirme amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, amaçlara göre yönetimin bir işgören değerlendirme yöntemi olarak kullanılmasının verimliliği artırdığı ifade edilmektedir (Tortop, İsbir ve Aykaç 2005: 211).

Öğretmenler, kurumun değişmesinde aktif katılımcılardır. Okul müdürü, öğretmenler için uygun, tanımlayıcı geri dönüşüm sağlayarak sınıf içi gözlemlerle değişimi kolaylaştırabilirler. Öğretmenlerin kendi yargılarına varmalarının kabul edilmesi ve kendi sonuçlarına yorumlayıcı gözlem yerine tanımlayıcı gözlem yapmalarına olanak tanınması sayesinde, okul müdürleri gözlemlerden faydalanabilirler (Chell 1995: 31).

Okul liderleri, değerlendirme ve yönlendirme işlerinde yapıcı, cesaretlendirici ve sürekli bir geri dönüşümü sağlayacak kadar donanımlı olmalıdırlar (Booth 2002: 2)

Reeves (Aktaran, Lashway 2003: 3), okul müdürünün değerlendirme kriterlerini belirlemede yardımcı olmalarının ve uygun profesyonel gelişim planını geliştirmede lider rolü oynamalarının önemini altını çizer. Değerlendirme işleminin, hem sabit hem de zor olması gerektiğini ifade eder. Örneğin; “yeterli” okul müdürleri, yeterli olmanın kabul edilebilir olduğunu ancak sıra dışı ile aynı anlama gelmediğini bilmelidirler.

En verimli sonuçları elde edebilmek için, yöneticinin performans değerlendirmesinde kaçınılması gereken bir dizi sorun vardır. Yöneticilerde bütün elemanlara yüksek ya da düşük puan verme gibi bir eğilim vardır; bu, iyi ve kötü performansı ayırt etmeyi güçleştirir. Yöneticiler ayrıca yaş, cinsiyet, ırk vb. konularda belli kişisel önyargılara sahiptir; bunlar performans değerlendirmesini etkileyebilir. Bazı yöneticiler düşük puan vermektense elemanların çoğunluğu için cetvelin ortasında kalma eğilimindedir. Bu ise, yüksek ve düşük performans sahibi kişilerin hakiki bir değerlendirmeye tabi tutulmasını önler. Ve nihayet, çoğu kez elemanın çalışmasının bütün boyutlarını tek bir boyutun hak ettiği puan temelinde değerlendirme eğilimi söz konusudur. Örneğin sıkı çalışan bir kişiye bütün

boyutlarda yüksek puan verilir; bu ise yeterli bir motivasyon sağlamaktan uzaktır (Werner 1993: 168).

Lashway (2003: 6), birçok ticari liderlik değerlendirmelerinin mevcut olduğunu, ancak, birkaçının özellikle okul liderliği için hazırladığını ve bunların iş performansını doğrudan ölçtüğünü ifade eder. Bununla birlikte, dikkatlice uygulanan değerlendirmeler ve gelişim işleminin bir parçası olarak bu araçlar, okul müdürlerinin liderlik davranışları ve becerileriyle ilgili bir bilgi verebilecek seviyededirler.

Çoğu değerlendirme aracı evde yapılmış ve çoğu zaman tipik olarak kontrol listesi şeklindedir. Kontrol listesi yaklaşımının sınırlılığı, daha formal araçların geliştirilmesinin ve geçerliliğinin zorluğuyla birleşince, çoğu bölge müdürleri portföy hazırlamaya başlamıştır.

Oliva ve Pawlas (2001: 253), değerlendirme tekniklerini; sınıflarda öğrenci katılımını gözlemleme, sözlü raporlar, yazılı sınavlar yapma, yaratıcı ödevler verme, grup çalışması yapma, özdeğerlendirme ve birlikte değerlendirmeyi yaygınlaştırma ve portföy değerlendirmesi olarak sıralamıştır.

Portföy değerlendirmesi, hedeflerin başarısını gösteren öğrencilerin çalışma örneklerinin toplamıyla ilgilidir. Portföyler bir zamanlar sanat öğretmenleri tarafından kullanılmıştır. Diğer alanlardaki öğretmenler de şu anda öğrenci çalışmalarını toplamaktadırlar. Öğrencilerden toplanan bu çalışmalar öğretmene, öğrencinin planlanan hedefe ulaşmış ulaşmadığı konusunda yardımcı olur (Oliva ve Pawlas 2001: 253).

Sınıflarda öğrenci portföyleri tek başlarına öğrenci başarısını geliştirecek okul müdürleri değerlendirmesini gerçekleştiremezler. Bununla birlikte, öğretimsel hedeflere odaklanıldığında okul liderlerinin, öğrenci performanslarında olan etkilerini düşünmelerine yol açan kanıtlara dayalı işlem sağlayabilirler (Lashway 2003: 6).

3.2.4.3. Öğretimi denetleme ve değerlendirmenin genel hizmetler yönetimi ile olan ilişkisi.- Öğretimi denetleme ve değerlendirmenin tam olarak uygulanabilmesi ve bundan olumlu sonuçlar alınabilmesi için, genel hizmetler

yönetiminin de değerlendirme kapsamına alınması gerekir. Bu amaçla, okul içerisinde öğrencilere hizmet eden her şeyin denetlenip değerlendirilmesi, öğretimsel lider olan okul müdürünün temel görevleri arasında yer alır.

Okullarda öğrencilerin ve işgörenlerin uymak zorunda olduğu birtakım kurallar vardır. Bu kuralların başında kılık kıyafet yönetmeliği gelir. Kılık kıyafet yönetmeliği, okul içerisinde yer alan herkesi kapsayan genel giyim kurallarını içerir. Her okulun yönetmeliği farklı olsa bile, öğretimsel lider olan okul müdürlerinin bu konudaki hedefleri de aynıdır.

“Okul içerisinde öğrencilerin başarısını arttırmaya yönelik kılık kıyafet yönetmeliği hazırlayıp bunu denetlemek”

İyi bir dış görünüş sadece iş yaşamında değil, insan ilişkilerinde de önemli bir yere sahiptir. Çünkü, insanlar görünümlerine göre karşılanır ve kişiliklerine göre uğurlanır. Toplumsal yaşamda söylenen “Güzel bir görünüş iyi bir tavsiye mektubudur” sözü de buna işaret etmektedir (Özden 2004: 297). Okul içerisinde bir standardı yakalamaya çalışan öğretimsel liderler, bu amaçla okuldaki kılık kıyafetler konusunda da öğrenciler arası farklılığı ortadan kaldırmaya yönelik olmayan, ancak, onları bir standarda oturtan kılık kıyafet yönetmeliğiyle ilgili gerekli değerlendirmeleri yapmak suretiyle, okul içerisinde daha uygun bir öğrenme ortamı sağlayabilirler.

3.2.4.4. Öğretimi denetleme ve değerlendirmenin para kaynağı yönetimi ile olan ilişkisi.- Okul müdürünün asıl görevi, okulun amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda, öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin, öğretmenlere somut dönütler verilir (Stallings 1980, Aktaran, Gümüşeli 1996: 8).

Okul yönetimi için gerekli her adımın gerçekleşmesinin bir maliyeti olduğu gibi, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin de bir maliyeti vardır. Bu amaçla,

öğretimi denetleme ve değerlendirmede kullanılacak kırtasiye, elektronik cihazlar, v.s. malzemeleri için para kaynağı oluşturmak gerekir.

Okulda denetim ve değerlendirme için okulun bütçesinden belli bir oranda pay ayrılmaktadır. Bu pay ayrılırken, denetim için yapılacak masrafların çok iyi hesaplanması ve bütçeden gerekli oranda para ayrılması önem taşır. Okula alınacak değerlendirme amaçlı kırtasiye, elektronik cihazlar, optik okuyucular, bilgisayarlar, bilgisayar programları ve diğer malzemeler için okul yönetiminin para kaynağını geliştirmesi gerekir.

Eğer okul müdürü iyi öğretim sağlamak istiyorsa, öğretmenlere gerekli malzemelerin sağlanması gerekir. Ekipmanlar, araç ve gereçler ve işgörenlerin ihtiyacı olan her şey her zaman hazır bulunmalıdır. Bazı öğretmenler sınıflarının ihtiyaçlarını kendi ceplerinden karşılamaktadırlar. Fakat öğretmenler, öğretme malzemesi ve donanımları kendileri satın almamalıdır. Bu yüzden okul müdürleri, iyi bir eğitim programı için gerekli öğretimsel araç ve gereçleri karşılayacak bütçeyi oluşturma sorumluluğuna sahiptirler (Jordan 1959: 72).

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMU

Çalışmanın bu bölümünde, istatistiksel çözümlerinin sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere bağlı olarak ele alınmış ve bu bulgularla ilgili yorumlar hemen ardından verilmiştir.

4.1.Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri

Anketin birinci bölümünde yer alan, örneklem grubu ile ilgili kişisel bilgiler analiz edilerek çizelgeler halinde verilmiş ve açıklamalarda bulunulmuştur.

4.1.1. Okul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri

Örneklem grubunu oluşturan müdürlerin yüzde 92,86'sını 39 kişiyle erkek müdürler, yüzde 7,14'ünü ise üç kişiyle kadın müdürler oluşturmaktadır. Bu görünüm Türkiye'nin kadın okul müdürleri dağılımıyla da benzerlik göstermektedir. Aksu'nun yaptığı çalışmada da 67 okul müdüründen sadece biri kadın, diğerleri ise erkektir. Bu durum, Aksu'nun Whitaker ve Lane'den (1990) aktardığına göre okulları erkeklerin yönettiği görüşüyle tutarlıdır (Aksu 2004).

Çizelge 2. Okul Müdürlerinin Cinsiyet ve Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Müdürlerin Hizmet Süreleri	Cinsiyet				GENEL	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
0-5 yıl	-	-	10	23,80	10	23,80
6-10 yıl	1	2,38	8	19,04	9	21,42
11-15 yıl	1	2,38	9	21,44	10	23,82
16-20 yıl	-	-	3	7,14	3	7,14
21 yıl ve üstü	1	2,38	9	21,44	10	23,82
TOPLAM	3	7,14	39	92,86	42	100,00

Çizelge 2 incelendiğinde çalışma örneğine alınan okul müdürlerinin hizmet süreleri dağılımına bakıldığında, okul müdürlerinin yüzde 23,80'inin 0-5 yıl, yüzde 21,42'sinin 6-10 yıl, yüzde 23,82'sinin 11-15 yıl, yüzde 7,14'ünün 16-20 yıl ve yüzde 23,82'sinin 21 yıl ve üstünde hizmet sürelerinin olduğu görülmektedir.

Çizelge 3. Okul Müdürlerinin Cinsiyet ve Yöneticilik Konusunda Katıldığı Seminer Sayısına Göre Dağılımı

Okul Müdürlerinin Yöneticilik Konusunda Katıldığı Seminer Sayısı	Cinsiyet				GENEL	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
Hiç katılmadım	-	-	1	2,38	1	2,38
1-2 seminer ya da kurs	1	2,38	12	28,58	13	30,96
3-4 seminer ya da kurs	1	2,38	16	38,10	17	40,48
5 ve daha fazlası	1	2,38	10	23,80	11	26,18
TOPLAM	3	7,14	39	92,86	42	100,00

Çizelge 3'e bakıldığında, çalışma örneğine alınan okul müdürlerinin yöneticilik konusunda katıldığı seminer sayısı dağılımına bakıldığında, okul müdürlerinin yüzde 2,38'inin hiç katılmadığı, yüzde 30,96'sının 1-2 seminer ya da kursa katıldığı, yüzde 40,48'inin 3-4 seminer ya da kursa katıldığı ve yüzde 26,18'inin beş ya da daha fazla seminer ya da kursa katıldığı görülmektedir.

Çizelge 4. Okul Müdürlerinin Cinsiyet ve Okulların Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

Okulların Yerleşim Yerleri	Cinsiyet				GENEL	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
İl Merkezi	1	2,38	8	19,04	9	21,42
İlçe Merkezi	1	2,38	16	38,10	17	40,48
Kasaba-Köy-Belde	1	2,38	15	35,72	16	38,10
TOPLAM	3	7,14	39	92,86	42	100,00

Çizelge 4'de yer alan verilere göre, çalışma örneğine alınan okul müdürlerinin okulların yerleşim yerleri dağılımına bakıldığında, okul müdürlerinin

yüzde 21,42'sinin il merkezinde, yüzde 40,48'inin ilçe merkezinde ve yüzde 38,10'unun kasaba, köy ve beldelerde görev yaptıkları görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yüzde 56,98'inin kadın, yüzde 43,02'sinin ise erkektir. Bu durum Çanakkale ili için geçerli bir örneklem grubu olarak düşünülebilir. Çanakkale ili jeopolitik yapısı nedeniyle eş durumundan dolayı tayinlerin en fazla olduğu illerimiz arasındadır. Özellikle Çanakkale Merkez, Gelibolu, Biga, Bayramiç, Ayvacık ve Gökçeada ilçelerinde kadın öğretmenler sayıca erkek öğretmenlerden fazladır. Dolayısıyla örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Ancak çalışmaya katılan okul müdürlerinin dağılımına banda büyük oranda farklılık vardır. Öğretmenlerde kadın sayısı erkeklere oranla fazla ilen, müdürlerde erkek sayısı daha fazladır.

Çizelge 5. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	Cinsiyet				GENEL	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
0-5 yıl	66	17,41	21	5,56	87	22,97
6-10 yıl	61	16,09	35	9,24	96	25,33
11-15 yıl	29	7,65	25	6,59	54	14,24
16-20 yıl	37	9,77	25	6,59	62	16,36
21 yıl ve üstü	23	6,06	57	15,04	80	21,10
TOPLAM	216	56,98	163	43,02	379	100,00

Çalışmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerinin gösterildiği Çizelge 6'da, yüzde 22,97'sinin 0-5 yıl arası hizmet süresine, yüzde 25,33'ünün 6-10 yıl arası hizmet süresine, yüzde 14,24'ünün 11-15 yıl arası hizmet süresine, yüzde 16,36'sının 16-20 yıl arası hizmet süresine ve yüzde 21,10'unun da 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler ile okul müdürleri arasında hizmet süreleri bakımından anlamlı sayılabilecek bir farklılık yoktur. Ancak 16-20 yıl hizmet süresine öğretmenlerin oranı müdürlere göre daha yüksektir.

Aşağıdaki çizelgede dağılım sınıf öğretmeni-branş öğretmeni olarak gruplandırılarak verilmiştir. Böyle bir gruplamaya gidilmesinin nedeni istatistiksel olarak bir karşılaştırma yapabilme olanağı sağlayabilmektir. Bu nedenle sınıf öğretmenliği dışındaki diğer branşlar tek başlık altında toplanmıştır. Çizelge 6'ya göre, öğretmenlerin yüzde 58,30'u sınıf öğretmeni, 41,70'inin ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Şekline Göre Dağılımı

Görev Şekli	Cinsiyet				GENEL	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
Sınıf Öğretmeni	124	32,71	97	25,59	221	58,30
Branş Öğretmeni	92	24,27	66	17,43	158	41,70
TOPLAM	216	56,98	163	43,02	379	100,00

Çizelge 7. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Katıldıkları Seminer ya da Kurs Sayısına Göre Dağılımı

Seminer ya da Kurs Sayısı	Cinsiyet				GENEL	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
Hiç katılmadım	170	44,85	91	24,02	261	68,87
1-2 seminer ya da kurs	32	8,45	44	11,61	76	20,06
3-4 seminer ya da kurs	9	2,37	19	5,02	28	7,39
5 ve daha fazlası	5	1,31	9	2,37	14	3,68
TOPLAM	216	56,98	163	43,02	379	100,00

Çizelge 7'e göre çalışma örneğine alınan öğretmenlerin katıldıkları seminer ya da kurs sayısı dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin yüzde 68,87'sinin hiç katılmadığı, yüzde 20,06'sının 1-2 seminer ya da kursa katıldığı, yüzde 7,39'unun 3-4 seminer ya da kursa katıldığı ve yüzde 3,68'inin 5 ya da daha fazla seminer ya da kursa katıldığı görülmektedir. Öğretmenler ile müdürlerin dağılımı karşılaştırıldığında, anlamlı farklılıklar göze çarpmaktadır. Hiçbir seminer ya da kursa katılmayan öğretmenlerin oranı müdürlere göre oldukça yüksek iken, 3-4 ve 5

ve daha seminer ya da kursa katılan müdürlerin oranı da öğretmenlere göre oldukça yüksektir.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Okulların Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

Okul Yeri	Cinsiyet				Genel	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
İl Merkezi	35	9,23	44	11,61	79	20,84
İlçe Merkezi	98	25,86	66	17,42	164	43,28
Kasaba – Köy - Belde	83	21,89	53	13,99	136	35,88
TOPLAM	216	56,98	163	43,02	379	100,00

Çizelge 8’de görüldüğü gibi çalışma örneğine alınan öğretmenlerin okulların yerleşim yerlerine göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin yüzde 20,84’ünün il merkezinde, yüzde 43,28’inin ilçe merkezinde ve yüzde 35,88’inin kasaba, köy ve beldelerde görev yaptıkları görülmektedir. Okul müdürleri ile öğretmenlerin dağılımları çok büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Mezun Olduğu Okul	Cinsiyet				Genel	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
Eğitim Enstitüsü	8	2,11	42	11,10	50	13,21
Eğitim Yüksek Okulu	32	8,44	25	6,59	57	15,03
Eğitim Fakültesi	136	35,88	71	18,74	207	54,62
Fen – Edebiyat Fakültesi	16	4,22	10	2,64	26	6,86
Diğerleri	24	6,33	15	3,95	39	10,28
TOPLAM	216	56,98	163	43,02	379	100,00

Yukarıdaki çizelgede dağılım öğretmenlerin cinsiyet ile mezun oldukları okul olarak gruplandırılarak verilmiştir. Böyle bir gruplamaya gidilmesinin nedeni istatistiksel olarak bir karşılaştırma yapabilece olanağı sağlayabilmektir. Burada öğretmenlerin mezun oldukları okullar eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi, fen – edebiyat fakültesi ve diğerleri başlıkları altında toplanmıştır. Çizelge

10'a göre, öğretmenlerin yüzde 13,21'i eğitim enstitüsü mezunu, 13,03'ünün eğitim yüksek okulu mezunu, 54,62'sinin eğitim fakültesi mezunu, 6,86'sının ise edebiyat fakültesi ve 10,28'inin de diğerleri seçeneğini seçen öğretmenler olduğu görülmektedir.

4.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın bu bölümünde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri incelenerek yorumlanmıştır.

4.2.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Sergiledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Bu alt başlıkta, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi ve öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutu olmak üzere dört boyutta toplanmıştır. Her boyutta yer alan önermelerle ilgili okul müdürlerinin görüşlerine ilişkin frekanslar, yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin, misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna yönelik davranış alanlarına ilişkin görüşlerini içeren on sekiz önermeye dayalı önerme bulunmaktadır. Bu önermelerden on ikisine “her zaman” (4,20 – 5,00) şeklinde görüş belirten okul müdürleri, diğer altısına ise “çoğunlukla” (3,40 – 4,19) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 10. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Misyon ve Vizyon Belirleme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişisine Yönelik Yönetici Görüşleri

BOYUTLARI	ÖĞRETİMSEL LİDERLİK	Liderlik Davranışları	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ										n=42	
			Her Zaman		Çoğunlukla		Ara Sıra		Az		Hiç		\bar{X}	s.s.
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
BELİRLEMENİN YÖNETİMİN İŞLEVLERİYLE OLAN İLİŞKİSİ	MİSYON VE VİZYON	1. Okulun amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim.	11	26,2	24	57,1	6	14,3	1	2,4	0	0,0	4,07	0,71
		2. Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemede teşvik ederim.	10	23,8	25	59,5	4	9,5	2	4,8	1	2,4	3,98	0,87
		3. Milli Eğitimin genel amaçlarıyla tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı amaçlar belirlerim.	16	38,1	17	40,5	7	16,7	2	4,8	0	0,0	4,12	0,86
		4. Okulun amaçlarını okuldaki öğretmenlere ve diğer işgörenlere açıklarım.	26	61,9	9	21,4	5	11,9	2	4,8	0	0,0	4,40	0,89
		5. Öğretmenlerle birlikte belli bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alırım.	14	33,3	19	45,2	6	14,3	2	4,8	1	2,4	4,02	0,95
		6. Eğitim-Öğretim konusunda vizyon sahibiyim.	23	54,8	16	38,1	0	0,0	3	7,1	0	0,0	4,40	0,83
		7. Okulun misyon ve vizyonunu her fırsatta vurgularım.	20	47,6	13	31,0	8	19,0	1	2,4	0	0,0	4,24	0,85
		8. Öğrencilerin okul yaşamına bakış açılarını onlarla iletişim kurarak ortaya çıkarmaya çalışırım.	19	45,2	22	52,4	1	2,4	0	0,0	0	0,0	4,43	0,55
		9. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemeleri için öğretmenleri teşvik ederim.	19	45,2	19	45,2	4	9,5	0	0,0	0	0,0	4,36	0,66
		10. Kurul toplantılarında öğretmenlerle ile okulun amaçlarını tartışırım.	21	50,0	14	33,3	5	11,9	2	4,8	0	0,0	4,29	0,86
		11. Okul ve sınıf etkinliklerinin, okulun öğretimsel hedefleri ile tutarlı olmasını sağlamaya çalışırım.	16	38,1	23	54,8	2	4,8	1	2,4	0	0,0	4,29	0,67
		12. Okuldaki eğitim ve öğretim gelişiminin öğretimsel hedefler doğrultusunda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendiririm.	20	47,6	17	40,5	4	9,5	1	2,4	0	0,0	4,33	0,75
		13. Okul ile çevre arasında etkili bir iletişim sistemi oluştururum.	20	47,6	17	40,5	5	11,9	0	0,0	0	0,0	4,36	0,69
		14. Sözlü iletişimi uygun şekilde kullanırım.	21	50,0	16	38,1	5	11,9	0	0,0	0	0,0	4,38	0,70
		15. Yazılı iletişimi uygun şekilde kullanırım.	12	28,6	17	40,5	10	23,8	3	7,1	0	0,0	3,90	0,91
		16. Okulun öğretimsel hedeflerinin geliştirilip uygulanması hususuna öğretmenleri de katarım.	22	52,4	17	40,5	2	4,8	1	2,4	0	0,0	4,43	0,70
		17. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi için, çift yönlü bir iletişim sistemi kurarım.	19	45,2	20	47,6	3	7,1	0	0,0	0	0,0	4,38	0,62
		18. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için velilerle daha fazla iletişim yolları geliştiririm.	16	38,1	20	47,6	3	7,1	3	7,1	0	0,0	4,17	0,85

Burada en yüksek değer ($\bar{X} = 4,43$) “Öğrencilerin okul yaşamına bakış açılarını onlarla iletişim kurarak ortaya çıkarmaya çalışırım” ile “Okulun öğretimsel

hedeflerinin geliştirilip uygulanması hususuna öğretmenleri de katarım” önermeleridir. Bu değerlerden, okul müdürlerinin hem öğrenci hem de öğretmenlerle sıkı bir diyalog halinde oldukları, öğrencilerin okul yaşantılarında karşılaşılabilecekleri sorunları ortaya çıkarmaya çalıştıkları, tespit ettikleri sorunları çözmeye çalıştıkları ve eğitimin her safhasında öğretmenlerle sürekli işbirliği içinde oldukları sonucu çıkarılabilir. Ayrıca bu boyut içerisinde en düşük değere sahip olan ($\bar{X} = 3,90$) “*Yazılı iletişimi uygun şekilde kullanırım*” önermesine karşılık ($\bar{X} = 4,38$) değere sahip “*Sözlü iletişimi uygun şekilde kullanırım*” önermesi dikkat çekicidir. Bu değerlerden okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenlerle olan iletişimlerinde resmiyetten kaçınmaya çalıştıkları, daha çok sözlü iletişim ile yüz yüze diyalog kurmaya çalıştıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Çizelge 11 incelendiğinde, okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetiminin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna yönelik davranış alanlarına ilişkin görüşlerini içeren on bir önermeden ikisine “her zaman” (4,20 – 5,00) şeklinde görüş belirten okul müdürleri, sekizine “çoğunlukla” (3,40 – 4,19) şeklinde ve diğer birine ise “ara sıra” (2,60 – 3,39) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Çizelge 11. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişisine Yönelik Yönetici Görüşleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Liderlik Davranışları	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ											
		Her Zaman		Çoğunlukla		Ara Sıra		Az		Hiç		n=42	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s.s.
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ	19. Okulda uygulanması sırasında sınıflararası koordinasyonu sağlarım.	14	33,3	20	47,6	6	14,3	2	4,8	0	0,0	4,10	0,82
	20. Okulda yapılan sınavların sonuçlarından yararlanırım.	18	42,9	18	42,9	5	11,9	1	2,4	0	0,0	4,26	0,77
	21. Okulda öğretmenlerin yıllık planlarını incelerim.	12	28,6	20	47,6	8	19,0	2	4,8	0	0,0	4,00	0,83
	22. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izlerim.	17	40,5	17	40,5	6	14,3	1	2,4	1	2,4	4,14	0,93
	23. Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılırım.	15	35,7	13	31,0	13	31,0	1	2,4	0	0,0	4,00	0,88

YÖNETMENİN YÖNETİM İŞLEMLERİYLE OLAN İLİŞKİSİ	24. Eğitim öğretim zamanının yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret ederim.	11	26,2	16	38,1	14	33,3	1	2,4	0	0,0	3,88	0,83
	25. İşgörenler arasındaki fikir ayrılıklarına saygı gösterilmesini sağlarım.	17	40,5	18	42,9	4	9,5	2	4,8	1	2,4	4,14	0,95
	26. Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim.	4	9,5	8	19,0	13	31,0	11	26,2	6	14,3	2,83	1,19
	27. Öğretmenlerin aynı amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için onlara yardımcı olurum.	17	40,5	19	45,2	5	11,9	1	2,4	0	0,0	4,24	0,76
	28. Öğretmenlere için program geliştirme, kararlara katılım, işbirliği, sunu yapma, rehberlik etme gibi olanaklar sağlarım.	14	33,3	19	45,2	5	11,9	3	7,1	1	2,4	4,00	0,99
29. Öğretmenleri, kendilerini geliştirme etkinliklerine katılmaları için güdüleyerek gerekli kaynakları sağlarım.	12	28,6	24	57,1	4	9,5	2	4,8	0	0,0	4,10	4,64	

Burada en yüksek değer ($\bar{X} = 4,26$) ile “Okulda uygulanan eğitim programının etkinliği konusunda karar verirken okulda yapılan sınavların sonuçlarından yararlanırım” önermesidir. Bu değerden okul müdürlerinin yapılan sınavların sonuçlarını sürekli olarak takip ettikleri, bu sınav sonuçlarını analiz ederek eğitim programlarının etkinliklerini değerlendirdikleri ve programların hazırlanmasında göz önünde bulundurdıkları sonucuna varılabilir. Bu boyuta en düşük değere sahip ($\bar{X} = 2,83$) “Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim” önermesinden müdürlerin okul içerisinde öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik olarak girişimlerde bulunmadıkları, Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri ile yetindikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin gelişimlerini en yakından takip etme fırsatına sahip okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini artırmaya yönelik çalışmalarda bulunmamaları düşündürücü olduğu kadar üzücü bir durumdur. Çünkü yönetici ve lider pozisyonunda olan müdürler idari görevlerinin yanında öğretmenlerinin gelişimlerini de hem takip etmek hem de artırmak zorundadırlar. Okullarındaki eğitim ve öğretimin kalitesinin artması eğitici konumunda olan öğretmenlerin kalitesi ile doğru orantılıdır. Müdürlerin görevi sadece öğretmenlerin disiplinleri ile özlük işlemlerini takip etme değildir.

Çizelge 12'ye göre okul müdürlerinin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna yönelik davranış alanlarına ilişkin görüşlerini içeren yirmi önermeden on dördüne “her zaman” (4,20 – 5,00) şeklinde görüş belirten okul müdürleri, diğer sekizine ise “çoğunlukla” (3,40 – 4,19) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Çizelge 12. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişisine Yönelik Yönetici Görüşleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Liderlik Davranışları	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ										n=42	
		Her Zaman		Çoğunlukla		Ara Sıra		Az		Hiç		\bar{X}	s.s.
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İKLİMİ GELİŞTİRMENİN YÖNETİM OLUMLU ÖĞRENME	30. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılarım.	29	69,0	11	26,2	2	4,8	0	0,0	0	0,0	4,64	0,58
	31. Öğrenci ve öğretmenlerle konuşmak için sınıfları ziyaret ederim.	11	26,2	14	33,3	14	33,3	2	4,8	1	2,4	3,76	0,98
	32. Derslerin boş geçmemesi için çaba gösteririm.	27	64,3	13	31,0	2	4,8	0	0,0	0	0,0	4,60	0,59
	33. Üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendiririm.	17	40,5	18	42,9	3	7,1	2	4,8	2	4,8	4,10	1,05
	34. Öğrencileri çalışma ve davranışlarında ödüllendiririm.	15	35,7	18	42,9	7	16,7	1	2,4	1	2,4	4,07	0,92
	35. Öğrenci başarılarından haberdar etmek için velilerle ilişki kurarım.	20	47,6	18	42,9	1	2,4	3	7,1	0	0,0	4,31	0,84
	36. Ödül ve ceza sistemini verimi yükseltmek amacı ile kullanırım.	17	40,5	15	35,7	9	21,4	1	2,4	0	0,0	4,14	0,84
	37. Öğretime ayrılacak zaman hakkın-da kurallar oluştururum.	11	26,2	14	33,3	15	35,7	1	2,4	1	2,4	3,79	0,95
	38. Öğretmenlerin görüşme teklifleri için zaman ayırırım.	32	76,2	9	21,4	1	2,4	0	0,0	0	0,0	4,74	0,50
	39. Uygun insan ilişkileri becerilerine sahip olma konusunda iyi bir modelimdir.	14	33,3	28	66,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4,33	0,48
	40. Öğretmenlerin gösterdiği başarıyı dile getirir ve onları överim.	28	66,7	12	28,6	2	4,8	0	0,0	0	0,0	4,62	0,58
	41. Hizmet içi eğitim sürecinde uygulamaları öğretmenleri teşvik ederim.	21	50,0	17	40,5	3	7,1	0	0,0	1	2,4	4,36	0,82
	42. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.	23	54,8	17	40,5	1	2,4	1	2,4	0	0,0	4,48	0,67
	43. Hizmet içi eğitim sonuçlarının öğretmenler tartışılmasını sağlarım.	13	31,0	22	52,4	7	16,7	0	0,0	0	0,0	4,14	0,68
	44. Karar verme sürecine öğretmenleri de katarım.	23	54,8	16	38,1	2	4,8	1	2,4	0	0,0	4,45	0,71
	45. Öğretmenlerin kendilerine hedefler oluşturmalarına yardımcı olurum.	10	23,8	22	52,4	9	21,4	0	0,0	1	2,4	3,95	0,82
	46. Öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki sorunlarla ilgilenirim.	25	59,5	16	38,1	1	2,4	0	0,0	0	0,0	4,57	0,55
	47. İşgören ve öğrenciyi ilgilendiren konularda sistemli olarak bilgi toplar, çözümler üretirim.	17	40,5	18	42,9	7	16,7	0	0,0	0	0,0	4,24	0,73

İŞLEVLERİYLE OLAN İLİŞKİSİ	48. Öğretim programlarının düzenlenmesi için, öğretmenlerle beraber çalışırım.	11	26,2	21	50,0	5	11,9	4	9,5	1	2,4	3,88	0,99
	49. Okulda öğrenciler için gerekli düzenlemeleri yaparım.	21	50,0	15	35,7	5	11,9	1	2,4	0	0,0	4,33	0,79
	50. Okul laboratuvarını ve kütüphanesini kaynak ve malzeme bakımından zenginleştiririm.	21	50,0	17	40,5	3	7,1	1	2,4	0	0,0	4,38	0,73
	51. Okulun fiziki kaynaklarının korunmasının, geliştirilmesinin önemini bilirim.	33	78,6	8	19,0	1	2,4	0	0,0	0	0,0	4,76	0,48

Burada en yüksek değer ($\bar{X} = 4,76$) ile “Okulun fiziki kaynaklarının korunmasının, geliştirilmesinin ve tertip düzeninin önemini bilirim” önermesidir. Bu değerden de anlaşılacağı gibi okul müdürlerinin okullarına sahiplendikleri, mevcut kaynaklarını en iyi şekilde kullanmaya çalıştıkları, öğrenci ve öğretmenlerin istifade edebilecekleri fiziki ortamları kurmaya çalıştıkları ve mevcut fiziki ortamların her zaman kullanılabilir olarak bulunmalarını sağlamaya çalıştıkları düşünülebilir. Ayrıca okul müdürlerinin sadece idari ve eğitim faaliyetleri ile ilgilenmekle kalmadıkları, mevcut fiziki ortamları koruma ve geliştirme çalışmalarında da buldukları sonucuna varılabilir. Okulun mevcut kaynaklarının kullanma hususunda söz sahibi olan müdürlerin bu düşüncelere sahip olması sevindirici husustur. Diğer bir yüksek değere sahip olan ($\bar{X} = 4,74$) ile “Öğretim konusunda öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırırım” önermesi de, okul müdürlerinin öğretmenlerden gelen teklifleri dinleme, onlara kendilerini ifade etme fırsatı sunma, öğretim hususunda düşünmeye sevk etme, değişik fikirlerin ortaya çıkması ile öğretimin kalitesinin artırılması, “ben” yerine “biz” kavramının benimsenerek verimli çalışma ortamları yaratılması bakımlarından önemlidir.

Çizelge 13’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna yönelik davranış alanlarına ilişkin görüşlerini içeren on dört önermeden yedisine “her zaman” (4,20 – 5,00), diğer yedisine ise “çoğunlukla” (3,40 – 4,19) şeklinde görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 13. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle İlişkinine Yönelik Yönetici Görüşleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Liderlik Davranışları	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ										n=42	
		Her Zaman		Çoğunlukla		Ara Sıra		Az		Hiç		\bar{X}	s.s.
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRMENİN YÖNETİM İŞLEVLERİYLE İLİŞKİSİ	52. Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendiririm.	11	26,2	21	50,0	8	19,0	1	2,4	1	2,4	3,95	0,88
	53. Sınıf öğretimini değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alırım.	13	31,0	21	50,0	6	14,3	1	2,4	1	2,4	4,05	0,88
	54. Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanırım.	17	40,5	17	40,5	6	14,3	1	2,4	1	2,4	4,14	0,93
	55. Sınav sonuçları ve gözlemlerine göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlerim ve bu öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alırım.	15	35,7	23	54,8	2	4,8	1	2,4	1	2,4	4,19	0,83
	56. Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alırım.	17	40,5	18	42,9	6	14,3	0	0,0	1	2,4	4,19	0,86
	57. Değerlendirme çalışmalarını güvenilir ölçütlere dayandırırım.	18	42,9	22	52,4	2	4,8	0	0,0	0	0,0	4,38	0,58
	58. Öğretmenleri değerlendirirken okul amaçlarını ölçüt alırım.	18	42,9	23	54,8	1	2,4	0	0,0	0	0,0	4,40	0,54
	59. Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlediğim zayıf yönlerini belirtirim.	14	33,3	13	31,0	13	31,0	1	2,4	1	2,4	3,90	0,98
	60. Sınav sonuçlarının öğretmenler tarafından zamanında ilan edilmesini sağlarım.	19	45,2	20	47,6	2	4,8	1	2,4	0	0,0	4,36	0,69
	61. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi veririm.	29	69,0	11	26,2	2	4,8	0	0,0	0	0,0	4,64	0,58
	62. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda gerektiğinde öğretmenlere bilgi veririm.	20	47,6	16	38,1	5	11,9	0	0,0	1	2,4	4,29	0,86
	63. Öğretmenleri, çağdaş öğretim yöntemlerini öğrenme ve uygulamaya teşvik ederim.	29	69,0	10	23,8	3	7,1	0	0,0	0	0,0	4,62	0,62
	64. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yaparım.	20	47,6	12	28,6	8	19,0	1	2,4	1	2,4	4,17	0,99
	65. Ders araç gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlarım.	23	54,8	14	33,3	4	9,5	0	0,0	1	2,4	4,38	0,85

Burada en yüksek değer ($\bar{X} = 4,64$) ile “Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi veririm” önermesidir. Eğitim ve öğretimin ancak müdür ile öğretmenlerin işbirliği ile daha iyi seviyelere çıkarılabileceği gerçeğinden hareketle, müdürlerin okulda eğitim ile ilgili gelişmeleri öğretmenlerle paylaşması son derece önemlidir. Bu bilgi alışverişi ile ortaya çıkan sorunlara hemen çözüm bulunabileceği gibi, öğretmenlerin de yönetime katılması onların mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği muhakkaktır. Bu boyuta en düşük değere sahip ($\bar{X} = 3,90$) “Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlediğim zayıf yönlerini belirtirim” önermesinden müdürlerin öğretmenleri toplantı esnasında diğer arkadaşları arasında zor durumda bırakmamak için eleştirmedeği, ancak ($\bar{X} = 4,29$) değere sahip “Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda gerektiğinde öğretmenlere bilgi veririm” önermesinden de anlaşılacağı gibi yetersiz olarak tespit ettiği öğretmenlerin gelişimi için mutlaka tedbir aldıkları sonucuna varılabilir.

4.2.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Sergiledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu alt başlıkta, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi ve öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutu olmak üzere dört boyutta toplanmıştır. Her boyutta yer alan önermelerle ilgili öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekanslar, yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Çizelge 14’de görüldüğü gibi, misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna yönelik okul müdürlerinin davranış alanlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini içeren on sekiz önermeye dayalı soru bulunmaktadır. Bu önermelerden on ikisine “her zaman” (4,20 – 5,00) şeklinde

görüŖ belirten öğretmenler, diğer altısına ise “çoğunlukla” (3,40 – 4,19) Ŗeklinde görüŖ belirtmiŖlerdir.

Çizelge 14. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Misyon ve Vizyon Belirleme Liderlik DavranıŖlarının Yönetimin İŖlevleriyle Olan İliŖkisine Yönelik Öğretmen GörüŖleri

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Liderlik DavranıŖları	DAVRANIŖ DÜZEYLERİ										n=379	
		Her Zaman		Çoğunlukla		Ara Sıra		Az		Hiç		\bar{X}	s.s.
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
MİSYON VE VİZYON BELİRLEMENİN YÖNETİMİN İŖLEVİLERİYLE OLAN İLİŖKİSİ	1. Okulun amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekler.	115	30,3	193	50,9	53	14,0	15	4,0	3	0,8	4,06	0,82
	2. Öğretmenleri bölgesel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemede teşvik eder.	127	33,5	172	45,4	61	16,1	16	4,2	3	0,8	4,06	0,86
	3. Milli Eğitimin genel amaçlarıyla tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı amaçlar belirler.	171	45,1	154	40,6	46	12,1	7	1,8	1	0,3	4,29	0,77
	4. Okulun amaçlarını okuldaki öğretmenlere ve diğer işgörenlere açıklar.	207	54,6	136	35,9	31	8,2	5	1,3	0	0,0	4,44	0,70
	5. Öğretmenlerle öğretim programı geliŖtirirken okul amaçlarını esas alır.	166	43,8	163	43,0	39	10,3	10	2,6	1	0,3	4,27	0,77
	6. Eğitim-Öğretim konusunda vizyon sahibidir.	187	49,3	148	39,1	32	8,4	10	2,6	2	0,5	4,34	0,79
	7. Okulun misyon ve vizyonunu her fırsatta vurgular.	204	53,8	127	33,5	38	10,0	7	1,8	3	0,8	4,38	0,80
	8. Öğrencilerin okul yaŖamına bakıŖ açılarını ortaya çıkarmaya çalıŖır.	138	36,4	164	43,3	66	17,4	10	2,6	1	0,3	4,13	0,81
	9. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemeleri için öğretmenleri teşvik eder.	191	50,4	148	39,1	32	8,4	7	1,8	1	0,3	4,37	0,74
	10. Kurul toplantılarında öğretmenlerle ile okulun amaçlarını tartıŖır.	205	54,1	125	33,0	42	11,1	6	1,6	1	0,3	4,39	0,77
	11. Okul ve sınıf etkinliklerinin, okulun öğretimsel hedefleri ile tutarlı olmasını sağlamaya çalıŖır.	153	40,4	181	47,8	38	10,0	7	1,8	0	0,0	4,27	0,71
	12. Okuldaki eğitim ve öğretim gelişiminin öğretimsel hedefler doğrultusunda gerçekleştirilip gerçekteştirilmediğini değerlendirir.	160	42,2	168	44,3	42	11,1	8	2,1	1	0,3	4,26	0,76
	13. Okul ile çevre arasında etkili bir iletişim sistemi oluŖturur.	142	37,5	167	44,1	55	14,5	13	3,4	2	0,5	4,15	0,83
	14. Sözlü iletişimi uygun Ŗekilde kullanılır.	163	43,0	157	41,4	40	10,6	16	4,2	3	0,8	4,22	0,85
	15. Yazılı iletişimi uygun Ŗekilde kullanılır.	180	47,5	141	37,2	47	12,4	11	2,9	0	0,0	4,29	0,79
	16. Okulun öğretimsel hedefleri hususuna öğretmenleri de katar.	177	46,7	153	40,4	41	10,8	8	2,1	0	0,0	4,32	0,75
	17. Okulun hedeflerinin gerçekteştirilmesi için, çift yönlü bir iletişim sistemi kurar.	129	34,0	183	48,3	53	14,0	11	2,9	3	0,8	4,12	0,81
	18. Okulun hedeflerinin gerçekteştirilebilmesi için velilerle iletişim yollarını geliŖtirir.	143	37,7	162	42,7	55	14,5	19	5,0	0	0,0	4,13	0,84

Bu boyuta verilen cevapların dağılımı müdürlerin cevaplarının dağılımı ile benzerlik göstermektedir. Burada en yüksek değer ($\bar{X} = 4,44$) “Okulun amaçlarını okuldaki öğretmenlere ve diğer işgörenlere açıklar” önermesidir. Aynı önermeye müdürlerin cevabı da ($\bar{X} = 4,40$) değer ile paralellik göstermektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin kendileri ile sürekli diyalog halinde olduklarını, okulun amaçlarını her fırsatta vurguladıklarını ortaya koymuşlardır. Bu boyutta en düşük değer ($\bar{X} = 4,06$) ile “Okulun amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekler” ve “Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemede teşvik eder” önermeleridir. Okul müdürlerinin cevapları da ($\bar{X} = 4,07$, $\bar{X} = 3,98$) ile düşük değere sahiptir. Bu görüşlerden müdürlerin okulun amaçlarını sadece M.E.B. amaçları çerçevesinde belirledikleri ve geliştirdikleri, buldukları bölgenin özelliklerini dikkate almadıkları, öğretmenleri de bu sürece katmadıkları düşünülebilir.

Eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna yönelik okul müdürlerinin davranış alanlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini içeren Çizelge 15’de görüldüğü gibi, on bir önermeden ikisine “her zaman” (4,20 – 5,00) şeklinde görüş belirten öğretmenler, diğer dokuzuna ise “çoğunlukla” (3,40 – 4,19) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 15. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Liderlik Davranışları	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ										n=379	
		Her Zaman		Çoğunlukla		Ara Sıra		Az		Hiç			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s.s.
EĞİTİM	19. Eğitim programının okulda uygulanması sırasında sınıflararası koordinasyonu sağlar.	135	35,6	168	44,3	57	15,0	15	4,0	4	1,1	4,10	0,87
	20. Okulda uygulanan eğitim programının etkinliği konusunda karar verirken okulda yapılan sınavların sonuçlarından yararlanır.	200	52,8	145	38,3	29	7,7	4	1,1	1	0,3	4,42	0,70

PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETMENİN YÖNETİM İŞLEVLERİYLE OLAN İLİŞKİSİ	21. Okulun eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsanmadığını görmek için öğretmenlerin yıllık planlarını inceler.	160	42,2	136	35,9	67	17,7	13	3,4	3	0,8	4,15	0,89
	22. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izler.	148	39,1	148	39,1	64	16,9	14	3,7	5	1,3	4,11	0,90
	23. Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılır.	142	37,5	150	39,6	63	16,6	17	4,5	7	1,8	4,06	0,94
	24. Eğitim öğretim zamanının yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret eder.	88	23,2	135	35,6	120	31,7	25	6,6	11	2,9	3,70	0,99
	25. İşgörenler arasındaki iletişimi des-tekleyerek fikir ayrılıklarına saygı gösterilmesini ve bunun devamını sağlar.	135	35,6	171	45,1	54	14,2	17	4,5	2	0,5	4,11	0,85
	26. Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenler.	89	23,5	116	30,6	103	27,2	42	11,1	29	7,7	3,51	1,18
	27. Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin aynı amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için onlara yardımcı olur.	182	48,0	134	35,4	44	11,6	14	3,7	5	1,3	4,25	0,90
	28. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için onlara program geliştirme, kararlara katılım, işbirliği, sunu yapma, rehberlik etme gibi olanaklar sağlar.	151	39,8	131	34,6	74	19,5	18	4,7	5	1,3	4,07	0,95
	29. Öğretmenleri, kendilerini geliştirme etkinliklerine katılmaları için güdüleyerek gerekli kaynakları sağlar.	150	39,6	158	41,7	44	11,6	23	6,1	4	1,1	4,13	0,91

Bu boyuttaki öğretmenlerin cevaplarının dağılımı da müdürlerin cevapları ile paralellik göstermektedir. Burada en yüksek değer ($\bar{X} = 4,42$) “Okulda uygulanan eğitim programının etkinliği konusunda karar verirken okulda yapılan sınavların sonuçlarından yararlanır” önermesidir. Bu önerme ($\bar{X} = 4,26$) ile müdür cevaplarında da en yüksek değere sahip önermedir. Bu boyutta ($\bar{X} = 3,51$) ile en düşük değere sahip olan “Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenler” önermesi okul müdürlerinde de ($\bar{X} = 2,83$) ile en düşük değere sahip önermedir.

Çizelge 16’ya göre, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna yönelik okul müdürlerinin davranış alanlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini içeren yirmi iki önermeden on ikisine “her zaman” (4,20 –

5,00) şeklinde görüş belirten öğretmenler, diğer onuna “çoğunlukla” (3,40 – 4,19) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 16. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle Olan İlişisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Liderlik Davranışları	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ										n=379	
		Her Zaman		Çoğunlukla		Ara Sıra		Az		Hiç		\bar{X}	s.s.
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İKLİMİ GELİŞTİRMENİN YÖNETİM İŞLEVLERİYLE OLAN İLİŞKİSİ	30. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılar.	223	58,8	116	30,6	34	9,0	4	1,1	2	0,5	4,46	0,75
	31. Öğrenci ve öğretmenlerle konuşmak için sınıfları ziyaret eder.	102	26,9	126	33,2	110	29,0	30	7,9	11	2,9	3,73	1,03
	32. Derslerin boş geçmemesi için ça-ba gösterir.	207	54,6	121	31,9	37	9,8	14	3,7	0	0,0	4,37	0,81
	33. Üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.	174	45,9	122	32,2	42	11,1	22	5,8	19	5,0	4,08	1,12
	34. Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirir.	167	44,1	124	32,7	63	16,6	21	5,5	4	1,1	4,21	1,76
	35. Öğrenci başarılarından haberdar etmek için velilerle ilişki kurar.	158	41,7	151	39,8	52	13,7	16	4,2	2	0,5	4,17	0,86
	36. Ödül ve ceza sistemini verimi yükseltmek amacı ile kullanır.	151	39,8	144	38,0	59	15,6	23	6,1	2	0,5	4,11	0,91
	37. Öğretime ayrılacak zaman hakkın-da kurallar oluşturur.	128	33,8	169	44,6	66	17,4	13	3,4	3	0,8	4,07	0,85
	38. Öğretmenlerin görüşme teklifleri için zaman ayırır.	212	55,9	131	34,6	31	8,2	5	1,3	0	0,0	4,45	0,70
	39. Uygun insan ilişkileri becerilerine sahiptir.	144	38,0	156	41,2	54	14,2	21	5,5	4	1,1	4,10	0,91
	40. Öğretmenlerin gösterdiği başarıyı dile getirir ve onları över.	177	46,7	136	35,9	54	14,2	9	2,4	3	0,8	4,25	0,84
	41. Kazandıklarını uygulamaları için öğretmenleri teşvik eder.	159	42,0	155	40,9	55	14,5	8	2,1	2	0,5	4,22	0,81
	42. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır.	194	51,2	147	38,8	35	9,2	3	0,8	0	0,0	4,40	0,69
	43. Eğitim sonuçlarının öğ-retmenler arasında tartışılmasını sağlar.	134	35,4	170	44,9	59	15,6	14	3,7	2	0,5	4,11	0,83
	44. Karar verme sürecine öğretmen-leri de katar.	173	45,6	145	38,3	46	12,1	15	4,0	0	0,0	4,26	0,82
	45. Öğretmenlerin kendilerine hedef-ler oluşturmalarına yardımcı olur.	145	38,3	173	45,6	46	12,1	15	4,0	0	0,0	4,18	0,79
	46. Öğretmen, veli ve öğrenci arasın-daki sorunlarla ilgilenir.	210	55,4	123	32,5	38	10,0	7	1,8	1	0,3	4,41	0,77
	47. İşgören ve öğrenciyi ilgilendiren konular da çözümler üretir.	155	40,9	162	42,7	49	12,9	12	3,2	1	0,3	4,21	0,80
	48. Programlarının düzenlenmesi için, öğretmenlerle beraber çalışır.	154	40,6	159	42,0	51	13,5	15	4,0	0	0,0	4,19	0,81
	49. Okulda öğrenciler için gerekli dü-zenlemeleri yaparım.	147	38,8	159	42,0	61	16,1	9	2,4	3	0,8	4,16	0,83
	50. Okul laboratuvarını malzeme bakımından zenginleştirir.	146	38,5	154	40,6	53	14,0	24	6,3	2	0,5	4,10	0,90
51. Okulun fiziki kaynaklarının geliştirilmesinin önemini bilir.	216	57,0	135	35,6	20	5,3	8	2,1	0	0,0	4,47	0,69	

Bu boyutta da öğretmen cevaplarının dağılımı ile müdürlerin cevaplarının dağılımı arasında çok büyük bir fark yoktur. Okul müdürlerinde olduğu gibi “Okulun fiziki kaynaklarının korunmasının, geliştirilmesinin ve tertip düzeninin önemini bilir” önermesi ($\bar{X} = 4,47$) ile en yüksek değere sahip önermedir.

Çizelge 17 incelendiğinde, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna yönelik okul müdürlerinin davranış alanlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini içeren on dört önermeden dokuzuna “her zaman” (4,20 – 5,00), beşine ise “çoğunlukla” (3,40 – 4,19) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Çizelge 17. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Liderlik Davranışlarının Yönetim İşlevleriyle İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Liderlik Davranışları	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ										n=379	
		Her Zaman		Çoğunlukla		Ara Sıra		Az		Hiç		\bar{X}	s.s.
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRMENİN	52. Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendirir.	163	43,0	151	39,8	61	16,1	3	0,8	1	0,3	4,25	0,77
	53. Sınıf öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alır.	128	33,8	151	39,8	79	20,8	18	4,7	3	0,8	4,01	0,90
	54. Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanır.	205	54,1	138	36,4	33	8,7	3	0,8	0	0,0	4,44	0,68
	55. Sınav sonuçları ve gözlemlerine göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlerim ve bu öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alır.	153	40,4	156	41,2	58	15,3	9	2,4	3	0,8	4,18	0,83
	56. Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alır.	157	41,4	143	37,7	56	14,8	20	5,3	3	0,8	4,14	0,91
	57. Değerlendirme çalışmalarını güvenilir ölçütlere dayandırır.	173	45,6	155	40,9	35	9,2	12	3,2	4	1,1	4,27	0,84
	58. Öğretmenleri değerlendirirken okul amaçlarını ölçüt alır.	181	47,8	142	37,5	47	12,4	8	2,1	1	0,3	4,30	0,79
	59. Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlendiğim zayıf yönlerini belirtir.	136	35,9	145	38,3	73	19,3	16	4,2	9	2,4	4,01	0,97

YÖNETİM İŞLEMLERİYLE İLİŞKİSİ	60. Sınav sonuçlarının öğretmenler ta-rafından zamanında ilan edilmesini sağlar.	181	47,8	147	38,8	42	11,1	5	1,3	4	1,1	4,31	0,80
	61. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir.	231	60,9	121	31,9	19	5,0	7	1,8	1	0,3	4,51	0,70
	62. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda gerektiğinde öğretmenlere bilgi verir.	183	48,3	126	33,2	61	16,1	8	2,1	1	0,3	4,27	0,82
	63. Öğretmenleri, çağdaş öğretim yöntemlerini öğrenme ve uygulamaya teşvik eder.	203	53,6	137	36,1	33	8,7	5	1,3	1	0,3	4,41	0,73
	64. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yapar.	157	41,4	137	36,1	67	17,7	15	4,0	3	0,8	4,13	0,90
65. Ders araç gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlar.	189	49,9	130	34,3	44	11,6	13	3,4	3	0,8	4,29	0,86	

Bu boyuttaki öğretmen görüşleri de okul müdürlerinin cevapları ile hemen hemen aynıdır. “Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir” önermesi öğretmen görüşlerinde de ($\bar{X} = 4,51$) müdür görüşlerinde olduğu gibi en yüksek değere sahip önermedir. “Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlediğim zayıf yönlerini belirtir” önermesi de ($\bar{X} = 4,01$) ile öğretmen görüşlerinde de en düşük değere sahip önermedir.

4.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları dört boyutta toplanmıştır ve her boyuta ilişkin görüşler istatistikî çözümlenmeler ışığında değerlendirilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin birlikte çalıştığı öğretmenlerin de görüşleri değerlendirilmiştir.

4.3.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, cinsiyet değişkenine göre t-testi uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss.	sd	t	P																																
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,27	0,44	40	0,10	0,91																																
	Erkek	39	4,24	0,40				Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,24	0,26	40	0,86	0,39	Erkek	39	3,95	0,57	Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,36	0,43	40	0,27	0,78	Erkek	39	4,29	0,39	Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,26	0,39	40	0,00	1,00
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,24	0,26	40	0,86	0,39																																
	Erkek	39	3,95	0,57				Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,36	0,43	40	0,27	0,78	Erkek	39	4,29	0,39	Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,26	0,39	40	0,00	1,00	Erkek	39	4,26	0,57								
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,36	0,43	40	0,27	0,78																																
	Erkek	39	4,29	0,39				Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,26	0,39	40	0,00	1,00	Erkek	39	4,26	0,57																				
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	3	4,26	0,39	40	0,00	1,00																																
	Erkek	39	4,26	0,57																																			

*p< 0,05

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin görüşlerine göre cinsiyet değişkeni açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(40)} = 0,10$, $p > 0,05$]. Kadın müdürlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,27$), erkek müdürlerin görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,24$) daha olumlu olmasına rağmen birbirine yakın değerlerdir. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “Yazılı iletişimi uygun şekilde kullanırım” önermesine ise erkek müdürlerin “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,94$), kadın müdürlerin ise “ara sıra” ($\bar{X} = 3,33$) görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Toplumda genel düşünce olarak kadın yöneticilerin iletişim kurmada ve geliştirmede erkek yöneticilere göre daha başarılı oldukları göz önüne alındığında burada çıkan sonuçlar dikkat çekicidir.

Çizelge 18’de eğitim programı ve öğretimi yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutu açısından değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin görüşlerinin

cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(40)}=0,86, p>0,05$]. Kadın müdürlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,24$), erkek müdürlerin görüşlerine göre ($\bar{X} = 3,95$) daha olumlu olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu boyuttaki önermeler okuldaki eğitim yöneticiliğine yönelik davranışları değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında kadın müdürler erkek müdürlere göre eğitim yöneticiliği davranışlarını daha çok sergilediklerini düşünmektedirler.

Çizelge 18'e bakıldığında, okul müdürlerinin görüşlerine göre cinsiyet değişkeni açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılığın çıkmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(40)}= 0,27, p>0,05$]. Kadın müdürlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,36$) ile erkek müdürlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,29$) birbirine yakın değerlerdedir. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında da herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, “*Öğretim programlarının düzenlenmesi için, öğretmenlerle beraber çalışırım*” önermesinde kadın müdürlerin “her zaman” ($\bar{X} = 4,66$) erkek müdürlere göre “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,82$) daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Burada erkek müdürlerin öğretmenlerle olan diyalogunun zayıf olduğu, iletişim sorunu yaşadığı, öğretmenlere tam olarak güvenemediği, her şeyi kendilerinin yapmak istedikleri, bir anlamda kendilerini ispat etme düşüncesine sahip oldukları sonuçlarına varılabilir. Lider konumunda olan kişilerin en önemli özelliklerinden biri olan astlarına güven ve karar verme sürecinde onların düşüncelerini dinleme, onlara danışma olduğu göz önünde bulundurulduğunda, erkek müdürlerin bu tür davranışlara sahip olmamaları son derece düşündürücüdür.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre cinsiyet değişkeni açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisinin incelendiği Çizelge 18'de görüldüğü gibi anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(40)}= 0,00, p>0,05$]. Kadın müdürlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,26$) ile erkek müdürlerin görüşleriyle ($\bar{X} = 4,26$) aynı değere sahip olduğundan aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu boyuttaki önermelere verilen cevaplar incelendiğinde de, herhangi bir önermede anlamlı bir

farklılık bulunmamasına rağmen, “*Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendiririm*” önermesinde kadın müdürlerin “ara sıra” ($\bar{X} = 3,33$) ile erkek müdürlere göre “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,00$) daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Buradan kadın öğretmenlerin müdür sıfatını yeterince kullanamadıkları ve ataerkil bir toplum içinde yaşadıkları görüşüne sahip oldukları için erkek müdürlere kıyasla denetleme ve kontrol aşamasında yetersiz kaldığı sonucuna varılabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik müdürlerin görüşleri, cinsiyet değişkeni açısından hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin görüşleri cinsiyet açısından birbirine yakın değerlerdedir. Hem kadın hem de erkek okul müdürleri öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutunda birbirlerine çok yakın görüşlere sahip iken, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise birbirlerinden farklı görüşlere sahiptirler.

4.3.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, hizmet süresi değişkenine göre ANOVA uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Sd	\bar{X}	F	p
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 37	4,25	0,89	0,47
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetiminin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 37	3,97	3,07	0,02*
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 37	4,30	0,51	0,72
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	4 37	4,26	1,20	0,32

*p< 0,05

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin görüşlerine göre hizmet süresi açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(4-37)}= 0,89$, $p>0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu boyutta 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip olan müdürlerin diğer gruptaki müdürlere göre “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,08$) daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Müdür görevinde hizmet süresi bakımından orta bir derecede bulunan bu gruptaki müdürler kendilerini daha objektif olarak değerlendirirken, göreve yeni başlayan veya uzun süredir bu görevi yapan müdürler kendilerini iyi göstermek çabasında olabilirler.

Çizelge 19 incelendiğinde, okul müdürlerinin görüşlerine göre hizmet süresi açısından eğitim programı ve öğretimi yönetiminin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-37)}= 3,07$, $p<0,05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 20. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetiminin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları

\bar{X}	Hizmet Süreleri				
	1	2	3	4	5
1: 3,808	-	0,151	-0,062	0,161	0,628*
2: 3,959		-	-0,214	0,010	0,476*
3: 3,745			-	0,224	0,690*
4: 3,969				-	0,466
5: 4,436					-

*p<0,05

Yukarıdaki çizelgeden farklılığın 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet sürelerine sahip müdürler ile 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürlerden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürlerin, 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet sürelerine sahip müdürlerden daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında “Eğitim öğretim zamanının yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret ederim” ve “Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim” önermelerinde sırasıyla 0-5 yıl hizmet süresine sahip müdürler “ara sıra” ve “az” ($\bar{X} = 3,33$ ve $\bar{X} = 2,30$), 6-10 yıl hizmet süresine sahip müdürler “çoğunlukla” ve “ara sıra” ($\bar{X} = 3,66$ ve $\bar{X} = 2,77$) ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip müdürler “çoğunlukla” ve “az” ($\bar{X} = 3,80$ ve $\bar{X} = 2,10$) ile 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,60$ ve $\bar{X} = 4,00$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin eğitim öğretime yeni beceriler katılması ve kavramların öğrenilmesinde hizmet süresi artıka sınıfları ziyaret ederek incelemelerinin arttığı sonucuna varılabilir. 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip okul müdürlerinin öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesinde diğer üç hizmet süresi aralığına göre yüksek bir değere sahip olması, bu hizmet süresine sahip okul müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaç ve hedeflerini daha iyi benimseyerek, bu doğrultuda daha etkili çalışmalar yapabildikleri sonucuna ulaşılabilir.

Çizelge 19'da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin görüşlerine göre hizmet süresi açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan

ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [$F_{(4-37)} = 0,51$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Öğrenci ve öğretmenlerle okul hakkında konuşmak için sınıfları ziyaret ederim*” önermesinde 0-5 yıl arası hizmet süresine sahip müdürler bu önermeye “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,50$) şeklinde görüş belirtirken, 16-20 yıl arası hizmet süresine sahip müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,33$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Burada anlamlı farklılığın nedeni olarak 0-5 yıl arası hizmet süresine sahip müdürlerin meslek yaşamlarının ilk yıllarındaki tecrübe eksikliği, ders esnasında sınıflara girerek dersin akışını bölmeme isteği ve öğretmenlerle diyalog eksikliği şeklinde açıklanabilir. “*Üstün başarı gösteren öğrencilere okulun şeref tablosunda yer vererek onları ödüllendiririm*” önermesinde 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,55$) görüşüne sahip iken; 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,60$) görüşüne sahiptir. Burada 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip okul müdürlerinin ödül-ceza sistemine 6-10 yıl hizmet süresine sahip okul müdürlerine göre daha fazla önem verdikleri düşünülebilir. “*Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanılırım*” önermesinde 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,77$) ve ($\bar{X} = 3,70$) şeklinde görüşlere sahipken 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,60$) şeklindeki görüş belirtmişlerdir. 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürlerin bu tür uygulamalarla başarılı öğrencilerin okul içerisinde teşhir edilerek onore edilmesinin, başarısız öğrencilerin teşvik edilmesinin, öğrenciler arasında rekabet ortamı yaratarak başarının artırılmaya çalışılmasının öneminin mesleki tecrübe ile daha iyi kavradıkları düşünülebilir.

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin görüşlerine göre hizmet süresi açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$F_{(4-37)} = 1,20$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendiririm*”

önermesinde 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,50$) şeklinde görüş belirtirken, 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,20$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Burada anlamlı farklılığın nedeni olarak 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip müdürlerin öğretmenlerin ders amaçlarını yeterince kontrol etmedikleri, okulun amaçlarını tam olarak ortaya koymadıkları ve öğretmenler ile diyalog eksikliği yaşamaları sebebiyle amaçların koordinasyonunu yeterince yapmadıkları gösterilebilir. “*Sınıf öğretimini değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmaları dikkate alırım*” önermesinde ise 0-5 yıl arası hizmet süresine sahip müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,60$) şeklinde görüş belirtirken, 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,50$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Anlamlı farklılık nedeni olarak 0-5 yıl arası hizmet süresine sahip müdürlerin daha çok somut sonuçlar olan sınav sonuçlarına itibar ettikleri gösterilebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik müdürlerin görüşlerinin, hizmet süresi değişkeni açısından incelendiği bu bölümde tüm boyutlarda 0-5 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip müdürler ile 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 0-5 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip müdürler, 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptir.

4.3.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ve Kurs Sayısı Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, katıldıkları seminer ve kurs sayısı değişkenine göre ANOVA uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri seminer ve kurs sayısı değişkeni açısından incelendiğinde, “hiç katılmadım” şeklinde görüşü olan bir okul müdürü vardır. İstatistiki açıdan, örneklem üyelerinin sonuçlarının ölçülmek istenen konunun alt başlıklarına dağılımında, bir alt başlıkta yalnızca bir üyenin sonucunun olması, yapılacak

çözümlenmeler için anlamsız sonuçlar verebilir. Bu sebeple “hiç katılmadım” şeklindeki müdür görüşü istatistiki çözümlenme dışı bırakılmıştır.

Çizelge 21. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ve Kurs Sayısı Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Sd	\bar{X}	F	p
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 38	4,24	0,71	0,49
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 38	3,99	3,29	0,04*
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 38	4,30	3,25	0,05
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	2 38	4,28	0,42	0,65

*p<0,05

Çizelge 21 incelendiğinde, okul müdürlerinin görüşlerine göre katıldıkları seminer ve kurs sayısı açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(3, 38)} = 0,71$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “Okulun amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim”, “Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemede teşvik ederim” ve “Milli Eğitimin genel amaçlarıyla tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı amaçlar belirlerim” önermelerine 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürler sırasıyla “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,76$, $\bar{X} = 3,84$ ve $\bar{X} = 3,76$) şeklinde görüş belirtirken, 3-4 seminer ya da kursa katılan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,23$, $\bar{X} = 4,00$ ve $\bar{X} = 4,35$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu farklılık 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürlerin genel olarak M.E.B. amaçları çerçevesinde okul amaçları belirlemeye çalıştıkları, yeni amaçlar belirlemeye yönelik bilgi ve tecrübe sahibi olmadıkları, buldukları bölgenin özelliklerini tespit edemedikleri, öğretmenleri yönlendirme yeteneklerinin eksik olduğu şeklinde açıklanabilir. 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürler “Sözlü iletişimi uygun şekilde kullanırım” önermesine “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,07$) şeklinde görüş belirtirken, 5 ve

daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,54$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürlerin meslek hayatlarının ilk yıllarında resmiyetten uzaklaşmadıkları, inisiyatif kullanmaktan kaçındıkları, tecrübesiz olmaları sebebiyle ikili ilişkilerde zorlandıkları ve katıldıkları seminer ya da kurs sayısı arttıkça sözlü iletişime yönelmenin arttığı şeklinde düşünülebilir.

Çizelge 21 incelendiğinde, okul müdürlerinin görüşlerine göre seminer ya da kurs sayısı açısından eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-37)} = 3,29$, $p < 0,05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 22. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ve Kurs Sayısı Açısından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları

\bar{X}	Seminer ya da Kurs Sayısı		
	1	2	3
1: 3,741	-	0,248	0,548*
2: 3,989		-	0,299
3: 4,289			-

* $p < 0,05$

Yukarıdaki test sonuçları, 5 ve daha seminer ya da kursa katılan müdürlerin 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Seminer ya da kurs sayısı arttıkça, müdürlerin eğitim programı ve öğretimini yönetim boyutundaki davranışlarının olumlu şekilde değiştiği ve bunun da okuldaki eğitimin verimliliğini artırdığı düşünülebilir. “İşgörenler arasındaki iletişimi destekleyerek fikir ayrılıklarına saygı gösterilmesini ve bunun devamını sağlarım” önermesine 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,69$) şeklinde görüş belirtirken, 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,54$) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuç, 1–2 seminer ya da kursa katılan müdürlerin personel yönetimi ile iletişim konularında yetersiz oldukları, takım ruhu oluşturamadıkları şeklinde açıklanabilir. Bu boyutun en düşük değerine sahip “*Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim*” önermesine, 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürler “az” ($\bar{X} = 2,30$) şeklinde görüş belirtirken, 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler ise “ara sıra” ($\bar{X} = 3,36$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan müdürlerin, öğretmenlerin gelişimleri için çalışmalarda bulunmadıkları, bu hususu öğretmenlerin kendilerine ve M.E.B.’na bıraktıkları anlaşılmaktadır. Eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmemesi öğrencilerin gelişimini de olumsuz etkileyeceği açıktır.

Çizelge 21’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin görüşlerine göre katıldıkları seminer ve kurs sayısı açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(3,38)} = 3,25, p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelerde de anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu boyuttaki “*Üstün başarı gösteren öğrencileri okulun şeref tablosunda yer vererek onları ödüllendiririm*” önermesine, 3-4 seminer ya da kursa katılan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,76$) şeklinde görüş belirtirken, 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,63$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç, 3-4 seminer ya da kursa katılan müdürlerin ödül-ceza sisteminin önemini tam olarak kavrayamadıkları, öğrencilerin başarıları ile yeterince ilgilenmedikleri ve okul içinde bir ruh oluşturma çabasında olmadıkları şeklinde açıklanabilir. Ödül-ceza sistemi ile ilgili “*Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanırım*” ve “*Ödül ve ceza sistemini verimi yükseltmek amacı ile kullanırım*” önermelerinde ise 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,84$ ve $\bar{X} = 3,76$) şeklinde görüşe sahip iken, 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,36$ ve $\bar{X} = 4,27$) şeklinde görüşe sahiptirler. Bu sonuçlara göre yukarıda 3-4 seminer ya da kursa katılan müdürler için yapılan yorumların 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürler için geçerli olduğu söylenebilir.

Çizelge 21'e bakıldığında, okul müdürlerinin görüşlerine göre katıldıkları seminer ve kurs sayısı açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(3-38)}=0,42$, $p>0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlediğim zayıf yönlerini belirtirim*” önermesine 3-4 seminer ya da kursa katılan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,70$) şeklinde görüşe sahip iken, 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,27$) şeklinde görüşe sahiptirler. Bu durum 3-4 seminer ya da kursa katılan müdürlerin öğretmenlerin zayıf yönlerini birebir iken açıkladıkları şeklinde yorumlanabilir. “*Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yaparım*” önermesine ise, 3-4 seminer ya da kursa katılan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,94$) şeklinde görüş belirtirken, 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,54$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum 3-4 seminer ya da kursa katılan müdürlerin öğretmenlere rehberlik yapma davranışını daha az yaptıkları, ölçme araçlarının hazırlanmasını daha çok öğretmenlere bıraktıkları şeklinde açıklanabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik müdürlerin görüşlerinin, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından incelendiği bu bölümde tüm boyutlarda seminer ya da kurs sayısının artması ile görüşlerinde de artma olduğu görülmektedir. Seminer ya da kurslara katılmanın müdür görüşlerini olumlu olarak artırdığı, bakış açılarını ve davranışlarını etkilediği söylenebilir.

4.3.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Okul Yeri Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, okul yeri değişkenine göre ANOVA uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 24'ye verilmiştir.

Çizelge 23. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Okul Yeri Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Sd	\bar{X}	F	p
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 39	4,25	1,02	0,37
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 39	3,97	0,71	0,49
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 39	4,30	0,28	0,75
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	2 39	4,26	0,47	0,62

*p< 0,05

Çizelge 23’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yeri açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişki boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$F_{(2,39)}= 1,02$, $p>0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Milli Eğitimin genel amaçlarıyla tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı amaçlar belirlerim*” önermesinde il merkezinde görev yapan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,55$) görüşüne sahip iken, ilçe merkezinde görev yapan müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,23$) görüşüne sahiptirler. Bu duruma göre il merkezinde görev yapan müdürlerin okulun amaçlarını belirlerken sadece M.E.B. amaçları ile yetindiği ve il merkezindeki öğrencilerin kendilerini geleceğe hazırlama imkanları bakımından ilçe merkezlerindeki öğrencilere göre daha şanslı olmaları sebebiyle farklı amaçlar belirlemeye gerek duymadıkları söylenebilir. “*Yazılı iletişimi uygun şekilde kullanırım*” önermesine ise kasaba, köy ve beldelerde görev yapan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,81$) şeklinde görüş belirtirken, il merkezinde görev yapan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,55$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç küçük yerleşim yerlerinde müdürlerin resmiyetten kaçındıkları, daha çok sözlü

iletişim ile diyalog kurmaya çalıştıkları ve ilişkilerin daha samimi olduğu söylenebilir.

Çizelge 23'e bakıldığında, okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yeri değişkeni açısından eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2,39)} = 0,71$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere incelendiğinde herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Eğitim öğretim zamanının yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret ederim*” önermesine ilçe merkezinde olan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,64$) şeklinde görüşe sahip iken, il merkezinde olan müdürler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,33$) şeklinde görüşe sahiptirler. Bu sonuç ilçe merkezinde görev yapan müdürlerin sınıf içindeki zamanın etkili kullanılmasının öğretmenlerin görevi olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. “*Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim*” önermesine ise, ilçe merkezinde olan müdürler “az” ($\bar{X} = 2,47$) şeklinde görüş belirtirken, il merkezinde olan müdürler ise “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,44$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum daha önceki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Çizelge 23 incelendiğinde okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yeri değişkeni açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2,39)} = 0,28$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında da herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Üstün başarı gösteren öğrencileri okulun şeref tablosunda yer vererek onları ödüllendiririm*” önermesine il merkezinde görev yapan müdürlerin “her zaman” ($\bar{X} = 4,44$) şeklinde görüşe sahip iken ilçe merkezi ve kasaba, köy ve beldelelerde görev yapan müdürlerin “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,00$) şeklinde görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu durum il merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri bakımından daha çok imkânlarla (dershane, kütüphane, internet, özel öğretmen, eğitilmiş anne-baba v.b) sahip olmaları sebebiyle başarılı öğrenci sayısı diğer gruplardaki öğrencilere göre daha fazla olması şeklinde açıklanabilir. “*İşgören ve öğrenciyi ilgilendiren konular*

da sistemli olarak bilgi toplar, çözümler üretirim” önermesinde ise ilçe merkezinde görev yapan müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,52$) şeklinde görüşe sahip iken, kasaba, köy ve beldelerde görev yapan müdürler ise “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,87$) şeklinde görüşe sahiptirler. İlçe merkezinde görev yapan müdürlerin sorun çözme bilgi ve becerilerinin daha yüksek olduğu, öğretmen ve öğrencilerle ilişkilerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Çizelge 23’e göre okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yeri değişkeni açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$F_{(2-39)} = 0,47$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Sınıf öğretimini değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alırım*” önermesine kasaba, köy ve beldelerde görev yapan müdürler “her zaman” ($\bar{X} = 4,31$) şeklinde görüş belirtirken, ilçe merkezinde görev yapan müdürler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,70$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Küçük yerleşim yerlerinde görev yapan müdürlerin öğrencileri ders dışı zamanlar da dâhil olmak üzere daha iyi tanıma şansına sahip oldukları, öğrencilerin sadece sınav sonuçları ile değerlendirmenin doğru olmadığını düşündükleri şeklinde açıklanabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik müdürlerin görüşlerinin, okul yeri değişkeni açısından incelendiği bu bölümde tüm boyutlarda il merkezinde görev yapan müdürlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında ilçe merkezinde görev yapan müdürler, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi ve öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutlarında ise kasaba, köy ve beldelerde görev yapan müdürler daha olumsuz görüşlere sahiptir.

4.3.5. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Boyutlar Arası İlişkiler Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik okul müdürlerinin vermiş oldukları cevaplar boyutlandırılmış ve boyutlar arası ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı uygulanarak değerlendirilmiş ve bulgular Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 24. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Yönetici Görüşlerinin Boyutlararası İlişkiler Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar		Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 . 42			
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,651** 0,000 42	1 . 42		
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,657** 0,000 42	0,811** 0,000 42	1 . 42	
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,719** 0,000 42	0,825** 0,000 42	0,727** 0,000 42	1 . 42

Yukarıdaki Çizelge 24'de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik olarak, okul müdürlerinin görüşlerinin boyutlararası ilişkiler bakımından değerlendirilmesi, pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan

ilişkisi boyutları ile misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutu arasındaki ilişkilerin, diğer boyutlar arası ilişkilere göre düşük olduğu görülmektedir. Boyutlar arasında genellikle orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi ve öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutları ile eğitim programı ve öğretimi yönetiminin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutu arasında da yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları dört boyut altında toplanmış ve her boyuta ilişkin öğretmen görüşleri istatistikî çözümler ışığında değerlendirilmiştir.

4.4.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, cinsiyet değişkenine göre t-testi uygulanarak değerlendirilmiş ve bulgular Çizelge 25’de verilmiştir.

Çizelge 25’de misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutu açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ilköğretim müdürleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(377)} = -0,32, p > 0,05$]. Kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,24$) ile erkek öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,26$) birbirine çok yakın değerlerdedir ve aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında da herhangi bir önermede anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Anlamlı bir farklılığa rastlanmasa da “*Öğretmenlerle birlikte belli bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alır*” önermesinde, kadın öğretmenler “her

zaman” ($\bar{X} = 4,34$) şeklinde, erkek öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,17$) şeklinde görüşe sahip olup daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu da kadın öğretmenlerin müdürleri daha iyi analiz ettiklerini, erkek öğretmenlerin ise bu hususu fazla dikkate almadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 25. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss.	sd	t	P																																
Miyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	216	4,24	0,57	377	-0,32	0,74																																
	Erkek	163	4,26	0,58				Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	216	4,01	0,68	377	-1,32	0,18	Erkek	163	4,10	0,67	Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	216	4,15	0,61	377	-2,01	0,04*	Erkek	163	4,28	0,57	Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	Kadın	216	4,20	0,62	377	-1,70	0,08
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	216	4,01	0,68	377	-1,32	0,18																																
	Erkek	163	4,10	0,67				Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	216	4,15	0,61	377	-2,01	0,04*	Erkek	163	4,28	0,57	Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	Kadın	216	4,20	0,62	377	-1,70	0,08	Erkek	163	4,31	0,61								
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Kadın	216	4,15	0,61	377	-2,01	0,04*																																
	Erkek	163	4,28	0,57				Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	Kadın	216	4,20	0,62	377	-1,70	0,08	Erkek	163	4,31	0,61																				
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	Kadın	216	4,20	0,62	377	-1,70	0,08																																
	Erkek	163	4,31	0,61																																			

*p< 0,05

Eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişki boyutunda öğretmenlerin ilköğretim müdürleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyet açısından incelendiğinde Çizelge 25’de görüldüğü gibi anlamlı bir farklılık yoktur. [$t_{(377)} = -1,32$, $p > 0,05$]. Kadın öğretmenlerin müdürleri hakkındaki görüşleri ($\bar{X} = 4,01$) ile erkek öğretmenlerin ilköğretim müdürleri hakkındaki görüşleri ($\bar{X} = 4,10$) yakın değerlere sahip olduğundan aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu boyuttaki önermelere verilen cevaplar incelendiğinde, herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, “Eğitim öğretim zamanının yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret eder” önermesinde, erkek öğretmenlerin “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,81$) kadın öğretmenlere göre “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,60$) daha olumlu görüşlere sahip

oldukları görülmektedir. Bu durum erkek okul müdürlerinin sayısının kadın okul müdürlerine göre fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. Erkek öğretmenler kendi cinsinden okul müdürleri hakkında görüş belirtirken daha olumlu yaklaşım içinde bulunmuş olabilirler.

Çizelge 25'e bakıldığında, öğretmenlerin ilköğretim müdürleri hakkındaki görüşlerine göre cinsiyet açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır [$t_{(377)} = -2,01$, $p < 0,05$]. Erkek öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşleri ($\bar{X} = 4,28$), kadın öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine ($\bar{X} = 4,15$) göre daha olumludur. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Öğrenci ve öğretmenlerle konuşmak için sınıfları ziyaret eder*”, “*Üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir*”, “*Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirir*”, “*Ödül ve ceza sistemini verimi yükseltmek amacı ile kullanır*”, “*Uygun insan ilişkileri becerilerine sahip olma konusunda iyi bir modeldir*”, “*Öğretmenlerin gösterdiği başarıyı dile getirir ve onları över*”, “*Hizmet içi eğitim sürecinde kazandıkları becerileri uygulamaları için öğretmenleri teşvik eder*”, ve “*Okulda öğrenciler için gerekli düzenlemeleri yapar*” önermelerine erkek öğretmenler okul müdürleri hakkında daha olumlu görüş belirtmişlerdir ve kadın öğretmenlerin görüşleri ile anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bir önceki boyutta da olduğu gibi erkek okul müdürlerinin sayıca fazla olması böyle bir sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca ödül-ceza sisteminin uygulanması ve iletişime yönelik davranışlarda kadın öğretmenlerin ilköğretim müdürlerinden beklentilerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenler müdürlerden ödül-ceza sistemini daha verimli kullanmalarını, öğrenci ve öğretmenlerle daha etkili ve olumlu ilişkiler kurmalarını bekliyor olabilirler.

Çizelge 25 incelendiğinde, öğretmenlerin ilköğretim müdürleri hakkındaki görüşlerine göre cinsiyet açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(377)} = -1,70$, $p > 0,05$]. Kadın öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşleri ($\bar{X} =$

4,20), erkek öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,31$) daha olumsuz olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu boyuttaki önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak “*Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alır*” ve “*Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yapar*” önermelerinde kadın öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,06$ ve $\bar{X} = 4,06$) şeklinde görüş belirtirken, erkek öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,23$ ve $\bar{X} = 4,22$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiği bu bölümde, tüm boyutlarda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur.

4.4.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, hizmet süresi değişkenine göre ANOVA uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre hizmet süresi açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(4-374)} = 0,87$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında da herhangi bir önermede anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çizelge 26. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Sd	\bar{X}	F	p
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 374	4,24	0,87	0,47
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 374	4,05	3,20	0,01*
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 374	4,21	4,89	0,00*
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	4 374	4,25	2,75	0,02*

*p< 0,05

Bu boyutta “Okul ile çevre arasında etkili bir iletişim sistemi oluşturur” ve “Okulun hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için velilerle daha fazla iletişim yolları geliştirir” önermelerinde 0-5 yıl arası hizmet süresine sahip olan öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,89$, $\bar{X} = 3,90$) şeklinde görüşleri ile diğer gruptaki öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler. Bu olumsuz görüşün, öğretmenlikte yeni olanların henüz okul müdürünü, velileri ve çevreyi tam olarak tanımamasından ortaya çıktığı sonucu çıkarılabilir. Diğer gruptaki öğretmenler artık müdürlerini, velileri ve çevreyi yeterince tanıma fırsatı bulabilmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerini değerlendirirken daha eleştirel gözle bakmış olabilirler. Ayrıca 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler de buldukları okula yeni tayin olmuş olabilirler. Bu nedenle daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahip olabilirler.

Çizelge 26 incelendiğinde, öğretmenlerin ilköğretim müdürleri hakkındaki görüşlerine göre hizmet süresi açısından eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-374)} = 3,20$, $p < 0,05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 27. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları

\bar{X}	Hizmet Süresi				
	1	2	3	4	5
1: 3,835	-	0,243*	0,288*	0,274*	0,337*
2: 4,079		-	0,045	0,030	0,094
3: 4,124			-	-0,014	0,049
4: 4,110				-	0,063
5: 4,173					-

*p<0,05

Yukarıdaki sonuçlara göre farklılık, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler ile 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasındadır. 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler, 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir. “Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izler” önermesine 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,65$), 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ise “her zaman” ($\bar{X} = 3,65$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu okullarda bulunan müdürlerin de genç ve tecrübesiz olmaları sebebiyle bu davranışın daha az sergilendiği düşünülebilir.

Çizelge 26 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre hizmet süresi açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-374)} = 4,89$, $p < 0,05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 28. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları

\bar{X}	Hizmet Süresi				
	1	2	3	4	5
1: 3,977	-	0,287*	0,289*	0,253*	0,372*
2: 4,264		-	0,002	-0,034	0,085
3: 4,266			-	-0,036	0,083
4: 4,230				-	0,119
5: 4,350					-

*p<0,05

Yukarıdaki çizelge 28’de farklılığın, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler ile 0-5 yıl hizmet süresine öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin, 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. “Öğrenci ve öğretmenlerle konuşmak için sınıfları ziyaret eder” önermesine 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler “ara sıra” ($\bar{X} = 3,21$) şeklinde görüş belirtirken, 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,00$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir” önermesinde ise, 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,58$) görüşüne sahip iken, 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,24$) görüşüne sahiptir. “Uygun insan ilişkileri becerilerine sahip olma konusunda iyi bir modeldir” önermesinde de 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,75$) şeklindeki görüşüne karşılık, 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,37$) görüşüne sahiptir. 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin müdürlerden beklentilerinin daha fazla olduğu, bir anlamda daha idealist oldukları, görev yaptıkları yerlerin büyük oranda küçük yerleşim yerlerindeki okullar olması sebebiyle burada görev yapan müdürlerin de genç ve tecrübesiz olduğunu söylemek olanaklıdır.

Çizelge 26’da öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre hizmet süresi açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-374)} = 2,75$, $p < 0,05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 29. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları

\bar{X}	Hizmet Süresi				
	1	2	3	4	5
1: 4,077	-	0,213*	0,196	0,172	0,305*
2: 4,290		-	-0,016	-0,040	0,092
3: 4,273			-	0,023	0,109
4: 4,250				-	0,133
5: 4,383					-

*p< 0,05

Yukarıdaki çizelgeye göre farklılığın 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler, 6-10 yıl ve 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptir. “*Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yapar*” ve “*Ders araç gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlar*” önermelerine 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,95$ ve $\bar{X} = 3,81$) şeklinde görüş belirtirken, 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,51$ ve $\bar{X} = 4,28$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, beklentilerinin müdürler tarafından tam olarak karşılanmadığını düşündükleri şeklinde açıklanabilir.

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin hizmet süresi değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; tüm boyutlarda genel olarak öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça görüşlerinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir.

4.4.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ya da Kurs Sayısı Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı değişkeni göre ANOVA uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Katıldıkları Seminer ya da Kurs Sayısı Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Sd	\bar{X}	F	P
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	3 375	4,24	0,33	0,80
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetiminin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	3 375	4,05	0,29	0,82
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	3 375	4,21	0,06	0,97
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	3 375	4,25	0,48	0,69

*p< 0,05

Çizelge 30'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$f_{(4-374)} = 0,33$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında herhangi bir önermede anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,10$) diğer gruptaki öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin almış oldukları eğitim sebebiyle müdürleri daha objektif gözlemledikleri ve yapılan uygulamaları daha bilimsel olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 30 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından eğitim programı ve öğretimi yönetiminin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$F_{(4-374)} = 0,29$, $p > 0,05$]. Bu boyuta ilişkin önermelere

bakıldığında da herhangi bir önermede anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak “*Okulun eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsamadığını görmek için öğretmenlerin yıllık planlarını inceler*”, “*Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izler*” ve “*İşgörenler arasındaki iletişimi destekleyerek fikir ayrılıklarına saygı gösterilmesini ve bunun devamını sağlar*” önermelerinde 3-4 seminer ya da kursa katılan öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,82$, $\bar{X} = 3,96$ ve $\bar{X} = 3,92$) şeklinde görüşe sahip iken, 1-2 seminer ya da kursa katılan öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,26$, $\bar{X} = 4,21$ ve $\bar{X} = 4,23$) şeklinde görüşe sahiptirler. 3-4 seminer ya da kursa katılan öğretmenler 1-2 seminer ya da kursa katılan öğretmenler göre daha olumsuz görüşlere sahiptir. Yukarıda seminer ya da kurs sayısı artışı ile ilgili düşünceler bu boyutta da geçerli olabilir.

Çizelge 30’da görüldüğü, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(4-374)} = 0,06$, $p > 0,05$]. Bu boyuttaki önermelerde anlamlı bir farklılığa rastlanmamasına rağmen bazı önermelerde görüşler arasında farklılık bulunmaktadır. “*Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirir*” önermesinde 5 ve daha seminer ya da kursa katılan öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,28$) şeklinde görüşe sahip iken 1-2 seminer ya da kursa katılan öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,98$) şeklinde görüşe sahiptir. Yine “*Ödül ve ceza sistemini verimi yükseltmek amacı ile kullanır*” önermesinde de 5 ve daha seminer ya da kursa katılan öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,35$) şeklinde görüşe sahip iken hiç katılmayan öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,08$) şeklinde görüşe sahiptir. Bu sonuçlara göre 5 ve daha seminer ya da kursa katılan öğretmenlerin müdürleri daha objektif olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Çizelge 30’a göre, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(4-374)} = 0,48$, $p > 0,05$]. Bu boyuttaki önermeler incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna karşın 3-4 seminer ya da kursa katılan

öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,13$) diğer gruptaki öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu gruptaki öğretmenler, katılmış oldukları seminer ya da kurslarda öğrendikleri yöneticilik bilgilerini müdürlerde bulamadıklarını ortaya koymuş olabilirler.

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin katıldıkları seminer ya da kurs değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; tüm boyutlarda genel olarak seminer ya da kurs sayısı arttıkça; misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi ve eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında öğretmen görüşlerinde olumsuz yönde bir azalma, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi ve öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutlarında ise olumlu yönde bir artma olduğu söylenebilir.

4.4.4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Yeri Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, okul yeri değişkenine göre ANOVA uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31’de, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, okul yeri açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2-376)} = 1,81, p > 0,05$].

Çizelge 31. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Yeri Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Sd	\bar{X}	F	p
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 376	4,24	1,81	0,16
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetiminin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 376	4,05	1,99	0,13
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	2 376	4,21	2,26	0,10
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	2 376	4,25	2,16	0,11

*p<0.05

Bu boyuttaki önermeler incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu boyuttaki önermelerde anlamlı bir farklılığa rastlanmamasına rağmen önermeler incelendiğinde, “*Eğitim-Öğretim konusunda vizyon sahibiyim*” önermesinde kasaba, köy ve beldelerde görev yapan öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,12$) şeklinde görüşe sahip iken il merkezinde görevli öğretmenler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,40$) şeklinde görüşe sahiptir. Bu durum öğretmenlerin mesleğe yeni başlamalarından ve küçük yerleşim yerlerinde olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Çizelge 31 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, okul yeri açısından eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$F_{(2,376)} = 1,99, p > 0,05$]. Bu boyutta da önermeler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. “*Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için onlara program geliştirme, kararlara katılım, işbirliği, sunu yapma, rehberlik etme gibi olanaklar sağlar*” önermesinde kasaba, köy ve beldelerde görev yapan öğretmenlerin “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,95$) şeklinde görüşe sahip olduğu, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,25$) şeklinde görüşe sahip olduğu görülmektedir. Kasaba, köy ve beldelerde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin bu hususlara gerekli özeni göstermediklerini, bu hususlarda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını değerlendirmiş olabilirler.

Çizelge 31’e göre, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, okul yeri açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi

boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(4-374)} = 2,26$, $p > 0,05$]. Bu boyutta bulunan önermeler arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak “*Üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir*” ve “*Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirir*” önermelerinde kasaba, köy ve beldelerde görev yapan öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,83$ ve $\bar{X} = 3,93$) şeklinde görüşe sahip iken il merkezinde görevli öğretmenler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,35$ ve $\bar{X} = 4,36$) şeklinde görüşe sahiptir. Kasaba, köy ve beldelerde görev yapan öğretmenler okul müdürlerini il merkezinde görevli öğretmenlere göre olumsuz değerlendirmişlerdir.

Çizelge 31’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, okul yeri açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2-376)} = 2,16$, $p > 0,05$]. Bu boyutta bulunan önermeler arasında da anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, “*Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yapar*” ve “*Ders araç gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlar*” önermelerine kasaba, köy ve beldelerde görev yapan öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,02$ ve $\bar{X} = 4,18$) şeklinde görüş belirtirken, il merkezinde görevli öğretmenler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,29$ ve $\bar{X} = 4,48$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kasaba, köy ve beldelerde görev yapan öğretmenler, müdürler hakkında il merkezinde görevli öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptir.

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin okul yerleri açısından incelendiği bu bölümde; görüşler il merkezinde görev yapan öğretmen görüşlerine doğru mantıki bir oranda artmaktadır. Kasaba, köy ve beldelerde görev yapan öğretmenler diğer gruptaki öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptir. İmkânlar açısından daha kötü durumda olmaları sebebiyle bu görüşlere sahip olabilirler.

4.4.5. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Şekli Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, Öğretmenlerin görev şekli değişkenine göre t-testi uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32. Öğretmenlerinin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Görev Şekli Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Görev Şekli	n	\bar{X}	ss.	sd	t	P
Miyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Sınıf Öğr.	221	4,29	0,55	377	1,78	0,07
	Branş Öğr.	158	4,18	0,59			
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Sınıf Öğr.	221	4,13	0,63	377	2,60	0,01*
	Branş Öğr.	158	3,94	0,72			
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Sınıf Öğr.	221	4,27	0,56	377	2,50	0,01*
	Branş Öğr.	158	4,12	0,64			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	Sınıf Öğr.	221	4,31	0,58	377	2,40	0,01*
	Branş Öğr.	158	4,16	0,66			

*p<0,05

Çizelge 32’ye göre, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, görev şekli açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(377)} = 1,78, p > 0,05$]. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 4,29$) ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında ($\bar{X} = 4,18$) anlamlı sayılabilecek bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu boyuttaki önermeler arasında da herhangi bir anlamlı farklılık yoktur. Okul müdürlerinin iletişim davranışlarına yönelik “Okul ile çevre arasında etkili bir

iletişim sistemi oluşturur”, “*Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi için, çift yönlü bir iletişim sistemi kurar*”, “*Okulun hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için velilerle daha fazla iletişim yolları geliştirir*” önermelerinde branş öğretmenleri “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,98$, $\bar{X} = 4,00$ ve $\bar{X} = 4,01$) şeklinde görüşlere sahip iken, sınıf öğretmenleri “her zaman” ($\bar{X} = 4,25$, $\bar{X} = 4,20$ ve $\bar{X} = 4,21$) şeklinde görüşler sahiptir. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha olumsuz görüşlere sahiptir. Branş öğretmenleri okulda sınıf öğretmenlerine oranla daha az kaldıkları için bu şekilde görüşe sahip olabilirler.

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, görev şekli açısından eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(377)} = 2,60$, $p < 0,05$]. Bu farklılık sınıf öğretmenleri lehine olup, sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 4,13$) branş öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 3,94$) daha olumlu görüşlere sahiptir. “*Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin aynı amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için onlara yardımcı olur*” önermesinde sınıf öğretmenleri “her zaman” ($\bar{X} = 4,32$) görüşüne sahip iken branş öğretmenleri “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,12$) görüşüne sahiptir. Burada sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin değerlendirirken branş öğretmenlerine göre daha çekimser görüş belirttikleri söylenebilir. Branş öğretmenleri okul müdürlerini daha bağımsız değerlendirebilmektedir ve onlardan beklentileri sınıf öğretmenlerine göre daha fazladır denilebilir.

Çizelge 32 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, görev şekli açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$t_{(377)} = 2,50$, $p < 0,05$]. Bu boyutta da farklılık sınıf öğretmenleri lehine olup, sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 4,27$) branş öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 4,12$) daha olumlu görüşlere sahiptir. “*Öğrenci başarılarından haberdar etmek için velilerle ilişki kurar*” ve “*Öğretim programlarının düzenlenmesi için, öğretmenlerle beraber çalışır*” önermelerinde sınıf öğretmenleri “her zaman” ($\bar{X} = 4,27$ ve $\bar{X} = 4,26$) görüşlerine,

branş öğretmenleri ise “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,05$ ve $\bar{X} = 4,09$) görüşlerine sahiptir. Burada da yukarıda belirtildiği gibi branş öğretmenlerinin okulda sınıf öğretmenlerine göre daha az kalmaları etkili olmuş olabilir.

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, görev şekli açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(377)} = 2,40$, $p < 0,05$]. Burada da farklılık sınıf öğretmenleri lehine olup, sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 4,31$) branş öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 4,16$) daha olumlu görüşlere sahiptir. “*Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendirir*” ve “*Sınav sonuçlarının öğretmenler tarafından zamanında ilan edilmesini sağlar*” önermelerinde sınıf öğretmenleri “her zaman” ($\bar{X} = 4,34$ ve $\bar{X} = 4,44$) şeklindeki görüşlerine karşılık branş öğretmenleri “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,10$ ve $\bar{X} = 4,12$) şeklinde görüşlere sahiptir. Bu sonuçlara göre branş öğretmenlerinin ders saatleri ile müdürlerin sınıfları ziyaret etme saatlerinin her zaman uymaması sebebiyle müdürlerin bu davranışları daha az sergilediklerini değerlendikleri söylenebilir.

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin görev şekli açısından incelendiği bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin günün büyük bölümünde okulda olmaları sebebiyle müdürlerinin davranışlarını daha iyi gözlemleme şansına sahip olmaları ve ilişkilerin daha samimi bir duruma dönüşmesi sebebiyle çekimser görüşler belirttikleri söylenebilir.

4.4.6. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar boyutlandırılmış, öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre ANOVA uygulanarak değerlendirilmiş ve sonuçları Çizelge 33’de verilmiştir.

Çizelge 33. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Sd	\bar{X}	F	p
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 374	4,24	1,04	0,38
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 374	4,05	2,49	0,04*
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin İşlevleriyle Olan İlişkisi	4 374	4,21	2,10	0,08
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin İşlevleriyle İlişkisi	4 374	4,25	2,18	0,07

*p<0,05

Çizelge 33’e bakıldığında, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni açısından misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(4-374)} = 1,04$, $p > 0,05$]. Bu boyuttaki önermeler arasında herhangi bir anlamlı farklılık yoktur. “Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemede teşvik eder” önermesine fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,92$) şeklinde görüşe sahip iken eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,31$) şeklinde görüşe sahiptir. Fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin genelde branş öğretmeni olmaları gün içerisinde okul müdürü ile iletişimlerini sınırladığı, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin ise genelde sınıf öğretmeni olmaları nedeniyle okul müdürleriyle fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha etkili iletişime sahip oldukları söylenebilir. Bunun sonucu olarak eğitim yüksek okul mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin yerel ve bölgesel amaçlar belirlemedeki teşviklerini daha objektif değerlendirdikleri düşünülebilir. “Yazılı iletişimi uygun şekilde kullanırım” önermesinde eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} =$

4,02) şeklinde görüşe sahip iken, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,43$) şeklinde görüşe sahiptir. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

Çizelge 33 incelendiğinde, öğretmenlerin ilköğretim müdürleri hakkındaki görüşlerine göre mezun oldukları okul değişkeni açısından eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-374)} = 2,49$, $p < 0,05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 34. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ile İlgili LSD Testi Sonuçları

\bar{X}	Mezun Oldukları Okul				
	1	2	3	4	5
1: 4,141	-	0,121	-0,175	-0,064	-0,046
2: 4,263		-	-0,296*	-0,186	-0,167
3: 3,966			-	0,110	0,129
4: 4,076				-	0,018
5: 4,095					-

* $p < 0,05$

Yukarıdaki sonuçlara göre farklılık, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri arasındadır. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında “Eğitim öğretim zamanının yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret eder” ve “ Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenler” önermesine eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,01$ ve $\bar{X} = 3,87$), eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ise sırasıyla “çoğunlukla” ve “ara sıra” ($\bar{X} = 3,57$ ve $\bar{X} = 3,37$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlerin hizmet sürelerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hizmet sürelerine göre daha fazla

olmasının sonucu olarak okul müdürlerinin yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde sınıfları ziyaret etmesini daha olumlu şekilde algıladıkları, bu ziyaretlerin sonuçlarının eğitime olumlu katkısı olacağını değerlendirmiş olabilirler.

Çizelge 33’de, öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerine göre, mezun oldukları okul değişkeni açısından olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(4-374)} = 2,10, p > 0,05$]. Bu boyutta bulunan önermeler arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak “*Öğrenci ve öğretmenlerle konuşmak için sınıfları ziyaret eder*” önermesine fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler “ara sıra” ($\bar{X} = 3,30$) şeklinde görüşe sahip iken eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler ise “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,12$) şeklinde görüşe sahiptir. “*Öğretime ayrılacak zaman hakkında kurallar oluşturur*” önermesine ise fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,93$) şeklinde görüşüne sahip iken eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,35$) şeklinde görüşe sahiptir. Fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenler eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenlere göre olumsuz düşüncelere sahiptirler.

Öğretmenlerin okul müdürleri hakkındaki görüşlerine göre mezun oldukları okul açısından öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisinin incelendiği Çizelge 33’de görüldüğü gibi anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(4-374)} = 2,18, p > 0,05$]. Bu boyutta bulunan önermeler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamasına rağmen önermeler incelendiğinde, “*Değerlendirme çalışmalarını güvenilir ölçütlere dayandırır*” ve “*Öğretmenleri değerlendirirken okul amaçlarını ölçüt alır*” önermelerine eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler “her zaman” ($\bar{X} = 4,52$, ve $\bar{X} = 4,46$), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ise “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,00$ ve $\bar{X} = 3,92$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerini değerlendirmede teoride öğrendiği davranışların uygulamada okul müdürlerinde görememesi şeklinde yorumlanabilir.

4.4.7. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Boyutlar Arası İlişkiler Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar boyutlandırılmış ve boyutlar arası ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı uygulanarak değerlendirilmiş ve bulgular Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 35. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Boyutlar Arası İlişkiler Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Boyutlar		Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .379			
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,817** 0,000 379	1 .379		
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,824** 0,000 379	0,851** 0,000 379	1 .379	
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,790** 0,000 379	0,817** 0,000 379	0,876** 0,000 379	1 .379

Yukarıdaki çizelgede görüldüğü gibi, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerinin görüşlerinin arasında

pozitif yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutu ile olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutu arasındaki ilişkinin en yüksek değere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

4.5. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları dört boyut altında toplanmış ve her boyuta ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri istatistikî çözümler ışığında değerlendirilmiştir. İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri t-testi uygulanarak değerlendirilmiş ve bulgular Çizelge 35'te verilmiştir.

**Çizelge 36. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular**

Boyutlar	Statü	n	\bar{X}	ss.	sd	t	p
Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi	Okul Müdürü	42	4,25	0,40	419	-0,17	0,98
	Öğretmen	379	4,25	0,57			
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Okul Müdürü	42	3,97	0,55	419	0,76	0,44
	Öğretmen	379	4,05	0,68			
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi	Okul Müdürü	42	4,30	0,39	419	-0,95	0,34
	Öğretmen	379	4,21	0,60			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi	Okul Müdürü	42	4,26	0,56	419	-0,09	0,92
	Öğretmen	379	4,25	0,62			

*p<0,05

Çizelge 36'da görüldüğü gibi, okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(419)} = -0,17, p > 0,05$]. Öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} =$

4,25) ile müdürlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,25$) olumlu ve eşit değerlere sahip olup aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında da herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “*Yazılı iletişimi uygun şekilde kullanırım/kullanır*” önermesine müdürlerin “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,90$), öğretmenlerin ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,29$) görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin, müdürlerin yazılı iletişimi daha çok kullandıklarını, okulda resmiyetçi bir iklim oluşturduklarını, gereksiz yazışmaların olduğunu, karşılıklı diyalog eksikliğinin yaşandığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Çizelge 36’da eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutu açısından değerlendirildiğinde, okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(419)} = 0,76$, $p > 0,05$]. Okul müdürlerinin görüşleri ($\bar{X} = 3,97$) ve öğretmenlerin görüşleri de ($\bar{X} = 4,05$) birbirine oldukça yakın değerlerdedir ve anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenler az da olsa müdürleri hakkında müdürlerine oranla daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında, “*Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim/düzenler*” önermesine müdürlerin “ara sıra” ($\bar{X} = 2,83$), öğretmenlerin ise “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,51$) görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin görüşlerinin müdürlerin görüşlerine göre daha olumlu olması dikkat çekicidir. Okul içindeki öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik bir takım faaliyetler öğretmenler tarafından hizmet içi kurs şeklinde değerlendirilmiş olabilir.

Çizelge 36’ya bakıldığında, okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(419)} = -0,95$, $p > 0,05$]. Okul müdürlerinin görüşleri ($\bar{X} = 4,30$) ile öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,21$) olup birbirine yakın değerlerdedir. Okul müdürleri kendileri hakkında öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu boyuta ilişkin önermelere bakıldığında da herhangi bir önermede anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, “*Uygun insan ilişkileri becerilerine sahip olma konusunda iyi bir modelimdir/modeldir*” önermesinde

müdürlerinin “her zaman” ($\bar{X} = 4,33$), öğretmenlerin ise “çoğunlukla” ($\bar{X} = 4,09$) şeklinde görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler müdürlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptir. Bu sonuca göre müdürlerin kendilerini insan ilişkileri bakımından iyi seviyede görmelerine rağmen, öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları, öğretmenlerle müdürler arasındaki ilişkilerde bir takım sıkıntılar olduğu, müdürlerin zaman zaman özeleştiriyi yapmadıkları ve kendilerini iyi gösterme çabası içinde objektiflikten uzak kaldıkları söylenebilir.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutunun incelendiği Çizelge 35’de görüldüğü gibi anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(419)} = -0,09$, $p > 0,05$]. Öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,25$) ile okul müdürlerinin görüşleri ($\bar{X} = 4,26$) yakın değerlere sahip olup aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu boyuttaki önermelere verilen cevaplar incelendiğinde de, “*Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendirir/değerlendirir*” ve “*Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanırım/yararlanır*” önermelerinde okul müdürlerin “çoğunlukla” ($\bar{X} = 3,95$ ve $\bar{X} = 4,14$), öğretmenlerin ise “her zaman” ($\bar{X} = 4,25$ ve $\bar{X} = 4,44$) şeklinde görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar her ne kadar bize, öğretmenlerin müdürlere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğunu gösterse de, önermelerdeki müdür davranışları açısından değerlendirildiğinde bir çelişki olduğu açıktır. Müdürlerin, gerçekleştirilen dersin amaçlarını ve sınav sonuçlarını değerlendirmesindeki niyetleri öğretmenler tarafından farklı şekilde anlaşılmış olabilir. Okul yöneticisi olan müdürler okulda yapılan her türlü faaliyetin sonuçlarını bilmek ve değerlendirmek zorundadır. Ancak burada müdürler ile öğretmenler arasında iletişim ve koordinasyon eksikliği olduğu söylenebilir. Müdürlerin, okulda yapılan faaliyetleri değerlendirirken hangi amaçla değerlendirdiklerini öğretmenlerle paylaşma gayretinde olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi ve öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutlarında öğretmenler ile müdürlerin görüşleri paralellik göstermekte olup aynı değerlere sahiptirler. Eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenler, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda da müdürler daha olumlu düşüncelere sahiptir. Okulda yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinde müdürler kendilerini değerlendirirken daha objektif oldukları şeklinde değerlendirilebilir. İletişim, ödül-ceza kullanımı ve öğretmenlerin gelişimine yönelik davranışların bulunduğu olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise müdürlerin objektifliklerini kayb ettikleri şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Tüm boyutlarda müdürlerin görüşleri olumlu sayılabilecek bir seviyededir. Ancak anket uygulamasında müdürlerin sözlü olarak ortaya koydukları problemler anket cevaplarına tam olarak yansımamıştır. Öğretmenler ise okul müdürlerini daha eleştirel bir gözle değerlendirmişlerdir.

4.6. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri ile İlgili Genel Yorum

Çalışmanın alt amaçlarına yanıt bulabilmek amacıyla verilerin toplanması öncesinde, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, Gümüşeli (1996)'nin yaptığı çalışmada okul müdürlerinin görüşlerinin öğretmenler göre daha olumlu olduğunu, ancak idari görevlerin yoğunluğu sebebiyle öğretimi denetleme, eğitim programlarını eşgüdümleme, öğretmenlere rehberlik yapma ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunma davranışlarında istenilen düzeyde olmadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca okul

müdürlerinin hizmet içi eğitimlere katılmalarının öğretimsel liderlik davranışlarını göstermelerine olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Şişman (1996) tarafından yapılan çalışma sonucunda, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışlarının diğer davranışlara göre daha az sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dikkat çeken bir bulgu olarak öğretmenler müdürlerin, öğretmenlerin gelişimlerine yönelik davranışları ara sıra gösterdiklerini belirtmişlerdir. Polat (1997) ise sadece öğretmenlerle yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hallinger (1983, Aktaran, Gümüseli, 1996: 67) tarafından yapılan çalışmada da müdürlerin görüşlerinin öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, ancak okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenlerin başarılarını önemsemedikleri, kişisel ve örgütsel özelliklerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmeleri hususunda öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu, öğretmenleri kişisel gelişimleri ve öğrenci başarılarına gereken önemi vermedikleri, özellikle eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile ilgili olarak davranışları yeterli düzeyde sergilemedikleri fikirlerine sahip olunmuştur.

Anket uygulaması ile elde edilen bulguların yorumlanması sonucunda da müdür görüşlerine göre; Misyon ve Vizyon Belirlemenin Yönetimin İşlevleriyle Olan İlişkisi, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmenin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi ve Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmenin Yönetim İşlevleriyle İlişkisi boyutlarındaki davranışları “her zaman”, Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetiminin Yönetim İşlevleriyle Olan İlişkisi boyutundaki davranışları ise “çoğunlukla” yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinin de okul müdürlerinin

görüşleri ile ortalamalar bakımından benzer ancak okul müdürlerine göre daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır.

Anket uygulaması öncesinde oluşan fikirlere ve daha önceki çalışmaların sonuçlarına yakın sayılabilecek sonuçlar ortaya çıkmıştır. Eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutu dışındaki boyutlarda okul müdürlerinin görüşleri öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. Bu sonucun sebebi olarak, büyük ölçüde her iki grubun bulunduğu konumların ve dolayısıyla öğretim liderliği etkinliklerini değerlendirmede ölçüt aldıkları faktörlerin değişik olmasının doğal bir sonucu olduğunu söylemek olanaklıdır. Çünkü okul müdürü konumu gereği okulun etkililiğinin sağlanmasına yönelik kararların verilmesinde okul düzeyinde en yetkili kişidir. Bu kişiler aynı zamanda okulun örgüt özelliklerinin eğitim ve öğretime dönük etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesini zorunlu kıldığına bilincindedirler. Öğretmenler ise eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerin merkezinde yer alan, alınan kararları uygulamaya koyan, dolayısıyla öğretim liderliğine dönük çabaların her an farkında olan kişilerdir. Bu nedenle uygulamaları değerlendirmede ilkeler ve değerler kadar olguları dikkate alırlar. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerden daha yüksek çıkmasını, onların olgulardan çok ilke ve değerlerin etkisinde kalarak kendilerini daha iyimser algılamalarına, rol beklentilerine uygun görünme endişesi içinde olmalarına bağlamak olanaklıdır.

Ayrıca Çizelge 36'da görüldüğü gibi öğretmen görüşlerinin standart sapmalarının okul müdürlerinin görüşlerinin standart sapmalarına göre daha büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretim liderliği davranışlarının yerine getirilme derecesi konusunda öğretmen görüşlerinin okul müdürlerine göre heterojen bir özellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun iki nedenden kaynaklandığı söylenebilir. Bunlardan birisi okul müdürlerine göre öğretmenlerin daha çok uygulamadaki davranışları dikkate alması ve bu davranışları kendilerine göre yorumlamasıdır. İkincisi ise öğretmenlerin okul müdürleri ile ilişki düzeylerinin birbirlerinden farklı olması ve dolayısıyla müdürleri tanımama ve değerlendirme hususunda değişiklik göstermeleridir.

Çalışmada elde edilen bulgulara dayalı yapılabilecek diğerk bir yorum ise, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri, öğrenci başarılarını takip etme ve sınıfları ziyaret etme davranışlarını istenilen seviyede sergilemedikleridir. Bu bulguların nedeni, okul müdürlerinin idari faaliyetlerin yoğunluğu sebebiyle vakit ayıramadıkları, öğretmenlerin gelişimini kendilerine bırakmak istemeleri, öğrencilerin başarılarının takip işinin öncelikle öğretmenlerin görevi olduğunu düşünmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görüşlerinin çalışma sonucunda da diğerk öğretmenlere göre olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının ihtiyaçları tam olarak karşılamadığının bir göstergesi olabilir. Diğerk çalışmalarla ortak olan bu durumun hizmet içi seminer veya okul içinde planlanacak konferans ve kurslarla olumlu hale getirilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde; istatistiksel işlemler sonucu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin ele alındığı bu çalışmanın sonuçları aşağıya çıkarılmıştır.

1. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin büyük çoğunluğu erkek müdürlerdir. Bu sonuç Türkiye'deki kadın müdürlerin dağılımıyla benzerlik göstermektedir. Birçok kamu özel sektör kuruluşlarının yönetim kademelerinde genellikle erkek yöneticiler vardır. Okullarda oldukça fazla sayıda kadın öğretmen bulunmasına rağmen kadın müdür sayısı oldukça azdır.

2. Okul müdürleri, çalışmada yer alan dört boyut içerisinde; misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutlarında “her zaman”, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise “çoğunlukla” şeklinde görüşlere sahiptirler. Bu bulgular, ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.

3. Öğretmenler, ilköğretim müdürlerinin davranışlarına yönelik olarak çalışmada yer alan dört boyut içerisinde misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi

boyutlarında “her zaman”, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise “çoğunlukla” şeklinde görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerin görüşleri ile müdürlerin görüşleri tutarlılık göstermektedir. Gümüşeli (1996) yaptığı çalışmada farklı sonuçlara ulaşmıştır. Gümüşeli'nin (1996) yaptığı çalışmada öğretimi denetleme-değerlendirme boyutunda müdürlerin görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutu okul müdürlerinin görüşlerine göre en olumlu görüşe sahip oldukları boyuttur. Bu boyuttaki sorulardan on dört tanesine “her zaman”, diğer sekiz tanesine ise “çoğunlukla” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre en çok katıldıkları önerme “Okulun fiziki kaynaklarının korunmasının, geliştirilmesinin ve tertip düzeninin önemini bilirim” önermesidir. Olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutundan sonra en olumlu görüşe sahip oldukları boyut ise öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutudur. Bu boyuttan sonra en olumlu görüşe sahip oldukları boyut misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutudur. Okul müdürlerinin görüşlerine göre en olumsuz görüşe sahip oldukları boyut ise eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutudur. Bu boyut içinde en olumsuz görüşe sahip oldukları önerme de “Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim” önermesidir. Gümüşeli'de (1996) çalışmasında bu davranışın müdürler tarafından en az ortaya konan davranış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişmelerini olumsuz etkiler. Mesleki açıdan diğer öğretmenlere göre yetersiz olan öğretmenler için okulda düzenlenebilecek bu kurslar, öğretmenler arasındaki işbirliğini artıracak gibi öğretmenlerde de okula adanmışlık duygusunu artırır. Ayrıca öğretmenlerin iş yerinde ve iş başında gelişmelerine yardımcı olur.

5. Öğretmenlerin görüşlerine göre, müdürler hakkında en olumlu görüş belirttikleri boyutlar aynı değere sahip misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutu ile öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim

işlevleriyle ilişkisi boyutlarıdır. Misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutundaki sorulardan on iki tanesine “her zaman”, diğer altı tanesine ise “çoğunlukla” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre en çok olumlu görüş belirttikleri soru “Okulun amaçlarını okuldaki öğretmenlere ve diğer işgörenlere açıklar” önermesidir. Okul müdürleri Bakanlık tarafından gönderilen eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Ancak asıl uygulayıcılar öğretmenler ve diğer işgörenlerdir. Bu sebeple okul amaçları da öğretmenler ve diğer işgörenlere iyi bir şekilde açıklanmalıdır. Öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutundaki yirmi iki sorudan on iki tanesine “her zaman”, diğer on tanesine ise “çoğunlukla” şeklinde görüşe sahiptirler. Bu boyuttaki en olumlu görüş ise “Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir” önermesidir. Okul içinde elde edilen başarıların öğretmenlerle paylaşılması okul havasını olumlu etkiler. Burada sadece başarının açıklanması değil, yapılanlar ve yapılacaklar hakkında öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi, onlarla beraber karar alma eğiliminde olunması öğretmenlerin kendine güvenlerini de artırır. Bu iki boyuttan sonra en olumlu görüşe sahip oldukları boyut ise olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutudur. Öğretmenlerin görüşlerine göre olumsuz görüş belirttikleri boyut ise müdürlerde olduğu gibi eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutudur. Bu boyut içinde en olumsuz görüşe sahip oldukları önerme de yine müdürlerde olduğu gibi “Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim” önermesidir. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi kursların düzenlenmesi, öğretmenler tarafından müdürlerden beklenen en önemli faaliyet olduğu anlaşılmaktadır.

6. Okul müdürlerinin görüşlerine göre misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin olarak cinsiyet açısından, hizmet süresi açısından, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından ve okul yeri açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Ancak cinsiyete göre kadın müdürler, hizmet süresine göre 6-10 yıl hizmet süresine sahip müdürler, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan

müdürler, okul yeri açısından il merkezinde görev yapan müdürlerin görüşleri anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen daha olumludur. Ayrıca müdürlerin görüşleri, hizmet süresi ve katıldıkları seminer ya da kurs sayısı arttıkça ve il merkezine doğru düzenli artışlar göstermiştir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları yerlerdeki imkanları geliştikçe ve bilgi ve tecrübeleri arttıkça öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok sergilediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

7. Okul müdürlerinin görüşlerine göre eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin olarak, cinsiyet açısından ve okul yeri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, hizmet süresi açısından ve katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından .05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmuştur. Cinsiyete göre kadın müdürler ve okul yerine göre il merkezinde görev yapan müdürlerin görüşleri anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen daha olumludur. Hizmet süresi açısından farklılık 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler ile 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet sürelerine sahip müdürler arasında 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler lehinedir. Müdürlerin hizmet sürelerinin artması okuldaki eğitim faaliyetlerini yönetmelerinde olumlu etki yapmaktadır. Meslekte geçen süreler içinde hem bilgi hem de tecrübeler artmaktadır. Katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından farklılık 5 ve daha seminer ya da kursa katılan müdürler ile 1-2 seminer ya da kursa katılan müdürler arasında 5 ve daha seminer ya da kursa katılan müdürler lehinedir. Bu durum hizmet süresi ile benzerlik göstermektedir. Müdürlerin katıldıkları seminer ya da kurs sayısı görüşleri olumlu olarak artmaktadır.

8. Okul müdürlerinin görüşlerine göre olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin olarak cinsiyet açısından, hizmet süresi açısından, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından ve okul yeri açısından anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Buna karşın cinsiyete göre kadın müdürler, hizmet süresine göre 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler, okul yeri açısından il merkezinde görev yapan müdürlerin

görüşleri anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen daha olumludur. Bu boyutta okul müdürlerinin görüşleri hizmet süresi, seminer ya da kurs sayısı arttıkça ve okul yeri açısından il merkezine doğru olumlu yönde artışlar göstermiştir. Okul müdürlerinin misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutundaki sonuçlara benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

9. Okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin olarak cinsiyet açısından, hizmet süresi açısından, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından ve okul yeri açısından anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. Bu boyutta ki sonuçlardan, kadın ve erkek müdürlerin görüşlerinin aynı, hizmet süresine göre 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürler, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan müdürler, okul yeri açısından il merkezinde görev yapan müdürlerin görüşleri anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu boyutta da müdür görüşleri değişken düzeyine paralel biçimde artışlar göstermiştir.

10. Öğretmenlerin görüşlerine göre misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin olarak cinsiyet açısından, hizmet süresi açısından, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından, okul yeri açısından, görev şekli ve mezun oldukları okul açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin, hizmet süresi açısından 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından 1-2 seminer ya da kursa katılan öğretmenler, okul yeri açısından il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen daha olumludur. Görev şekli açısından sınıf öğretmenleri daha olumlu görüşlere sahiptir. Sınıf öğretmenleri okulda branş öğretmenlerine göre daha uzun süre kalmaları sebebiyle müdürlerle olan diyalogları gelişmiş ve bunun etkisi ile duygusal davranmışlardır. Mezun oldukları okul açısından eğitim yüksek okulu mezunu olan öğretmenlerin görüşleri daha olumludur. Eğitim yüksek okulu mezunu olan öğretmenlerin hizmet sürelerinin de diğer öğretmenlere göre daha fazla olması sebebiyle müdürleri değerlendirirken daha iyimser baktıkları ortaya çıkmıştır.

11. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin olarak, cinsiyet açısından, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından ve okul yeri açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamasına rağmen, hizmet süresi açısından, görev şekli ve mezun oldukları okul açısından .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu boyutta da misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda olduğu gibi cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin, katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından 1-2 seminer ya da kursa katılan öğretmenler, okul yeri açısından il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen daha olumludur. Hizmet süresi açısından farklılık 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler ile 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin artması müdürlerde olduğu gibi görüşlerin olumlu yönde artmasını sağlamaktadır. Görev şekli açısından farklılık sınıf öğretmenleri lehinedir. Sınıf öğretmenleri görüşlerini ortaya koyarken daha çekimser davranmışlardır. Mezun oldukları okul açısından farklılık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri arasında, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehinedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hemen hemen yarısının mesleğe yeni başlayan öğretmenler olmaları sebebiyle teoride öğrendikleri öğretimsel liderlik davranışlarını uygulamada müdürlerde görememişlerdir.

12. Öğretmenlerin görüşlerine göre olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutuna ilişkin olarak katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından, okul yeri açısından ve mezun oldukları okul açısından anlamlı farklılıklar çıkmamasına rağmen, cinsiyet açısından, hizmet süresi açısından ve görev şekli açısından .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan öğretmenler, okul yeri açısından il merkezinde görev yapan öğretmenler, mezun oldukları okul açısından eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler daha olumlu görüşlere sahiptir. Cinsiyet açısından farklılık erkek öğretmenler lehinedir. Erkek öğretmenler, müdürlerin büyük çoğunluğunun da erkek müdürler olması

sebebiyle hemcinslerini olumlu görme eğiliminde bulunmuşlardır. Hizmet süresi açısından farklılık 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler ile 0-5 yıl hizmet süresine öğretmenler arasında, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve yukarı hizmet sürelerine sahip öğretmenler lehinedir. 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler görüşlerini ortaya koyarken daha idealist davranmışlardır. Bu şekilde görüşe sahip olmalarında genç ve tecrübesiz müdürlerle çalışmaları da etkili olmuştur. Görev şekli açısından farklılık ise sınıf öğretmenleri lehinedir. Öğretmenlerin görüşlerine diğer boyutlarda olduğu gibi okulda daha fazla süre kalmaları sebebiyle gün içinde müdürlerin çoğu davranışlarını görme ve değerlendirme şansına sahip olmaları etkili olmuştur.

13. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi boyutuna ilişkin olarak da katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından, okul yeri açısından ve mezun oldukları okul açısından anlamlı farklılıklar çıkmamasına rağmen, cinsiyet açısından, hizmet süresi açısından ve görev şekli açısından .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmış olup bir önceki boyut ile benzerlik göstermektedir. Katıldıkları seminer ya da kurs sayısı açısından 5 ve daha fazla seminer ya da kursa katılan öğretmenler, okul yeri açısından il merkezinde görev yapan öğretmenler, mezun oldukları okul açısından eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler daha olumlu görüşlere sahiptir. Cinsiyet açısından farklılık erkek öğretmenler lehine, hizmet süresi açısından farklılık 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl ve 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip öğretmenler lehine, görev şekli açısından sınıf öğretmenleri lehinedir.

14. Okul müdürlerinin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda, eğitim programı ve öğretimi yönetiminin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ve öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Öğretmen görüşleri ile müdür görüşleri aynı değerlerde paralellik göstermesi, müdürlerin okulda öğretimsel

liderlik davranışlarını sergilediklerini, öğretmenlerin de bu davranışları gözlemlediklerini ortaya koymaktadır. Bununla beraber müdürlerinin kendileri hakkındaki ve öğretmenlerin müdürler hakkındaki görüşlerinin olumlu olması okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında yeterli olduğu sonucunu vermektedir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda çalışmaya yönelik öneriler yer almaktadır. Sınırlı da olsa bu çalışma öğretimsel liderlik uygulamalarına yönelik sorunlarla ilgili önemli ipuçları ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilmeleri için bu konuda bilgi sahibi olmaları kadar uygun koşullara sahip olmasına da bağlıdır. Bu sebeple okullardaki eğitimin kalitesi ve verimliliğini artırmak maksadıyla, mevzuatta okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilecekleri değişiklikler yapılmalıdır.

2. Çalışma sonuçlarında öğretmenler ile müdürlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenlerin görüşleri müdürlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim programı ve öğretimi yönetme görevi müdürlerin en önemli görevleridir. Bu sebeple kendilerini daha yetersiz olarak gören okul müdürleri için, düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinde örgüt yönetimi, denetim, personel yönetimi, iletişim, koordinasyon ve işbirliği gibi görevlere ağırlık verilmesi ya da bu yönde hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi yararlı olacaktır.

3. Ülkemizde öğretimsel liderlik kavramı üzerinde çok fazla çalışma yapılmamıştır. Öğretimsel liderlik davranışlarını tanımlamada kullanılacak ölçütler de tam olarak belirlenememiştir. Bu sebeple üniversitelerle işbirliği içerisinde

çalışmalar yapılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili kriterler belirlenmelidir. Halen görev yapmakta olan okul müdürlerinin eğitim ihtiyaçları saptanmalı ve bu ihtiyaçların giderilmesine çalışılmalıdır. Hizmet içi eğitime çağrılmada öncelik 0-5 yıl hizmet süresine sahip müdürler ile kasaba, köy ve beldelerde görev yapan müdürlere verilmelidir. Yapılacak bu çalışmaların yanında, öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştiren eğitim kurumlarının programlarında da öğretim liderliği ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Okul müdürlerinin idari faaliyetlerle ilgili yoğunluklarını azaltma yönünde gerekli yasal ve örgütsel düzenlemeler öncelikle yapılmalıdır. Müdürlere öğrenci, öğretmen ve velilerle olan iletişimlerini daha etkili hale getirecek, sınıfları daha sıklıkla ziyaret etmesini sağlayacak ve mesleki gelişimlerini sağlayacak olanaklar sağlanmalıdır.

5. Okullar arasındaki fiziki olanaklar, kadro dengesizlikleri ve teknik donanım eksiklikleri giderilmeli; özellikle kasaba, köy ve beldelerdeki okullarda görev yapan müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koymalarını olumsuz yönde etkileyen bu örgütsel koşullar süratle düzeltilmelidir.

6. Öğretimsel liderlik davranışları belirli kriterler altına toplanmalı ve kriterler müdürlerin seçiminde ve görevde yükseltilmesinde ölçüt olarak aranmalıdır.

7. M.E.B.'liği merkez ve iller düzeyindeki hizmet içi eğitim planları incelendiğinde bilgisayar, yabancı dil, eğitim plan ve programı hazırlama ve örnek ders anlatımı gibi konularda etkinliklerin çok sayıda eğitim işgörenine ulaşmaktan uzak olduğu görülecektir. Okul müdürleri bu yönde hizmet içi eğitimleri okul düzeyinde de planlamalıdır.

8. Okul müdürleri, buldukları çevrenin özelliklerini çok iyi etüt etmeli ve elde ettiği bilgiler ışığında okulun amaçlarına “*Öğrencileri çevrede sanayi ve endüstri kurumlarının çeşidine göre meslek liselerine yönlendirmek*”, “*Ekonomik yönden zayıf öğrencilerin çevredeki kurum ve kuruluşlar tarafından okutulmasını sağlamak*”, “*Okulun bazı ihtiyaçlarının çevreden daha ekonomik olarak elde*

edilmesini sağlamak”, “Bazı ders konularının (coğrafya, tarih v.b.) çevrede bulunan elverişli ortamlara gidilerek işlenmesi” gibi yeni amaçlar eklemelidir.

9. Yapılan çalışmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin görüşleri diğer öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Bu gruptaki öğretmenlerin beklentileri daha fazladır. Okul müdürleri özellikle mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerinde durmalıdır. Bu öğretmenlerin daha meslek yaşamlarının ilk yıllarında motivasyon ve azimlerinin olumsuz etkilenmemesine, kuruma yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmalarına ve kendilerini kuruma adamlarına yönelik davranışlarda bulunmalıdır.

10. Okul müdürleri sınıfları ziyaret etme, örnek dersler vererek öğretmenlere çeşitli yöntem ve teknikleri gösterme yani rehberlik yapma, başarılı personeli ödüllendirme davranışlarına daha fazla önem vermeliyimler.

5.2.2. Çalışmacılar İçin Öneriler

1. Bu çalışma Çanakkale ilindeki sınırlı sayıdaki ilköğretim okulunda yapılmıştır. Türkiye’deki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek ve buna göre kriterler oluşturabilmek için, bu konuya yönelik çalışmaların kapsamı tüm okul düzeylerini içerecek şekilde genişletilmelidir.

2. Bu çalışmada okul müdürü ve öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin sınırlı sayıda değişken test edilmiştir. Bireysel özelliklerin öğretimsel liderlik davranışları üzerindeki etkilerini tam olarak belirleyebilmek için; okuldaki öğrenci, öğretmen ve diğer iş görenlerin sayısı, okul tipi, okuldaki müdür yardımcısı sayısı, müdürlerin meslekteki kıdemi (öğretmenlik dahil), müdürün yaşı, müdürlerin mezun oldukları okul, okulun bulunduğu çevre gibi değişkenler üzerinde de çalışma yapılmalıdır.

3. Müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğrenci başarılarını ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişmelerini artırmak, okuldaki eğitimin kalitesini yükseltmek ve olumlu bir öğrenme iklimi yaratarak işgörenlerin motivasyonunu artırmak gibi okul üzerindeki etkilerini ortaya koyacak çalışmalar yapılmalıdır.

4. Okulların yönetim biçimi ve olanaklarının müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları üzerindeki etkisini belirlemek için; resmi okullar ile özel okullardaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları karşılaştırılmalı, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmalıdır.

5. Öğretimsel liderliğin, kültürel liderlik, transformasyonel liderlik, etik liderlik, karizmatik liderlik, duygusal liderlik, vizyoner liderlik, eğitim liderliği ve diğer yeni liderlik yaklaşımları ile ilişkisi araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Aytaç
 1998a **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**
 Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri
- 1998b **Okul Yöneticiliği**
 Ankara: Pegem Yayıncılık
- AKDAĞ, Bülent
 2002 “Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama”
Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: IX, Ekim 2002, 1-7
www.geocities.com/egitimcilersitesi_egitimbilim/ba-ogretimliderligi-misyon1.html (Erişim Tarihi: 16.03.2006)
- AKGÜN, Nuri
 2001 “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği”
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- AKSU, Mualla Bilgin
 2004 “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri: Malatya İli Örneği”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 8.
- AYDIN, İnyet
 2002 **İş Yaşamında Stres**
 Ankara: Pegem A Yayınları
- AYTAÇ, Tufan
 2000a **Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar - Okul Merkezli Yönetim**
 Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- 2000b **Okul Merkezli Yönetim**
 Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- BALCI, Ali
 2000 “Toplam Kalite Yönetimi”
Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı
 (Ed: Yüksel ÖZDEN) Ankara: Pegem A Yayıncılık
- BAŞARAN, İ. Ethem
 1996 **Eğitime Giriş**
 Ankara: Yargıcı Matbaası, 4.Yazım
- 2000a **Eğitim Yönetimi – Nitelikli Okul**
 Ankara: Feryal Matbaası
- 2000b **Yönetim**
 Ankara: Feryal Matbaası

- 2000c **Örgütsel Davranış – İnsanın Üretim Gücü**
Ankara: Feryal Matbaası
- 2005 **Eğitim Psikolojisi – Gelişim, Öğrenme ve Ortam**
Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım
- BAYRAK, N. ve Ç. BAYRAK
2002 “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri”
Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: IX, Ekim:8–17
- BLANK, Rolf.K.
1987 “The Role of Principal as Leader: Analysis of Variation in Leadership of Urban High Schools”
Journal of Educational Research, 81(2): 69-80.
www.eric.ed.gov/sitemap/html_0900000b8005fd2c.html
(Erişim Tarihi: 05.03.2006)
- BRADFIELD, Luther E.
1964 “Supervision for Modern Elementary School”
(Çev: Hasan GÜNEŞ)
http://egitim.inonu.edu.tr/HGunes_degerleme.html
(Erişim Tarihi: 05.03.2006)
- BOOTH, Anne
2002 “Instructional Leadership for the 21st Century”
Curricular and Instructional Leadership, Fall 2002
www.public.asu.edu/~aestarr/documents/leadershipqualities.pdf
(Erişim Tarihi: 06.04.2006)
- BULACH C., W. PICKETT ve D. BOOTHE
1998 “Mistakes Educational Leaders Make”
Clearinghouse on Educational Policy and Management, Eric Digest 122 – June 1998, College of Education – University of Oregon
eric.uoregon.edu/publications/digests/digest122.html
(Erişim Tarihi: 16.03.2006)
- BURSALIOĞLU, Ziya
1975 “Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri: İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma”
Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara
- 2002 **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**
Ankara: Pegem A Yayıncılık
- CHELL, Jan
1995 “Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership”
SSTA Research Centre Report #95-14
saskschoolboards.ca/research/leadership/95-14.htm
(Erişim Tarihi: 22.04.2006)

CLAYTON, Susan

- 1996 **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yönetim**
(Çev. Dr. Mehmet Zaman) İstanbul: Hayat Yayıncılık

CONGER, Jay A.

- 1991 “Inspiring Others: The Language of Leadership”
Academy of Management Executive, 1991, 5(1): 31–45
<http://pages.stern.nyu.edu/~wstarbuc/mob/conger.html>
(Erişim Tarihi: 06.03.2006)

ÇELİK, Vehbi

- 2003 **Eğitimsel Liderlik**
Ankara: Pegem Yayıncılık
- 2004 “Liderlik”
Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (Ed: Yüksel ÖZDEN)
Ankara: Pegem Yayıncılık

ÇELİKTEKİN, Mustafa

- 2003 “İdeal Bir Okul Müdürünün Portresi”
Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: XIII, Sonbahar: 138–145

DAY C, C. HALL ve P. WHITAKER

- 1998 **Developing Leadership in Primary Schools**
London, England: Paul Chapman Publishing Ltd.

DE BEOVISE, Wynn

- 1984 “Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader”
Educational Leadership, 41(5), 14-20.
www.eric.ed.gov/sitemap/html_0900000b8007fd4e.html
(Erişim Tarihi: 16.03.2006)

DİNÇER Ö., Y. FİDAN

- 2003 **İşletme Yönetimine Giriş**
İstanbul: Beta Yayınevi

ELMA C. ve K. DEMİR

- 2003 **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar – Uygulamalar ve Sorunlar**
Ankara: Anı Yayıncılık

EREN, Erol

- 2002 **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**
İstanbul: Beta Yayınevi
- 2003 **Yönetim ve Organizasyon – Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar**
İstanbul: Beta Yayınevi
- 2004 **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**
İstanbul: Beta Yayınevi

- FINDIKÇI, İlhami
2004 **Yaşadıkça Eğitim**
Ankara: Hayat Yayıncılık
- GLICKMAN, C.D., S.P. GORDON ve J.M. ROSS-GORDON
2004 **Supervision and Instructional Leadership – A Developmental Approach**
Boston, U.S.A.: Pearson
- GÜMÜŞELİ, Ali İlker
1996 “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları”
Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü: İstanbul
2001 “Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik alanları”
Eğitim Yönetimi, Sayı: XXVIII, Güz: 531–548
- GÜNEY, Salih
2000 **Yönetim ve Organizasyon El Kitabı**
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- HESS, Frederick M.
2003 “A License to Lead? A New Leadership Agenda for America’s Schools”
Progressive Policy Institute 21st Century Schools Project
www.broadfoundation.org/med-pubs/New_Leadership_0103.pdf
(Erişim Tarihi: 09.04.2006)
- HOPKINS, David
“Instructional Leadership and School Improvement”
www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/kpool-evidence-hopkins.pdf
(Erişim Tarihi: 23.03.2006)
- IZGAR, Hüseyin
2001 **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- JAZZAR, Michael
“Instructional or Managerial Leadership: The Principal Role”
jel.sagepub.com/cgi/reprint/7/3/28.pdf (Erişim Tarihi: 12.04.2006)
- JORDAN, William C.
1959 **Elementary School Leadership**
New York, U.S.A.: McGraw-Hill Book Company. Inc.

- JOYNER, Stacey
 2005 “What is Instructional Leadership and Why Is It So Important”
U.S. Department of Education, The Newsletter for the Reading First Program Spring 2005,
<http://www.Readingfirstsupport.us/docs/RF-notebook-0305.pdf>
 (Erişim Tarihi: 17.03.2006)
- KARASAR, Niyazi.
 2004 **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 13. Baskı.
 Ankara: Nobel Yayınları.
- KELLEY, R.C., B. THORNTON ve R. DAUGHERTY
 2005 “Relationships Between Measure of Leadership and School Climate”
University of Nevada, Department of Educational Leadership
 V: 283, College of Education, Fall 2005
- KIRILMAZ, Esmâ
 2005 “Yöneticilik Eğitim Faktörüne Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliklerinin Karşılaştırılması (İstanbul İli Örneği)”
 Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- KRUG, Samuel E.
 1992 “Instructional Leadership, School Instructional Climate, and Student Learning Outcomes”
 Eric Document Reproduction Service.
eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED359668
 (Erişim Tarihi: 21.03.2006)
- LASHWAY, Larry
 2002a “Developing Instructional Leaders”
Clearinghouse on Educational Policy and Management, Eric Digest 160 – July 2002, College of Education – University of Oregon
www.ericdigests.org/2003-2/leaders.html (Erişim Tarihi: 14.03.2006)
 2002b “Trends in School Leadership”
Clearinghouse on Educational Policy and Management, Eric Digest 162 – November 2002, College of Education – University of Oregon
eric.uoregon.edu/publications/digests/digest162.html
 (Erişim Tarihi: 14.03.2006)
 2003 “Improving Principal Evaluation”
Clearinghouse on Educational Policy and Management, Eric Digest 172 – October 2003, College of Education – University of Oregon

eric.uoregon.edu/publications/digests/digest172.html

(Erişim Tarihi: 14.03.2006)

MACNEILL, N. ve R. CAVANAGH

2003 “Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership”

www.aare.edu.au/03pap/mac03415.pdf

(Erişim Tarihi: 22.04.2006)

McCary, C.E., P. Hallinger

1990 “Developing the Strategic Thinking of Instructional Leaders”

The Elementary School Journal, Volume 91, Number II: The University of Chicago

MEYER, M.J. ve R.B. MACMILLAN

2001 “The Principal’s Role in Transition: Instructional Leadership Ain’t What It Used To Be”

www.ucalgary.ca/~iejll/volume5/meyer.html

(Erişim Tarihi: 19.03.2006)

OLIVA, P.F. ve G. E. PAWLAS

2001 **Supervision for Today’s Schools**

New York, U.S.A.: John Wiley & Sons Inc.

OWENS, Robert G.

2001 **Organizational Behavior in Education – Instructional Leadership and School Reform**

Needham Heights, MA U.S.A.: Allyn and Bacon

ÖZDEMİR, S.ve F. SEZGİN

2002 “Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği”

KTMÜ Sosyal Bilgiler Dergisi, Sayı: III

www.manas.kg/pdf/sbd-3-16.pdf (Erişim Tarihi: 05.03.2006)

ÖZDEN, Yüksel

2004 **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**

Ankara: Pegem A Yayıncılık

ÖZMEN, Fatma

2003 “Liderlik Tarzları ve Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğitimi”

Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: XIII, Sonbahar: 164–171

PEKER, Ömer

1994 “Yönetici Eğitimi”

Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları
No:257

2004 “Eğitim Liderliğinin Sorumluluğu”

Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: XXIX, 41–49

- PETERSON, Kent D.
1999 “The Role of Principals in Successful Schools”
Comprehensive Regional Assistance Center Consortium-Region Issue Number III, March 1999 -
www.wcer.wisc.edu/archive/ccvi/pub/ReformTalk/3_99.pdf
(Erişim Tarihi: 21.04.2006)
- POLAT, Ercan
1997 “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri (Kars Örneği)”
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- POYRAZ, Hatice
2002 “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri (Buca Örneği)”
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- SABANCI, Ali
2005 “Çağdaş Okul Liderliği Açısından Karizmatik, Dönüşümcü ve Vizyonel Liderlik Yaklaşımları”
Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: XXX, 26–33
- SHAHID, B., R. CHAVEZ, B.L. HALL, S.D. LONG, A. PRITCHARD, B. RANDOLPH, J. SULLIVAN, L. WILDMAN
2001 “How Can Principals Spend More Time on Instructional Leadership”
California State University, Project Innovation Spring 2001
findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200104/ai_n8951594
(Erişim Tarihi: 05.03.2006)
- SUPOVITZ, J.A. ve S.M. POGLINCO
2001 “Instructional Leadership in a Standards-based Reform”
Consortium for Policy Research in Education, December 2001
www.cpre.org/Publications/ac-02.pdf (Erişim Tarihi: 21.04.2006)
- ŞİMŞEK, Hasan
2005 “Örgütler, Yönetim ve Liderlik: Liderliğe Çoklu Bakış”
<http://www.mebnet.net/duyurular/seminer/Orgutler,%20Yonetim%20ve%20Liderlik.pdf> (Erişim Tarihi: 19.03.2006)

- ŞİMŞEK, Yücel
2005 “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki”
Anadolu Üniversitesi Yayınları
- ŞİŞMAN, Mehmet
2004 **Öğretim Liderliği**
Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı
- ŞİŞMAN, M., T., SELAHATTİN
2004 “Eğitim ve Okul Yönetimi”
Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı
(Ed: Yüksel ÖZDEN) Ankara: Pegem Yayıncılık
- TANRIÖĞEN, Abdurrahman
1995 Öğretmen Moraline İlişkin Yapılan Araştırmalar
Eğitim Yönetimi Dergisi Yıl 1, Sayı: 1, Kış 95 Sayfa 95–105
- TAYMAZ, Haydar
2003 **İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi**
Ankara: Pegem A Yayıncılık
- TORTOP, N., E.G. İSPİR ve B. AYKAÇ
2005 **Yönetim Bilimi**
Ankara: Yargı Yayınevi
- TÖREMEN, Fatih
2001 **Öğrenen Okul**
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- TÖREMEN, F. ve Y. KOLAY
2003 “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler”
Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 160, Güz 2003
- UYSAL, Abdullah
2001 “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları”
Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- WERNER Isabel
1993 **Liderlik ve Yönetim**
Çeviren: Vedat Üner, İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd.

ZELLER, N., L. BRADSHAW ve S. HALEY

2003 “Future School Leaders’ Perceptions of Their Roles in Reading Instruction”
International Electronic Journal For Leadership in Learning,
Volume 7, Number 5, July 2003, University of Calgary
www.ucalgary.ca/~iejll/volume7/zeller.html
(Erişim Tarihi: 16.03.2006)

1997 Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı
“Okul M¼d¼rleri İçin Ulusal Standartlar”
www.cagdasegitim.net/muduryeterligi.htm
(Erişim Tarihi: 06.03.2006)

— The New York State Board of Regents and the New York State
Education Department “Growing Tomorrow’s Leaders Today-
Preparing Effective Leaders in New York State” The University of
New York
http://www.emsc.nysed.gov/csl/resources/guidance_document.pdf
(Erişim Tarihi: 06.03.2006)

EK- 1
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-1267/4669
Konu : Araştırma İzni

0.7/11/2006

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

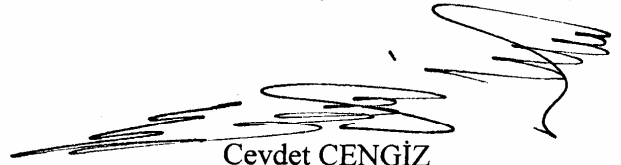
İlgi : 19.10.2006 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00.290-1882/7474 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Erdiñ DEMİRAL'ın "İlköğretim Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları (Çanakkale İli Örneği)" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin Çanakkale İli ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (14 sayfa-143 sorudan oluşan) anketin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
Anket Örneği (1 Adet-14 Sayfa)

EK- 2
Tablo 37.Ön Çalışma Yapılan Okulların Listesi

Sıra No	Okulun Adı	Yeri	UYGULANAN ANKET			İŞLEME KONULAN ANKET		
			Müdür	Öğretmen	Toplam	Müdür	Öğretmen	Toplam
1	Köprülü Hamdi Bey İÖO	Eceabat	1	3	4	1	3	4
2	Türközü İÖO	Eceabat	1	3	4	1	3	4
3	Alçitepe İÖO	Eceabat	1	3	4	1	0	1
4	Kilitbahir İÖO	Eceabat	1	2	3	1	2	3
5	Plevne İÖO	Lapseki	1	3	4	1	3	4
6	25 Eylül İÖO	Lapseki	1	3	4	1	3	4
7	İsmail Baykut İÖO	Lapseki	1	4	5	1	4	5
8	Cevatpaşa İÖO	Ezine	1	3	4	1	3	4
9	75. Yıl İÖO	Ezine	1	3	4	1	3	4
10	22 Eylül İÖO	Ezine	1	3	4	1	3	4
11	Gazi İÖO	Ezine	1	3	4	0	3	3
12	Mahmudiye İÖO	Ezine	1	3	4	1	3	4
13	Geyikli İÖO	Ezine	1	3	4	1	3	4
14	Pınarbaşı İÖO	Ezine	1	3	4	1	3	4
15	Çetmi İÖO	Ezine	1	3	4	0	2	2
16	Sarısöğüt İÖO	Ezine	1	3	4	1	2	3
17	Üvecik İÖO	Ezine	1	3	4	1	1	2
18	Gökçebayır İÖO	Ezine	1	3	4	1	2	3
19	Hamdibey İÖO	Yenice	1	3	4	1	3	4
20	Çal Köyü İÖO	Yenice	1	3	4	1	3	4
21	Nevruz Köyü İÖO	Yenice	1	3	4	1	3	4
22	Nevzat Duman İÖO	Yenice	1	3	4	1	3	4
23	Cumhuriyet İÖO	Yenice	1	4	5	1	4	5
24	Yeşilyurt İÖO	Yenice	1	3	4	1	3	4
25	Atatürk İÖO	Yenice	1	3	4	1	3	4
TOPLAM			25	76	101	23	68	91

EK- 3

Tablo 38. Örnekleme Alınan Okulların Adları ve Dönüş Sayıları

Sıra No	Bulunduğu İlçe	Okul Adı	UYGULANAN ANKET			İŞLEME KONULAN ANKET		
			Müdür	Öğretmen	Toplam	Müdür	Öğretmen	Toplam
1.	Merkez	18 Mart İ.Ö.O.	1	10	11	1	7	8
2.	Merkez	Arıburun İ.Ö.O.	1	10	11	1	8	9
3.	Merkez	Atatürk İ.Ö.O.	1	10	11	1	8	9
4.	Merkez	Cumhuriyet İ.Ö.O.	1	10	11	1	7	8
5.	Merkez	Gökçalı İ.Ö.O.	1	10	11	1	8	9
6.	Merkez	İntepe İ.Ö.O.	1	10	11	1	6	7
7.	Merkez	Merkez İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
8.	Merkez	Ömer Mart İ.Ö.O.	1	10	11	1	7	8
9.	Merkez	Özlem Kayalı İ.Ö.O.	1	10	11	-	9	9
10.	Merkez	Şemsettin Fatma Çamoğlu İ.Ö.O.	1	10	11	1	9	10
11.	Merkez	Vali Fahrettin Akkutlu İ.Ö.O.	1	10	11	1	9	10
12.	Merkez	Kirazlı Y.İ.B.O.	1	10	11	1	8	9
13.	Merkez	Turgut Reis İ.Ö.O.	1	10	11	1	6	7
14.	Merkez	Karacaören İ.Ö.O.	1	10	11	1	8	9
15.	Biga	Biga İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
16.	Biga	Dumlupınar İ.Ö.O.	1	10	11	1	8	9
17.	Biga	Sakarya İ.Ö.O.	1	10	11	1	5	6
18.	Biga	Balıklıçesme İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
19.	Biga	Kozçesme İ.Ö.O.	1	10	11	1	7	8
20.	Biga	Bakacak İ.Ö.O.	1	10	11	1	9	10
21.	Biga	Kocagür İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
22.	Biga	Karabiga Mustafa Kemal İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
23.	Biga	Cumhuriyet İ.Ö.O.	1	10	11	1	8	9
24.	Biga	Yeniçiftlik İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
25.	Ayvacak	Ümmühan Hatun İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
26.	Ayvacak	Ayvacak 21 Eylül İ.Ö.O.	1	10	11	1	9	10
27.	Ayvacak	Küçükkuşu İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
28.	Ayvacak	Gülpınar Y.İ.B.O.	1	10	11	1	9	10
29.	Bayramiç	Türkmenli İ.Ö.O.	1	10	11	1	6	7
30.	Bayramiç	Evciler Şehit Osman İ.Ö.O.	1	10	11	1	9	10
31.	Bayramiç	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
32.	Bayramiç	Bayramiç Gazi İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
33.	Bayramiç	Milli Zafer İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
34.	Bayramiç	Vali Ekrem Özsoy İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
35.	Gelibolu	26 Kasım İ.Ö.O.	1	10	11	1	9	10
36.	Gelibolu	75. Yıl Cumhuriyet İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
37.	Gelibolu	Evreşe Org. Nurettin Ersin İ.Ö.O.	1	10	11	1	9	10
38.	Gelibolu	Gazi Süleyman Paşa İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
39.	Gelibolu	Hâkimiyeti Milliye İ.Ö.O.	1	10	11	-	6	6
40.	Gelibolu	Namık Kemal İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11

Sıra No	Bulunduğu İlçe	Okul Adı	UYGULANAN ANKET			İŞLEME KONULAN ANKET		
			Müdür	Öğretmen	Toplam	Müdür	Öğretmen	Toplam
41.	Gelibolu	Piri Reis İ.Ö.O.	1	10	11	1	10	11
42.	Gelibolu	Bolayır Şehit Nuriye Ak İ.Ö.O.	1	10	11	1	9	10
43	Gökçeada	Cumhuriyet İ.Ö.O.	1	10	11	1	7	8
44.	Gökçeada	Kenan Evren İ.Ö.O	1	10	11	1	9	10
TOPLAM			44	440	484	42	379	421

EK- 4
ANKET

GENEL AÇIKLAMA

Değerli Okul Müdürüm;

Bu anket formu “Çanakkale’deki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” konulu araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplandıran kişiye ve okulun örgütsel özelliklerine ilişkin bilgi elde etmeyi amaçlayan 5 soru yer almıştır. İkinci bölüm ise okul müdürlerinin yerine getirebildikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik 65 sorudan meydana gelmiştir. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında her iki bölümdeki sorulara verdiğiniz cevaplar birbiriyle ilişkili olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anket formunu cevaplandırmadan önce o bölümle ilgili açıklamalar kısmını dikkatle okumanız ve tüm soruları eksiksiz olarak cevaplandırmanız büyük önem taşımaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacak, yalnızca araştırmacı tarafından gruplandırılarak değerlendirilecektir.

Çok kıymetli zamanınızın yalnızca 20 dakikalık bir bölümünü ayırarak eğitim yönetimi alanına önemli katkıda bulunacağınız için sizlere şimdiden teşekkür eder, başarılarınızın devamlı olmasını dilerim.

ADRES: Dörtyol J. Loj. J.Bl. Daire:9

Erdoğan DEMİRAL

ÇANAKKALE

BÖLÜM 1: AÇIKLAMA

Bu bölüm anketi cevaplandıranlarla ilgili verilerin elde edilmesini amaçlamaktadır. Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden, durumunuza uygun olanın içine (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

1. () Kadın
2. () Erkek

2. Okul Müdürü olarak toplam hizmet süreniz: Yıl

3. Yönetim konusunda kurs ya da seminere katıldınız mı?

1. () Hiç katılmadım
2. () 1–2 Seminer ya da kurs
3. () 3–4 Seminer ya da kurs
4. () 5 ve daha fazlası

4. Çalıştığınız okulun bulunduğu yerleşim birimi

1. () İl merkezi
2. () İlçe merkezi
3. () Kasaba-köy-belde

5. Okulunuzun öğretim şekli

1. () Normal Öğretim
2. () İkili Öğretim

BÖLÜM 2: AÇIKLAMA

Bu anket ile okul müdürlerinin gösterdiği öğretimsel liderlik davranışlarının derecesini belirleme amaçlanmıştır. Bunun için okul müdürünün öğretimsel liderlik görevleri ile ilgili 65 davranış belirlenmiş ve bu davranışlar anket maddesine dönüştürülmüştür. Görev yaparken bu davranışlardan her birini hangi sıklıkta gösterdiğinizi belirleyiniz.

Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Göreviniz sırasında gösterdiğiniz en karakteristik davranışı yansıtan cevap en iyi cevaptır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her bir madde için tek seçenek işaretleyiniz.

Cevaplarınızı her davranışın karşısında yer alan seçeneklerden, değerlendirmenize uygun düşecek birisinin içini karalayarak veriniz. Bu seçeneklerden her birisi görevinizi yaparken, o davranışı hangi sıklıkta gösterdiğinizi ifade etmektedir. Buna göre (5) Her zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Arasında, (2) Az, (1) Hiç olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş sıklık derecesi belirlenmiştir.

Liderlik Davranışları	(5) Her zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara sıra	(2) Az	(1) Hiç
1. Okulun amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Milli Eğitimin genel amaçlarıyla tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Okulun amaçlarını okuldaki öğretmenlere ve diğer işgörenlere açıklarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Öğretmenlerle birlikte belli bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Eğitim-Öğretim konusunda vizyon sahibiyim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Okulun misyon ve vizyonunu her fırsatta vurgularım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Öğrencilerin okul yaşamına bakış açılarını onlarla iletişim kurarak ortaya çıkarmaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemeleri için öğretmenleri teşvik ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Kurul toplantılarında öğretmenlerle ile okulun amaçlarını tartışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Okul ve sınıf etkinliklerinin, okulun öğretimsel hedefleri ile tutarlı olmasını sağlamaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Okuldaki eğitim ve öğretim gelişiminin öğretimsel hedefler doğrultusunda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Okul ile çevre arasında etkili bir iletişim sistemi oluştururum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Sözlü iletişimi uygun şekilde kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. Yazılı iletişimi uygun şekilde kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. Okulun öğretimsel hedeflerinin geliştirilip uygulanması hususuna öğretmenleri de katarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi için, ilgili tüm işgörenler arasında çift yönlü bir iletişim sistemi kurarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için velilerle daha fazla iletişim yolları geliştiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. Eğitim programının okulda uygulanması sırasında sınıflararası koordinasyonu sağlarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. Okulda uygulanan eğitim programının etkinliği konusunda karar verirken okulda yapılan sınavların sonuçlarından yararlanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Anketi cevaplandırmaya devam etmek için lütfen diğer sayfaya geçiniz.

Liderlik Davranışları	(5) Her zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara sıra	(2) Az	(1) Hiç
21. Okulun eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsanmadığını görmek için öğretmenlerin yıllık planlarını incelerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. Eğitim öğretim zamanının yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. İşgörenler arasındaki iletişimi destekleyerek fikir ayrılıklarına saygı gösterilmesini ve bunun devamını sağlarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26. Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27. Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin aynı amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için onlara yardımcı olurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için onlara program geliştirme, kararlara katılım, işbirliği, sunu yapma, rehberlik etme gibi olanaklar sağlarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29. Öğretmenleri, kendilerini geliştirme etkinliklerine katılmaları için güdüleyerek gerekli kaynakları sağlarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30. Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31. Öğrenci ve öğretmenlerle okul hakkında konuşmak için sınıfları ziyaret ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32. Yeni ya da geç kalan öğretmenler gelinceye kadar derslerin boş geçmemesi için çaba gösteririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33. Üstün başarı gösteren öğrencilere okulun şeref tablosunda yer vererek onları ödüllendiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34. Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35. Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle ilişki kurarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
36. Ödül ve ceza sistemini verimi yükseltmek amacı ile kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37. Sınıfta geçen sürenin daha etkili kullanılabilmesi için, öğretime ayrılacak zaman hakkında kurallar oluştururum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
38. Öğretim konusunda öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Anketi cevaplandırmaya devam etmek için lütfen diğer sayfaya geçiniz.

Liderlik Davranışları	(5) Her zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara sıra	(2) Az	(1) Hiç
39. Uygun insan ilişkileri becerilerine sahip olma konusunda iyi bir modelimdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
40. Öğretmenlerin gösterdiği başarıyı toplantılarda dile getirir ve onları överim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
41. Hizmet içi eğitim sürecinde kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları için öğretmenleri teşvik ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
42. Eğitim ve öğretim konusunda düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
43. Hizmet içi eğitim sonuçlarının öğretmenler arasında paylaşılması ve tartışılması için zaman ve olanak sağlarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
44. Karar verme sürecine öğretmenleri de katarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
45. Okuldaki öğretimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hedeflerini oluşturmalarına yardımcı olurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
46. Öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki sorunlarla ilgilenir, çözüm sürecinde yer alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
47. İşgören ve öğrenciyi ilgilendiren konular da sistemli olarak bilgi toplar, çözümler üretirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
48. Öğretim programlarının, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi için, öğretmenlerle beraber çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
49. Okulu öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri, boş zamanlarını değerlendirebilecekleri bir yer haline getirebilmek için öğretmen ve velilerle gerekli düzenlemeleri yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
50. Okul laboratuvarını ve kütüphanesini kaynak ve malzeme bakımından zenginleştiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
51. Okulun fiziki kaynaklarının korunmasının, geliştirilmesinin ve tertip düzeninin önemini bilirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
52. Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
53. Sınıf öğretimini değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
54. Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
55. Sınav sonuçları ve gözlemlerine göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlerim ve bu öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
56. Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Anketi cevaplandırmaya devam etmek için lütfen diğer sayfaya geçiniz.

Liderlik Davranışları	(5) Her zaman (4) Çoğunlukla (3) Ara sıra (2) Az (1) Hiç
57. Değerlendirme çalışmalarını güvenilir ölçütlere dayandırırım.	(5) (4) (3) (2) (1)
58. Öğretmenleri değerlendirirken okul amaçlarını ölçüt alırım.	(5) (4) (3) (2) (1)
59. Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlediğim zayıf yönlerini belirtirim.	(5) (4) (3) (2) (1)
60. Sınav sonuçlarının öğretmenler tarafından zamanında ilan edilmesini sağlarım.	(5) (4) (3) (2) (1)
61. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi veririm.	(5) (4) (3) (2) (1)
62. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda gerektiğinde öğretmenlere bilgi veririm.	(5) (4) (3) (2) (1)
63. Öğretmenleri, çağdaş öğretim yöntemlerini öğrenme ve uygulamaya teşvik ederim.	(5) (4) (3) (2) (1)
64. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yaparım.	(5) (4) (3) (2) (1)
65. Ders araç gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlarım.	(5) (4) (3) (2) (1)

Göstermiş olduğunuz ilgiye içtenlikle teşekkür ederim.

ANKET

GENEL AÇIKLAMA

Değerli Öğretmenler;

Bu anket formu “Çanakkale’deki Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” konulu araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplandıran kişiye ilişkin bilgi elde etmeyi amaçlayan 7 soru yer almıştır. İkinci bölüm ise okul müdürlerinin yerine getirebildikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik 65 sorudan meydana gelmiştir. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında her iki bölümdeki sorulara verdiğiniz cevaplar birbiriyle ilişkili olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anket formunu cevaplandırmadan önce o bölümle ilgili açıklamalar kısmını dikkatle okumanız ve tüm soruları eksiksiz olarak cevaplandırmanız büyük önem taşımaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacak, yalnızca araştırmacı tarafından gruplandırılarak değerlendirilecektir.

Çok kıymetli zamanınızın yalnızca 20 dakikalık bir bölümünü ayırarak eğitim yönetimi alanına önemli katkıda bulunacağınız için sizlere şimdiden teşekkür eder, başarılarınızın devamlı olmasını dilerim.

ADRES: Dört Yol J. Loj. J.Bl. Daire:9

Erdinç DEMİRAL

ÇANAKKALE

BÖLÜM 1: AÇIKLAMA

Bu bölüm anketi cevaplandıranlarla ilgili verilerin elde edilmesini amaçlamaktadır. Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden, durumunuza uygun olanın içine (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

1. () Kadın
2. () Erkek

2. Öğretmenlik mesleğinizde toplam hizmet süreniz: Yıl

3. Yönetim konusunda kurs ya da seminere katıldınız mı?

1. () Hiç katılmadım
2. () 1–2 Seminer ya da kurs
3. () 3–4 Seminer ya da kurs
4. () 5 ve daha fazlası

4. Çalıştığınız okulun bulunduğu yerleşim birimi

1. () İl merkezi
2. () İlçe merkezi
3. () Kasaba-köy-belde

5. Okulunuzun öğretim şekli

1. () Normal Öğretim
2. () İkili Öğretim

6. Görev alanınız

1. () Sınıf Öğretmeni
2. () Branş Öğretmeni

7. Mezun olduğunuz okul türü

1. () Eğitim Enstitüsü
2. () Eğitim Yüksek Okulu
3. () Eğitim Fakültesi
4. () Fen-Edebiyat Fakültesi
5. () Diğerleri

BÖLÜM 2: AÇIKLAMA

Bu anket ile okul müdürlerinin gösterdiği öğretimsel liderlik davranışlarının derecesini belirleme amaçlanmıştır. Bunun için okul müdürünün öğretimsel liderlik görevleri ile ilgili 65 davranış belirlenmiş ve bu davranışlar anket maddesine dönüştürülmüştür. Okul müdürünüzün görev yaparken bu davranışlardan her birini hangi sıklıkta gösterdiğini belirleyiniz.

Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Okul müdürünüzün görevi sırasında gösterdiği en karakteristik davranışı yansıtan cevap en iyi cevaptır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın ve her bir madde için bir tek yanıt veriniz.

Cevaplarınızı her davranışın karşısında yer alan seçeneklerden değerlendirmenize uygun düşecek birisinin içini karalayarak veriniz. Bu seçeneklerden her birisi görevini yaparken okul müdürünüzün o davranışı hangi sıklıkta gösterdiğini ifade etmektedir. Buna göre (5) Her zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Ara sıra, (2) Az, (1) Hiç olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş sıklık derecesi belirlenmiştir.

Liderlik Davranışları	(5) Her zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara sıra	(2) Az	(1) Hiç
Okul Müdürümüz;					
1. Okulun amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Milli Eğitimin genel amaçlarıyla tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Okulun amaçlarını okuldaki öğretmenlere ve diğer işgörenlere açıklar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Öğretmenlerle birlikte belli bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Eğitim-Öğretim konusunda vizyon sahibidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Okulun misyon ve vizyonunu her fırsatta vurgular.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Öğrencilerin okul yaşamına bakış açılarını onlarla iletişim kurarak ortaya çıkarmaya çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemeleri için öğretmenleri teşvik eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Kurul toplantılarında öğretmenlerle ile okulun amaçlarını tartışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Okul ve sınıf etkinliklerinin, okulun öğretimsel hedefleri ile tutarlı olmasını sağlamaya çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Okuldaki eğitim ve öğretim gelişiminin öğretimsel hedefler doğrultusunda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Okul ile çevre arasında etkili bir iletişim sistemi oluşturur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Sözlü iletişimi uygun şekilde kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. Yazılı iletişimi uygun şekilde kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. Okulun öğretimsel hedeflerinin geliştirilip uygulanması hususuna öğretmenleri de katar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi için, ilgili tüm işgörenler arasında çift yönlü bir iletişim sistemi kurar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için velilerle daha fazla iletişim yolları geliştirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. Eğitim programının okulda uygulanması sırasında sınıflararası koordinasyonu sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. Okulda uygulanan eğitim programının etkinliği konusunda karar verirken okulda yapılan sınavların sonuçlarından yararlanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Anketi cevaplandırmaya devam etmek için diğer sayfaya geçiniz.

Liderlik Davranışları	(5) Her zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara sıra	(2) Az	(1) Hiç
Okul Müdürümüz;					
21. Okulun eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsanmadığını görmek için öğretmenlerin yıllık planlarını inceler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. Eğitim öğretim zamanının yeni beceriler ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. İşgörenler arasındaki iletişimi destekleyerek fikir ayrılıklarına saygı gösterilmesini ve bunun devamını sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26. Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim kursları düzenler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27. Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin aynı amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için onlara yardımcı olur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için onlara program geliştirme, kararlara katılım, işbirliği, sunu yapma, rehberlik etme gibi olanaklar sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29. Öğretmenleri, kendilerini geliştirme etkinliklerine katılmaları için güdüleyerek gerekli kaynakları sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30. Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31. Öğrenci ve öğretmenlerle okul hakkında konuşmak için sınıfları ziyaret eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32. Yeni ya da geç kalan öğretmenler gelinceye kadar derslerin boş geçmemesi için çaba gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33. Üstün başarı gösteren öğrencilere okulun şeref tablosunda yer vererek onları ödüllendirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34. Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35. Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle ilişki kurar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
36. Ödül ve ceza sistemini verimi yükseltmek amacı ile kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37. Sınıfta geçen sürenin daha etkili kullanılabilmesi için, öğretime ayrılacak zaman hakkında kurallar oluşturur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
38. Öğretim konusunda öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Anketi cevaplandırmaya devam etmek için diğer sayfaya geçiniz.

Liderlik Davranışları	Her zaman (5)	Çoğunlukla (4)	Ara sıra (3)	Az (2)	Hiç (1)
Okul Müdürümüz;					
39. Uygun insan ilişkileri becerilerine sahip olma konusunda iyi bir modeldir.	5	4	3	2	1
40. Öğretmenlerin gösterdiği başarıyı toplantılarda dile getirir ve onları över.	5	4	3	2	1
41. Hizmet içi eğitim sürecinde kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları için öğretmenleri teşvik eder.	5	4	3	2	1
42. Eğitim ve öğretim konusunda düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır.	5	4	3	2	1
43. Hizmet içi eğitim sonuçlarının öğretmenler arasında paylaşılması ve tartışılması için zaman ve olanak sağlar.	5	4	3	2	1
44. Karar verme sürecine öğretmenleri de katar.	5	4	3	2	1
45. Okuldaki öğretimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hedeflerini oluşturmalarına yardımcı olur.	5	4	3	2	1
46. Öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki sorunlarla ilgilenir, çözüm sürecinde yer alır.	5	4	3	2	1
47. İşgören ve öğrenciyi ilgilendiren konular da sistemli olarak bilgi toplar, çözümler üretir.	5	4	3	2	1
48. Öğretim programlarının, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi için, öğretmenlerle beraber çalışır.	5	4	3	2	1
49. Okulu öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri, boş zamanlarını değerlendirebilecekleri bir yer haline getirebilmek için öğretmen ve velilerle gerekli düzenlemeleri yapar.	5	4	3	2	1
50. Okul laboratuvarını ve kütüphanesini kaynak ve malzeme bakımından zenginleştirir.	5	4	3	2	1
51. Okulun fiziki kaynaklarının korunmasının, geliştirilmesinin ve tertip düzeninin önemini bilir.	5	4	3	2	1
52. Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri dersin amaçlarının okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığını değerlendirir.	5	4	3	2	1
53. Sınıf öğretimini değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alır.	5	4	3	2	1
54. Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanır.	5	4	3	2	1
55. Sınav sonuçları ve gözlemlerine göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlerim ve bu öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alır.	5	4	3	2	1
56. Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirleri alır.	5	4	3	2	1

Anketi cevaplandırmaya devam etmek için diğer sayfaya geçiniz.

Liderlik Davranışları	(5) Her zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara sıra	(2) Az	(1) Hiç
Okul Müdürümüz;					
57. Değerlendirme çalışmalarını güvenilir ölçütlere dayandırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
58. Öğretmenleri değerlendirirken okul amaçlarını ölçüt alır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
59. Gözlem sonrası toplantılarda, öğretmenin öğretim uygulamalarında gözlemlediğim zayıf yönlerini belirtir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
60. Sınav sonuçlarının öğretmenler tarafından zamanında ilan edilmesini sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
61. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
62. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda gerektiğinde öğretmenlere bilgi verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
63. Öğretmenleri, çağdaş öğretim yöntemlerini öğrenme ve uygulamaya teşvik eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
64. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
65. Ders araç gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Göstermiş olduğunuz ilgiye içtenlikle teşekkür ederim.