

T. C.
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

81486

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ

Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Tezi

Gonca Çalhan

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali İlker Gümüşeli

İstanbul, 1999

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM BAKANLIĞI
DOKÜMANTASYON BÜYÜKLERİ

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öncelikle, bu çalışmanın yürütülmesinde içtenlikle yardımını ve desteğini gördüğüm sevgili danışman hocam Doç. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ'ne, görüş ve önerileri ile bana yol gösteren Prof. Dr. Mehmet ALIÇ'a ve Yrd. Doç. Dr. Muharrem KÖKLÜ'ye, araştırmanın istatistiksel çözümlenmesinde bana yol gösteren değerli hocam Dr. Demirali ERGİN'e, kimi kaynakların çevirisinde bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Arş. Gör. Betül ÖZKAN'a, sayın Abdullah UYSAL'a ve gösterdikleri sevgi, sabır ve anlayışlarından dolayı aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İstanbul, Haziran 1999

Arş. Gör. Gonca ÇALHAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	II
TABLOLAR LİSTESİ	V
ÖZET	VII
SUMMARY	IX
BÖLÜM	
I GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	11
Önem	11
Sayıtlar	13
Sınırlıklar	13
Tanımlar	14
II YÖNTEM.....	16
Araştırmanın Modeli	16
Evren ve Örneklem.....	16
Verilerin Toplanması.....	17
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	18
III ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE İLGİLİ KAYNAKLAR	20
Öğretim Liderliği İle İlgili Kuramsal Bilgiler.....	20
Okulun Misyonusunu Tanımlama	21
Okulun amaçlarını geliştirme.....	22
Okulun amaçlarını açıklama.....	22
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	23
Öğretimi denetleme ve değerlendirme.....	23
Eğitim programını eşgüdümleme	25
Öğrenci başarısını izleme	26
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme.....	26
Öğretim zamanını koruma.....	27

	Sayfa
Ulaşılabilir olma	28
Öğretmenleri çalışmaya özendirme	28
Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama.....	29
Akademik standartlar geliştirme ve uygulama.....	30
Öğrencileri öğrenmeye özendirme	32
İlgili Araştırmalar.....	33
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
IV BULGULAR VE YORUM	44
Deneklerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımları	45
Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	45
Deneklerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları	45
Deneklerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları	46
Deneklerin Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Dağılımları	47
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Dereceleri	47
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Dereceleri	50
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Dereceleri	53
Bireysel Değişkenlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklılıklar.....	58
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	59
Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	61
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular	63
Görev Yapılan Kademe Değişkenine İlişkin Bulgular	73
V SONUÇ VE ÖNERİLER	76
Sonuçlar.....	76
Öneriler	77
Uygulamacılar İçin Öneriler.....	77
Araştırmacılar İçin Öneriler	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	84

TABLORAR LİSTESİ

TABLO		Sayfa
1	Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımları	45
2	Deneklerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları.....	46
3	Deneklerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları	46
4	Deneklerin Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Dağılımları.....	47
5	Müdürlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Bulgular	48
6	Müdürlerin Eğitim Programı Ve Öğretimi Yönetme Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Bulgular	50
7	Müdürlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Bulgular	53
8	Cinsiyet Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular	59
9	Yaş Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular	62
10	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular.....	64
11	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Müdürlerin Okulun Amaçlarını Açıklama Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	66
12	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	67
13	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Eğitim Programını Eşgüdümleme Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	68
14	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğrenci Başarısını İzleme Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	69
15	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Zamanını Koruma Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	70

TABLO**Sayfa**

16	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Ulaşılabilir Olma Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları.....	70
17	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	71
18	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	72
19	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulama Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	73
20	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları	74
21	Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular	75

ÖZET

Etkili okulların özelliklerini belirlemeye dönük araştırmaların büyük çoğunluğu, bu okulların öğretim liderliği davranışlarını gösteren müdürler tarafından yönetildiğini ortaya çıkarmaktadır. Okulları yeni bir yapıya kavuşturmaya karşı duyulan ihtiyacın doğuğu ile birlikte öğretim liderliği olarak tanımlanan kavram, okul müdürünün bir lider olarak göstermesi gereken görev ve davranışları da büyük ölçüde açıklığa kavuşturmuştur.

Özellikle gelişmiş ülkelerdeki eğitim yönetimi literatürüne bakıldığında, öğretim liderliği alanında pek çok araştırmanın yapıldığı; okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak yetiştirilmesi, atanması ve değerlendirilmesinin öncelik verilen konular arasında yer aldığı görölmektedir. Ancak ülkemizde öğretim liderliği alanına özgü araştırmaların yok denecek kadar az olması, bu konunun henüz Türkiye'deki eğitim yönetimi literatüründe yer edinmediğini göstermektedir. Bu durum, okulların daha etkili yönetilmesi için ilgililerin dikkatini öğretim liderliği üzerinde yoğunlaştıracakları bilimsel araştırmaların başlatılması ve okul müdürlerine öğretim liderliği davranışları kazandırıcı eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, okul müdürlerine yönelik öğretim liderliği davranışlarını kazandırıcı bir eğitim programının düzenlenebilmesi için öncelikle görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Yukarıda özetle belirtilen gerçekler gözönüne alınarak planlanan bu araştırmanın genel amacını, öğretmenlerin algılarına göre resmi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesi oluşturmuştur. Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla Hallinger (1985) tarafından geliştirilen ve öğretim liderliğini üç kavramsal boyut içerisinde özetleyen model esas alınarak; öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi

yönetme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarında yer alan görevleri ne derecede yerine getirdikleri sorularına cevap aranmıştır. Ayrıca anketi cevaplandıran öğretmenler, cinsiyet, yaş, yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı ve görev yaptıkları kademe gibi bireysel değişkenlere gruplandırıldıklarında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırmada cevap aranan bir başka soru olmuştur.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Kadıköy ilçesinde yer alan 70 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okullar içerisinde 21 ilköğretim okulu, oransız küme örnekleme yoluyla örnekleme alınmıştır. Veriler, örnekleme oluşturan 21 okulda 1. ve 2. kademedeki görev yapan 240 öğretmene anket uygulanarak elde edilmiştir .

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma ve öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri, buna karşın öğrenci başarısını izleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini arasına yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada test edilen bireysel değişkenler arasında, yaş değişkeninin, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve görev yapılan kademe değişkeninin, öğretim zamanını koruma görevi hariç müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkeninin, okulun amaçlarını geliştirme görevi hariç, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı belirlenmiştir.

SUMMARY

Most research investigating the qualities of effective schools indicates that effective schools are administered by school principals who show instructional leadership behaviour. As regards the need to restructure schools, the term instructional leadership indicates all the tasks and behaviour that a school principal should show as a leader.

If we study the literature on educational administration in the developed countries, we can see that a lot of research has been done on instructional leadership and the education, promotion and evaluation of school principals as instructional leaders. However, very little research has been done on this subject in Turkey, showing that instructional leadership hasn't gained importance in the literature of educational administration in our country. As a result, the authorities are very interested in supporting scientific research in this field and also in organizing educational activities to train school principals as instructional leaders as a means to administering the schools more effectively. However, prior to organizing educational activities for the school principals, the performance level of their instructional leadership tasks should be investigated.

The aim of this study is to ascertain, from a teacher's point of view, the performance level of official primary school principals' instructional leadership behaviour. In order to achieve this aim Hallinger's model (1985), which summarizes instructional leadership in three conceptual dimensions has been used. The primary school principals' instructional leadership behaviour in the spheres of: (1) "stating the school's mission", (2) "administering instruction and educational programs" and (3) "developing a positive learning climate" were evaluated. In addition, the teachers who took part in the survey were grouped according to different variables such as: age, gender, their participation in educational administration seminars and the primary school sectors they work

in. Furthermore, the noticeable differences in teachers' views on the principals' performance levels in instructional leadership tasks were studied.

A scanning survey was used in this research. The research was undertaken in 70 official primary schools. As samples for this study 21 schools were chosen. The data was collected from 240 teachers working in both the primary and secondary sectors of those 21 schools.

The findings of this research, from the point of view of the teachers, is that the primary school principals have usually conducted the tasks of: (1) developing the aims of the schools, (2) explaining the aims to the staff, (3) supervising the instruction, (4) coordinating the educational programs, (5) maintaining the instruction time, (6) presence in school and (7) encouraging students to learn, whereas, they have sometimes conducted the tasks of: (8) monitoring student's success, (9) encouraging teachers to work, (10) supporting teachers' professional development, (11) developing and implementing academic standarts.

Some variables were tested in this study. From the point of view of the teachers, the age variable did not cause a remarkable difference in the performance of the primary school principals' instructional leadership tasks. Gender and sector variables had no effect, in their opinion, except on the task of the maintaining the instruction time, and the variable of the number of seminars participated in by the teachers made no remarkable difference to the principals' performance of instructional leadership tasks, except in the task of developing the aims of the school.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem, amaç ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

Örgüt, insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşamın olamayacağı artık anlaşılmıştır (Aydın, 1985, ss. 43-63).

Literatürde formal örgüt'e yönelik çeşitli tanımlar yer almaktadır. Bu tanımlarda formal örgüt'e yönelik farklı noktalar vurgulanmıştır. Tanınmış yönetim bilimcilerinden Chester I. Barnard (1938, s.73) formal örgütü, "iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi" olarak tanımlamıştır. Barnard, bir örgütün yaşaması ve varlığını sürdürebilmesinin üç önemli öğenin varlığına bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar: (1) birbirleriyle iletişimde bulunabilecek bireyler, (2) amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği ve (3) gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaçtır (Aydın, 1994, s.14).

Örgütün var olabilmesi için, ortak bir amacın olması ve bu amacı gerçekleştirmek doğrultusunda işbirliği yapmaya istekli yeterli sayıda bireyin bulunması gerekmektedir. Ortak bir amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği, örgüt açısından zorunluluk ifade etmektedir. Bu bağlamda, isteklilik bireyin özveriyle çalışmasını, davranışlarını bireysel eğilimlere göre kontrol etmekten vazgeçişini, davranışlarında bireysellikten kurtulmasını ifade

etmektedir. Buna göre, isteklilik birlik ve bütünlük için zorunlu olan bir eğilim olmaktadır (Aydın, 1994, s. 14).

Bireyin, örgütün amacını gerçekleştirmeye karşı duyduğu istekliliği koruyabilmesinde ya da bu istekliliğin artmasında, bireyin gereksinimlerinin karşılanma derecesi önemli bir etkidir. Bireyin, örgüt amacının gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteğini etkileyen bir diğer önemli faktör ise ortak bir amaç doğrultusunda eşgüdümlenebilmesidir. Örgütteki verimlilik ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen bireyler ile anlam kazanır.

Bireyleri ortak amacı gerçekleştirmeye yönlendirebilmek için amaç bireyler tarafından anlaşılır olmalı ve gerçekleştirilmeye değer bulunmalıdır. Her örgüt, insan ögesi ile anlam kazanır. İnsanlar arasındaki iletişim, anlamların paylaşılmasını içerir. Örgüt tarafından belirlenmiş ortak bir amaç olmadan bireyler arası işbirliğinden ve etkili iletişimden söz etmek mümkün değildir. Örgütler belli amaçları gerçekleştirebilmek için var olurlar ve amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler.

Örgütsel etkililiği gerçekleştirmek için; örgütü verimli kılmak, işgörenlerin işten doyumunu sağlamak, örgütü sağlıklı ve dinamik yapıya kavuşturmak ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda önemli girişimlerde bulunmak gerekmektedir. Örgütler, örgütsel etkililiğin tek bir boyuta indirgenemeyeceği kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Ancak örgütsel etkililiği sağlamanın etkin bir yönetim anlayışının ve nitelikli yöneticilerin varlığına bağlı olduğu ortak bir görüştür. Etkin yönetimde başlıca rol oynayan ve karşımıza çıkan iki kavram vardır. Bunlar, yönetici ve lider kavramlarıdır.

Yönetici, gücünü makam yetkisinden alan, örgütün insan ve madde kaynaklarını amaçlar doğrultusunda etkili bir biçimde yönetmekle görevli olan kişidir. Yöneticinin görevi, örgütü amaçlar yönünde yaşatmaktır. Bu amaçla yönetici kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için gerekli olan örgütsel düzenlemeleri yapar, çalışmaların yürütmesi için yetki ve etkisini kullanır, işgörenler arasında iletişim kurar, çalışmalarını eşgüdümle ve yapılanları değerlendirir (Başar, 1993, s. 39). Yöneticinin bulunduğu pozisyon

yöneticiyi otorite ile donatmış olabilir. Ancak önemli olan otorite ile donatılmış olmak kadar bunu kullanabilmektir. Kullanabilmek ise kişileri etkilemekle mümkündür. İşgöreni amaçlar doğrultusunda harekete geçirmede, yöneticinin sahip olduğu otorite kadar, örgüt üyelerini etkileme faktörü belki ondan daha fazla önemli rol oynar. Otoritesi olmadığı halde başkalarını etkileyen kişilere rastladığımız gibi, otorite ile donatıldığı halde kişileri etkileyemeyen, dolayısıyla sonuç alamayan yöneticilere de rastlamak mümkündür. Yöneticilerin büyük bir bölümü de bu iki uç durum arasında belli noktalarda bulunurlar (Koçel, 1989, s. 242).

Yönetici, otorite boyutuna yakın bir yerde bulunurken, lider etkileme boyutuna yakın bir yerde bulunur. Bir başka deyişle, yönetici gücünü makam yetkisinden alırken, lider gücünü kendisini izleyenlerden alır. Lider örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda bireyleri güdüleme, ikna etme ve eyleme geçirmede başlıca rol oynayan kişidir. Lider sadece kendisine sunulan olanakları kullanan, karşılaştığı yönetsel ve bireysel sorunlar karşısında geçici çözümler üreten değil sınırlı olanakları zorlayan ya da bu olanakları yaratıcılığı doğrultusunda genişleten, problemlere objektif ve kalıcı çözümler sağlayan kişidir.

Ayrıca lider, grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı, belirli görevlerin başarı ile yapılmasını sağlamaktır. Öyleyse; yönetici, örgütünü en verimli ve ussal bir biçimde işler duruma getirebilmek için aynı zamanda lider olmak zorundadır (Kaya, 1993, s. 139). Eğitimciler lideri, hareketi başlatan sonuçları elde eden kişi olarak düşünme eğilimindedirler. Bunun yanında eğitimciler liderliği, kompleks ve zorlayıcı koşullarda sorumluluk alma ve sorun çözmede mükemmel, ancak az bulunan bir özellik olarak görürler (Mitchell ve Tucker, 1992, s. 30). Etkili bir yönetici olabilmek için liderlik özelliklerinin tümüne sahip olmak gerekmez. Ancak liderliğin temel koşullarını yerine getirebilmek için, bu özelliklerin çoğuna sahip olmak gerekmektedir. Lider bir yöneticinin, yönettiği bireylerin değer yargılarını, duygularını, inançlarını, düşünce ve davranışlarını etkilemek ve yönlendirmek

için kalıplaşmış yönetim anlayışı ve sorgusuz itaatlerden kaçınması gerekmektedir.

Liderlik ve yöneticiliğin birbiri ile benzer ya da farklı yönlerini ortaya koymayı amaçlayan birçok araştırma yapılmıştır. Bu konuda Bennis (1984, s. 7) yönetici ve lider arasındaki farkı karşılaştırmalı olarak şu biçimde ifade etmiştir (Gümüşeli, 1996, s. 7).

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

Yine bu karşılaştırmada da görüldüğü gibi liderin ayırt edici özelliği yeniliği ya da değişmeyi vurgulaması iken, yöneticiliğin belirgin özelliği var olan örgütsel yapıyı korumasıdır. Bununla birlikte, her iki davranış biçiminin hedefi de örgütün amaçlarını gerçekleştirmektir. Ayrıca her iki davranışın uygunluğu koşullara ve duruma bağlıdır. Bununla birlikte, gerek liderlik gerekse yönetimsel davranış biçimleri örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken aynı örgütsel ve bireysel değişkenleri kullanırlar (Sergiovanni ve Starrat 1979, s. 99; Aktaran: Gümüşeli, 1996, s. 2).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi lider ve yönetici kavramları birbirlerine yakın kavramlar olmasına karşın, taşıdıkları anlam açısından eş anlamlı kavramlar değildir. Örgütün belirlenen amaçlara en etkili ve ussal biçimde ulaşabilmesi için liderin oynadığı rolün önemi göz ardı edilemez. Ancak liderliğin oluşumu, ne anlama geldiği ve liderliğin biçimini etkileyen değişkenler konusunda uzun yıllar süregelen çalışmalar yapılmakla birlikte, yönetim

bilimcilerin bu kavramlar üzerinde tam bir görüş birliğine vardıklarını söylemek mümkün değildir.

Ergun (1981,ss.10-17) tarafından yapılan bir çalışmada liderlik kuramları; "kişisel kuramlar", "etkileşim-beklenti kuramları" ve "insancıl kuramlar" başlıkları altında ele alınmıştır. Kaya (1993, s.140) tarafından yapılan çalışmada liderlik kuramları "özelliklere ağırlık veren yaklaşım", "lideri zaman yaratır yaklaşımı", "karşılıklı etkileşim yaklaşımı" ve "liderlik seçiminde takas yaklaşımı" olmak üzere dört grupta ele alınmıştır. Alıç (1985, s. 31) ise liderlik kuramlarını "özelliklere ağırlık veren kuramlar", "etkileşim liderlik kuramı", "liderlikte ortam kuramı", "davranışçı liderlik kuramı" olmak üzere dört başlık altında toplamıştır. Liderlik kuramları, liderlik kavramını farklı gruplamalarla ele almıştır. Ancak literatürdeki gruplamalara bakıldığında "özellikler kuramı", "davranışçı kuram" ve "durumsallık kuramı" biçimindeki gruplamanın en fazla kabul gören gruplama olduğu anlaşılmaktadır.

Özellikler kuramının temel dayanağını liderin sahip olduğu kişisel özellikler oluşturmaktadır. Başka bir deyişle belli bir grup içinde bir kişinin lider olarak benimsenmesi ve grubu yönetmesinin nedeni bu kişinin sahip olduğu özelliklere bağlanmıştır. Lider bu özelliklerinden dolayı diğer grup üyelerinden farklı bir kişidir. Bu kurama göre lider fiziksel ve kişisel özellikleri açısından izleyicilerinden farklıdır. Ancak yapılan araştırmalarda bazen grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir. Bu ise özellikler kuramına ters bir durumdur. Bu sonuçlar liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için başka değişkenlere de bakılmasını zorunlu kılmıştır (Koçel, 1989, ss. 260-261).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında yürütülen liderlik araştırmaları, özellikler kuramının geçerliliği konusunda kuşku uyandırmıştır. Robert B Myers'in, 1954 yılında yayımlanan araştırma bulguları, "lideri özellikler yaratır" görüşünün yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır. Myers'in bulguları şöyle özetlenebilir (Kaya, 1993, s. 141).

- 1) Hiç bir fiziksel özellikle liderlik arasında önemli bir bağ yoktur.
- 2) Liderlerin grup üyelerine göre, zeka yönünden bir üstünlüğü varsa da, üstün zeka ile liderlik arasında önemli bir ilişki yoktur.
- 3) Grubun karşılaştığı sorunlara uygulanabilir bilgiler, liderliğin oluşmasına önemli katkıda bulunur.
- 4) Sezgi, girişkenlik, işbirliği yapabilme, ihtiras, duygusal denge, ısrarlılık, iletişim becerileri, sosyo-ekonomik durum ve kendine güven gibi niteliklerle liderlik arasında önemli bir ilişki vardır.

Bu bilgilerin ışığı altında Kaya (1993, s. 14) "liderlik doğuştan gelir" sayılısının geniş ölçüde yanlış olduğunu, yalnızca birtakım kişisel özelliklere sahip olmanın kişiyi lider yapamayacağını anlaşıldığını ileri sürmüştür.

Liderlik araştırmalarının çoğunluğunun odak noktasını, toplumsal bir sistemdeki lider davranışları oluşturmuştur. Bu anlayışta liderlik, toplumsal bir sistem içinde bulunan bir bireyin aynı sistem içinde bulunan bir başka bireyi, kendi gönüllülük işbirliği ile etkilemesi olarak kabul edilmektedir (Aydın, 1994, s. 236).

Owens (1976, s.227) liderleri etkili yapan hususun, liderin özelliklerinden çok liderin, liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğunu belirterek; liderin astları ile haberleşme şekli, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli v. s gibi davranışların liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olduğunu öne sürmüştür (Gümüşeli, 1996, ss. 5-6).

Davranışçı liderlik kuramında liderlik davranışları bu kuramın temel dayanağını oluşturmaktadır. Ancak bazı yönetim bilimciler benzersiz her durum ve ortamda farklı liderlik davranışlarının etkili olabileceğini, en etkin lider davranışının örgütün yapısına uygun olan lider davranışı olduğunu savunarak davranışçı lider kuramını eleştirmişlerdir.

Liderlikle ilgili olarak en son geliştirilen ve yönetim bilimcilerin üzerinde sıklıkla durdukları bir diğer kuram da liderlikte durumsallık kuramıdır. Durumsallık kuramının temelinde yatan varsayım yönetsel davranışları belirleyen birtakım kuralların olmadığıdır. Örgütlerde karşılaşılan her durum ve bu durumda ona yaklaşım tarzı ve biçimi, diğerlerinden farklılık gösterir. Durumsallık kuramı örgütsel davranışı açıklamada her duruma aynen uygulanan evrensel birtakım kurallar ve ilkeler geliştirmeyi reddeder. Bu kurama göre örgütleri şekillendirmenin, çalışanları yönetmenin ve güdülemenin bir tek yolu yoktur. Yöneticilerin içinde buldukları duruma uygun olan çeşitli davranış biçimleri geliştirmeleri en iyi çözümü sağlar. Bu davranış biçimi ise o duruma uygun en iyi yoldur (Özkalp ve Kirel, 1996, s. 42). Durumsallık kuramının, örgütün amaçları, bu amaçların niteliği, örgütün özellikleri ve koşulları temel alınarak geliştirilmiş olan bir liderlik kuramı olduğu söylenebilir. Bu koşullar altında, durumsallık kuramının yöneticilere sağladığı katkının, durumu en iyi biçimde analiz etmeleri olduğu söylenebilir. Bu yolla yöneticiler koşullara en uygun olan farklı yöntem ve stratejiler geliştirebilir ve sorunlara etkin çözümler bulabilirler.

Liderlik alanında geliştirilen kuramların özellikle işletmecilik alanının ihtiyaç duyduğu liderlik modellerine cevap vermesi giderek, eğitim kurumları olan okullar için farklı bir liderlik modelinin geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Eğitim kurumu olan okulları diğer kurumlardan ayıran en belirgin özellik, bu kurumlarda bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden gelişmelerinin sağlanması ve bu doğrultuda eğitim faaliyetlerinin ön plana çıkartılmasıdır. Okulları diğer kurumlardan ayıran bu özellik okullara özgü bir liderlik modeline ihtiyaç duyulmasında önemli bir etkidir.

Durumsallık kuramının etkisi ve okulları yeni bir yapıya kavuşturmaya karşı duyulan ihtiyacın doğuşuyla birlikte, öğretme ve öğrenme etkinliklerini temel alan, okullara özgü bir liderlik modeli geliştirilmiştir. Durumsallık kuramının savunduğu "lider, örgütün amaç ve koşullarına bağlı olarak ortaya çıkar" görüşü, okullara özgü bir liderlik modeli olan öğretim liderliği modelini destekler niteliktedir. Yönetim bilimciler okullara özgü olarak geliştirdikleri öğretim liderliği

modelini, çeşitli boyutlarda tanımlamış ve bu liderlik ile okul etkililiği arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır.

Öğretim liderliğini tanımlamak ve öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisinde öğretim lideri olarak seçilen bazı okul müdürlerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretim liderliğinin kendine özgü yönlerini ortaya koyan bu tanımlardan bazıları şöyle ifade edilmiştir (Mc Evan, 1994, ss. 6-10; Aktaran: Gümüşeli ,1996, s. 40).

"Öğretim liderliği eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurumunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır."

"Öğretim lideri öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak, tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünen kişidir."

"Öğretim lideri belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip kişidir."

Öğretim liderliğine dönük yapılan tanımlara bakıldığında, öğretim liderinin öğretme ve öğrenme süreçleri esas alınarak tanımlandığı görülmektedir. Bu liderliğin hangi boyut ve işlevlerden oluştuğu konusunda ise farklı modeller ve görüşler öne sürülmüştür.

Thomas J. Sergiovanni'nin öğretim liderliği ile ilgili geliştirmiş olduğu model teknik, insan, eğitim, sembolik ve kültürel olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Teknik boyutta lider "yönetim mühendisliği" rolünü üstlenir. Lider planlama, örgütleme, eşgüdümleme ve programlama süreçlerine önem verir. İnsan unsuruna önem veren lider "insan mühendisliği" rolünü üstlenir. Bu boyutta etkili olan lider, insanlararası iletişime önem verir. Okulda bireylerin çalışmalarını destekler ve bu doğrultuda güdüler. Eğitim boyutunda lider, eğitim planlaması, yürütülmesi ve değerlendirme aşamalarını gerçekleştirir. Eğitim

boyutuna ağırlık veren lider "klinik pratisyen" rolünü üstlenir. Sembolik boyutta yeterli olan lider "şef" rolünü üstlenir. Okulu koruma, sınıfları ziyaret etme, öğrencilere zaman ayırma, önemli etkinliklerde hazır bulunma sembolik liderin rolleri arasındadır. Kültürel boyutta yeterli olan lider, okula özgü kimliği oluşturan değerleri, inançları ve kültürel standartları tanımlama, kuvvetlendirme ve açıklamaya çabalarak "kutsal kişi" rolünü yerine getirir. Kültürel boyutla ilgili liderlik etkinlikleri de, okulun amaçlarını ve misyonunu açıklama, yeni üyeleri kültüre uyarılama, gelenek ve inançları koruma ya da kuvvetlendirme, örgüt kültürünü yansıtan kişileri ödüllendirme gibi konulardan oluşur (Gümüşeli, 1996, s. 10).

Sergiovanni'nin öğretim liderliği modeli hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu modelde liderin, teknik, insani ve eğitim boyutlarının okul etkililiği üzerinde önemli bir paya sahip olduğu savunulmaktadır. Ancak okul müdürünün öğretim liderliği niteliklerine sahip olması ve okul etkililiğini koruyabilmesi için liderliğin teknik, insani, eğitimsel, sembolik ve kültürel boyutlarının tümünde yeterli olması görüşü benimsenmiştir.

Etkili okullar ve öğretim liderliği konularında yapılan ilk çalışmalar, etkili okulların müdürlerinin, öğrenmeye yönelik olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya özen gösterdiklerini, eğitim kararlarını vermede etkisiz okullardaki meslektaşlarına göre daha yeterli olarak algılandıklarını ortaya çıkarmıştır. Yine bu çalışmalar, etkili müdürlerin en fazla öğretim konularına önem veren öğretmen performansını sürekli olarak denetleyen kişiler olduklarını açıklığa kavuşturmuştur (Sweney, 1992, s. 346; Aktaran: Gümüşeli 1996, s. 11).

Eğitime özgü liderlik davranışlarını belirleme ve değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalar kamuoyunu da etkilemiş ve okul müdürlerinin asıl görevinin öğretim liderliği olduğu fikri birçok kişi tarafından kabul edilir hale gelmiştir (Bird ve Little, 1985, s. 2). Öğretim liderliğine ilişkin 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan çalışmalarda başarılı okulun özellikleri arasında açık bir okul misyonu geliştiren, öğretim işleri üzerinde yoğunlaşan ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger ve arkadaşları, 1989, s. 9).

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

Okul müdürlerine yönelik öğretim liderliği davranışlarını kazandırıcı bir eğitim programının düzenlenebilmesi için bu yönde yetiştirilecek müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenerek eğitim ihtiyaçlarının saptanması gerekmektedir. Ancak bu liderliğin hangi boyut ve işlevlerden oluştuğu konusunda yapılan araştırmalarda tam bir görüş birliğine varılamamıştır. Bu da beraberinde öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesini ve belli ölçütlere dayalı olarak bu davranışların değerlendirilmesini güçleştirmiştir. Bununla birlikte son yıllarda oluşturulan modeller, öğretim liderinin davranış ve boyutlarının belirgin kılınmasına yardımcı olmuştur. Hallinger (1985) tarafından geliştirilen ve öğretim liderliğini üç boyut içerisinde özetleyen model, öğretim liderinin görev ve fonksiyonlarının neler olduğu konusunda değerli bulgular sunmuştur. Öğretim liderinin görev ve fonksiyonlarına ilişkin olarak, Hallinger'ın modelinde yer alan "okulun misyonunu tanımlama", "eğitim programı ve öğretimi yönetme", "olumlu öğrenme iklimi geliştirme" boyutları ve bu boyutlar içerisinde yer alan görevler bu çalışmada öğretim liderliğini belirleyen görevler olarak kabul edilmiştir.

İlköğretim basamağının eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Çünkü bireyler yaşamları için gerekli en temel öğrenme yaşantılarını burada geçirir ve bilgi, beceri, tutum yönünden kalıcı davranışları yine bu öğretim basamağında kazanırlar. İlköğretim basamağının bu önemli işlevi nedeniyle, bu kurumlarda çalışan okul müdürünün davranış ve fonksiyonları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, ilköğretim okullarında

alışan müdürlerin ğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul'un Kadıköy ilçesinde görev yapan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin, ğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesidir.

Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürleri;

1) "Okulun misyonunu tanımlama" boyutunda yer alan görevleri ne derecede yerine getirmektedirler?

2) "Eğitim programı ve ğretimi yönetme" boyutunda yer alan görevleri ne derecede yerine getirmektedirler?

3) "Olumlu ğrenme iklimi geliştirme" boyutunda yer alan görevleri ne derecede yerine getirmektedirler?

4) Anketi cevaplandıran öğretmenler, cinsiyet, yaş, yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı ve görev yaptıkları kademe gibi bireysel değişkenlere göre gruplandırıldıklarında, ilköğretim okulu müdürlerinin ğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

nem

Eğitim rgt olan okulları diğer örgütlerden ayıran en belirgin özellik, girdisi ve çıktısının insan olmasıdır. Okullar bir ülkenin toplumsal, siyasi ve ekonomik alanlardaki gelişimini sağlayacak bilgi ve becerilerle donanık bireyler yetiştirmede başlıca rol oynayan eğitim örgütleridir. Okullar bireylere kazandırdıkları fiziksel, zihinsel, duygusal nitelikler yoluyla, ekonomik

kalkınmanın gerektirdiği özellikleri taşıyan, toplumsal yaşantısında dengeli, sağlıklı ruh yapısına sahip bireyler yetiştiren örgütlerdir.14. Milli Eğitim Şurası'nda (1993, s. 93) belirtildiği gibi, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirmek, her yönüyle mükemmel bir eğitim sistemine sahip olmakla mümkündür.

Eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde, çağdaş yönetim anlayışında okul yöneticisinin liderlik rolünün giderek ağırlık kazandığı görülmektedir. Diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da değişim ve yenileşmedeki başarının büyük ölçüde yöneticilerin liderlik rolüne bağlı olduğunu görmekteyiz. Okul müdürünü daha etkili kılmak amacıyla özellikle gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalara bakıldığında, son yıllarda okul yöneticilerinin liderlik rolünü betimleyen ve öğretim liderliği olarak tanımlanan bir liderlik türünün bu çalışmalarda önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, özellikle ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesi ve bu davranışların geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalara karşı duyulan ilgi gün geçtikçe artmaktadır.

Ülkemizde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirleyici ve bu doğrultuda yapıcı önlemler alınmasını sağlayıcı araştırma bulguları yok denecek kadar azdır. Bu durum öğretim liderliği literatüründe önemli bir boşluğun doğmasına neden olmaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesini hedef alan bu çalışmanın; öğretim liderliğini farklı boyutlarıyla ele alarak yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı ve öğretim liderliği literatüründeki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Okul müdürlerinin, görev ve sorumluluklarının gerektirdiği biçimde yetiştirilmeleri konusunda önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretim liderliği alanında yapılacak olan çalışmalarla elde edilecek bulguların, müdürlerin yetiştirilmeleri konusunda ilgililere önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olabilmeleri ise ancak bu alanda yetiştirilmeleri ile mümkün olabilir. Bu nedenle; araştırma bulgularının müdürlere, öğretim liderliği kazandırmayı hedef alacak olan hizmet-içi eğitim

programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda yol gösterici olacağı umulmaktadır.

Sayıtlar

- 1) Denekler, anketi gerçek kanılarına göre cevaplandırmışlardır.
- 2) Veri toplama aracı ile elde edilen veriler, araştırmanın amacına ulaşması için yeterlidir.

Sınırlıklar

- 1) Araştırma Kadıköy ilçesi'nde yer alan 21 resmi ilköğretim okulu ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretim liderliği görevlerini ne derecede yerine getirdiklerinin belirlenmesiyle sınırlı tutulmuştur. Bu kapsamda test edilen öğretim liderliği görevleri; okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere toplam onbir görev ile sınırlıdır.
- 4) Araştırma, öğretmen algılarını etkilediği varsayılan; cinsiyet, yaş, yönetim konusundaki seminer sayısı ve görev yapılan kademe değişkenleri ile sınırlı tutulmuştur.
- 5) Araştırma, araştırma için ayrılmış olan zaman ve maddi olanaklarla sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Öğretim Liderliği: Sosyal bilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi öğretim liderliği tanımında da bilimadamlarının tam bir uzlaşmaya vardıklarını söylemek olanaklı değildir. Buna karşın araştırmacılar öğretim liderliğinin, öğretme-öğrenme süreçlerini merkeze alan ve okullara özgü bir liderlik modeli olduğu konusunda tam bir görüş birliği içerisinde olmuşlardır.

Bu araştırmada Hallinger (1985) tarafından yapılan tanımlama esas alınmıştır. Bu tanımlamaya göre, öğretim liderliği okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme olmak üzere üç temel boyuttan ve bu boyutların gerçekleşmesine yönelik toplam 11 görev alanından meydana gelen bir liderlik türüdür. Bu görevler; okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama ve öğrencileri öğrenmeye özendirmedir.

İlköğretim Okulu: İlköğretimin amaçlarına uygun olarak geliştirilmiş ve geliştirilmekte olan eğitim programlarıyla sekiz yıllık öğretim yapan ve eğitim sisteminin temelini oluşturan okullardır (Başaran, 1994, s. 75).

İlköğretim Okulu Müdürü: Okulun, amaçlara uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden, geliştirilmesinden sorumlu olan ve okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, ve denetlemeye yetkili olan kişilerdir (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1997, s. 20). Bu araştırmada, bulgular ve yorum bölümünde ilköğretim okulu müdürü yerine müdür ve okul müdürü terimleri kullanılmıştır

Öğretmen: İnsan davranışları oluşturma uğraşısı içinde olan, her çeşit eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim hizmeti yapan işgörenlerin tümü olarak tanımlanabilir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, s. 22).

Eğitim Programı: Program, öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 1997, s.7).



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmanın verileri ve bu verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesine yönelik "durumu saptamak" amaçlandığından, bu amacı gerçekleştirmeye en elverişli model olan tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Kadıköy ilçesi'ndeki 70 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okullar içerisinde 21 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini belirleyebilmek amacıyla Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilmiş, bu ilçede yer alan resmi ilköğretim okullarının yerleri ve isimleri belirlenmiştir. Bu işlemten sonra, oransız küme örnekleme yoluyla 21 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Bu okullarda birinci ve ikinci kademedeki görevli toplam 240 öğretmen, araştırmanın denek grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan veriler literatür taraması ve deneklere uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Literatür taraması ile araştırmmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlerden oluşan denek grubuna uygulanmak üzere hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde deneklere ilişkin kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan 6 soru yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede yerine getirdiklerini belirlemek üzere oluşturulan 52 soruluk, beşli dereceleme ölçeğinden yararlanılmıştır. Anket formunun örneği ek 4' de verilmiştir.

Veri toplama aracının hazırlanması aşamasında, bu amaçla hazırlanmış anket formları araştırılmıştır. Türkiye'de ulaşılabilir kaynaklar içerisinde doğrudan öğretim liderliğini konu alan araştırmaların Gümüşeli (1996) tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Anketin ikinci bölümünde yer alan 2-5-6-7-9-11-15-17-20-21-22-25-26-31-32-36-39-42-43-48-50 no'lu sorular Gümüşeli (1996) 'nin "İstanbul İli'ndeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" başlıklı araştırmasından yararlanılarak ve kendisinden izin alınmak şartıyla ankete katılmıştır. Diğer sorular Türk Eğitim Sistemi ile ilgili mevzuat incelenerek hazırlanmıştır. Hallinger tarafından geliştirilen, öğretim liderliği araştırmalarında sıkça kullanılan ve kısa adı PIRMS olan aracın genel yapısına bağlı kalarak Gümüşeli (1996) tarafından oluşturulan on bir temel görev alanı anket formunun ikinci bölümünde aslına uygun olarak yer almıştır. Bu görev alanları temel alınarak oluşturulan 52 davranış ölçmek üzere; (5) Her zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Arasıra, (2) Az, (1) Hiçbir zaman gibi sıklık ifadeleri taşıyan beşli dereceleme ölçeği seçilmiştir.

Alandaki uzmanların görüşlerine başvurularak hazırlanan anket formu taslağı anlaşılabilirlik, kapsam bakımından uygunluk ve araştırma probleminin çözümü için gerekli verileri elde etme yeterliliği açılarından uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu görüşler sonucunda, geçerliği sağlanan anket formu ön

deneme için ek 2'de isimleri yer alan okullarda görevli 44 deneğe uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan istatistik işlemlerde, aracın güvenilirliği Cronbach Alpha Katsayısı değerinin 0.98 olarak hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Bu belirlemeden sonra, ankete son şekli verilerek çoğaltılmıştır.

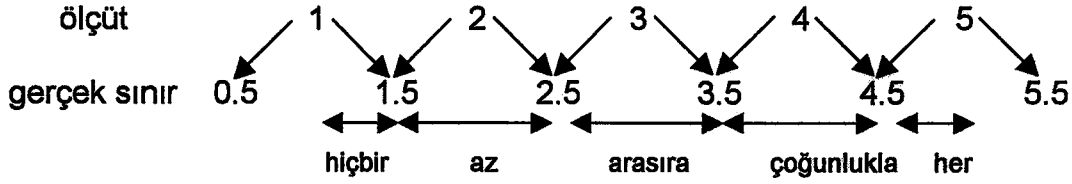
Ön denemeden geçirilip son şekli verilen anketi, uygulayabilmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. İzin onayından sonra, çoğaltılan anket formları 16 Eylül - 10 Ekim tarihleri arasında araştırmacı ve bu konuda tecrübesi olan bir grup eğitim bilimleri bölümü öğrencisi tarafından örnekleme giren okullara gidilerek uygulanmıştır. Anketin uygulanması aşamasında objektifliği sağlayabilmek amacıyla anket formları her deneğe zarfın içerisinde verilmiş ve doldurdukları anketleri zarfın içerisinde kapalı olarak teslim etmeleri istenmiştir. Anket uygulaması işleminden sonra, toplanan anketler tek tek incelenmiştir. İnceleme sonucunda yanıtlanmamış, eksik ya da yanlış doldurulmuş 28 anket, değerlendirmeye alınmamıştır. Anket uygulanan okullar ile değerlendirmeye alınan anketler ek 3' de yer almaktadır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilen yanıtlar araştırmacı tarafından anket kod numarası sırasına göre bilgisayara yüklenmiştir. Bilgisayara yüklenen verilerin analizi, araştırmacının amacına uygun olarak bir öğretim üyesi'nin rehberliğinde SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin analizinde, deneklerin bireysel değişkenlere göre dağılımlarını belirlemek amacıyla frekansları bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerini belirlemek amacıyla anket formunda yer alan her bir görev grubuna ilişkin verilen cevapların ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bireysel değişkenlere göre, öğretmen gruplarının kendi içlerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla "t" ve "F" testi (bir boyutlu varyans analizi) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında olduğunu belirlemek için "t" testi uygulanmıştır. İstatistik literatüründe varyans analizinden sonra, farklılığın kaynağını belirlemede kullanılabilen çeşitli t testlerinden aşağıdaki formül uygulanmıştır.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{MS_w \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \quad (\text{Kirk, 1968, s. 203})$$



Ankette kullanılan beşli likert ölçeğine uygun olarak, elde edilen aritmetik ortalama puanların derecelenmesi ve yorumlanması için istatistikteki sayıların gerçek alt ve üst sınırları kavramından hareketle ve yukarıda şematize edildiği gibi, 4.50– 5.00 “Herzaman” 3.50 – 4.49 “Çoğunlukla”, 2.50 – 3.49 “Arasıra” ,1.50 – 2.49 “Az” 1.00 – 1.49 “Hiçbir zaman” puan aralıkları kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE İLGİLİ KAYNAKLAR

Bu bölümde, öğretim liderliği kavramına açıklık getirmek amacıyla, bu araştırmada öğretim liderliği davranışları olarak kabul edilen ve üç ana boyuttan oluşan model hakkında kuramsal bilgiler ile bu alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Öğretim Liderliği İle İlgili Kuramsal Bilgiler

Öğretim liderliği davranış ve görevleri birçok araştırmaya konu olmakla beraber 1980'e kadar genellikle dağınık bir görünüm sergilemiştir. Ancak Hallinger bunları müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ölçecek bir araç geliştirmek için, üç kavramsal boyut içerisinde özetlemiştir.

Boyutlardan ilki; okulun amaçlarını geliştirme ve açıklama görevlerinden meydana gelen "okulun misyonunu tanımlama" boyutudur.

Öğretim liderliğinin ikinci boyutu; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci başarısını izleme gibi üç görevi içeren "eğitim programı ve öğretimi yönetme" boyutudur.

Üçüncü ve son boyut ise; ilk iki boyuta göre daha fazla sayıda görev ve davranıştan oluşan "olumlu öğrenme iklimi geliştirme" boyutudur. Bu boyut içerisinde gerçekleştirilmesi gereken görevler, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, ulaşılabilir olma, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olarak ifade edilebilir (Hallinger ve Murphy, 1985, s.221).

Okulun Misyonunu Tanımlama

Misyon, bir gelecek duygusudur. Bugünün olanaklarını aşan, hayal edilen bir olasılık, bugünü yarına bağlayan entellektüel bir köprü, geçmişi haklı çıkarmak için değil geleceğe bakmak için oluşturulan bir temeldir. Misyon olumlu davranış, büyüme ve dönüşüm konularında lidere yardımcıdır. Misyonun iyi bir yol gösterici olabilmesi için, geleceği insanların kolayca kavrayıp anlayabileceği biçimde tanımlaması gerekir. Misyon, liderlerin günlük konuların ötesine geçmelerini, geleceğe dönük çalışabilecekleri bir çerçeve çizmelerini sağlar. Paylaşılan vizyon kuruma ait olma duygusu yaratır, amaçların sürekliliğini sağlar, liderleri ve çalışanları harekete geçirir, günlük sorunların ötesine geçmeyi sağlar, bugüne, geleceğe anlam katar. (Sullivan ve Harper, 1996, s. 9). Misyonun bu derecede önemli ve kurumlar için pozitif yönde etkilerinin olması, okul kurumunda da misyonun sağlayacağı olumlu etkileri gündeme getirmektedir.

Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunu veya amacını tanımlamadır. Açık bir okul misyonunu geliştirme, öğretmen ve diğer işgörenler arasında paylaşılmış amaçlar duygusu oluşturma ve bu amaçlar yönünde güdülemede etkili bir rol oynamaktadır. Edmonds'ın (1982, s. 5) ifade ettiği gibi, etkili okullar açık bir okul misyonu geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretmenler ve diğer işgörenler okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşır, amaçları gerçekleştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar. (Gümüşeli, 1996, s. 44)

Okulun amaçları, okulun neden var olduğu sorusuna yanıt verir ve okul müdürünün bu konudaki rolüne işaret eder. Aydın'ın (1994, s. 90) belirttiği gibi, okul yöneticisi bir eğitim felsefesine ve amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin köklü bir inanca sahip olmalıdır. Sağlam bir eğitim felsefesi ve köklü bir inanç, yönetsel davranışların ve örgütsel kararların sağlıklı olmasında önemli rol oynar.

Etkili bir yönetici kendisinin ve personelinin asıl işinin, okulun temel amaç ve görevleri üzerinde odaklaştığının farkında olduğu gibi, personelinin de farkında olmasını sağlar ve değerlendirme sistemini buna dönük işletir (Balcı, 1993, s. 26). Bu açıklamalara dayalı olarak, öğretim liderinin okulun misyonunu tanımlamadaki temel rolünün, okulun amaçlarını geliştirmek ve bu amaçları okula ve çevreye açıklamak olduğunu söylemek olanaklıdır.

Okulun amaçlarını geliştirme.- Okulun amaçlarını geliştirme davranışı öğretmen ve diğer işgörenlerin bir öğretim yılı boyunca yerine getirmesi beklenen sorumluluklarını belirlemede okul müdürünün rol ve sorumluluklarına işaret eder.

Öğretim lideri aslında okulun kesin öğretim amaçlarını geliştiren ve bunların uygulanmasını yönetmekten sorumlu olan kişidir. Amaçlar öğrencilerin bilmesi gerekenleri ve okuldan mezun olduktan sonra yapabileceklerini tanımlayan belli başlı genel sonuçlardır. Bu ana amaçlara ek olarak, öğretim alanları ve sınıf düzeyi için daha belirli sonuçlara ihtiyaç duyulabilir. Hedefler olarak ifade edilen bu sonuçlar yönetici ve öğretmenler için öğrenmeye ilişkin yol gösterici niteliktedir. Bunlar materyaller ve programların seçiminde, öğretim stratejilerini kararlaştırmada, başarıyı saptamak için gerekli olan değerlendirme türünü belirlemede ilgililere klavuzluk eder (Gümüşeli, 1996, s. 98).

Okulun amaçlarına ulaşabilmesinde öğretmenin, ailelerin ve belirli toplumsal grupların önemli rol ve etkileri vardır. Amaçları geliştirme işbirliğine dayalı bir çalışmanın ürünü olmalıdır. Gümüşeli (1996, s. 46) 'ye göre, bu süreç öğretmenlerin, ailelerin, toplumun belli kesiminden üyelerin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilebilir.

Okulun amaçlarını açıklama.- Okul müdürü, okulun amaçlarının paylaşılmasına öncülük etmelidir. Bu bağlamda, geliştirilen amaçları öğretmen, öğrenci, aile ve çevreye anlatmalı, amaçların tanıtılmasında etkin rol oynamalıdır.

Okul müdürlerinin okulun amaçlarını ve bunların önemini, öğretimi yılı boyunca yapacakları periyodik toplantılarda öğretmenlere anlatabileceklerini dile getiren Hallinger ve Murphy, (1985, s. 222) ayrıca amaçları açıklamada diğer formal ve informal etkileşim biçimlerinden de yararlanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bunların başlıcaları da amaç demeçleri, işgören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve işgören toplantıları, işgören sohbetleri gibi etkinliklerinden oluşmaktadır (Gümüşeli 1996, s. 47). Okul müdürü bunun yanında çevrenin, okulun amaçlarını anlamasına katkıda bulunmak amacı ile etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak, okul -çevre, okul-aile işbirliğini daima yaşatarak ve çeşitli iletişim teknikleri kullanarak bu sistemin etkili bir biçimde işleyişini sürdürebilir.

Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

Eğitim programı, okulun belirlenen amaçlar doğrultusunda amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutlarından oluşan ilişkiler bütünüdür. Bir başka deyişle eğitim programı, eğitim kurumunun amaçları yönünde düzenlenmiş olan planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür.

Öğretim liderliğinin ikinci davranış boyutu olan eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu birbiriyle ilişki içerisinde olan birkaç görevden meydana gelir. Bunlar; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci başarısını izlemedir.

Öğretimi denetleme ve değerlendirme.- Denetim, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretme, öğrenme ortam ve koşullarının hazırlanması işidir. Değerlendirmede kullanılacak yöntemler de dahil olmak üzere öğretme ve öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin tümü, söz konusu değerlendirmenin kapsamına girmektedir. Bir sistem olan okul örgütünün alt sistemi durumundaki denetim, bir bütünün parçası, öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan sürecin bir ögesidir (Aydın, 1993, s. 10). Bu bağlamda denetim, okulun öğretimsel etkililiğinin önemli parçalarını bir araya getirme işlevine sahiptir. Öğretimi denetleme ve değerlendirme etkinlikleri; öğretmene nasıl nitelikli öğretmen olunacağını

göstermesinin yanı sıra, kendini mesleki yönde geliştirmesine de yardımcı olmalıdır. Bu nedenle okul müdürünün görevi öğretmen davranışlarını yargılamak değil onlara rehberlik etmek olmalıdır.

Okul müdürünün öğretimi denetleme ve değerlendirmeye ilişkin görevinin; dersin özel hedefleri ile okulun amaçları arasındaki tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığını belirlemek olduğu ifade edilebilir. Müdürün bu noktada sorumlulukları; dersin işlenişine bakarak hedeflerin tutarlı olup olmadığı, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniğin etkililiği, ders araç ve gereçlerin etkin kullanımı, öğrencilerin bireysel yetenek, ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınıp alınmadığını gözlemlemek ve gereken önlemleri almasıdır. Buna dayalı olarak, öğretimi denetleme ve değerlendirme faaliyetlerindeki amacın, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı eylemler bütünü olduğu ifade edilebilir.

Mc Evan (1994, s. 37) okulun etkili okullar arasında yer almasını isteyen müdürlerin günün büyük bir bölümünü doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorunda olduklarını ifade ederek bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Müdürler gün boyunca kaçınılmaz olarak büyüyen kağıt yığınları ile uğraşmayı öğretim bitimindeki saatlere ayırmalıdır. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak, evraklarla zaman geçirmeye göre müdürü daha etkili yapabilir. Eğitim ve öğretimi denetlemeyi görev kabul eden bir öğretim liderinin her bir sınıf için beş ile on beş dakika arasında bir zaman ayırarak günde beş ya da yedi sınıfı izlemesi mümkündür. Sınıf denetimi sonucunda elde edeceği bilgiler bir yandan öğretmeni desteklemek diğer yandan da öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için öğretim liderine önemli yararlar sağlar.

Öğretme-öğrenme sürecinde oluşan sorunları öğrenmenin en iyi yolu, öğretme ve öğrenme etkinliğinin gerçekleştiği sınıf ortamına girmektir. Gümüseli'nin (1996, s. 49) de belirttiği gibi:

Etkili müdürler her sınıfı her gün ziyaret edemeseler de bu sınıflarda ne yapıldığını tahmin edebilirler. Müdürün bu algılarını

biçimlendirmeye büyük ölçüde öğrenci ve aile görüşleri yardımcı olur. Ancak başkalarından elde edilen bu bilgiler aracısız olarak elde edilen bilgilerin yerini tutmaz.

Sınıf ziyaretleri sonucunda müdürün ders içi ve ders dışı çalışmalarda gördüğü eksiklikler ve alınması gereken önlemler hakkında öğretmenlerle ayrı ayrı görüşmesi, gerekli durumlarda öğretme-öğrenme süreçleri hakkında zümre öğretmenler kurulunda görüşmeler yapması, öğretmenlerin mesleksen açıdan gelişmesinde ve sınıflardaki uygulamaların etkililiğinin artırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Eğitim programını eşgüdümleme.- Eğitim programı aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda öğretmenlerin öğretim çabalarının bütünleştirilmesi ve zamanda birliğin sağlanmasının yanı sıra, öğrenci ve velilerin de bu konuda görüşlerinin alınması müdürün görevleri arasında yer almaktadır.

Öğretimsel bakımdan etkili okullarda göze çarpan önemli özelliklerden birisi de eğitim programını eşgüdümleme derecesinin yüksek olmasıdır. Bu okullarda hem sınıflarda öğretilen içerik hem de başarı testleri eğitim programının amaçları ile sıkı bir biçimde ilişkilidir. Ayrıca bütün sınıf düzeylerinde yapılan etkinlikler arasında oldukça yüksek bir süreklilik vardır. Eğitim programını eşgüdümleme, öğretim ve eğitim programı konusunda aynı sınıf öğretmenlerinin daha çok etkileşim içinde olmaları ile gerçekleşir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 222; Aktaran: Gümüşeli, 1996, s. 50).

Öğrencilere kazandırılacak hedef davranışların tutarlılığı ve öğretim hedeflerinin kaynaşıklığını sağlamak amacıyla konular işlenirken diğer derslerle paralellik kurmak eğitim programını eşgüdümlemede önemli bir adımdır. Müdürün eğitim programını eşgüdümlemedeki rolü; farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenlerin ders planları arasında ve aynı sınıflarda farklı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında birlik ve bütünlüğü sağlamaktır.

Eşgüdümlemenin en zor olanı aynı sınıfı okutan değişik ders öğretmenleri arasındaki eşgüdümdür. Bu konularda okul müdürünün

öğretmenlere yardımcı olması zorunludur. Bu nedenle eşgüdümleme toplantılarına okul müdürü başkanlık etmeli, varsa okuldaki eğitim uzmanları da katılmalıdır (Başaran, 1994, s. 89).

Öğrenci başarısını izleme.- Okulda uygulanan eğitim etkinliklerinin başarılı olup olmadığı, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi gerekir. Eğitim süreci devam ederken başarısızlığın ve başarısız bireylerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısızlık hallerinin ortaya çıkarılması, ileride girilecek benzer eğitim etkinliklerinin daha gerçekçi esaslarla planlanmasına yardım eder. Fakat başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkün olur (Turgut, 1995, s. 1).

Öğretim liderinin bu göreve ilişkin sorumluluklarından birisi de, standardize edilmiş objektif testler kullanarak öğrenci ilerlemesini izlemektir. Öğretim lideri olan müdürler standardize edilmiş objektif test sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya her bir öğretmenle ayrı ayrı tartışır. Test sonuçlarını özet bir biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak öğretmenlere verirler. Dolayısıyla öğretmenlere yerinde ve zamanında önemli destek sağlarlar (Sergiovanni, 1984, s. 7; Hallinger ve Murphy, 1985, s.223). Aynı zamanda bu test sonuçları, öğretmenlerle iletişim kurarak var olan sorunlara zamanında müdahale etme fırsatı yaratmada, eğitim programında yapılabilecek düzeltme ve değişiklikleri belirlemede ve okulun amaçlarına dönük gelişmeyi ölçmede müdüre klavuzluk eder.

Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

Örgüt iklimi genelde, örgüte kimliğini kazandıran, işgörenlerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi olarak kabul edilebilir. Her okulun kendine özgü bir iklimi vardır ve bu iklimin, okulun kimliğini yansıttığı söylenebilir. Okul iklimi aynı zamanda

okul müdürünün kimliğini de yansıtmakta ve yönetim anlayışı okul iklimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğretim liderliğinin üçüncü boyutu olan olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan görevler ise ğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma, öğretmenlere özendirici ödüller verme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama ile öğrencileri öğrenmeye özendirme olarak sıralanmaktadır.

Öğretim zamanını koruma.- Planlı yapılan eğitimde eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemi vardır. Bu süreç içerisinde öğrencinin kaıracadı bir ğretim etkinliği onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Başaran, 1994, s. 104).

Öğretim zamannn kesintiye uğramasına yol açan etkenler; geç kalan öğrencilerin sınıfa girmesi, öğrenimin anonslarla kesilmesi, okul yönetiminin işteği doğrultusunda öğretimin kısa sürelerle durdurulması, öğrencilerin sınıfa girmesinde oluşan karışıklıklar ve iki ders arasında ğrenci ve öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılayacağı ortamın yetersizliği şeklinde sıralanabilir. Bütün bu olumsuz koşullar, ğretim zamannn kesintiye uğramasına neden olur ve dolayısıyla öğretmenlerin eğitimsel faaliyetlerini etkili olarak yürütmesini büyük lde engeller.

Öğretim lideri olan müdürler okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilirler. Sınıftaki ğrenme zamannn kesilmesini sınırlayan politikaları başarı ile yürüten müdürler ğretim için kullanılan zamanı ve buna bağlı olarak da ğrenci başarısını artrabilirler. (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223). Okul müdürü öğretime ayrılan zamanın kesilmemesinin yanı sıra bu zamanın etkili olarak kullanılıp kullanılmadığını belirlemek amacıyla sınıfları ziyaret etmelidir. Sınıf ziyaretleri ğretim zamannn etkin kullanımı hakkında müdürlere ipuçları vereceği gibi, öğretmenlerin motivasyonunu artırmada da önemli rol oynar.

Ulaşılabilir olma.- Ulaşılabilir olma bir başka deyişle sürekli görünme, müdürün doğru zamanda ve yerde ulaşılabilir olmasını ifade etmektedir. Müdürün ulaşılabilir olması idari görevlerinden dolayı sürekli kesintiye uğrar. Ancak etkili müdürler zamanı iyi bir biçimde değerlendirerek rutin, zorunluluk gerektiren işleri öğrenci ve öğretmenlerin okuldan ayrılmasından sonra yaparak, öğretmen ve öğrencilerle karşılaşabileceği ve buna dayalı olarak, onlarla informal etkileşim kurabileceği bir ortam yaratabilir. Informal etkileşim okulda neler olup bittiğine ilişkin fikir verebileceği gibi, karşılaşılan sorunlara da doğrudan çözüm bulma olanağı sağlar. Informal etkileşimin sağladığı diğer bir yarar ise; öğrenci, öğretmen ve diğer hizmetlilerin ihtiyaçları hakkında önemli bilgiler verecek olmasıdır. Bursalıoğlu'nun (1994, s. 118) belirttiği gibi, eğitim örgütlerinde informal etkileşim önemli rol oynar. Eğitim kurumlarında kişiler arası ilişkiler, yönetim süreçleri üzerinde derin ve geniş etkiler yapar, çünkü eğitim öncelikle sosyal ve politik bir girişimdir. Okullarda bu ilişkiler sıklaşır ve iletişim informal kanallar ve kapsam aracılığıyla çalışır.

Müdürün, okulun her tarafında yaptığı yürüyüşler ona okulda neler olduğuna dair fikirler verir. Etkili yönetici sadece öğretmenle ilişkiye girmez, öğrenciyle de güçlü ilişkiler kurabilir. Müdürün ulaşılabilir olması, görevli ve sorumlu olduğunun bilinmesine imkan verir. Bu durum okulda olumlu bir öğrenme ikliminin gelişmesine katkı sağlar.

Öğretmenleri çalışmaya özendirme.- Bir yöneticinin yeterliğinin ölçütü, işgörenleri belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda planlı, kasıtlı ve etkili bir davranışa katkıda bulunmaya güdüleme derecesidir. Yetişkinin özelliği bir işi yapmaya güdülenmedikçe işi yapsa bile, istenen düzeyde başarı gösterememesidir. Yetişkinin bu özelliğinden dolayı örgütlerde işgörenleri güdüleme, önemli bir yönetim işlevi olmaktadır (Aydın, 1992, s. 161). Öğretim liderliğinin olumlu bir okul iklimi yaratmadaki rolünün bir parçası da, öğretmenleri çabaları ile orantılı olarak ödüllendiren ve onaylayan bir çalışma ortamı yaratmaktır (Gümüşeli, 1996, s. 54).

Özendirme sistemi parasal yararlarla işgöreni güdülemeye çalışır. Ama parasal yararlar, kimi işgöreni güdülemede etkili olamamaktadır. Orta kademe

yönetmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada yönetmenler, parasal ödüllerin yalnız başına işgörenlerin verimliliğini artıramadığını bildirmektedir (Başaran, 1992, s. 166). Öğretmenleri güdülemede kullanılabilir parasal özendiriciler sınırlıdır. Bu sınırlılığın yanı sıra işgörenleri güdülemede kullanılabilir en etkin yöntemin parasal özendiriciler olmadığı görüşü, öğretmenler için farklı özendirici ödülleri gündeme getirmektedir. Övme, takdir etme, başarının ortak bir ruh birliği ile paylaşılması gibi davranışlar, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde gösterdikleri başarı karşısında ve bu başarının devam etmesini sağlamak amacı ile kullanılabilir özendirici araçlardır. Ancak müdür özendirici araçları kullanırken bireylerin özellik ve ihtiyaçlarını bilmek zorundadır. Gümüşeli'nin (1996, s. 55) de belirttiği gibi özendirici aracın işgöreni etkileme gücü, aracın niteliğinden çok uygulanacak bireyin ona attığı değere bağlıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama.- Bir ülkenin gereksinim duyduğu yetişmiş insan gücünün sağlanmasında temel görev o ülkenin eğitim sistemindedir. Sosyal bir sistem olan eğitim sisteminde gerçekleştirilmesi düşünülen her türlü ileriye dönük olumlu düzenleme ve değişme; çocuk, ergen ve yetişkinin kişilik gelişiminde önemli rolü olan öğretmen faktörüne ve onun niteliklerine bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle, yetiştirilen insan gücünün niteliği, öğretmenin niteliği ile yakından ilgilidir (Üte, 1991, s. 654). Bilim ve teknolojinin hızla değişmesi, eğitimi çocukluk ya da gençlik dönemlerinde verilen bir hizmet olmaktan çıkarıp yaşam boyu kesintisiz olarak etkileşilmesi gereken bir süreç haline getirmiştir. Artık bir mesleğin gereklerini çocukluk ya da gençlik yıllarında görülen öğrenimle karşılamak mümkün olamamakta her meslekte olduğu gibi, öğretmenlikte de hizmet içi eğitim zorunluluk haline gelmektedir. Çağdaş bir öğretmen hizmet öncesi aldığı eğitime, öğretmenliğe hazırlık eğitimi olarak bakmalı ve mesleğe başladıktan sonra gelişimini sistematik olarak sürdürmelidir (Gözütok, 1991, s. 405). Öğretmenin mesleksi anlamda niteliğini artırma bir başka deyişle mesleki gelişimini sağlamada kullanılabilir en etkili yöntemlerden birisi hizmet içi eğitim çalışmalarıdır.

Etkili bir hizmet içi eğitim öğretmenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamakta, yeni bilgileri öğrenmekte ve değişim sürecini hızlandırmalarına ivme katıcı roller üstlenmektedir. Bunun yanısıra, öğretmenlerin çoğunlukla okul ve eğitime ait gelişmelere karşı istekli olmadıkları gözlenmektedir. Çünkü her yenilik ya da değişim süreci öğretmenlere yeni yöntemleri tanıma, yeni ders notları hazırlama ve yeni kaynakları tarama gibi yükler getirmektedir (Demirel, 1997, s. 151). Bu nedenlerle okul müdürünün önemli sorumluluklarından biriside öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini sağlayıcı eğitim etkinlikleri düzenlemektir. Bu etkinlikler aracılığı ile öğretmenler alanlarına ilişkin değişme ve gelişmelerden haberdar olacakları gibi bu yenilikleri okulda uygulama olanağında sahip olacaklardır. Bunun birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, onların mesleki anlamda güven duygusu geliştirmelerine, eğitsel ortama uyum sağlamalarına, mesleki saygınlık kazanmalarına ve bireysel doyum sağlamalarına olanak sağlar.

Akademik standartlar geliştirme ve uygulama.- Etkili bir öğretim lideri, okulu için açık ve net olarak ifade edilmiş hedeflerin hazırlanmasından ve geliştirilmesinden sorumludur. Yani, öğrenciler mezun olduklarında neleri biliyor olacağının ve neleri yapıyor olacağının öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından rahatça anlaşılabilir bir biçimde tanımlanması gerekir. Buna ek olarak okuldaki her öğretim programı ile ilgili ve sınıfların düzeyine uygun hedeflerin de belirlenmesi gerekir. Çünkü bu hedefler okulun akademik standartlarını geliştirmede ve uygulamada öğretmenler ve öğrenciler için rehber olacaktır. Eğer hedefler belli ise, kullanılacak materyallerin, öğretim stratejileri ve yaklaşımlarının seçimi, başarıyı değerlendirme ölçütlerinin hazırlanması ve bunlara paralel olarak okulun akademik standartlarının geliştirilmesi çok daha kolay olur. Bu yüzden okulun akademik standartlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından öncelikle öğretim programlarının, okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Uzak ve yakın hedeflerin belirlenmesinde ise veli, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri değerlendirilmelidir. Bunun için bir öğretim lideri her şeyden önce velileri, öğrencileri, öğretmenleri içine alan bir ihtiyaç değerlendirmesi yapmalıdır (Mc Ewans, 1994, s. 18).

Okulda gerekleŒen eğitsel faaliyetlerin sonunda hedeflere ulaŒılıp ulaŒılmadıđını belirlemek ancak akademik standartların geliŒtirilmesi ve uygulanması ile mümkün olabilir. Akademik standartların geliŒtirilmesi ve uygulanmasında sorumluluk, okul müdürüne aittir. Akademik standartlar geliŒtiren bir okul müdürü, lme ve değerlendirme etkinliklerinin standartlara uygun olarak hazırlanmasını sağlamalıdır. nk standartlara uygun sınavlar eğitsel faaliyetlerden daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Akademik standartlara ulaŒılıp ulaŒılmadıđını belirlemeye yarayan ve ortak yapılan eŒitli sınav ve testler, okulların baŒarısını da olumlu yönde etkiler. Bu konuda baŒarılı ve baŒarısız okullar arasında yapılan bir araŒtırmada, baŒarılı okulların, ğrencilerinin st sınıflara geçebilmeleri için önceden tanımlanmıŒ bilgi ve becerilere ulaŒacak standartları belirledikleri ve bu standartları st sınıflara devam etmenin n koŒulu olarak gördükleri ortaya çıkmıŒtır (Wellish ve Diğerleri, 1978, s. 222).

Genelde okul müdürleri, Mili Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiŒ standartları uygulama eğilimindedirler. İlköğretim okulu müdürleri arasında yapılan bir araŒtırma, onların fazla bir gayret sarfetmeden eğitim programındaki standartları aynen uygulama dŒncesinde olduğunu ortaya ıkarmıŒtır. Müdürlerin, eğitim standartlarını aynen uygulama davranıŒının olası nedenlerinden birisi olarak, onların akademik standartlar geliŒtirme ve uygulamadaki yetersizliği gsterilmiŒtir. Bununla birlikte müdürler, eğitim standartlarını geliŒtirmede daha çok öğretmenlere güvenmektedirler (GmŒeli, 1996, s. 120).

Eğitim standartları geliŒtiren ve uygulayan bir okul müdürü okulun içinde bulunduğu çevrenin, okuldan beklentilerini ve çevrenin sosyo ekonomik yapısını gözardı etmemelidir. Buna dayalı olarak öğretmenler, öğrenciler, aileler, eğitim kurumları ve okulun iliŒkide bulunduğu diğer kurumlarla etkileŒim içinde olmalıdır. nk bu etkileŒim müdürün evre koŒullarına uygun standartlar geliŒtirme ve uygulamasına olanak sağlar. Hallinger (1987, ss.179-203) evre koŒullarına uygun standartlar geliŒtirme ve uygulamanın Œu durumlarda söz konusu olduğunu ifade etmiŒtir:

Bazı çevrelerde özellikle gelişme düzeyi yüksek çevrelerde okul için önceden belirlenmiş yüksek standartlar olabilir. Bu durumlarda, eğer henüz standartlar tam olarak belirlenmemişse öğretim liderinin görevi bu standartları belirlemek olacaktır. Belli akademik standartları olan ve yüksek beklentileri gerçekleştirmiş çevrelerde ise bir öğretim liderinden beklenen davranış, önceden ulaşılan seviyeyi geriletmemek ve muhafaza etmeye çalışmak olmalıdır.

Etkili bir öğretim lideri olan okul müdürü, eğitim hedeflerini belirlemek için standartlar belirlemenin yanı sıra, bu standartlara ulaşabilmek için öğretmenlere yol gösterir. Mc Ewans (1994, s.123) öğretim liderinin bu davranışı gösterebilmesi için, öğretmenlerin her türlü materyali kullanıp kullanmadığını, sınıfındaki öğrencilerin anlatılanları öğrenip öğrenmediğini, uygulanan programın aksayan yönlerinin olup olmadığını, öğretmeni şaşırtan ve sınırlendiren konuların olup olmadığını sorarak, onlara standartlara ulaşma konusunda yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencileri öğrenmeye özendirme.- Okul müdürünün, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan görevlerinden birisi de öğrencileri daha fazla öğrenmeye karşı güdülemek için özendirici ödüller vermesidir. Etkili öğretim lideri, öğrencilerin her yönden gelişmesi için uygun bir öğrenme ortamı sağlayabilen liderdir.

Eğitmcilerin çoğu ödüllendirme denilince bunu gözlerinde büyütürler ve bu iş için önemli ödüller gerektiğini düşünürler. Halbuki öğrencinin doğru cevabını "evet, doğru" diyerek sözel biçimde ödüllendirmek bile çoğu kez önemli bir özendirici olabilir. Ya da sınıfta öğretime katkı sağlayan bir öğrencinin öğretmen tarafından fark edilmesi ve bunun belli edilmesi de öğrenci için önemli bir ödül olabilir (Bülbül, 1991, s. 156).

Hallinger ve Murphy, (1989, s. 224) öğretim lideri olan bir okul müdürünün öğrenci başarısını ve gelişmesini sık sık ödüllendirerek ve tanıyarak, öğrencilerin akademik başarıya değer verdikleri bir okul iklimi yaratabileceği belirtmektedir. Okul müdürü, başarı gösteren öğrencileri tüm öğrencilerin katılacağı toplantılarda takdim ederek, küçük ama öğrenci

açısından değeri olan armağanlar vererek, öğrencileri başarıya karşı güdüleyebilirler. Bu gibi davranışlar öğretmenlere de, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemenin ne derecede önemli olduğunu vurgulama fırsatı verir.

Okul müdürü, sınıf ve okul ödül sistemlerini birbirine bağlamada ve bunların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemesini sağlamada en önemli rolü üstlenen kişidir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 214). Bununla birlikte, ödüllendirmenin sadece okulla sınırla kalmayıp ailelerin de bu etkinlikten haberdar edilmesi ve dolayısıyla okulda olumlu öğrenme ikliminin ailelere de yansıtılması, etkili öğretim lideri olan okul müdürünün önemli özelliklerinden birisidir.

Yukarıda sunulan ve Hallinger tarafından geliştirilmiş olan model, okul müdürünün öğretim lideri olarak göstermesi gereken görev ve davranışları içermekte ve aynı zamanda öğretim liderliği kavramını belirgin kılmaktadır. Bu kavram, etkili bir müdürün yönetici olmaktan çok, öğretim lideri olarak etkinlik göstermesine işaret etmekte ve klasik okul müdürü ile öğretim lideri olan okul müdürü arasındaki farkı ortaya çıkarmaktadır. Klasik okul müdürü rutin ve bürokratik işlemlere öncelik tanırken, öğretim lideri olan bir okul müdürü ise eğitim programını yönetme, öğretimi denetleme ve değerlendirme gibi etkinlikler üzerinde yoğunlaşarak öğretim konusuna birinci derecede önem verir. Okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına sahip olması gerektiği konusunda literatürde açık ve kesin hükümler yoktur. Ancak okulları verimli hale getirebilmek için, yukarıda üç davranış boyutu altında yer alan görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesi gerektiği pek çok çalışmada vurgulanmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Öğretim liderliği alanında, yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar amaç, yöntem ve bulgular açısından özetlenerek ana hatları ile tanıtılmaya çalışılmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de, eğitim yönetimi alanında yapılan literatür taramasında, ulaşılabilir kaynaklar içerisinde doğrudan öğretim liderliğini konu alan araştırmanın, Gümüşeli (1996) tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. “İstanbul İli’ndeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmanın, doğrudan öğretim liderliğini konu alması nedeniyle bu konuya ilgi duyanlar için önemli bir kaynak oluşturduğu düşünölmektedir. Araştırmanın temel amacı; İstanbul ili’ndeki 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 arasında 110 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Araştırma verileri ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenleri olmak üzere toplam 299 denek grubuna uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Anket formunun geliştirilmesinde, Hallinger adlı araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretim liderliği alanında sıklıkla kullanıldığı gözlenen ve kısa adı PIRMS olan aracın kullanılması uygun görölmüştür. Ancak söz konusu anketin araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevirisinde, eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı her bir maddenin Türkiye’deki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçemeyeceği görüşüne varılmıştır. Bu nedenle araştırmacı PIRMS’deki genel yapıya bağlı kalarak, öğretim liderliği ile ilgili on bir temel görev alanı belirlemiş ve her bir görevin gerçekleştirilmesine yönelik 70 davranış biçimi belirlenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda müdür algılarına göre; okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerinden okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman yaptıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını kullanma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama,

akademik standartlar geliştirme ve uygulamadan oluşan yedi görevi çoğunlukla yerine getirdikleri görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.

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 standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi çoğunlukla yerine getirdikleri; buna rağmen öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak olmak üzere üç görevi ara sıra yaptıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin, müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Müdürlerin, demografik değişkenlere göre öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algıları; onların öğretim liderliği görevlerini yaparken örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenmedikleri yönünde olmuştur. Gümüşeli (1996) bu görüş birliğinin; ilköğretim okulu müdürlerinin hangi okul ortamında olursa olsun öğretim liderliği görevlerinin aynı ölçüde yerine getirilmesi anlayışında olduklarını gösterdiğini ifade etmiştir. Ancak bu anlayış beraberliğinin, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirmede en önemli rolün müdürler tarafından üstlenilmesi düşüncesini yansıtmayacağını ileri sürmüştür.

Müdürlerin demografik değişkenlere göre öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algılarına ile ilgili en ilginç 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 başarısını izleme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama ve öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi anlamlı olarak daha

yüksek düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır. Gümüşeli (1996) bu bulgulardan yola çıkarak, hizmet içi eğitimlerde kazandırılan bilgi, beceri ve tutumların müdürler için yararlı olduğu görüşünü ifade etmiştir.

Müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin müdür ve öğretmen algılarının karşılaştırılmasında müdür ve öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı algı farklılıkları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu algı farklılığını Gümüşeli (1996, s. 219) şöyle yorumlamıştır:

Bu farklılıkların büyük ölçüde her iki grubun bulunduğu konumların ve dolayısıyla öğretim liderliği etkinliklerini değerlendirmede ölçüt aldıkları faktörlerin değişik olmasının doğal bir sonucu olduğunu söylemek olanaklıdır. Diğer yandan, müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerden yüksek olması; onların olgulardan çok ilke ve değerlerin etkisinde kalarak kendilerini daha iyimser algıladıkları, rol beklentilerine uygun görünme endişesi içinde oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

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

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

Bursalıoğlu tarafından yapılan bu araştırmada elde edilen en önemli bulgular; müdürlerin yüksek derecede göstermesi gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanları, eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi ve planlanması, araştırma ve geliştirme girişimleri, öğrenci rehberliği ile danışma hizmetleri ve işgören geliştirme ile ilgilidir. Müdürlerin yüksek derecede

göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanları ise; yetki ve sorumluluğa, okulun maddi bakımına ve liderlik davranışlarına ilişkindir.

Müdürlerin yüksek derecede göstermeleri gerekirken düşük derecede gösterdikleri veya düşük derecede göstermeleri gerekirken yüksek derecede gösterdikleri yeterlik alanları üzerinde, denek gruplarının kesin fikir birliğine varamadıkları belirlenmiştir. Deneklerin kesin fikir birliği gösterdiği yeterliklerin, örgütün daha çok insancıl yanına ilişkin olduğu ifade edilmiştir.

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

Bursalıoğlu (1981) tarafından gerçekleştirilen ve yukarıda ana hatları ile özetlenen araştırmadan sonra göze çarpan bir diğer araştırma, Balcı'nın (1993) Türkiye'deki ilköğretim okullarının "Etkili Okul Özellikleri"ne göre değerlendirilmesini amaçlayan araştırmasıdır. Balcı, sözü edilen amaç doğrultusunda aşağıda yer alan şu sorulara cevap aramıştır.

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

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

Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan denekleri ise Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan ilköğretim müfettişliği sınavını kazanarak Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen "İlköğretim Müfettişliği Formasyon Kursu'na" katılan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmuştur.

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

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

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

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

Balcı (1993) yukarıda belirtilen üç davranışın öğretim liderliği alanına giren davranışlar olduğunu ifade ederek; okul müdürlerinin yönetsel işleri birinci plana, öğretim işlerini ise ikinci plana aldıklarını ileri sürmüştür. Oysa okul yöneticisinin asıl işinin öğretim liderliği olduğunu belirterek bu sonucun ülkemizdeki okullar açısından olumsuz olduğunu ima etmiştir.

Yukarıda ana hatları ile özetlenen üç araştırma birbirlerinden farklı zamanlarda ve farklı amaçlarla yapılmıştır. Bursalioğlu (1981) ve Balcı (1983)'nin gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına bakıldığında, her iki araştırma sonuçlarının birbirleriyle tutarlı yanlarının olduğu görülmektedir. Gümüşeli (1996) 'nin araştırmasının doğrudan öğretim liderliğini konu alması, söz konusu diğer iki araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Bununla birlikte sözü edilen üç araştırmada dikkati çeken ortak bulgu; okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini düşük düzeyde gerçekleştiriyor olmalarıdır. Bursalioğlu'nun araştırmasının yapıldığı yıllarda, yurt dışında

öğretim liderliği konusunun daha yeni yeni gündeme geldiği göz önüne alınacak olursa, o yıllarda okul müdürüne ilişkin bu beklentilerin olması doğal karşılanabilir. Ancak aradan geçen uzun yıllardan sonra okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gereği, yapılan çalışmalarla kanıtlanmış olmasına rağmen ülkemizde, bu alana ilişkin yeterli araştırmanın yapılmamış olması, Türkiye’de hala kalıplaşmış, klasik yöneticilik anlayışının hakim olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

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

Son yirmi yıl içerisinde giderek daha fazla ilgi toplayan öğretim liderliği araştırmalar arasında dikkate değer birisi Hallinger (1983, s. 1267) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı yaptığı bu çalışmada California’da San Jose kenar mahallelerindeki 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 kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır (Gümüşeli, 1996, ss. 81-82).

Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır.

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

2) Müdürlerin, öğretimi 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 durum amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve ulaşılabilir olma görevlerinde daha yoğun olarak ortaya çıkmıştır.

4) Okulların çoğunun, öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olmasına karşın müdürlerin, öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5) Müdürlerin, öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkca desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

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

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

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

Etkili yönetici davranışlarını belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada Rutherford ve diğerleri (1984) 27 araştırmayı incelemiş ve etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu bulmuşlardır: (1) sık sık sınıf öğretimini gözleme ve ona katılma, (2) öğretim zamanının kolaylaştırıcısı olarak personelden beklentilerini açıkca ifade etme, (3) öğretim programını koordine etme, (4) öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma, (5) öğretim programı için yüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletme. Araştırma ayrıca etkili yöneticinin amaç ve beklentileri açık ve ulaşılabilir olarak geliştirip personele ulaştırmakla kalmadığını, bunların

başarılması için de alternatif yollar geliştirip uygulamaya koyduğunu ortaya koymuştur (Balcı, 1993, s. 27).

Benzeri bir araştırmada ise Benjamin (1981), etkili yöneticinin davranışlarına ilişkin şu özellikleri bulmuştur: (1) öğrenci başarısına çok önem verme, (2) işlerini politikalar yolu ile yaptırabilme, (3) öğretmenleri karar sürecine katma ve onlarla yoğun iletişime girme, (4) okulun eğitim programını anlama, (5) zamanının yarısını okul koridor ve dersliklerinde geçirme, (6) okulda insan ilişkilerinden çok akademik programa önem verme, (7) öğrenci ve personelden yüksek beklentileri olma olarak belirlenmiştir (Balcı 1993, s. 23). Mcgeen ve Gleen W (1994) tarafından yapılan bir araştırmada ise okulun etkili kılınmasında okul müdürünün öğretim lideri olarak göstermesi gereken davranışların şunlar olduğu belirlenmiştir: (1) okulun misyonunu anlatma, (2) eğitim programını yönetme, (3) öğretmenleri denetleme ve değerlendirme, (4) olumlu okul iklimi oluşturma, (5) öğrenci ilerlemesini izleme olduğu belirlenmiştir.

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

Bu konuda yapılan araştırmalardan bir diğeri de Hipp (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, öğretmen algılarına göre üç ortaokul müdürünün liderlik davranışlarının öğretim ve okulun gelişmesini ve öğretmenlerin etkililik duygularını nasıl etkilediğini açıklamaya yönelik olmuştur. Bandura'nın sosyal, bilişsel öğrenme teorisi bu araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmuştur. Araştırmanın ilk bölümünde bireysel ve genel öğretim etkililiğinin düzeyini ölçmek için on okulda 280 öğretmene anket uygulanmıştır. On okul içerisinde genel öğretim etkililiği en yüksek olan bir, bireysel öğretim etkililiği en

düşük olan bir, genel ve bireysel etkililiği en düşük olan bir okul olmak üzere üç okul seçilmiştir. İkinci aşamanın verileri 34 öğretmenle yapılan görüşmelerden ve bu öğretmenler üzerinde yapılan gözlemlerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda belirlenen on liderlik davranışı şunlar olmuştur: (1) Okul müdürünün davranışlarıyla bir model oluşturması, (2) öğretmen kapasitesine inanma, (3) grup amacını öğretmenlere empoze etme, (4) öğretmenleri çalışmaya güdüleme ve onlarla ortak karar vermeye özen gösterme, (5) öğretmenlerin çabalarının farkında olma, (6) öğretmenlere kişisel ve mesleki destek sağlama, (7) öğrenci davranışını yönlendirme, (8) birlik duygusu oluşturma, (9) ekip çalışması ve işbirliğini teşvik etme, (10) yeniliklere ve devamlı büyümeye karşı öğretmenleri özendirme. Yapılan bu çalışma sonucunda, öğretimsel liderliğin dolaysız sembolik şekilleriyle birlikte, müdürlerin direk davranışlarının, öğretmenlerin çalışmasına etkide bulunan en önemli faktörlerden birisi olduğu ortaya çıkmıştır

Larsen'in (1987) California'daki ilkokul müdürlerine ve öğretmenlerine uyguladığı öğretim liderliği davranışlarını içeren anketin sonuçları, öğretim liderliği davranışlarının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada literatür taraması ve uzman görüşleri alınarak en önemli öğretim liderliği davranışları ile okul müdürlerinin başarılı ve başarısız okullarda bu davranışları gösterme dereceleri ve okuma ve matematik başarısını etkileyen davranışları belirlemek amaçlanmıştır. Anketler Eyalet Değerlendirme Programı'ndan alınan başarı puanlarındaki farklılığa göre değişik başarı düzeylerindeki okullara gönderilmiştir. Belirlenen 44 davranıştan en önemli 29 öğretim liderliği davranışının, başarılı ve başarısız okullarda ne ölçüde yerine getirildiği karşılaştırılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Öğretmenler, başarılı okullarda görev yapan müdürlerin on öğretim liderliği davranışını, daha az başarılı okullarda görev yapan müdürlere göre daha sık gösterildiğini algılamışlardır. (2) Başarılı öğretmenler, daha az başarılı öğretmenlere göre müdürlerinin görevleriyle ilişkili altı işlevi göstermede yeterli oldukları görüşüne sahiptirler. (3) Başarılı okul müdürlerine yönelik, öğretim liderliği davranışlarında geçerliliğinin araştırılması gerekmektedir.

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

Krug (1992) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da, etkili öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin, öğrenci öğrenmesi üzerinde ne ölçüde etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Müdürlerin kendilerine yönelik algılarını ve öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan anketler 72 müdür ve 1523 öğretmene uygulanmıştır. Illinois eyaletindeki öğrenci değerlendirme programına katılan, 3. (56 okul), 6. (41 okul) ve 8. (15 okul) sınıfa devam eden toplam 9415 öğrencinin başarı puanları toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme, müdürlerin öğretim liderliği davranışları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları genel olarak müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden anket aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

Bu kapsamda ilk olarak deneklerin bireysel değişkenlere göre dağılımları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Bunu, öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama boyutunda yer alan görevleri yerine getirme derecelerinin belirlenmesine ilişkin bulgular ve yorum izlemektedir. Üçüncü olarak, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan görevleri yerine getirme derecelerinin belirlenmesine ilişkin bulgular ve yorum sunulmuştur.

Öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan görevleri yerine getirme derecelerinin belirlenmesine ilişkin bulgular ve yorum ise dördüncü sırada yer almaktadır.

Bu bölümde son olarak öğretmenlerin bireysel değişkenlere göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Deneklerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımları

Araştırmada deneklerin bireysel özellikleri ile, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın alt amaçlarına geçmeden önce deneklerin bireysel özelliklerine ilişkin dağılımların verilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Bireysel özelliklerin sunulduğunda, sırasıyla deneklerin cinsiyeti, yaş grubu, yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı ve görev yaptıkları kademeye ilişkin dağılımlar tablolastırılarak açıklanmıştır.

Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımları

CİNSİYET	f	%
(1) Kadın	153	%63.7
(2) Erkek	87	%36.2
Toplam	240	100

Deneklerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, deneklerin %63.7'sini kadınların, %36.2'sini ise erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada örnekleme giren denek sayısı gözönüne alındığında, deneklerin çoğunluğunu kadınların oluşturduğu gözlenmektedir. Bu durum, toplumumuzda kadınlar için öğretmenlik mesleğinin en ideal mesleklerden birisi olarak görülmesinin doğal bir sonucu olarak görülebilir.

Deneklerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Deneklerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi; deneklerin %6,2'si 21-30 yaş grubu %35.4'ü 31-40 yaş

grubu, %49.5'i 41-50 yaş grubu %8.7'si ise 51 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 2
Deneklerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

YAŞ	f	%
(1) 21-30	15	%6.2
(2) 31-40	85	%35.4
(3) 41-50	119	%49.5
(4) 51 ve üstü	21	%8.7
Toplam	240	100

Yaş değişkenine ilişkin bulgular, deneklerin çoğunluğunun 41-50 yaş grubu içerisinde yer alan öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Yaş bakımından en küçük grubu ise, 21-30 yaş grubu içerisinde yer alan öğretmenlerin oluşturduğu ortaya çıkmaktadır.

Deneklerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları

Denek grubunu oluşturan öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre dağılımları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3
Deneklerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları

SEMINER SAYISI	f	%
(1) Hiç	31	%12.9
(2) 1-2 kez	54	%22.9
(3) 3-4 kez	64	%26.6
(4) 5 ve üstü	91	%37.9
Toplam	240	100

Tablo değerlerine bakıldığında, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %37.9'nun 5 ya da daha fazla sayıda, %26.6'sının 3-4 kez, %22.9'nun 1-2 kez, yönetim konusunda seminere katıldıkları, %12.9'nun ise söz konusu seminerlere hiç katılmadığı anlaşılmaktadır.

Deneklerin Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Dağılımları

Denek grubunu oluşturan öğretmenlerin, görev yapılan kademe değişkenine göre dağılımları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4
Deneklerin Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Dağılımları

GÖREV YAPILAN KADEME	f	%
(1) Sınıf Öğretmeni	178	%74.1
(2) Branş Öğretmeni	62	%25.8
Toplam	240	100

Deneklerin görev yapılan kademe değişkenine göre dağılımları Tablo 4'de yer almaktadır. Bu tablodan da görüldüğü gibi, deneklerin %74.1'i sınıf öğretmenlerinden, %25.8'i ise branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Tablo 4'de yer alan bulgular, araştırmaya katılan deneklerin çoğunluğunu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğunu ortaya çıkarmaktadır.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Dereceleri

Bu araştırmanın ilk alt amacı "öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürleri, okulun misyonunu tanımlama boyutunda yer alan görevleri ne derecede yerine getirmektedirler"? şeklinde ifade edilmiştir.

İlk alt amaca cevap bulmak amacıyla, müdürlerin okulun misyonunu tanımlama boyutunda yer alan görevleri yerine getirme derecelerinin

belirlenmesine ilişkin öğretmen algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Müdürlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Bulgular

Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutu ve Görevleri	\bar{x}	ss
Okulun Amaçlarını Geliştirme	3.73	0.90
Okulun Amaçlarını Açıklama	3.66	0.88

Okulun misyonunu tanımlama boyutuna ilişkin olarak verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında, öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme (\bar{x} : 3.73) ve okulun amaçlarını açıklama (\bar{x} : 3.66) görevlerinin her ikisini de çoğunlukla yeterli olarak yerine getirdikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, bu görevlerle ilgili olarak, müdürlerin en sık gösterdikleri davranışlarla, en az gösterdikleri davranışlara ilişkin algıları ek 5'de yer alan tabloda verilmiştir. Bu tablodan da görüleceği gibi öğretmenler, müdürlerin okulun amaçlarını geliştirme görevi ile ilgili olarak en fazla (\bar{x} : 3.81) "okulun amaçlarının geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyma" ve "okulun amaçlarını geliştirirken öğretmenlerin katılımını sağlama" davranışlarını gösterdiklerini, buna karşın en az (\bar{x} : 3.42) "Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel amaçları belirlemeleri konusunda teşvik etme" davranışını gösterdiklerini algıladıkları anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan öğretmenler, bu boyutta ikinci görev olan okulun amaçlarını açıklama görevine ilişkin davranışlar içerisinde en fazla yerine getirilen davranışın (\bar{x} : 3.90) "okulun amaçlarını öğretmenlere açıklama", en az yerine getirilen davranışın ise (\bar{x} : 3.51) "okulun amaçlarını çeşitli etkinlikler aracılığıyla çevreye duyurma" olduğunu algılamışlardır.

Okulun amaçlarının çevreye tanıtılması, amaçların paylaşılmasına öncülük ettiği gibi paylaşılan amaçların gerçekleştirilmesi yolunda atılan önemli

bir adımdır. Ancak müdürlerin, okulun amaçlarını geliştirme görevini yerine getirmede, amaçları açıklama görevine göre daha yeterli olarak algılanmaları, müdürlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim amaçlarına bağlı kalarak bu amaçları, okul çevresi, öğrenci ihtiyaçları ve eğitsel ortamı gözönüne alarak yeniden düzenledikleri, ancak düzenlenen bu amaçların çevreye duyurulmasında aynı oranda yeterli olmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Halbuki okulun amaçlarını geliştirme görevi, bu amaçların açıklanmasına göre daha fazla zaman alıcı ve zor bir süreçtir. Bu durumda, müdürlerin okulun amaçlarını geliştirme görevine verdikleri önemi, bu amaçları açıklama görevine vermedikleri söylenebilir.

Okulun amaçlarının geliştirilmesinde en fazla gösterilen davranışların “okulun amaçlarının geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyma ve “okulun amaçlarını geliştirirken öğretmenlerin katılımını sağlama” olarak algılanması; müdürlerin okulun amaçlarının geliştirirken, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine yer verdiklerinin ve amaçların geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenlerin uyum içinde çalışmalarını sağlamaya özen gösterdiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu görevle ilişkili olarak en az gösterilen davranışın “okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel amaçları belirlemeleri konusunda teşvik etme” olarak algılanması; müdürlerin, bu davranışın yerine getirilmesine ilişkin öğretmenlerden beklentilerinin olmadığı bir işareti olarak kabul edilebilir. Bu algı, aynı zamanda müdürlerin, öğretmenleri bu konuda yeterli bulmadıklarının doğal bir sonucu olarak da kabul edilebilir.

Okulun amaçlarının açıklanmasında en fazla gösterilen davranışın “okulun amaçlarını öğretmenlere açıklama” olarak algılanması; hem müdürlerin bu görevle ilgili olarak öğretmenlerden beklentilerinin yüksek düzeyde olmasının hem de okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin oynadığı önemli rolün bilincinde olan müdürlerin, bu amaçların öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmasına özen gösterdiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu göreve ilişkin en az gösterilen davranış “okulun amaçlarını çeşitli etkinlikler aracılığıyla çevreye duyurma” olarak algılanmıştır. Bu bulgu,

müdürlerin amaçları açıklamada okulun içerisindeki kişilerle sınırlı kaldıkları, söz konusu amaçları çevreye açıklamada yetersiz olduklarını göstermektedir. Bu eksiklik müdürlerin, okulun amaçlarını çevreye açıklamada yararlanılacak etkinlikler ve araçlardan haberdar olmamaları veya bu davranışa yeterince önem vermemelerinin bir sonucu olarak kabul edilebilir. Halbuki, okul açık bir sistem olarak çevresiyle sürekli etkileşim içinde bulunması gereken bir örgüttür. Okulun çevresine kapalı olarak etkinliklerini sürdürmeye çalışması, okulu çevre desteğinden yoksun kılarak etkililiğini yitirmesine neden olabilir. Bu nedenle müdürlerin okulun amaçlarını açıklamada okul içindeki unsurları olduğu kadar, okul dışındaki unsurları da göz önüne almaları son derece önemlidir.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Dereceleri

Bu araştırmanın ikinci alt amacı “öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürleri eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan görevleri ne derecede yerine getirmektedirler”? şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci alt amaca cevap bulmak amacıyla elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Müdürlerin Eğitim Programı Ve Öğretimi Yönetme Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Bulgular

Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme Boyutu ve Görevleri	\bar{x}	ss
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	3.55	0.91
Eğitim Programını Eşgüdümleme	3.56	0.98
Öğrenci Başarısını İzleme	3.32	0.99

Tablo 6’da yer alan bulgulardan öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirme (\bar{x} : 3.55), eğitim programını eşgüdümleme (\bar{x} : 3.56) görevlerini çoğunlukla, öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.32) görevini ise araya yerine getirdikleri anlaşılmaktadır.

Yine öğretmenlerin bu boyutta yer alan görevlerle ilgili olarak, müdürlerin en sık gösterdikleri davranışlarla, en az gösterdikleri davranışlara ilişkin algıları ek 5' de yer alan tabloda verilmiştir. Bu tablodan da görüleceği gibi öğretmenler, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevi ile ilgili en fazla yerine getirilen davranışı (\bar{x} : 3.82) "öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını belirleme", en az yerine getirilen davranışı da (\bar{x} : 3.25) "sınıflarda düzenli olarak gözlem yapma" olarak algılamışlardır.

Ayrıca öğretmenler, müdürlerin eğitim programını eşgüdümleme görevi ile ilgili olarak en fazla (\bar{x} : 3.72) "öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izleme" davranışını gösterdikleri, en az (\bar{x} : 3.28) "uygulanan eğitim programının etkililiğine karar vermede okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlanma" davranışını gösterdikleri görüşünde olmuşlardır.

Buna ek olarak öğretmenler, öğrenci başarısını izleme görevi ile ilgili olarak, müdürlerin en fazla (\bar{x} : 3.68) "okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verme" davranışını, en az ise (\bar{x} : 3.19) "sınav sonucu ve gözlemlere göre özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alma" davranışını gösterdiklerini algılamışlardır.

Eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu, öğretim liderliğinin, en önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır. Bunun nedeni, okulun amaçlarına ulaşmasında, eğitim programının etkili bir biçimde uygulanması ve uygulanan eğitim programının etkililiğine karar vermede değerlendirme faaliyetinin önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu boyutla ilgili olarak öğretmenlerin en fazla yerine getirilen görevin "eğitim programını eşgüdümleme" olduğunu algılamaları; müdürlerin, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda, öğretmenlerin öğretim çabalarının bütünleştirilmesi ve bu konuda işbirliğinin sağlanmasında yeterli olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu boyutla ilgili olarak en az yerine getirilen görev "öğrenci başarısını izleme" olarak algılanmıştır. Bu bulgu müdürlerin, öğrenci başarısını izleme görevinin kendi sorumluluklarına ait olmadığı görüşünde olmalarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Halbuki eğitim

programını eşgüdümlemede etkili olan müdürlerin bu etkililiğini öğrenci başarısını izlemede de gösterebilmelidir. Çünkü öğrencilerin başarı düzeylerinin bilinmesi, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda, öğretmenlerin öğretim çabalarının ne ölçüde bütünleştirildiği, öğrencilere kazandırılacak hedef davranışların tutarlılığı ve öğretim hedefleri arasında kaynaşıklığın sağlanıp sağlanmadığı konularında müdüre önemli ipuçları sağlar.

Öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenme öğretme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı eylemler bütünü olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrenme, öğretme sürecinde oluşan sorunları öğrenmenin ve öğretmen davranışlarını gözlemlemenin en iyi yolu sınıf ortamına girmektir. Ancak öğretimi denetleme ve değerlendirme görevi ile ilgili olarak en sık gösterilen davranış “öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını belirleme” olarak algılanmıştır. Buna karşın en az gösterilen davranış “sınıflarda düzenli olarak gözlem yapma” olarak algılanmıştır. Bu bulgu, müdürlerin öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını belirlemede, bir başka deyişle öğretmenlerin sınıf içi eğitsel davranışlarını değerlendirmede sınıf içi gözlem yapmak yerine hazırlanan ders planlarını inceleyerek yargıda bulduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Eğitim programını eşgüdümleme görevi ile ilgili olarak en fazla gösterilen davranışın “öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izleme” olarak algılanması; müdürlerin, hazırlanan yıllık plan ile öğretme-öğrenme etkinlikleri arasında paralelliğin sağlanması amacıyla öğretmenlerin yıllık planlarını inceledikleri ve uygulamaların bu planla tutarlı olmasına özen gösterdiklerinin bir belirtisi olarak düşünülebilir. En az yerine getirilen davranışın ise “uygulanan eğitim programının etkililiğine karar vermede okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlanma” olarak algılanması; eğitim programını eşgüdümleme çalışmalarında, müdürlerin sınavlara gereken önemi vermediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğrenci başarısını izleme görevi ile ilgili olarak en sık gösterilen davranışın “okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi

verme” olarak algılanması; öğretmenlerin öğrenci başarısı hakkında habérdar edildikleri görüşünde oldukları izlenimini vermektedir. Bu sonuç aynı zamanda öğretmenlerin, öğrenci başarısını izlemede kendilerine önemli sorumluluklar yüklediği görüşünde oldukları izlenimini de vermektedir. Aynı görevle ilgili olarak en az gösterilen davranışın “sınav sonucu ve gözlemlere göre özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alma” olarak algılanması; öğretmenlerin, özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi için müdürlerin gerekli önlemleri almadığı görüşünde olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Dereceleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı “öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürleri, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan görevleri ne derecede yerine getirmektedirler”? şeklinde ifade edilmiştir.

Üçüncü alt amaca cevap bulmak amacıyla müdürlerin olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutundaki algıların aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Müdürlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutundaki Görevleri Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Bulgular

Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutu ve Görevleri	\bar{x}	ss
Öğretim Zamanını Koruma	4.03	0.83
Ulaşılabilir Olma	3.85	0.93
Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3.47	1.06
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	3.30	1.02
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	3.32	1.02
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3.62	1.12

Olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ilişkin olarak verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.30) , akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.32) ve öğretmenleri çalışmaya özendirme (\bar{x} : 3.47) görevlerini arasına; öğretim zamanını koruma (\bar{x} : 4.03), ulaşılabilir olma (\bar{x} : 3.85), ve öğrencileri öğrenmeye özendirme (\bar{x} : 3.62) görevlerini ise çoğunlukla yeterli olarak yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bu görevle ilgili olarak, müdürlerin en fazla gösterdikleri davranışlarla, en az gösterdikleri davranışlara ilişkin algıları yine ek 5'de verilen yer almaktadır. Bu tablodan da görüleceği gibi öğretmenler, müdürlerin öğretim zamanını koruma görevi ile ilgili olarak en fazla (\bar{x} : 4.36) "derslerin zamanında başlamasını ve bitmesini sağlama", davranışını gösterdiklerini, buna karşın en az (\bar{x} : 3.68) "öğrencilerin dersten kaçma ya da derse geç gelme, nedenlerini araştırıp öğretmenlerle birlikte düzene koyma" davranışını gösterdiklerini algıladıkları anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan ulaşılabilir olma görevine ilişkin, öğretmenler en fazla (\bar{x} : 3.95) "teneffüs ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamaya zaman ayırma" davranışının, en az (\bar{x} : 3.80) "okulda, derslik, koridor ve sınıflarda sık sık görünerek olumlu bir hava yansıtma" davranışının yerine getirildiğini algılamışlardır.

Buna ek olarak öğretmenleri çalışmaya özendirme görevi ile ilgili olarak en fazla gösterilen davranış (\bar{x} : 3.61) "gösterdikleri özel çaba ve başarıları toplantılarda dile getirme", en az gösterilen davranış ise (\bar{x} : 3.30) "öğretmenlerin özel çaba ve başarılarının ödüllendirilmesi için üstlere öneride bulunma" olarak algılanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevi ile ilgili olarak müdürlerin, en fazla (\bar{x} : 3.54) "eğitim ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılma" davranışını gösterdikleri, en az ise (\bar{x} :

2.86) "alanında yeterli ve başarılı kişileri öğretmenlere konferans verdirmek amacıyla okula çağırma" davranışını gösterdikleri algılanmıştır.

Diğer taraftan akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevi ile ilgili olarak öğretmenler, müdürlerin en fazla (\bar{x} : 3.65) "öğretmenlerin, okulun eğitim standartlarını geliştirme çabalarını destekleme" davranışını, en az ise (\bar{x} : 3.15) "okulda gerçekleşen eğitim ve öğretim uygulamalarının nicel ve nitel durumunu belirlemek için standartlar geliştirme" davranışını yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Son olarak öğrencileri öğrenmeye özendirme görevi ile ilgili olarak öğretmenler, müdürlerin en fazla (\bar{x} : 3.73) "özel günlerde başarı gösteren öğrencileri övme" davranışını, en az ise (\bar{x} : 3.54) "öğrencileri, başarılı çalışmaları ve davranışlarından dolayı makamında kabul ederek kutlama" davranışını gösterdiklerini algılamışlardır.

Öğretim için ayrılmış olan her dakikanın, öğrencinin öğrenmesi üzerinde önemli etkileri vardır. Öğretim için ayrılmış olan zamanın kesintiye uğraması, öğrencinin gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açacağı gibi, planlı yapılan eğitim etkinliklerinin de etkili olarak yürütülmesini engeller. Bu nedenle, öğretim lideri olan müdürler, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak öğretim için kullanılan zamanı ve buna bağlı olarak öğrenci başarısını artırabilirler. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutu ile ilgili olarak en fazla yerine getirilen görev, öğretim zamanını koruma olarak algılanmıştır. Bu sonuç; müdürlerin öğretim için ayrılan zamanın, belirlenen hedefler doğrultusunda etkin kullanımını sağlamaya özen gösterdiklerinin bir işareti olarak kabul edilebilir.

Diğer yandan en az gösterilen davranış öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama olarak algılanmıştır. Müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimine en az önemi vermeleri, öğretmenlerin mesleki beceriler yönünden gelişimlerinin ne denli önemli olduğunun bilincinde olmadıklarını ve olumlu öğrenme iklimi yaratmada hizmet içi eğitimden çok fazla yararlanmadıklarını açıklığa kavuşturmuştur. Bu sonuç aynı zamanda müdürlerin, öğretmenlerin mesleki

gelişimini sağlama işinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yerine getirilmesi gerektiği düşüncesinde olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Her bir görevle ilgili olarak en fazla ve en az gösterilen davranışlar hakkında bazı yorumlarda bulunmak mümkündür. Öğretim zamanını koruma görevi ile ilgili olarak en fazla gösterilen davranışın “derslerin zamanında başlamasını ve bitmesini sağlama” olarak algılanması; müdürlerin, planlı yapılan eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğramasını önlemeye verdikleri önemin bir belirtisi olarak görülebilir. Buna karşın “öğrencilerin dersten kaçma ya da derse geç gelme nedenlerini araştırıp öğretmenlerle birlikte düzene koyma” davranışının ise en az gösterilen davranış olarak algılanması; müdürlerin okula karşı isteksiz ya da sorunlu öğrencilere yönelik fazla bir çaba göstermediğinin bir işareti olarak kabul edilebilir.

Ulaşılabilir olma görevine ilişkin en fazla gösterilen davranışın “teneffüs ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamaya zaman ayırma” olarak algılanması; öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunları ve ihtiyaçlarını müdürler ile görüşmeler yaparak dile getirebildiklerinin bir belirtisi olarak yorumlanabilir. Buna karşın en az gösterilen davranışın “okulda, derslik, koridor ve sınıflarda sık sık görünerek olumlu bir hava yansıtma” olarak algılanması; müdürlerin, öğretmenlerle makam odasında görüşmeyi tercih ettiklerinin, dolayısıyla okulun her yerinde her zaman ulaşılabilir olmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Halbuki müdürün, okulun her tarafında yaptığı yürüyüşler ona okulda neler olup bittiğine dair fikirler vereceği gibi öğretmen ve öğrencilerle de güçlü ilişkiler kurmasına olanak sağlayacaktır.

Okul müdürünün öğretim lideri olarak olumlu öğrenme iklimi geliştirmesindeki rollerinden birisi de öğretmenleri çabaları ile doğru orantılı olarak ödüllendirmektir. Bu bağlamda öğretmenleri çalışmaya özendirme görevi ile ilgili olarak en fazla gösterilen davranışın “gösterdikleri özel çaba ve başarıları, toplantılarda dile getirme” olarak algılanması; öğretmenlerin, müdürler tarafından okul içinde takdir edildikleri izlenimini taşıdıklarının bir

göstergesi olarak kabul edilebileceği gibi, bu sonuç aynı zamanda müdürlerin öğretmenlerin çaba ve başarısını meslektaşları içerisinde açıkça desteklediklerinin bir işareti olarak da kabul edilebilir. Buna karşın en az gösterilen davranışın “öğretmenlerin özel çaba ve başarılarının ödüllendirilmesi için üstlere öneride bulunma” olarak algılanması; öğretmenlerin, çaba ve başarılarının üst makamlara iletilmediği kanısında olduklarının bir belirtisi olarak yorumlanabilir. Bu algı, öğretmenlerin, müdürlere karşı olumsuz bir tavır takınmalarına yol açacağı gibi, aynı zamanda müdür takdirini yeterli bulmayan öğretmenlerin iş doyumuna da olumsuz etkide bulunabileceği söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevi ile ilgili olarak en fazla gösterilen davranışın “eğitim ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma” olarak algılanması; müdürlerin mesleksi anlamda niteliklerinin artmasına olanak sağlayan eğitim faaliyetlerine önem verdiklerinin bir belirtisi olarak yorumlanabilir. En az gösterilen davranışın ise “alanında yeterli ve başarılı kişileri öğretmenlere konferans verdirmek amacıyla okula çağırma” olarak algılanması; öğretmenlerin, bazı eğitsel faaliyetlerin yürütülebilmesi için müdürlerin, okul çevresinden yararlanma konusunda daha fazla duyarlılık göstermesi gerektiği kanısında olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu bulgu aynı zamanda müdürlerin, hizmet içi eğitim etkinliklerini Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği etkinliklerle sınırlı bir görev alanı olarak algılamalarının doğal bir sonucu olarak da kabul edilebilir .

Yine bir başka görev olan akademik standartlar geliştirme ve uygulama ile ilgili olarak en fazla gösterilen davranış “öğretmenlerin, okulun eğitim standartlarını geliştirme çabalarını destekleme” olarak algılanmıştır. Bu sonuç müdürlerin, eğitim standartlarını geliştirme görevinin öğretmenlere ait olduğunu düşünmelerinin ve öğretmenleri kendi geliştirdikleri standartları uygulamada yeterli bulduklarının ve dolayısıyla bu konuda teşvik edildiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Halbuki akademik standartların geliştirilmesi ve uygulanmasında sorumluluk okul müdürüne aittir. Eğitim standartları geliştirme görevinin öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi okulun akademik düzeyde yeterliliğinin ölçülmesini güçleştirir Etkili müdürler eğitim hedeflerini belirlemek

için standartlar belirler ve bu standartlara ulaşabilmek için öğretmenlere yol gösterir. Diğer taraftan en az gösterilen davranış olarak "okulda gerçekleşen eğitim ve öğretim uygulamalarının nicel ve nitel durumunu belirlemek için standartlar geliştirme"nin işaretlenmiş olması da, okul için açık ve net olarak ifade edilmiş hedeflerin hazırlanmasında ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla standartlar geliştirmede, müdürlerin yeterli olmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Son olarak öğrencileri öğrenmeye özendirme görevi ile ilgili en fazla gösterilen davranışın "özel günlerde başarı gösteren öğrencileri övme" en az gösterilen davranışın ise "öğrencileri başarılı çalışmalarını ve davranışlarından dolayı makamında kabul ederek kutlar" olarak algılanması; müdürlerin, diğer öğrencileri de öğrenmeye karşı güdüleyebilmek amacıyla öğrencilerin topluca biraraya geldiği özel günleri tercih ettiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bireysel Değişkenlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklılıklar

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı "Anketi cevaplandıran öğretmenler, cinsiyet, yaş, yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı ve görev yaptıkları kademe gibi bireysel değişkenlere göre gruplandırıldıklarında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt amaca cevap bulmak amacıyla, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algı puanlarının, değişkenlere göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizi ve t testi uygulanmıştır. İstatistik işlemler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin verilen cevapların ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Cinsiyet Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ BOYUTLARI VE GÖREVLERİ	CİNSİYET				t
	Kadın n: 153		Erkek n: 87		
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	
A.OKULUN MİSYONUNU TANIMLAMA					
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3.73	0.87	3.54	0.89	1.65
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3.77	0.91	3.66	0.90	0.92
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME					
3. Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	3.61	0.88	3.43	0.96	1.48
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	3.60	0.99	3.50	0.95	0.74
5. Öğrenci Başarısını İzleme	3.31	0.99	3.32	0.98	-0.05
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME					
6. Öğretim Zamanını Koruma	4.12	0.79	3.87	0.88	2.27 *
7. Ulaşılabilir Olma	3.89	0.95	3.79	0.90	0.82
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3.48	1.08	3.46	1.04	0.12
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	3.36	1.02	3.18	1.01	1.37
10. Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulama	3.34	1.01	3.28	1.05	0.46
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3.58	1.16	3.69	1.04	-0.73

* $p < .05$

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre kadın öğretmenler, müdürlerin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.31) ile olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan öğretmenleri çalışmaya özendirme (\bar{x} : 3.48), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.36) ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.34) görevlerini

arasına, bunların dışında kalan tüm görevleri çoğunlukla yeterli olarak yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Yine benzer biçimde, erkek öğretmenler müdürlerin, öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.32), öğretmenleri çalışmaya özendirme (\bar{x} : 3.46), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.18), akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.28) ile eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan öğretimi denetleme ve değerlendirme (\bar{x} : 3.43) görevlerini arasına, bunların dışında kalan tüm görevleri çoğunlukla yeterli olarak yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamaları, her iki grupta yer alan öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Ancak Tablo 8'de yer alan aritmetik ortalamalara genel olarak bakıldığında, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirmeleri konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, daha iyimser görüşe sahip olduklarını anlaşılmaktadır.

Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda her iki grup arasında yalnızca öğretim zamanını koruma görevine ilişkin olarak bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre, müdürlerin öğretim zamanını korumaya daha fazla önem verdiklerine inandıklarını açıklığa kavuşturmuştur.

Yine diğer görevlerle ilgili olarak kadın ve erkek öğretmenlerin , aritmetik ortalamaları arasında düşük düzeyde farklılıklar olmasına rağmen, yapılan t testi sonucunda bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı, bir başka deyişle tesadüfi olduğu belirlenmiştir. Bu belirleme, cinsiyet değişkeninin bu görevlerin yerine getirilme derecesine ilişkin algılar üzerinde farklılık yaratmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesine ilişkin, verilen cevapların ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların test edilmesine ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9'da yer alan bulgulara göre, 21-30 yaş grubu arasında yer alan öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin görevlerden eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.34) ile olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan öğretmeleri çalışmaya özendirme (\bar{x} : 3.13), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} :3.15), akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.08) görevlerini arasına, diğer görevlerin tümünü çoğunlukla yeterli olarak yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Yaşları 31-40 arasında yer alan öğretmenler, müdürlerin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutundaki öğretimi denetleme ve değerlendirme (\bar{x} : 3.41), eğitim programını eşgüdümleme (\bar{x} : 3.44), öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.22) ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutundaki öğretmenleri çalışmaya özendirme (\bar{x} :3.37), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.21) ile akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.20) görevlerini arasına, diğer görevlerin tümünü çoğunlukla yeterli olarak yerine getirdiklerini algılamışlardır.

41-50 yaşları arasında yer alan öğretmenlerin verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında, ilköğretim okulu müdürlerinin, öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.35), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.34) ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.39) görevlerini arasına, diğer tüm görevleri çoğunlukla yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Yine aynı tablodaki bulgulara bakıldığında, 50 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin, müdürlerin öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.49) görevini arasına diğer tüm görevleri çoğunlukla yerine getirdiklerini algıladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 9

Yaş Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ BOYUTLARI VE GÖREVLERİ	YAŞ									
	21-30 n: 15		31-40 n: 85		41-50 n: 119		50 ve üstü n: 21		F	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
A. OKULUN MİSYONU TANIMLAMAMA										
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3.65	1.05	3.51	0.93	3.76	0.82	3.71	0.80	1.33	
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3.79	0.75	3.55	1.00	3.83	0.87	3.89	0.70	1.94	
B. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME										
3. Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	3.61	1.02	3.41	0.98	3.64	0.86	3.57	0.88	1.10	
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	3.52	0.88	3.44	0.94	3.62	1.04	3.76	0.78	0.87	
5. Öğrenci Başarısını İzleme	3.34	1.14	3.22	0.98	3.35	0.98	3.49	0.96	0.55	
C. OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME										
6. Öğretim Zamanını Koruma	4.00	0.84	3.95	0.85	4.13	0.80	3.79	0.88	1.36	
7. Ulaşılabilir Olma	3.82	1.20	3.74	0.89	3.94	0.87	3.87	0.79	0.78	
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3.13	1.22	3.37	1.18	3.57	1.00	3.56	0.71	1.21	
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	3.15	1.37	3.21	1.03	3.34	1.02	3.50	0.74	0.63	
10. Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulama	3.08	1.44	3.20	1.06	3.39	0.96	3.55	0.84	1.20	
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3.53	1.30	3.50	1.19	3.65	1.06	3.95	1.00	1.00	

* p<.05

Tablo 9'da yer alan bulgular, farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamalarının birbirinden farklı olduğu izlenimini yaratmaktadır. Ancak yapılan varyans analizi sonucunda her dört gruba ilişkin bu farklılıkların istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin farklı yaş gruplarında olmalarının, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin verilen cevapların ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların test edilmesine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Bu tablodan da görüleceği gibi, yönetim konusunda düzenlenen seminerlere katılmamış öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin görevlerden olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutundaki öğretim zamanını koruma (\bar{x} : 3.58) görevini çoğunlukla diğer tüm görevleri arasına yerine getirdikleri görüşünde olmuşlardır.

Yönetim konusunda düzenlenen seminerlere 1-2 kez katılan öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin görevlerden eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutundaki öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.37) ile olumlu öğrenme iklimi boyutundaki görevler arasında öğretmenleri çalışmaya özendirme (\bar{x} : 3.41), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.22), akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.23) ve öğrencileri öğrenmeye özendirme (\bar{x} : 3.41) görevlerini arasına; diğer tüm görevleri çoğunlukla yeterli olarak yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ BOYUTLARI VE GÖREVLERİ	Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı									
	Hiç n: 31		1-2 kez n: 54		3-4 kez n: 64		5 ve üstü n: 91		F	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA										
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3.35	1.02	3.64	0.99	3.82	0.74	3.67	0.83	2.00	
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3.44	1.03	3.65	1.01	3.98	0.82	3.71	0.82	2.86	*
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME										
3. Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	3.03	1.05	3.65	1.05	3.75	0.69	3.58	0.86	4.65	*
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	3.08	1.06	3.53	1.05	3.73	0.88	3.62	0.93	3.37	*
5. Öğrenci Başarısını İzleme	2.86	1.05	3.37	1.09	3.44	0.85	3.36	0.96	2.76	*
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME										
6. Öğretim Zamanını Koruma	3.58	0.91	4.10	0.73	4.19	0.75	4.03	0.87	4.11	*
7.Ulaşılabilir Olma	3.43	1.07	3.82	1.05	4.12	0.80	3.83	0.84	4.07	*
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3.05	1.06	3.41	1.21	3.76	0.98	3.44	0.98	3.34	*
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	2.74	1.04	3.22	1.21	3.51	0.89	3.38	0.92	4.54	*
10. Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulama	2.84	1.05	3.23	1.16	3.53	1.05	3.39	0.86	3.61	*
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3.21	1.20	3.41	1.19	3.78	1.16	3.77	0.97	3.02	*

* p<.05

Diğer yandan söz konusu seminerlere 5 ya da daha fazla sayıda katılan öğretmenler, seminerlere 1-2 kez katılan öğretmenler ile benzer görüşler sergileyerek, müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin görevlerden öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.36), öğretmenleri çalışmaya özendirme (\bar{x} : 3.44), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.38), ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.39) görevlerini arasına; bunların dışında kalan görevleri çoğunlukla yeterli olarak yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Bu seminerlere 3-4 kez katılan öğretmenler ise diğer üç grupta yer alan öğretmenlere göre, daha olumlu bir yaklaşım sergileyerek; müdürlerin, öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.44) görevini arasına alan diğer tüm görevleri çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre, öğretmenlerin verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda, Tablo 10'daki F sütununda da görüldüğü gibi dört grubun ortalamaları arasındaki farklılıkların, okulun amaçlarını geliştirme görevi hariç diğer tüm görevler için .05 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin, yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre, müdürlerin okulun amaçlarını geliştirme görevi hariç diğer tüm görevleri yerine getirme derecelerini farklı algıladıklarını ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan algı farklılığının kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Bu kapsamda, ilk olarak Tablo 11'de öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre, müdürlerin okulun amaçlarını açıklama görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları arasında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre Müdürlerin Okulun Amaçlarını Açıklama
Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin
t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 3.44	-	0.90	2.50 *	1.33
(2): 3.65		-	1.89	0.40
(3): 3.98			-	1.93
(4): 3.71				-

p=.05 için t=1.98 * p<.05

Tablo 11'de görüldüğü gibi hesaplanan t değeri 2.50, 0.05 anlam seviyesinde, kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük bir değerdir. Bu sonuç gruplar arasındaki farklılığın, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır. Yine aynı sonuç yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez katılan öğretmenlerin, hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin okulun amaçlarını açıklama görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre, müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili t testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Gruplar arasındaki algı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda elde edilen değerler 2.19, 3.43 ve 2.61, 0.05 anlam seviyesinde kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük değerlerdir. Bu bulgu, yönetim konusunda seminerlere katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç da, yönetim konusunda seminerlere katılan öğretmenlerin hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 12
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretimi Denetleme Ve
Değerlendirme Görevini Yerine Getirme Derecelerine
İlişkin t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 3.03	-	2.19 *	3.43 *	2.61 *
(2): 3.55		-	1.16	0.16
(3): 3.75			-	1.34
(4): 3.58				-

p=.05 için t=1.98 * p<.05

Öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre müdürlerin eğitim programını eşgüdümleme görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili t testi sonuçları Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre, Müdürlerin Eğitim Programını
Eşgüdümleme Görevini Yerine Getirme
Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 3.08	-	1.83	2.92 *	2.48 *
(2): 3.53		-	1.15	0.59
(3): 3.73			-	0.76
(4): 3.62				-

p=.05 için t=1.98 * p<.05

Tablo 13'de görüldüğü gibi, hesaplanan t değerleri 2.92 ve 2.48, 0.05 anlam seviyesinde kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük değerlerdir. Elde edilen bu bulgu eğitim programını eşgüdümleme görevine ilişkin olarak gruplar arasındaki farklılığın, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez ile 5 ve daha fazla sayıda katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda, yönetim konusunda seminerlere

3-4 kez ve daha fazla sayıda katılan öğretmenlerin hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin eğitim programını eşgüdümleme görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkarmaktadır.

Yine bu değişkenle ilgili olarak müdürlerin, öğrenci başarısını izleme görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili t testi sonuçları Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğrenci Başarısını İzleme Görevini Yerine
Getirme Derecelerine İlişkin
t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 2.86	-	2.12 *	2.67 *	2.32 *
(2): 3.37	-	-	0.38	0.07
(3): 3.44	-	-	-	0.56
(4): 3.36	-	-	-	-

p=.05 için t=1.98 * p<.05

Uygulanan t testi sonucunda elde edilen t değerleri 2.12, 2.67 ve 2.32 0.05 anlam seviyesinde kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük değerlerdir. Bu bulgu, öğrenci başarısını izleme görevine ilişkin olarak, yönetim konusunda seminerlere katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu açıklığa kavuşturmuştur. Bu sonuç, yönetim konusunda seminerlere hiç katılmayan öğretmenlerin, bu seminerlere katılan öğretmenlere göre, müdürlerin öğrenci başarısını izleme görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumsuz algılara sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre, müdürlerin öğretim zamanını koruma görevini ne derecede yerine getirdiklerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen algıları arasında ortaya çıkan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15'de yer alan t değerleri 2.70, 3.18 ve 2.36, 0.05 anlam seviyesinde kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük değerlerdir. Yine görüldüğü gibi, elde edilen değerler gruplar arasındaki algı farklılığın yönetim konusunda seminerlere 1-2 kez, 3-4 kez ve daha fazla sayıda katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığını açıklığa kavuşturmuştur. Bu sonuç, seminerlere 1-2 kez, 3-4 kez ve daha fazla sayıda katılan öğretmenlerin hiç katılmayan öğretmenlere, göre, müdürlerin öğretim zamanını koruma görevini yerine getirmelerine ilişkin daha iyimser görüşe sahip olduklarını açıklığa kavuşturmuştur.

Tablo 15
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Zamanını Koruma
Görevini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin
t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 3.58	-	2.70 *	3.18 *	2.36 *
(2): 4.10		-	0.60	0.58
(3): 4.19			-	1.22
(4): 4.03				-

p=.05 için t=1.98 * p<.05

Yine bu değişkenle ilgili olarak müdürlerin ulaşılabilir olma görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları arasında ortaya çıkan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16'da görüldüğü gibi hesaplanan t değeri 3.14, 0.05 anlam seviyesinde, kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük bir değerdir. Bu sonuç gruplar arasındaki algı farklılığın, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır. Yine bu sonuç, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez katılan öğretmenlerin, hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin ulaşılabilir olma

görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduklarını belirgin kılmaktadır.

Tablo 16
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre, Müdürlerin Ulaşılabilir Olma Görevini
Yerine Getirme Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 3.43	-	1.61	3.14 *	1.87
(2): 3.82		-	1.69	0.06
(3): 4.12			-	1.14
(4): 3.13				-

$p=.05$ için $t=1.98$ * $p<.05$

Yine bu değişkenle ilgili olarak Tablo 17'de müdürlerin, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları arasında ortaya çıkan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretmenleri Çalışmaya
Özendirme Görevini Yerine Getirme Derecelerine
İlişkin t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 3.05	-	1.41	3.08 *	1.78
(2): 3.41		-	1.67	0.15
(3): 3.76			-	1.97
(4): 3.44				-

$p=.05$ için $t=1.98$ * $p<.05$

Tablo 17'de görüldüğü gibi hesaplanan t değeri 3.08, 0.05 anlam seviyesinde, kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük bir değerdir. Yine bu sonuç gruplar arasındaki algı farklılığın, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığını ortaya

çıkarmaktadır. Bu bağlamda , yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez katılan öğretmenlerin, hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin öğretmenleri çalışmaya özendirme görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkenine göre, müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili t testi sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretmenlerin Mesleki
Gelişimini Sağlama Görevini Yerine Getirme
Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 2.74	-	1.90	3.50 *	3.03 *
(2): 3.22		-	1.45	0.87
(3): 3.51			-	0.84
(4): 3.38				-

p=.05 için t=1.98 * p<.05

Tablo 18'de görüldüğü gibi, hesaplanan t değerleri 3.50 ve 3.03, 0.05 anlam seviyesinde kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük değerlerdir. Elde edilen bu bulgu, gruplar arasındaki algı farklılığın, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez ile 5 ve daha fazla sayıda katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez ve daha fazla sayıda katılan öğretmenlerin hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkarmaktadır.

Yine bu değişkenle ilgili olarak müdürlerin, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen

algıları arasında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre, Müdürlerin Akademik Standartlar
Geliştirme Ve Uygulama Görevini Yerine Getirme
Derecelerine İlişkin t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 2.84	-	1.55	2.97 *	2.61 *
(2): 3.23		-	1.48	0.91
(3): 3.53			-	0.86
(4): 3.39				-

p=.05 için t=1.98 * p<.05

Tablo 19'da görüldüğü gibi, hesaplanan t değerleri 2.97 ve 2.61, 0.05 anlam seviyesinde kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük değerlerdir. Elde edilen bu bulgu, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevine ilişkin olarak gruplar arasındaki algı farklılığın, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez ile 5 ve daha fazla sayıda katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığını açıklığa kavuşturmaktadır. Bu sonuç , yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez ve daha fazla sayıda katılan öğretmenlerin hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Son olarak da müdürlerin öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili t testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20'de görüldüğü gibi, hesaplanan t değerleri 2.13 ve 2.28, 0.05 anlam seviyesinde kritik tablo değeri olan 1.98'den büyük değerlerdir. Yine burada da, gruplar arasındaki algı farklılığın, yönetim konusunda seminerlere 3-4 kez ile daha fazla sayıda katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, yönetim

konusunda seminerlere 3-4 kez ve daha fazla sayıda katılan öğretmenlerin hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin öğrencileri öğrenmeye özendirme görevini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 20
Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı
Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğrencileri Öğrenmeye
Özendirme Görevini Yerine Getirme Derecelerine
İlişkin t Testi Sonuçları

\bar{x}	DENEK GRUPLARI			
	Hiç	1-2 kez	3-4 kez	5 ve+
(1): 3.21	-	0.71	2.13 *	2.28 *
(2): 3.41		-	1.68	1.86
(3): 3.78			-	0.06
(4): 3.77				-

p=.05 için t=1.98 * p<.05

Yukarıda da görüldüğü gibi, elde edilen bulgular müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirmelerine ilişkin, gruplar arasındaki algı farklılığının yönetim konusunda seminerlere katılan öğretmenler ile hiç katılmayan öğretmenlerden kaynaklandığını açıklığa kavuşturmaktadır. Yönetim süreçleri ve işlevleri konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin, müdürlerin davranışlarını değerlendirirken eleştirisel bir yaklaşım sergilemeleri beklenebilir. Buna karşın elde edilen bulgular, yönetim konusunda kurs ya da seminerlere katılan öğretmenlerin hiç katılmayan öğretmenlere göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirmelerine ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, müdürlerin, görevlerinin kapsamı ve ağırlığı konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin, müdürleri değerlendirirken daha önyargısız ve hoşgörülü olduklarının doğal bir sonucu olarak kabul edilebilir.

Görev Yapılan Kademe Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, görev yapılan kademe değişkenine göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesine ilişkin

verdikleri cevapların ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkları belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ BOYUTLARI VE GÖREVLERİ	KADEME				t
	Birinci Kademe n: 153		İkinci Kademe n: 87		
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	
A.OKULUN MİSYONU TANIMLAMA					
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3.71	0.82	3.52	1.03	1.49
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3.77	0.86	3.63	1.01	1.06
B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ YÖNETME					
3. Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	3.55	0.84	3.55	1.10	0.03
4. Eğitim Programını Eşgüdümleme	3.56	0.94	3.55	1.09	0.09
5. Öğrenci Başarısını İzleme	3.31	0.98	3.33	1.01	-0.12
C.OLUMLU ÖĞRENME İKLİMİ GELİŞTİRME					
6. Öğretim Zamanını Koruma	4.09	0.81	3.87	0.88	1.81 *
7.Ulaşılabilir Olma	3.84	0.90	3.91	1.02	-0.53
8. Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	3.52	1.02	3.33	1.18	1.23
9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	3.31	1.01	3.26	1.06	0.34
10. Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulama	3.30	1.00	3.37	1.09	-0.48
11. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3.63	1.12	3.57	1.11	0.38

* $p < .05$

Tablo 21’de görüldüğü gibi birinci kademedeki görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.31) ile olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.31) ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.30) görevlerini arasına, bunların dışında kalan tüm görevleri çoğunlukla yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan ikinci kademedeki görevli olan öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin görevlerden eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutundaki öğrenci başarısını izleme (\bar{x} : 3.33) ile olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutundaki öğretmenleri çalışmaya özendirme (\bar{x} : 3.33), öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama (\bar{x} : 3.26) ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama (\bar{x} : 3.37) görevlerini arasına, bunların dışında kalan tüm görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Her iki grubun ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için t testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda her iki grup arasında yalnızca öğretim zamanını koruma görevine ilişkin olarak bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, ikinci kademedeki görev yapan meslektaşlarına göre, müdürlerin öğretim zamanını korumaya daha fazla özen gösterdiklerini algıladıklarını açıklığa kavuşturmuştur.

Diğer taraftan her iki grubun ortalamaları arasında düşük düzeyde farklılıklar olmasına karşın, yapılan t testi sonucunda bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin birinci ya da ikinci kademedeki olmalarının, bu görevlerin yerine getirilme derecesine ilişkin algılar üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada test edilen bireysel değişkenlerle ilgili olarak elde edilen sonuçlar arasında cinsiyet ve görev yapılan kademe değişkenlerinin öğretim zamanını koruma görevi hariç müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan yaş değişkeninin, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Buna karşın öğretmenlerin yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısı değişkeninin, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde okulun amaçlarını geliştirme görevi hariç, anlamlı algı farklılıklarına yol açtığı belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

1. Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama boyutunda yer alan okulun amaçlarını geliştirme ve okulun amaçlarını açıklama görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamışlardır.

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

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

Elde edilen sonuçlar, Gümüşeli (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında, müdürlerin öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama anlayışlarında olumlu bir gelişme olmadığı açıklığa kavuşmaktadır. Bir başka açıdan ele alındığında, öğretmenler tarafından en az yerine getirilen görevler olarak algılanan bu görev-

lerle birlikte, buna yakın düzeyde az puan alan öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerinin, müdürlere öncelikle kazandırılacak yeterlik alanları olduğu açıklığa kavuşmaktadır.

4. Araştırmada test edilen bireysel değişkenler arasında, yaş değişkeninin, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve görev yapılan kademe değişkeninin, öğretim zamanını koruma görevi hariç müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılar üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin, yönetim konusunda katıldıkları seminer sayısının, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algılarını anlamlı biçimde etkilediği belirlenmiştir.

Öneriler

Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Okul müdürlerinin, öğrenci başarısını izleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görev alanlarında yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

2. Okul müdürlerini değerlendirirken, öğrenci başarısını izleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi görev alanları da ölçüt alınmalıdır.

3. Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak yetiştirilebilmeleri için öncelikle bu yönde yetiştirilecek müdürlerin eğitim ihtiyaçlarının saptanması ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

4. Okul müdürlerinin ğretim lideri olarak yetiştirilmelerinin yanısıra, ğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmelerine olanak sağlayacak ortam ve koşulların da sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle, müdürlerin görev ve sorumluluklarını tanımlayan yasa ve mevzuatlar yeniden gözden geçirilmeli ve müdürlerin ğretim lideri olarak hizmet vermesine olanak sağlayacak yasal değişiklikler yapılmalıdır.

5. Okul müdürlerinin seçilmesi, atanması ve yükseltilmesinde, ğretim liderliği alanında yeterli ve yetenekli olan kişilere öncelik tanınmalı ve bu önceliğin nedenleri eğitim işğörenlerine duyurulmalıdır.

6. Okul müdürlerinin seçiminde kullanılmak üzere, ğretim liderliği yeterliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları hazırlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Kadıköy ilçesi'nde yer alan resmi ilköğretim okulları ile sınırlı tutulmuştur. Türkiye'deki okul müdürlerinin ğretim liderliği görevlerini ne derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve buna dayalı olarak gerekli önlemleri almak için bu alana yönelik araştırmalar tüm okul düzeylerini kapsayacak biçimde genişletilebilir.

2. Bu araştırma sadece resmi ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Öğretim liderliğine yönelik araştırmalar özel okullarda da uygulanarak resmi ve özel okullarda görevli olan müdürlerin ğretim liderliği görevlerin yerine getirme dereceleri karşılaştırılabilir.

3. Bu tür bir araştırma, ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ek olarak müdür, öğrenci ve yardımcı personele de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilebilir.

4. Bu araştırmada sınırlı sayıda bireysel değişken test edilmiştir. Bireysel özelliklerin, ğretim liderliği davranışları üzerindeki etkilerini tam olarak belirleyebilmek için; öğrenim düzeyi, meslekteki toplam hizmet süresi, alanlara yönelik hizmet içi eğitime katılma sayısı gibi değişkenler de, bu tür bir araştırmada kapsama alınabilir .

5. Müdürlere, ğretim liderliği davranışlarını kazandırmayı amaçlayan hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında, bu ve benzeri araştırmaların dikkate alınması hazırlanacak programları daha işlevsel hale getirebilir.



KAYNAKÇA

- Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 1985.
- . **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Yayınları, 1993.
- . **Eğitim Yönetimi**. Üçüncü Baskı. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 1992.
- . **Eğitim Yönetimi**. Genişletilmiş Dördüncü Baskı. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 1994.
- Alıç Mehmet. "Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.
- Balcı, Ali. **Etkili Okul: Kuram Uygulama ve Araştırma**. Ankara: 1993.
- Başar, Hüseyin. **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 1993.
- Başaran, İ. Ethem. **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Gül Yayınevi, 1992.
- . **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Gül Yayınevi, 1994.
- . **Türkiye Eğitim Sistemi**. İkinci Baskı. Ankara: 1994.
- Bird, Thomas ve Judith Warren Little. **Instructional Leadership in Eight Secondary Scholls**. Boulder, Colorado: Center For Action Research, Inc., 1985.

Bursalioğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Dokuzuncu Baskı. Ankara: Pegem Yayınları, 1994.

-----**Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**. İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1981.

Bülbül, Sudi. **Halk Eğitimine Giriş**. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No:123, 1991.

Clark, David, Linda Lotte ve Martha McCorty. "Factors Associated with Success in Urban Elementary Schools. **Phi Delta Kappan**, 61(7), s.467, March 1980.

Demirel, Özcan. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Usem Yayınları, 1997.

Ergun, Turan. **Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı**. Ankara: TODAİE Yayınları, Yayın No:191, 1981.

Gözütok, F. Dilek. "Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışların Değerlendirilmesi." **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 24 (2), s.405, 1991.

Gümüşeli, A. İlker. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları." Yayınlanmamış Araştırma. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi, 1996.

----- "Öğretim Liderliği." **Verimlilik Dergisi**, Sayı No:4, s.98, 1996.

Hacıoğlu, Fatma ve Cevat Alkan. **Öğretmenlik Uygulamaları**. Ankara: Akım Yayınevi, 1997.

Hallinger, Philip ve Joseph, F. Murphy. "Assesing The Instructional Management Behaviour of Principals." **The Elementary School Journal**. 86(2), ss.218-247, 1985.

- Hallinger, Philip ve Joseph, F. Murphy. "Instructional Leadership in The School Context." **Instructional leadership: Concepts, Issues and Controversies**. Ed: William Greenfield. Massachusettes: Allyn and Bacon Inc., ss.179-203,1987.
- Hallinger, Philip, L. Beckman ve K. Davis. "What Makes a Difference School Context. Principal Leadership and Student Achievement." **Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association**. ss.1-10,1989.
- Hipp, Kristine. "Documenting The Effects of Transformational Leadership Behaviour on Teacher Efficacy." **Paper Presented The Annual Meeting of The American Educational Research Association**, Chicago: 2-28 March, s.34, 1997.
- Kaya, Y. Kemal . **Eğitim Yönetimi**. Genişletilmiş Beşinci Baskı. Ankara: 1993
- Kirk, Roger. **Experimental Design: Procedures for The Behavioral Sciences**. Brooks-Cole Publishing Company. Belmont-California: 1968.
- Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. Üçüncü Baskı. İstanbul: 1989.
- Krug, Samuel E. Eric No: ED3696668. <http://ericir.syr.edu.page.30;1.,1992>.
- Larsan, Terry J. Eric :No:ED281286. <http://ericir.syr.edu.page.91;1,1987>
- Mc Ewan, Elaine K. **Seven Steps to Effective Instructional Leadership**. Newyork: Scholastic Publications, 1994.
- M.E.B. "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği". Milli Eğitim Basımevi: İstanbul, 1997,
- M.E.B. "Ondördüncü Milli Eğitim Şûrası." **Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği: Komisyon Raporu** Milli Eğitim Basımevi: İstanbul,1993.
- Mitchell, Douglas ve Sharon Tucker. "Leadership as a Way of Thinking." **Educational Leadership** 8(2), s.30, February 1992.

Özkalp, Enver ve Çiğdem Kirel. **Eğitim Yönetimi**. Eskişehir: A.Ö.F.Yayınları, Yayın No: 923,1996.

Sergiovanni, Thomas. "Leadership and Excellence in Schooling." **Educational Leadership**, 13(4) ss.5-13, February 1984.

Short, Paula M., Willian Spencer. Eric No: ED307667. <http://ericir.syr.edu.page.18.1.1989>.

Sullivan, R. Gordon ve Michael, U. Harper. "Executive Excellence." **Liderlik Gelişimi, Yönetim Etkinliği ve Kuramsal Üretkenlik Dergisi**, Sayı No:7, s.9, 1996.

Turgut, M. Fuat. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları**. Ankara:1995.

Üte, H.İbrahim. "Öğretmen Yetiştirmede Önemli Bir Dönem." M.E.B. ile 9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nce Düzenlenen İzmir 1. Eğitim Kongresi'nde Sunulan Bildiri, İzmir: 25-26-27 Kasım, s.654,1991.

Wellish, J.B., A. MacQueen., R. Corriece ve C. Duck. "School Management and Organization in Succesfull Schools." **Sociology of Education**, 51, ss,211-226,1978.

EKLER

EK	Sayfa
1 Anket Uygulama İzin Onayı	85
2 Ön Uygulama Yapılan Okullar Ve Dönüş Sayıları	86
3 Anket Uygulanan Okullar Ve Dönüş Sayıları	87
4 Anket.....	88
5 Öğretmenlerin, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Algıları İle İlgili Aritmetik Ortalamalar	94
6 Yaş Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	96
7 Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	97

EK 1
Anket Uygulama İzin Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18-580/ 791
KONU : Anket (Gonca ÇALHAN)

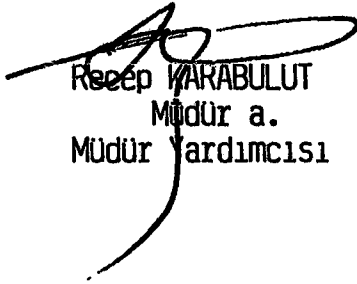
18./08/1998

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

İLGİ : Valilik Makamının 17.08.1998 tarih ve B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/789 sayılı Oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri yüksek lisans programı öğrencisi Gonca ÇALHAN'nın ekli listedeki okullarda anket tezini uygulamak istediği ilgi Valilik oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi Valilik oluru doğrultusunda ve ilgili ilçe ve okullara duyurunun anteti yapan tarafından yapılmasını rica ederim.


Recep KARABULUT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER

Ek-1. Valilik oluru örneği

EK 2**Ön Uygulama Yapılan Okullar Ve Dönüş Sayıları**

	Okul	Uygulanan	İptal	Semt
1	Faik Reşit Unat İ.Ö Okulu	11	1	Göztepe
2	Bahariye İ.Ö	10	2	Bahariye
3	Hasan Zeyli İ.Ö	10	3	İçerenköy
4	Bostancı Atatürk İ.Ö	13	2	Bostancı



EK 3**Anket Uygulanan Okullar Ve Dönüş Sayıları**

	Okul	Uygulanan	İptal	Semt
1	Faik Reşit Unat İ.Ö Okulu	11	1	Göztepe
2	Bahariye İ.Ö	10	2	Bahariye
3	Hasan Zeyli İ.Ö	11	3	İçerenköy
4	Bostancı Atatürk İ.Ö	14	2	Bostancı
5	İlhami Ertem İ.Ö	11	2	Kozyatağı
6	Kazım Karabekir İ.Ö	11	-	Erenköy
7	Fehme Ekşioğlu İ.Ö	10	-	Erenköy
8	Kalamış İ.Ö.	10	1	Kalamış
9	Dr. Sait Darga İ.Ö	12	-	Acıbadem
10	Yahya Kemal Beyatlı İ.Ö	16	2	İçerenköy
11	İhsan Sungu İ.Ö	12	-	Söğütliçeşme
12	23 Nisan Zehra Hanım İ.Ö	11	1	Bostancı
13	Moda İ.Ö	10	7	Moda
14	Arif Paşa İ.Ö	12	-	Fikirtepe
15	Münevver Şefik Fergar İ.Ö	11	-	Fikirtepe
16	Zühtü Paşa Pansiyonlu İ.Ö	11	1	Kızıltoprak
17	Yeni Sahra İ.Ö	12	1	Yeni Sahra
18	Kaptan Hasan Paşa İ.Ö	12	-	Hasanpaşa
19	Melih İsfendiyar İ.Ö	11	1	Şenesenevler
20	Celal Yardımcı İ.Ö	10	2	Kayışdağı
21	İbrahim Öktem İ.Ö	12	2	Kızıltoprak

EK 4

Anket

GENEL AÇIKLAMA

Değerli Öğretmenler;

Okulların etkili yönetilmesinde okul müdürünün liderlik rolünün önemli bir payı vardır. Yapılan araştırmalar, etkili okul müdürlerinin aynı zamanda birer öğretim lideri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu anket formu bir okul müdürünün öğretim lideri olarak göstermesi gereken temel davranışlar esas alınarak hazırlanmıştır. Sizden istenilen okul müdürünüzü gözönüne alarak, ankette yer alan her bir soru ile ilgili davranışları ne düzeyde yerine getirdiğini belirlemek ve ankette ilgili yeri işaretlemektir.

İki bölümden oluşan anket formunun birinci bölümünde anketi dolduranla ilgili kişisel bilgileri içeren 6 soru yer almaktadır. İkinci bölüm ise okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerini belirlemeye yönelik 52 sorudan oluşmaktadır.

Ankette elde edilen bilgiler araştırmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu araştırmada sizlerin görüşü büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ankette yer alan sorulara cevaplamaya başlamadan önce açıklamalar kısmını dikkatle okumanız gerekmektedir.

Cevaplarınızın doğruluğu, cevaplandırmada göstereceğiniz içtenliğe bağlıdır. İlginiz ve yardımlarınız için size şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş.Gör. Gonca ÇALHAN

ADRES

Yıldız Teknik Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Şişli Kampüsü

BÖLÜM I: AÇIKLAMA

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden, durumunuza uygun olanını (x) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

2. Yaş Grubunuz

- 21-30 yaş
 31-40 yaş
 41-50 yaş
 50 ve üzeri

3. Öğretmenlik Mesleğindeki Toplam Hizmet Süreniz;

- 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21 yıl ve sonrası

4. Bitirdiğiniz Son Eğitim Kurumu

- Eğitim Fakültesi
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Eğitim Yüksekokulu
 İlköğretmen okulu
 Eğitim enstitüsü

Diğer

5. Yönetim konusunda Kurs ya da Seminere Katıldınız mı?

- Hiç katılmadım
 1-2 seminer ya da kurs
 3-4 seminer ya da kurs
 5 ve daha fazlası

6. Görev Yaptığınız Kademe

- Birinci Kademe (sınıf öğretmeni)
 İkinci Kademe (branş öğretmeni)

BÖLÜM II: AÇIKLAMA

Anketin bu bölümünde, okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görevlerini ne derecede yerine getirdiklerinin belirlenmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Bunun için okul müdürünün öğretim liderliği görevleri ile ilgili 52 davranış belirlenmiş ve bu davranışlar anket maddesine dönüştürülmüştür.

Anketi cevaplandırırken herbir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, müdürünüzün o maddede belirtilen davranışı ne derece yerine getirdiğini göz önüne alınız. Daha sonra cevabınızı sizin için en uygun seçenekle ilgili içine x işareti koyarak belirtiniz. Herbir seçenek müdürün, görevini yaparken o davranışı hangi sıklıkta yerine getirdiğini ifade etmektedir. Seçenekler (5) Her zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Ara sıra, (2) Az, (1) Hiçbir zaman olarak belirlenmiştir.

Örnek:

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Az	Hiçbir Zaman
1. Okulun amaçlarının geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Öğretmen 1. soruya verdiği cevap ile; müdürlerin "okulun amaçlarını geliştirirken, çoğunlukla öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyduğunu" ifade etmektedir.

Okul Müdürümüz Görevini Yaparken;

	Her Zaman	Çoğunlukla	Arasıra	Az	Hiçbir Zaman
OKULUN AMAÇLARINI GELİŞTİRME					
1. Okulun amaçlarının geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Okulun amaçlarını geliştirirken öğretmenlerin katılımını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Milli Eğitimin genel amaçları ile tutarlı olacak biçimde yeni amaçlar belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OKULUN AMAÇLARINI AÇIKLAMA					
6. Okulun amaçlarını öğretmenlere açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Okulun amaçlarını öğrencilere açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Okulun amaçlarını velilere açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte okulun amaçlarını tartışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Okulun amaçlarını, çeşitli etkinlikler aracılığı ile çevreye duyurur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME					
11. Sınıflarda düzenli olarak gözlem yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri giderici önlemleri öğretmenlerle birlikte alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlediği güçlü yönleri belirtir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlediği zayıf yönleri öğretmenlerle birlikte geliştirmeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğretmenleri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EĞİTİM PROGRAMINI EŞGÜDÜMLEME					
18. Farklı sınıflarda aynı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Aynı sınıflarda, farklı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | Her Zaman | Çoğunlukla | Arasına | Az | Hiçbir Zaman |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21. Ders dışı etkinliklerin amaçlarının, derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Uygulanan eğitim programının etkililiğine karar vermede okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlanır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ÖĞRENCİ BAŞARISINI İZLEME | | | | | |
| 23. Öğrenci başarısını ölçmede kullanılan araç ve yöntemler konusunda öğretmenlere rehberlik eder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Sınav sonuçlarına göre öğretmenlerle birlikte öğrenme eksikliği belirlenen öğrenciler için gerekli önlemleri alır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda öğretmenlerle sık sık görüşmeler yapar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Sınav sonucu ve gözlemlere göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Sınav sonucu ve gözlemlere göre özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ÖĞRETİM ZAMANINI KORUMA | | | | | |
| 29. Öğrencilerin dersden kaçma ya da derse geç gelme nedenlerini araştırıp öğretmenlerle birlikte düzene koyar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Derslerin zamanında başlamasını ve bitmesini sağlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Ders süresince öğrencilerin idareye çağrılmasını önler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ULAŞILABİLİR OLMA | | | | | |
| 32. Teneffüs ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamaya zaman ayırır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Ders dışı etkinliklere katılır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Okulda derslik, koridor ve sınıflarda sık sık görünerek olumlu bir hava yansıtır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ÖĞRETMENLERİ ÇALIŞMAYA ÖZENDİRME | | | | | |
| 35. Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarının ödüllendirilmesi için üstlere öneride bulunur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarını özlük dosyasına işler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Gösterdikleri özel çaba ve başarıları toplantılarda dile getirir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA | | | | | |
| 38. Öğretmenlere mesleki gelişime yönelik etkinlikler konusunda bilgi verir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Her Zaman | Çoğunlukla | Arasira | Az | Hiçbir Zaman |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 40. Öğretmenlere branşları ile ilgili gelişim ve yenilikleri konu alan yayınların ulaşmasını sağlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Alanında yeterli ve başarılı kişileri öğretmenlere konferans verdirmek amacı ile okula çağırır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Öğretmenleri, hizmet içi eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri sınıfta uygulamaları için teşvik eder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Eğitim ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Hizmet içi eğitim sonuçlarını öğretmenlerle birlikte tartışır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AKADEMİK STANDARTLAR GELİŞTİRME VE UYGULAMA | | | | | |
| 45. Okulda gerçekleşen eğitim ve öğretim uygulamalarının nicel ve nitel durumunu belirlemek için standartlar geliştirir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Okulun beklentileri ile öğrencilerin beklentilerini belli bir noktada birleştirmeye çalışır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Öğretmenlerin okulun eğitim standartlarını geliştirme çabalarını destekler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek amacı ile standartlar koyar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Okulun yıllara göre akademik başarısını belirlemek için standartlar koyar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENMEYE ÖZENDİRME | | | | | |
| 50. Üstün başarı gösteren öğrencileri, okulun şeref tablosunda ver vererek ödüllendirir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Özel günlerde başarı gösteren öğrencileri över. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Öğrencileri başarılı çalışmalarını ve davranışlarından dolayı makamında kabul ederek kutlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

EK 5

**Öğretmenlerin, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine
Getirme Derecelerine İlişkin Algıları İle İlgili Aritmetik
Ortalamalar**

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ BOYUTLARI VE GÖREVLERİ			
OKULUN AMAÇLARINI GELİŞTİRME		\bar{x}	SS
1.	Okulun amaçlarının geliştirilmesi doğrultusunda öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ortaya koyar.	3.81	0.95
2.	Okuldaki öğretmenleri bölgesel veya yerel amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.	3.42	1.08
3.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğretmenlerin katılımını sağlar.	3.81	1.03
4.	Millî Eğitimin genel amaçları ile tutarlı olacak biçimde yeni amaçlar belirler.	3.64	1.09
5.	Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirler.	3.61	1.18
OKULUN AMAÇLARINI AÇIKLAMA			
6.	Okulun amaçlarını öğretmenlere açıklar.	3.90	1.09
7.	Okulun amaçlarını öğrencilere açıklar.	3.68	1.06
8.	Okulun amaçlarını velilere açıklar.	3.79	1.07
9.	Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte okulun amaçlarını tartışır.	3.78	1.10
10.	Okulun amaçlarını, çeşitli etkinlikler aracılığı ile çevreye duyurur.	3.51	1.10
ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME			
11.	Sınıflarda düzenli olarak gözlem yapar.	3.25	1.08
12.	Öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını belirler.	3.82	1.06
13.	Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri belirler.	3.66	1.04
14.	Eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri giderici önlemleri öğretmenlerle birlikte alır.	3.66	1.17
15.	Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlediği güçlü yönleri belirtir.	3.47	1.10
16.	Gözlem sonrası toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında gözlemlediği zayıf yönleri öğretmenlerle birlikte geliştirmeye çalışır.	3.33	1.21
17.	Öğretmenleri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alır.	3.66	1.12
EĞİTİM PROGRAMINI EŞGÜDÜMLEME			
18.	Farklı sınıflarda aynı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	3.47	1.15
19.	Aynı sınıflarda, farklı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	3.63	1.20
20.	Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izler.	3.72	1.15
21.	Ders dışı etkinliklerin amaçlarının, derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.	3.70	1.12
22.	Uygulanan eğitim programının etkililiğine karar vermede okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlanır.	3.28	1.13
ÖĞRENCİ BAŞARISINI İZLEME			
23.	Öğrenci başarısını ölçmede kullanılan araç ve yöntemler konusunda öğretmenlere rehberlik eder.	3.20	1.28
24.	Sınav sonuçlarına göre öğretmenlerle birlikte öğrenme eksikliği belirlenen öğrenciler için gerekli önlemleri alır.	3.23	1.21
25.	Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere bilgi verir.	3.68	1.10

		\bar{x}	SS
26.	Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda öğretmenlerle sık sık görüşmeler yapar.	3.23	1.14
27.	Sınav sonucu ve gözlemlere göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alır.	3.38	1.23
28.	Sınav sonucu ve gözlemlere göre özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alır.	3.19	1.14
	ÖĞRETİM ZAMANINI KORUMA		
29.	Öğrencilerin dersden kaçma ya da derse geç gelme nedenlerini araştırıp öğretmenlerle birlikte düzene koyar.	3.68	1.17
30.	Derslerin zamanında başlamasını ve bitmesini sağlar.	4.36	0.86
31.	Ders süresince öğrencilerin idareye çağrılmasını önler.	4.05	1.02
	ULAŞILABİLİR OLMA		
32.	Teneffüs ve ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini karşılamaya zaman ayırır.	3.95	1.03
33.	Ders dışı etkinliklere katılır.	3.82	1.12
34.	Okulda derslik, koridor ve sınıflarda sık sık görünerek olumlu bir hava yansıtır.	3.80	1.11
	ÖĞRETMENLERİ ÇALIŞMAYA ÖZENDİRME		
35.	Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarının ödüllendirilmesi için üstlere öneride bulunur.	3.30	1.30
36.	Öğretmenlerin özel çaba ve başarılarını özülük dosyasına işler.	3.50	1.20
37.	Gösterdikleri özel çaba ve başarıları toplantılarda dile getirir.	3.61	1.11
	ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA		
38.	Öğretmenlere meslek gelişime yönelik etkinlikler konusunda bilgi verir.	3.40	1.21
39.	Öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler.	3.17	1.26
40.	Öğretmenlere branşları ile ilgili gelişim ve yenilikleri konu alan yayınların ulaşmasını sağlar.	3.35	1.26
41.	Alanında yeterli ve başarılı kişileri öğretmenlere konferans verdirmek amacı ile okula çağırır.	2.86	1.22
42.	Öğretmenleri, hizmet içi eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri sınıfta uygulamaları için teşvik eder.	3.42	1.15
43.	Eğitim ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır.	3.54	1.16
44.	Hizmet içi eğitim sonuçlarını öğretmenlerle birlikte tartışır.	3.33	1.24
	AKADEMİK STANDARTLAR GELİŞTİRME VE UYGULAMA		
45.	Okulda gerçekleşen eğitim ve öğretim uygulamalarının nicel ve nitel durumunu belirlemek için standartlar geliştirir.	3.15	1.17
46.	Okulun beklentileri ile öğrencilerin beklentilerini belli bir noktada birleştirmeye çalışır.	3.45	1.20
47.	Öğretmenlerin okulun eğitim standartlarını geliştirme çabalarını destekler.	3.65	1.17
48.	Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek amacı ile standartlar koyar.	3.18	1.17
49.	Okulun yıllara göre akademik başarısını belirlemek için standartlar koyar.	3.16	1.19
	ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENMEYE ÖZENDİRME		
50.	Üstün başarı gösteren öğrencileri, okulun şeref tablosunda ver vererek ödüllendirir.	3.58	1.33
51.	Özel günlerde başarı gösteren öğrencileri över.	3.73	1.16
52.	Öğrencileri başarılı çalışmalarını ve davranışlarından dolayı makamında kabul ederek kutlar.	3.54	1.23

EK 6

Yaş Değişkenine Göre Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ GÖREVLERİ		Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalaması	F	p
1	Okulun amaçlarını geliştirme	Gruplar arası	3.06	3	1.02	1.33	0.2653
		Gruplar içi	181.82	236	0.77		
		Toplam	184.88	239			
2	Okulun amaçlarını açıklama	Gruplar arası	4.71	3	1.57	1.94	0.1238
		Gruplar içi	190.78	236	0.81		
		Toplam	195.49	239			
3	Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Gruplar arası	2.74	3	0.91	1.10	0.3499
		Gruplar içi	196.49	236	0.83		
		Toplam	199.23	239			
4	Eğitim programını eşgüdümleme	Gruplar arası	2.49	3	0.83	0.87	0.4573
		Gruplar içi	225.98	236	0.96		
		Toplam	228.47	239			
5	Öğrenci başarısını izleme	Gruplar arası	1.62	3	0.54	0.55	0.6486
		Gruplar içi	231.14	236	0.98		
		Toplam	232.76	239			
6	Öğretim zamanını koruma	Gruplar arası	2.86	3	0.95	1.39	0.2465
		Gruplar içi	161.88	236	0.69		
		Toplam	164.74	239			
7	Ulaşılabilir Olma	Gruplar arası	2.03	3	0.68	0.78	0.5062
		Gruplar içi	205.30	236	0.87		
		Toplam	207.33	239			
8	Öğretmenleri çalışmaya özendirme	Gruplar arası	4.09	3	1.36	1.21	0.3068
		Gruplar içi	266.08	236	1.13		
		Toplam	270.17	239			
9	Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama	Gruplar arası	1.97	3	0.66	0.63	0.5963
		Gruplar içi	247.82	236	1.05		
		Toplam	249.79	239			
10	Akademik standartlar geliştirme ve uygulama	Gruplar arası	3.77	3	1.26	1.20	0.3105
		Gruplar içi	247.25	236	1.05		
		Toplam	251.02	239			
11	Öğrencileri öğrenmeye özendirme	Gruplar arası	3.72	3	1.24	1.00	0.3936
		Gruplar içi	293.78	236	1.24		
		Toplam	297.50	239			

* p<.05

EK 7

Öğretmenlerin Yönetim Konusunda Katıldıkları Seminer Sayısı Değişkenine Göre, Müdürlerin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ GÖREVLERİ		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1	Okulun amaçlarını geliştirme	Gruplar arası	4.59	3	1.53	2.00	0.1147
		Gruplar içi	180.29	236	0.76		
		Toplam	184.88	239			
2	Okulun amaçlarını açıklama	Gruplar arası	6.85	3	2.28	2.86	0.0376 *
		Gruplar içi	188.64	236	0.80		
		Toplam	195.49	239			
3	Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Gruplar arası	11.12	3	3.70	4.65	0.0035 *
		Gruplar içi	188.12	236	0.80		
		Toplam	199.23	239			
4	Eğitim programını eşgüdümleme	Gruplar arası	9.39	3	3.13	3.37	0.0193 *
		Gruplar içi	219.09	236	0.93		
		Toplam	228.47	239			
5	Öğrenci başarısını izleme	Gruplar arası	7.90	3	2.63	2.76	0.0429 *
		Gruplar içi	224.86	236	0.95		
		Toplam	232.76	239			
6	Öğretim zamanını koruma	Gruplar arası	8.18	3	2.73	4.11	0.0072 *
		Gruplar içi	156.56	236	0.66		
		Toplam	164.74	239			
7	Ulaşılabilir Olma	Gruplar arası	10.19	3	3.40	4.07	0.0076 *
		Gruplar içi	197.14	236	0.83		
		Toplam	207.33	239			
8	Öğretmenleri çalışmaya özendirme	Gruplar arası	11.02	3	3.67	3.34	0.0200 *
		Gruplar içi	259.15	236	1.10		
		Toplam	270.17	239			
9	Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama	Gruplar arası	13.62	3	4.54	4.54	0.0041 *
		Gruplar içi	236.17	236	1.00		
		Toplam	249.79	239			
10	Akademik standartlar geliştirme ve uygulama	Gruplar arası	11.00	3	3.67	3.61	0.0140 *
		Gruplar içi	240.01	236	1.02		
		Toplam	251.02	239			
11	Öğrencileri öğrenmeye özendirme	Gruplar arası	11.01	3	3.67	3.02	0.0305 *
		Gruplar içi	286.49	236	1.21		
		Toplam	297.50	239			

* p<.05