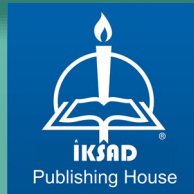


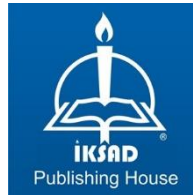
# LİSELERDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİ

Birol Büyükdoğan



# LİSELERDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİ

Birol Büyükdoğan



Copyright © 2020 by iksad publishing house  
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,  
distributed or transmitted in any form or by  
any means, including photocopying, recording or other electronic or  
mechanical methods, without the prior written permission of the  
publisher, except in the case of  
brief quotations embodied in critical reviews and certain other  
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of  
Economic Development and Social  
Researches Publications®  
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)  
TURKEY TR: +90 342 606 06 75  
USA: +1 631 685 0 853  
E mail: iksadyayinevi@gmail.com  
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.  
Iksad Publications – 2021©

**ISBN: 978-625-7687-96-6**  
Cover Design: İbrahim KAYA  
January / 2021  
Ankara / Turkey  
Size = 16x24 cm

## ÖNSÖZ

Eğitim çabalarının genel amacı, kuşkusuz yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için, bireylerin eğilim ve yetenekleri eğitim yolu ile en son sınırına kadar geliştirilir ve insan davranışları Milli Eğitim Bakanlığının amaçları doğrultusunda değiştirilir.

Eğitim bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır; bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve dilek düzeylerini yine eğitim yolu ile etkilerler. Yine, bireylerde eğitim düzeyi, fikir, duygu ve ahlaki tutumlar geliştikçe, çocuklara ve gençlere verilen eğitim de gelişmektedir.

Bireylerdeki yeteneği, onların hammaddesini işleyip, herkesin hayranlıkla bakacağı ürünlere çevirmek ancak eğitim ustalarıyla mümkün olacaktır. Eğitimcileri de birer ırac, kalfa, usta gibi görmek belki fazla maddeci bir düşünce olabilir. Ancak eğitim sistemini ehil ellere teslim etmek, eğitimde tecrübe ve yeteneğe dayalı bir atama sistemi kurmak belki de böyle bir düşünceyle mümkün olacaktır.

Bir ülkedeki iyi mühendisi, iyi öğretmeni, iyi subayı, iyi bankacıyı ancak iyi öğretmenler yetiştirir. İyi öğretmenleri ise, önce Eğitim Fakülteleri, sonra da mesleğe girişinden itibaren aldığı görev başı

eğitim yetiştirir. Bu yetiştirmede okul müdürlerine de çok önemli görevler düşmektedir.

Okul müdürü, okulun ve okul programının yönetimi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve okulun başarısından sorumlu olduğu kadar çalıştığı okulda iyi bir lider, özellikle de iyi bir öğretim lideri olmalıdır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği üzerine yapılan bu çalışmada, öğretim liderliği konusundaki teori ve uygulamalar karşılaştırılarak bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma boyunca göstermiş olduğu anlayış ve rehberliği için danışman hocam Prof. Dr. Musa GÜRSEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya katılan Konya il merkezindeki lise müdürlerine ve öğretmenlerine sınırsız teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca yayında emeği geçen İksad Yayınevine teşekkürlerimi bir borç bilirim.<sup>1</sup>

Saygılarımla,  
Bırol BÜYÜKDOĞAN

---

<sup>1</sup> Bu çalışma; Prof.Dr. Musa GÜRSEL danışmanlığında hazırlanan Ekim 2003 tarihli “Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>v</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>7</b>
<b>1. LİDERLİK VE YÖNETİM</b> .....	<b>14</b>
1.1.Lider ve Yönetici Kavramları.....	14
1.2.Liderlik Kuramları .....	18
1.3.Okul Yönetimi ve Liderlik .....	21
1.3.1. Yöneticinin Rollerini .....	22
1.3.2. Okulun Görevleri.....	24
1.3.3. Okul Yöneticisinin Liderliği .....	24
<b>2. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK</b> .....	<b>28</b>
2.1.Okul Yönetiminin Boyutları.....	29
2.1.1. Okulu Geliştirmeye Dönük Planlama.....	30
2.1.2. Program Geliştirme .....	30
2.1.3. Personel Geliştirme .....	31
2.1.4. Okulu Değerlendirme.....	31
2.2. Okul Yöneticiliği ve Öğretimsel Liderlik .....	34
2.2.1. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Davranışları.....	35
2.3.Öğretimsel Liderlik Kavramına Dair Yapılan Araştırmaların Literatür Taraması.....	38
<b>3. LİSE MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE DAİR BİR UYGULAMA</b> .....	<b>51</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	51
3.2. Araştırmanın Bulguları .....	54
3.2.1. Kaynak Grupların Genel Nitelikleri.....	54
3.2.2. Öğretim Liderliğinin Değerlendirilmesi .....	60
<b>4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ</b> .....	<b>76</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>81</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>84</b>

Ek Tablo 1: Öğretim Liderliği Davranışının Yaş Kriterine Göre Dağılımı...	84
Ek Tablo 2: Öğretim Liderliği Davranışının Görev Kriterine Göre Dağılımı .....	84
Ek Tablo 3: Öğretim Liderliği Davranışının Branşa Göre Karşılaştırılması..	84
Ek Tablo 4: Öğretim Liderliği Davranışının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	84
Ek Tablo 5: Öğretim Liderliği Davranışının Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	84
Ek-6: Anket FormuA.....	84
Ek-7: Anket Formu B.....	84
Ek Tablo 1: Öğretim Liderliği Davranışının Yaş Kriterine Göre Dağılımı...	85
Ek Tablo 2: Öğretim Liderliği Davranışının Görev Kriterine Göre Dağılımı .....	86
Ek Tablo 3: Öğretim Liderliği Davranışının Branşa Göre Karşılaştırılması..	87
Ek Tablo 4: Öğretim Liderliği Davranışının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	88
Ek Tablo 5: Öğretim Liderliği Davranışının Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	89
Ek-6: Anket FormuA.....	90
Ek-7: Anket Formu B.....	92

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Yönetici ve Lider Özellikleri.....	16
Tablo 2: Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması.....	21
Tablo 3: Kaynak Grupların Evren ve Örneklem Büyüklükleri .....	53
Tablo 4: Katılımcıların Genel Dağılımı.....	54
Tablo 5: Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türü.....	55
Tablo 6: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı .....	55
Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı .....	56
Tablo 8: Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı .....	57
Tablo 9: Katılımcıların Mezuniyetlerine Göre Dağılımı .....	57
Tablo 10: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı .....	58
Tablo 11: Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Dağılımı .....	58
Tablo 12: Müdürlerin Müdürlükteki Kıdem Durumları.....	59
Tablo 13: Katılımcıların İştirak Ettikleri Seminer ve Kurs Durumu.....	60
Tablo 14: Grup Aralıkları Değerlendirme Tablosu.....	61
Tablo 15: Müdürlerin Göstermiş Oldukları Liderlik Davranışı Dağılımı ....	61
Tablo 16: Müdürlerin Göstermesi Gereken Öğretim Liderliği Davranışı ....	63
Tablo 17: Müdürlerin Gösterdiği ve Göstermesi Gereken Öğretim Liderliği Davranışı .....	65
Tablo 18: Öğretim Liderliği Davranışının Okul Türü Kriterine Göre Dağılımı .....	66
Tablo 19: Öğretim Liderliği Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı .....	69





## GİRİŞ

Değişimin hızla yaşandığı 21. Yüzyılda eğitim sisteminin yapı ve davranış boyutlarının bu değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Bu durum eğitim kurumlarının değişime ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınma açısından önemli rolü olan “eğitim” işlevini her toplumda okul adı verilen örgütler üstlenmiştir (Çetinkanat, 1988, s. 3). Böylece, eğitim sisteminin etkili olması açısından okul örgütü ve yönetimi ayrı bir önem kazanmaktadır.

Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi de, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994, s. 6). Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı değişkeni konumundadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen ve orta kademede bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak, bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslemesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalin, 1994, s. 3-4).

Okullarda müdür ilgili yasa, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini planlamak, düzene koymak, yürütmek ve denetlemekle yetkili kılınmakta; okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu tutulmaktadır. Okul müdürleri okullarında planlama, teşkilatlandırma ve değerlendirmeden sorumludurlar. Milli Eğitim Bakanlığı okul müdürlerine hem bir işletme yöneticisi hem de bir eğitim öğretim lideri

olarak bakmaktadır (Şişman, 2002, s. 44).

Okul müdürü, liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük pozisyonundan liderlik pozisyonuna geçebilmesi çok güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi idealler, okul müdürünün liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin ihtiyaçlarını dengeleyebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Liderliğin bir grup eylemi olduğunu, üstlüğün ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını hatırlarsa, okul müdürü üstlerinden çok grubuna dönük çalışabilir ve onların liderlik imajına hiç olmazsa yaklaşabilir (Bursalıoğlu, 1994, s. 208).

Eğitim sisteminin en önemli değişkenlerinden olan yönetici; kuram, olgu, ve olaylar açısından olduğu kadar, örgüt ve yönetimin amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından da eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda 21. Yüzyılın ve geleceğin insan modelini yetiştirmede en etkin rolü üstlenecektir.

Geleceğin eğitim liderinin değişimin pasif uygulayıcısı olmaktan kurtulup aktif katılımcılığa geçmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin etkili ve yeterli olarak varlığını devam ettirmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi başlı başına bir yönetim sorunudur. Bu bakımdan geleceğin yöneticileri etkili bir lider ve yönetici davranışlarına sahip

olmak zorundadır. Başka bir ifade ile, eğitim sisteminin ve okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilmesini ve yüksek düzeyde etkililik sağlayabilmesini bir liderlik sorunu olarak görmek mümkündür (Çelik, 2000, s. 227).

Birbirine yakın olan yönetim ve liderlik kavramları, yüklendikleri anlamlar bakımından farklılık göstermektedir. Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 1994, s. 14). Krug'a göre genel anlamda liderlik ise, belli amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak sosyal bir örgüt içinde yer alan insanları eyleme geçirme süreci olarak tanımlanabilir. Yönetim ve liderlik arasındaki farklılığı Casse şöyle açıklamaktadır; yönetimin özünde akılcılık, kurallar, prosedürler, kontrol vb. değişkenler yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizlikle baş etme, risk alma, duygusallık, etkileme gibi konular öne çıkmakta, esas itibariyle de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır (Şişman, 1997, s. 2).

Liderlikle ilgili tanım ve açıklamalarda da görüldüğü gibi liderlik kavramı bir çok değişkenden etkilenmekte ve biçimlenmektedir. Liderliğin oluşmasında başlıca değişkenlerin ya da liderlik sürecinin değişkenlerini bir çok yazar aynı ya da benzer ifadeler kullanarak açıklamaktadır.

Yapılan araştırmalar, liderin onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış

bulunmaktadır. Bu duruma göre liderlik kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucudur (Bursalıoğlu, 1994, s. 204). Özellikle 1970’li yılların ikinci yarısından itibaren öğretim liderliği kapsamında yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüşeli, 1996). Etkili okul akımıyla birlikte, 1980’li yıllar boyunca etkili okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarını tanımlamak için pek çok araştırma yapılmıştır. Harcbard ve Hyle’a göre öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar (1) öğretim liderliğinin özellikleri, (2) öğretim liderinin görevleri ve (3) öğretim liderliğine ilişkin modeller olmak üzere esas itibariyle üç alanda yoğunlaşmaktadır (Şişman, 1997, s. 9).

Hallinger (1992)’e göre, 1980’lerin ortalarına kadar okul yöneticiliğine ilişkin normlar, sadece okulu koruma ve program yönetimi temeline dayanmaktaydı. Öğretimsel liderlikle birlikte, yeni eğitimsel ölçütler oluşmaya başladı. Böylece okul yöneticisinin bu yeni normatif ölçütlere uygun olarak göstermek zorunda olduğu yeni roller tartışma konusu oldu (Çelik, 2000, s. 41). Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul çıktıları üzerindeki olumlu etkisi, bir öğretim yöneticisi ya da öğretim lideri olmaları, okuldaki zamanlarının çoğunu eğitim öğretimle ilgili konulara ayırmalarıyla ilgili bulunmuştur. Okulun temel işlevinin, öğrenmeyi sağlamak olarak görülmesine bağlı olarak okul müdürünün temel ilgisinin de bu konular üzerinde olması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, müdürlerin günlük zamanlarının çoğunu, eğitim-öğretimle doğrudan ilgili olmayan bir takım rutin işlere ayırdıklarını

göstermektedir. Bu işlerin başında okula kaynak sağlama, alt yapıyla ilgili sorunlarla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri, yazışmalar vb. sayılabilir (Hallinger & Murphy, 1987). Okul müdürlerinin öğretim liderliği konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında düşünülen bazı davranışlarıyla okulun çeşitli boyutları, sonuçları ve çıktıları arasında ilişkiler de aranmıştır. Aşağıda bu konularla ilgili araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Dadesh ve Liu tarafından ABD’de Ohio bölgesinden seçilen 200 lise üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada ilgili okul müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonunda, lise müdürlerinin öğretim liderliğiyle ilgili doğrudan davranışlardan daha çok dolaylı davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Sonuçlar yönünden etkili okullarla diğer kümelerde yer alan okullar karşılaştırıldığında, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları, etkili okullar lehine yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin, okulun etkililiğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Dadesh & Liu, 1985).

Gümüşeli’nin araştırması, Türkiye’de öğretim liderliğiyle doğrudan ilgili ulaşılabilen ilk araştırma olup, İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla bazı bireysel ve bağlamsal değişkenler arasında ilişkiler de aranmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürleri, öğretim liderliği kapsamında yer alan on bir görev içinden;

- Okul amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini her zaman,
- Okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programının koordinasyonu, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini yoğunlukla yerine getirdikleri belirlenmiştir (Gümüşeli, 1996).

Şişman tarafından Eskişehir il merkezindeki 18 ilköğretim okulundan seçilen 317 öğretmenle yapılan araştırmada beş boyutta 50 soru sorulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin;

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim program, ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması konularını çoğunlukla,
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunu ise ara sıra yaptıkları belirlenmiştir (Şişman, 2002, s. 123).

Türkiye'de okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin problemleri çözmeye yönelik olarak, yapılan araştırmalar son derece sınırlıdır (Alıç, 1995; Gümüşeli, 1996; Şişman, 2002). Bu araştırmaların tamamı ilkokul ve ilköğretim okul müdürleri üzerine yapılmıştır. Halbuki Türkiye'de üzerinde inceleme yapılabilecek lise müdürleri de vardır. Bu konuda

meydana gelen problemlerin çözümü için lise müdürlerinin liderlik davranışlarının araştırılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekir. İşte bu araştırma, böyle bir boşluğu doldurmak için, lise müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesini hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı; lise müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının bazı değerşkenler açısından kendilerine göre ve öğretmenlere göre algılamalarının karşılaştırmasını yapmaktır.



## 1. LİDERLİK VE YÖNETİM

Bu bölümde lider ve yönetici kavramları ile lider ve yönetici özellikleri üzerinde durulacaktır.

### 1.1. Lider ve Yönetici Kavramları

İlgili literatürde yönetim ve liderlik kavramları ile yönetici ve lider kavramları değişik amaçlarla farklı anlamlar yüklenerek açıklanmaktadır. İşlevsel bakımdan birbirine yakın olan bu kavramlar yüklendikleri anlam bakımından da farklılık göstermektedir. Yönetim belirli hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş iki veya daha fazla kişinin meydana getirdiği bir grup faaliyeti ya da sosyal bir olay (Eren, 2001, s. 1) olarak tanımlanmaktadır.

Liderlik ise Yukl ve VaFleet'a göre bir kişinin diğerlerini bir hedef doğrultusunda etkilemesi ve o kişilere bir vizyon kazandırmada yardım etmesidir. Bu bakımdan lider, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır (Bursalıoğlu, 1994, s. 204). Liderlik, örgütün amaçlarına ulaşmada, örgütü oluşturan kişileri etkileme süreci olarak tanımlanabilir.

Liderliğin bu tanımı örgütteki diğer kişilerin davranışlarını etkileme ve sonuç olarak ta ulaşılması hedeflenen özel amaçlarını gerçekleştirmeyi içeren devamlı bir aktivitedir (Bartol & Martin, 1991, s. 480). Tosun'a göre kavramsal bakımdan lider, önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar; aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen ve yöneten yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Gümüşeli, 1996, s. 1).

Yönetsel davranış ile liderlik davranışını birbirinden ayırmaya alışan Lipham'a göre liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün başlatılmasıdır. Yönetici ise, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir (Aydın, 1993, s. 129).

Yönetici ile lider arasındaki farklara bakıldığında; yönetici, bir örgütün amaçlarını mevcut yol göstericileri-başka bir deyişle (emir, direktif, kararname) rgt yapısını ve prosedürünü kullanarak gerçekleştiren kimsedir. Lider ise, bunun ötesinde etkileme gücüne sahip değilse, o sadece bir yöneticidir. Yönettiği örgütten ayrıldığında, o örgütün gelişmesi ile ilgili bir iz bırakması söz konusu olmaz (Korkut, 1992, s. 93).

Yönetim ve liderlik kavramları arasındaki farklılık yönetici ve lider kavramları arasında farklı bazı özelliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Son yıllarda bir çok teorisyen ve uygulayıcılar yönetim ve liderlik arasındaki farklılıklara önem vermektedir. Bennis, bu iki kavram arasındaki farklı özellikleri şöyle açıklamaktadır (Luthans, 1992, s. 269):

**Tablo 1:** Yönetici ve Lider Özellikleri

<u>Yönetici Özellikleri</u>	<u>Lider Özellikleri</u>
İdareci	Yenilikçi
Kopyadır	Orijinaldir
Muhafaza eder, korur	Geliştirir
Sistem ve yapı üzerine odaklanır	İnsanı merkeze alır
Kontrole güvenir	Güven telkin eder
Görüş alanı dardır	Görüş alanı geniştir
Nasıl ve ne zamanı sorar	Ne ve niçin sorularını sorar
Gözü aşağıya bakar	Gözü ufuklardadır
Taklitçi	Meydana getirir, yaratıcı
Statükoyu korur	Statükoyla mücadele eder
Klasik bir askerdir	Kendine özgü bir kişidir
<u>Bir işi ya da şeyi doğru yapar</u>	<u>Doğru işi ya da şeyi yapar</u>

Kaynak ( (Luthans, 1992)

Yaygın bir tanıma göre liderlik, belli amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak sosyal bir grup içinde yer alan insanları etkileme ve eyleme geçirme sürecidir (Krug, 1992, s. 430). Yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol vb. konular yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma, duygusallık, değerler ve meydan okuma gibi konular öne çıkmakta; esas itibarıyla de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır. Bu durum, liderin yöneticiden farklı bazı özellik ve güçlere sahip olmasını gerektirmektedir (Bennis, 1994, s. 65-66).

Yukl'a göre liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde bireysel özellikler ve davranışlar, diğer insanlar üzerindeki etkileme gücü, diğer insanlarla etkileşim biçimi ve rol ilişkileri, yönetim pozisyonuyla ilgili görev, etki, yetki ve gücün meşrulaştırılmasına ilişkin diğerlerinin algıları gibi hususların vurgulanarak liderlik tanımları yapıldığı görülmektedir

(ŖiŖman, 2002, s. 4). Bir baŖka ifade ile , etkileme ve ikna etme, baŖlatma, yönlendirme, biçimlendirme, etkileŖim gibi konuların vurgulanarak farklı liderlik tanımları yapılabildiği görülmektedir. Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan baŖlıca noktaların ise özetle Ŗunlar olduğu görülmektedir:

- KiŖisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir g,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde koordinasyonu sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerekleŖen etkileŖim süreci,
- Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları deđiŖtirebilme yeteneği vb.

Liderlikle ilgili yapılan eŖitli tanım ve kavramlaŖtırmaları özetleyerek bunları; rol olarak liderlik, kontrol ve etkileme olarak liderlik ve davranıŖ olarak liderlik olmak üzere  baŖlıkta toplamak mümkündür. Liderlik, bir rol olarak dŖnldđnde, bu rolü üstlenen bir bireyin yapması ve yapmaması gerekenleri ifade etmektedir. Liderlik denince üzerinde çok durulan hususlardan ikisi ise kontrol ve etkilemedir. Bu anlamda lider, eŖitli yöntem ve araçlarla grup davranıŖını kontrol edebilen ve etkileyebilen kiŖi olarak görülmektedir (Duke, 1986, s. 12-13).

## 1.2. Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili olarak, başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım kuram ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca, geçmişte farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar da yapılmış ve halen de yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (Bevoise, 1984, s. 20). Bu kuramlar, yaygın bir şekilde (a) özellikler kuramı, (b) davranışsal kuram ve (c) durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır.

Özellikler kuramı başlığı altında toplanabilen bazı yaklaşımlarda özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bunun sonucunda lider konumunda olan insanlarla ilgili ortak bazı özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuramın hareket noktası “lider olunmaz, ancak lider doğulur” şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderle ilgili olarak ortaya konan bazı özellikler; fiziksel özellikler; boy, ağırlık, yaş, sağlık durumu, çehre gibi sıralanırken, kişisel özellikler ise; zeka, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven vb. olarak gruplandırılabilir. Davranışsal kuram başlığı altında toplanan liderlik yaklaşımlarında ise liderle ilgili ortak bir takım genel özelliklerin söz konusu olmayacağı noktasından hareketle lider özelliklerinden çok lider davranışları profili belirlenmeye çalışılmıştır. Davranışsal kuram içinde yer alan başlıca araştırmalar ise Ohio Üniversitesi araştırmaları, Michigan Üniversitesi

araştırmaları, Yönetim Gözeneği Kuramı gibi çalışmalardır (Öğretim Liderliği, 2002, s. 5-6).

Davranışsal kuramlar etkili liderin bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki şekilde yardımcı olur ya da yol izler. (1) üyelerle görev yönelimli ilişkiler kurarak ya da liderlik davranışı sergileyerek başarılacak olan işin niteliği ve niceliği üzerinde yoğunlaşır. İşgörenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir. (2) Grup üyelerine destek sağlayarak işgörenlerin kendi kişisel hedeflerine ulaşmalarında aralarındaki anlaşmazlıkları gidermelerinde, insanları mutlu etmede onları cesaretlendirerek olumlu pekiştireçlerle onları destekler ve kararlı olmalarında yardımcı olur (Hellriegel, Slocum, & Woodman, 1995, s. 350). Davranışsal kuramın temel varsayımı, liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun liderin özelliklerinden çok liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir. Liderin astları ile iletişim kurma biçimi, yetki devredip devretmemesi, plamlama ve kontrol biçimi, amaçları belirleme biçimi vb. davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli değişkenler olarak dikkate alınmıştır (Owens (1976)'dan akt. (Gümüşeli, 1996, s. 6).

Durumsal kuram, liderlik davranışlarının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramdır. Gray ve Starke (1997)'e göre bu kuramın genel varsayımı değişik koşulların değişik liderlik stilleri gerektirdiğidir. Dolayısıyla bu kurama göre liderlik olayını açıklayabilmek için koşullar değişkenini de modelin bir parçası olarak dikkate almak gerekir. Bu yaklaşıma göre, liderlik için genel bir davranış biçimi yoktur. Her durum için ayrı liderlik davranışları belirlenmektedir

(Gümüşeli, 1996, s. 6).

Durumsal kuram etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramın temel varsayımının lider etkinliğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır. İş olgunluğu ve psikolojik olgunluk şeklinde genel olarak iki tip olduğundan bahsedilebilir (Çelik, 2000, s. 28). Durumsal kuram etkili liderlik durumlarındaki çevresel değişkenleri düşünmek amacıyla geliştirilmiştir. Bütün bu yaklaşımların arkasındaki mantık etkili bir lider sonsuz, sınırsız ya da kesin değildir. Aslında her liderlik durumu birbiri ile karşılıklı etkileşim içinde bulunan hem çevresel hem de insani birden fazla değişkene bağlıdır. Olasılık kuramlarıyla ilgili çalışmaların çoğunluğu önemli olduğuna inanılan değişkenlerin tanımlanması ve ölçülmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kuramla ilgili son dönemlerde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak liderliğin anlaşılmasını sağlayacak yeni çalışmalar gereklidir (Gray & Storke, 1988, s. 272). Liderliği örgütün amaçları ve koşulları ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışan bu yaklaşım esas alındığında, okullar gibi farklı özelliklere sahip örgütlerin kendilerine özgü stilleri ve davranışları gerektirdiği ortaya çıkmaktadır (Gümüşeli, 1996, s. 7).

Eski ve yeni liderlik kuramlarının eğitimsel liderliğe olan etkilerini açıklayan Çelik (2000, s. 204), 1980 ve sonrası dönemde geliştirilen liderlik kuramlarını yeni liderlik kuramları olarak ele almıştır. Yeni liderlik kuramlarını yedi alt grupta inceleyerek bu kuramların yönelimi ve etkililik ölçütünü şu şekilde belirtmiştir.

**Tablo 2:** Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması

<b><u>Liderlik Kuramı</u></b>	<b><u>Yönelimi</u></b>	<b><u>Etkililik Ölçütü</u></b>
Moral liderlik	Moral değerler	Moral değerleri yaşama ve geliştirme
Kültürel liderlik	Örgüt kültürü	Güçlü örgüt kültürünü oluşturma
Öğrenen liderlik	Örgütsel öğrenme	Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirme
Süper liderlik	Kendini geliştirme	Kendi kendine liderlik etme
Vizyoner liderlik	Vizyon	Paylaşılan vizyon oluşturma
Transformasyonel	Dönüşüm ve vizyon	Köklü bir dönüşüm oluşturma
<b><u>Öğretimsel liderlik</u></b>	<b><u>Öğretim</u></b>	<b><u>İyi öğretim</u></b>

Kaynak: (Çelik, 2000, s. 205)

Okul müdürlerinin etkili öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilmesi her şeyden önce okul müdürlerinin liderlik statüsü kazanmalarına bağlıdır. Bu durum okul yönetiminde liderliğin gerekliliğini, önemini ve yöneticinin liderlik statüsü kazanmasını ön plana çıkarmaktadır.

### **1.3. Okul Yönetimi ve Liderlik**

Okul, her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir. Okullar dünyanın her ülkesinde birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup bazı amaç ve işlevlere sahiptir. Okullardan beklenen söz konusu amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmektir (Şişman, 2002, s. 19).

Okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en



verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktadır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenlere ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1982, s. 6). Aslında okul tek başına bir eğitim kurumu değildir. Öğrencinin ailesi ve içinde bulunduğu çevre de birer eğitim kurumudur. Eğitim planlaması ve uygulaması yapılırken kültürel, toplumsal ve ekonomik işlevleri göz önünde bulundurulur (Adem, 1981, s. 30).

### **1.3.1. Yöneticinin Roller**

Okul yöneticisinin görevleri yönetmeliklerde görüldüğü gibi liste halinde sıralanabilir, yapacağı işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planı hazırlanabilir. Ancak müdürler yönettiği okulda beklenmedik bir anda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak, sorunları kurumun amaç ve politikasına uygun olarak çözmekle yükümlüdürler. Bu nedenle her an yönetici olarak bulunmak ve davranış göstermek zorundadırlar (Monahan 1982'den akt. (Taymaz, 2000, s. 53).

Eğitim sisteminde okullar türlerine göre isimleri, amaçları, programları, işleyişleri, kadroları ve nicel özellikleri bakımından az sayıda farklılıklarla birbirine benzerler. Ancak okulda çalışan personelin davranışları, ilişkileri, okulun kültürü, sağlığı ve iklimi bakımlarından birbirlerine benzemezler (Açıklan, 1994, s. 12). Bu farklılığın önemli

nedenlerinden biri yöneticilerin okulu yönetirken oynadıkları rollerdir.

Bir kurumda roller makamda bulunan yöneticiden beklenen görevi ile ilgili özel davranış biçimlerini belirler. Makam, esas itibariyle hiyerarşik kademeyi, bu kademenin diğerlerine ve bir bütün olarak sisteme olan ilişkisini tanımlayan bir kavramdır. Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler makamda bulunan yöneticinin oynayacağı rolleri oluşturur (Katz, 1977, s. 189). Bu rolleri oynayan ve makamda bulunan okul müdürü bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitici, eğitsel lider ve toplumun aktif bir yesi olma durumundadır.

Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak öğrenciler için geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir (Taymaz, 2000, s. 54-55).

Yönetici başında bulunduğu kurumu temsil eden kişidir. Çoğu kez toplum tarafından kendisinden ve kişiliğinden çok kurum temsilcisi olarak görülür ve ona göre davranılır. Bu nedenle yönetici davranışları kurum adına yapılıyor kanısı yaygındır (Dale, 1969, s. 89). Özellikle kamu görevlilerinin rollerini başarılı bir biçimde oynayabilmeleri ve kurumlarını temsil edebilmeleri için de yasal ve parasal statülerinin saptanması ve belli ilkeler içerisinde düzenlenmesi gerekir (Kantarcıoğlu, 1977, s. 9).

### 1.3.2. Okulun Görevleri

Okul yönetiminin esas görevi okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamaktır. Okul müdürlerinin ve yardımcılarının görevleri, yetkileri ve sorumlulukları ilgili yönetmeliklerde maddeler halinde sıralanmıştır.

Görev bir okulun amaçlarına ulaşması için yerine getirilmesi gereken hizmetler ve görevleri oluşturur. Okulun görevleri genel olarak sosyal, politik ve ekonomik alanlarda gruplandırılarak şu şekilde sıralanabilir (Bursalıoğlu, 1997, s. 62):

1. Okulun Sosyal Görevi; eğitim sisteminin ve okulun genel amaçlarına uygun olarak öğrencileri sosyalleştirmektir. Okul bu görevi yerine getirirken kültürü korur ve geliştirir.
2. Okulun Politik Görevi; öğrencilerin devlet sistemine bağlılık göstermelerini ve demokratik ilkelere uymalarını sağlar. Öğrencilerini, görev ve sorumluluklarının bilincinde yurttaşlar olarak yetiştirir.
3. Okulun Ekonomik Görevi; okul içinde bulunduğu toplumun insangücü ihtiyacını karşılar. Öğrencilerin istek, ilgi ve yeteneklerine uygun alanlarda meslek edinmelerini sağlar.

### 1.3.3. Okul Yöneticinin Liderliği

Okul yönetiminde liderlik, kısaca yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek

gler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1984, s. 6). Eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen ve çoğu liderlik kavramı genelde liderlik konusunda çeşitli sosyal bilim alanlarında geliştirilmiş yaklaşımlardan uyarlanmaktadır. Yönetim alanında olduğu gibi eğitim yönetiminde de liderlikle ilgili olarak kimi özellikler ve yeterlilikler sıralanmıştır. Ancak eğitim yönetimi alanında yakın zamanlarda etkili ve başarılı okullarda okul yöneticisinin rollerine ilişkin olarak yapılan tartışmalar eğitimde liderlik konusunu tekrar gündeme getirmiştir (Burnett & Pankake, 1990, s. 326). Bu kapsamda okul yöneticilerinin birer eğitim ve ğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine, daha çok da okul lideri, eğitim lideri, ğretim lideri ve program lideri kavramları tercih edilir olmuştur. Ancak okul müdürlerinin iyi bir ğretim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir okul yöneticisi olmaları gerektiği de söylenebilir (şişman, 2002, s. 25).

Eğitim liderlerinin yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışabileceğini de bilmeleri, okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar ğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Okul yönetimi alanında okul yöneticileriyle ilgili çeşitli yeterlik alanları belirlenmiş, bunlara bağlı olarak yeterlik ölçümleri yapılmıştır. Sıralanan bu yeterlikler okul liderlerinin somut bir takım sonuçlara ulaşmayı sağlamada göstermeleri öngörülen davranışların sistematik olarak

gözlenmesinden çok, genelde bireysel deneyim ve yargılar üzerine temellendirilmiştir (Duke, 1986, s. 6-19).

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımada bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde de okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmesi gereklidir. Okulun geliştirilmesi sürecinde müdürlere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okulun yeniden yapılandırılmasında özellikle okul müdürleri liderlik becerilerini işe koşmalıdır (Galton & Blyth, 1989, s. 442-443)

Okul yöneticisinin üstlük pozisyonundan liderlik pozisyonuna geçebilmesi bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi; eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa dönüştürebilmesidir. İkincisi; okulun amaçları ile üyelerin ihtiyaçlarını dengeleyebilecek kadar örgütçü ve yönetimci olabilmesidir. Üçüncüsü ise; okulda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (Bursalıoğlu, 1994, s. 208).

Balderson (1975)'e göre öğretmen davranışlarının yönlendirilmesi açısından okul yöneticisinin liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmenlerin iş doyumunu ve performansı arasında yakın bir ilişki vardır. İlköğretim yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada yüksek uzmanlık gücüne sahip yöneticilerin, öğretmenlerin morali ve iş doyumları üzerinde

olumlu bir etki oluşturdukları görülmüştür. Okul yöneticisinin uzmanlığa dayalı gücünün yüksek olmasının aynı zamanda öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliklerine katkısı, yeni teknolojileri uygulaması ve öğrenciler üzerindeki başarısını da olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (elik, 2000, s. 7). Böylece, okul müdürlerinin etkili lider ve yöneticilik özelliklerine sahip olmaları, özellikle okul rgt açısından öğretimsel liderlik rol ve davranışlarını yerine getirmeleri okul örgütünün etkililiği açısından önem taşımaktadır .

## 2. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

Öğretimsel liderlik, genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreçleri ile ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger & Murphy, 1987, s. 54-61).

Gözlemlerimiz, sağduyumuz ve eğilimlerimiz etkili, güçlü ve iyi bir okul yöneticisi imajını ortaya koymaktadır. Bazı okul yöneticileri için sık sık şu kavramlara başvurulmaktadır. Okul yöneticisi “güçlü bir yarışçı”, “öğrenci velileri arasında saklanan güvenilir bir kişi” ya da “okulun içinde ve dışında bilge bir kişi” olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticisi son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Smith & Andrews, 1989, s. 8):

- Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
- Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
- Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,
- Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu iklim oluşturma,
- Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olma,
- Öğretmenlere ilişki kurma,

- Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
- Yeni ğretim stratejilerinin kullanılmasını zendirme,
- Değişik ğretim materyalleri sağlama.
- Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma konusunda geliştirme ve ğretmen etkinliğini sağlama,
- Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
- Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
- Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
- Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir Şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplini oluşturmadır.

### **2.1. Okul Yönetiminin Boyutları**

Yapılan araştırmalarda etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir. Edmonds ve Austin (1979) etkili okulun kilit kavramı olarak okulu



görmüştür. Etkili öğretimsel liderlik araştırmalarında dört önemli boyut araştırma konusu olmuştur. Bu boyutlar şunlardır (Johnson, Synder, Anderson, & Johnson, 1994, s. 6-8):

### **2.1.1. Okulu Geliştirmeye Dönük Planlama**

Etkili okulda öğretmenler ve yöneticiler okul geliştirmeye ve başarı artırma gibi özel konular üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma grupları, sağlıklı bir okul iklimi oluşturma ve kolektif bilinci geliştirmeyi amaçlamıştır. Böylece eğitimsel etkinliklerde ortak amaç oluşturulmaya çalışılmıştır. Yönetici ve öğretmenler eylem planı hazırlamada ve karar verme sürecinde birlikte hareket ettikleri zaman ortak sonucu da birlikte kabullenmek zorunda kalırlar. Öğretmenler arasında oluşan düşünce alışverişi okul yaşamındaki düzeni etkiler. Hem yönetici hem de öğretmenin ortak amacı, öğretmenin performansının geliştirilmesine rehberlik ederek okulun başarısını artırmaktır. Etkili okulda rol beklentisi açıktır ve öğretmenler öğrencilerinin performansını artırmaya çalışırlar.

### **2.1.2. Program Geliştirme**

Etkili okul yöneticisi öğretmenlerin öğretimsel sistemini açıkça belirtir. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretim değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. Öğretimsel program esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı; doğruları, özendiricileri ve geri bildirimini açıkça göstermelidir. Öğretmen ders planında her öğrencinin yüksek başarı beklentisini

karşılıyacak bir iklimi öğrencilerle birlikte oluşturmaya çalışmalıdır.

### **2.1.3. Personel Geliştirme**

Başarılı okulların yöneticileri öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili rehberlik yapar. Okul yöneticisi öğrencinin başarı düzeyini artırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir. Okula dayalı personel geliştirme programları, belirlenen hedeflerle bütünleşmiş en etkili programlardır. Başarılı bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur. Öğretmenler ve yöneticiler yeteneklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar. Başarılı bir okulda çalışan öğretmen örgüt ikliminin bireysel ve kolektif çalışmaya destek sağladığını bilir. Personel geliştirme okulun amaçlarıyla yakından ilgilidir.

### **2.1.4. Okulu Değerlendirme**

Başarılı bir okulun yöneticisi okul yaşamı için değerlendirilebilir ve sayısal verilerle açıklanabilir bir model geliştirir. Bu model sayesinde öğrenci başarısı, çalışma gruplarındaki verimlilik, öğretmen performansı ve davranışı ölçülebilir. Başarılı okulun yöneticisi öğretmenleri denetler. Yüksek öğretmen morali, etkili okullarda ölçülmeye çalışılan önemli bir faktördür. Etkili okulun işğöreni öğrenciyi ne ölçüde geliştirdiği noktasında sürekli olarak denetlenir. Bu okullarda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için okul yöneticisi ölçme ve değerlendirmeye büyük ilgi gösterir. Okul yöneticisinin sahip olduğu yüksek beklentiler ve öğrenci başarısı için geliştirilen ölçütler,

etkili okul konusunda önmlü geri bildirim sağlar. Etkili okullarda öğrencinin akademik benlik tasarımı ve kendine güveni oldukça yüksektir.

Johnson vd. (1994) tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticisinin öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilme ihtiyacı ve yedi yetiştirme konusu belirlenmiştir. Bu konular şunlardır:

- Okul yöneticiliği,
- Yaratıcı sorun çözme,
- İşgören geliştirme,
- Okulun gelişmesi için planlama yapma,
- İşgören davranışlarını kestirebilme,
- İşbirlikçi uzun vadeli planlama,
- Bir sistem olarak okul.

Okul yöneticileri bu yedi yetiştirme konusu içinde en fazla okul yöneticiliği ve yaratıcı sorun çözme konusunda yetiştirme ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin

sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir.  ğretimsel liderlik, mükemmellik ve verimliliği sağlama d şncesinin oluşturduğu baskılar sonucu bazı araştırmacı, politika belirleyici ve okulu yenileştirmeye çalışan uzmanlar arasında popüler bir çalışma konusu olmuştur. Bu konudaki ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkililiği üzerindeki rolü araştırılmıştır (akt. (elik, 2000, s. 9).

1980’li yılların ortalarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları önemli bir gelişme olarak görülmüştür. Program yöneticisinin aksine öğretimsel lider öncelikle okulun eğitimsel programını geliştirmek için bilgi kaynaklarını araştırır. Okul yöneticisinin okul ve program hakkında bilgi sahibi olması, ona bir ölçüde öğretmenin öğretimsel düzenlemelerine müdahale etme gücünü de vermektedir. Öğretmen ve öğrencinin yüksek beklenti düzeyine sahip olması, sınıf öğretmeninin denetime kapalı olması, okul programlarının koordinasyon yetersizliği ve  ğrenci rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülememesi öğretimsel lidere yeni roller yüklemiştir (elik, 2000, s. 41).

Etkili okul uygulamalarında ve etkili okulun değişmesinde okul yöneticisi kilit bir faktör olarak kabul edilmiştir. Etkili okul uygulamalarında okul yöneticisi tarafından okul temelli düzenleme gruplarının yönetimi ve personel geliştirme programlarının hızlanması sağlanmıştır. Böylece hizmetiçi eğitim yoluyla öğretimsel etkililiğin sağlanması amaçlanmıştır.

Mesleki değişim, işgörene ve okul yönetimine ilişkin bakış açısının yüksek düzeyde rasyonelleşmesi okul liderliği kavramının gelişmesini engellemiştir. Okul liderliği sorunu, politika oluşturucular tarafından okul yöneticisinin sadece öğretim ve program uzmanı olarak görülmesiyle sınırlandırılmıştır. Politika oluşturucuların bu eğilimi, okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarında öğretimsel liderlik alanındaki yetersizliği, onların bu alanda ciddi bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçme ihtiyacını gündeme getirmiştir. Yarışmacı bir dünyada beklentilerin hızla değişmesi karşısında okul yöneticisinin bu değişimle baş edebilmesi çok güçlü bir bilgi temeline sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Çelik, 2000, s. 42).

## **2.2. Okul Yöneticiliği ve Öğretimsel Liderlik**

Yönetici ve öğretimsel lider kimdir? Her ikisinin rolleri arasında bir ilişki var mıdır? Bir okul yöneticisi etkili bir yönetici olmadan öğretimsel lider olabilir mi? Bu sorular okul yöneticisinin rollerini anlama açısından hayati bir önem taşımaktadır. Öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmen etkili bir okulda yönetilen astlardan biri olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir (Moorthy, 1992, s. 8).

Bir toplumda eğitim asla statik bir yapıda olamaz. Düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Okul yöneticisi, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir. Öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir. Öğretimsel liderliğin alanı oldukça geniştir. Bunlar okul yöneticisinin sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefelerden oluşur (Çelik, 2000, s. 43). Yönetici olarak okul müdürü gemiyi gideceği limana düzgün götürmeye çalışırken öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanmaktadır. De Bevoise göre (1984), öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir. Öğretimsel bir lider olarak okul yöneticisinin birbiriyle bütünleşen üç önemli rol boyutu vardır: Okulun misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirme (Moorthy, 1992, s. 10).

### **2.2.1.Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Davranışları**

Öğretmenler, okul yöneticilerinin zayıf öğretimsel liderlik rolünü sergilemeden daha çok, dil ve matematikteki başarıya önem verdiklerini savunmaktadırlar. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları dört temel boyuttan oluşmaktadır: Bunlar (1) Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, (2) Bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, (3) İletişim sağlayan kişi olarak okul

yöneticisi, (4) Görünür bir kişi olarak okul yöneticisi (Smith & Andrews, 1989, s. 9).

### **a. Kaynak Sağlayıcı Olarak Okul Yöneticisi**

Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir. Kaynak sağlayıcı, okul personelini dikkatli bir şekilde değerlendirir ve onların kişisel yeterliklerini geliştirir. Okul personelinin yeteneklerinin geliştirilmesi yanında, onların öğretimsel sorunlarını da çözmeye çalışır. Öğretimsel lider, grup sürecinden yararlanır; bu konuda uzman bir kişi olarak okulun bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. Okul yöneticisi çalışma grupları, mesleki konferanslar ve hizmetiçi eğitim kursları düzenleyerek insan kaynaklarını geliştirmeye çalışır. Etkili okul yöneticileri, kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Etkili okul yöneticileri, okul programlarının geliştirilmesine ve öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesine önem verirler. Güçlü öğretimsel liderler, kaynakları daha çok istenen bir çıktı alma doğrultusunda kullanırlar. Bir kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticilerinin temel rolleri şunlardır (Manasse, 1984, s. 42-46):

- Öğretimsel lider zaman ve kaynakları etkili olarak kullanır.
- Lider değişmeye uygun bir iklim oluşturur, değişim yönetimi

becerilerinden yararlanır ve bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişimini sağlar.

- ğretimsel lider, okul personelini motive etme yeterliliğine sahiptir.
- ğretimsel lider okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir.

### **b. ğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi**

ğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların ğretim materyallerini ve yeni ğretim stratejilerini kullanmalarını özendirir. Yönetici periyodik olarak okul personelini değerlendirir. ğretimsel bir kaynak olarak okul yöneticisinin en belirgin rolü, daha iyi bir ğretim için olanak hazırlamaktır. İyi ğretim olanakları hazırlayan yönetici, ğretimi geliştirmek için strateji ve materyaller geliştirir. Okul yöneticisi insan kaynaklarını geliştirme programı çerçevesinde düzenli olarak çıkan eğitimsel araştırma dergilerini sağlar, program geliştirme ve ocuk öğrenmesini anlamaya yönelik yeni gelişmeleri öğretmenlere açıklar (elik, 2000, s. 45).

### **c. İletişimci Olarak Okul Yöneticisi**

Okul yöneticisi iletişimci olarak herkesin paylaşacağı bir vizyon oluşturmalıdır. Okul yöneticisi, okulun etkinlik ve programlarının



anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir (Çelik, 2000, s. 46).

#### **d. Görünür Kişi Olarak Okul Yöneticisi**

Görünür kişi olarak okul yöneticisi sınıf ortamında ve koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur; bölüm toplantılarına katılır ve öğretmenlerle doğal bir biçimde sohbet eder. Görünür kişi olarak okul yöneticisinin temel roller şunlardır (Smith & Andrews, 1989, s. 9-20):

- Öğretimsel lider toplum ve okul personeliyle işbirliği içinde okulun misyonuna uygun olarak açık amaçlar geliştirir.
- Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından öğretimsel lider, her zaman hazır bulunan görünürdeki kişidir.

### **2.3. Öğretimsel Liderlik Kavramına Dair Yapılan Araştırmaların Literatür Taraması**

Bu bölümde öğretimsel liderlik davranışları konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada; California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) olan ve sonradan birçok araştırmada kullanılan bir araç geliştirilerek okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır.

Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır (Gümüşeli, 1996, s. 81-82):

1. Genel olarak okul müdürlerinin eğitim program ve ğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.
2. Müdürlerin ğretimi 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 sıkı ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gosterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, ğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.
4. Okulların çoğunun ğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine müdürlerin ğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.
5. Müdürlerin ğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için onlan 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, müdür eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır
8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; yapılan bu araştırmada küçük okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Hallinger ve Murphy (1985), yaptıkları bir araştırma ile on ilkokulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada, sözkonusu davranışlar, geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Araçta öğretim liderliği davranışları üç temel boyut ve onbir alt boyut olarak belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır. Ölçek, Likert tipinde hazırlanmış, okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birimi müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırmanın temel amaçlarından biri öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olarak açıklanmıştır. Geliştirilen bu

araç kısa adı PIMRS olarak birçok araştırmacı tarafından da kullanılmış ya da veri toplama aracı geliştirmede yararlanılmıştır. Hallinger ve Murphy'nin geliştirdiği öğretimsel liderlikle ilgili davranış üç temel boyutta toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, müdürlerin ğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesinde, yöneticilerin kendileri hakkındaki algıları ile ğretmen ve deneticilerin algıları arasında çoğu durumda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmanın çeşitli sınırlılıklarına karşın bazı konularda şu genellemeler yapılmıştır (şişman, 2002, s. 123-124):

1. Genel olarak yöneticiler program ve öğretimin yönetimine aktif olarak katılmaktadır.
2. nceki araştırmaların bulgularından farklı olarak yöneticiler genelde öğretimin denetimine ve değerlendirmesine katılmaktadır.
3. Okul yöneticileri öğretmenlerle yakın ilişki kurma ve sürdürme konusunda fazla çaba göstermemektedir.
4. Okulların çoğu ğretim zamanının kesintisiz kullanılmasına ilişkin politika ve uygulamalara sahip değildir.
5. Genel olarak müdürler ğrenci çaba ve performansını ender olarak pekiştirmektedir.

Araştırmada yöneticilerin ğretim liderliği davranışı üzerinde az ya da çok etkili bireysel ve örgütsel değerkenler de belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik süresi gibi değişkenler, yöneticilerin öğretim liderliği üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın müdürlerin erkeklere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen daha çok gösterdikleri belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından ise genç yöneticiler daha etkin bulunmuş, ancak buna bir yorum getirilememiştir. Öğretimsel liderlikle ilgili davranışlarda çevresel faktörlerin (Okul içi çevre) etkili olabileceği düşünülerek bazı ilişkiler aranmıştır. Araştırmada okulun büyüklüğü, çevrenin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bölge eğitim birimleriyle ilişkiler yönünden öğretim liderliği davranışları arasında ilişki aranmıştır. Küçük okullarda (385 öğrenci) yöneticilerin, büyük okullara (600 öğrenci) oranla programın ve öğretimin yönetimine daha çok katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ise ayırteci bir faktör olarak bulunmamıştır.

Wildy ve Dimmock (1993) Batı Avustralya'daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada beş soruya cevap aramışlardır (Wildy & Dimmock, 1993):

1. Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir?
2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği algıları ortaokul

müdürlerinin ğretim liderliği algılarından farklı mıdır?

3. Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir?
4. Müdürlerin ğretim liderliğine ilişkin kendi algıları diğer işgörenlerin algılarından farklı mıdır?
5. Müdürlerin ğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir?

Araştırma 18 ilkokul müdürü, beş ilkokul müdür yardımcısı, 48 ilkokul ğretmeni, dört ortaokul müdürü, beş ortaokul müdür yardımcısı, 11 bölüm başkanı ve 63 ortaokul ğretmeni olmak üzere 22 okuldan seçilen toplam 154 denek üzerinde yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmış ve aritmetik ortalama, standart sapma, Scheffe'nin f testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu şöyle özetlenmiştir.

1. Öğretim liderliği her düzeydeki işgörenleri ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının ğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları, ğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır.
2. Eğitim programını yönetme ile dönüt sağlama ve değerlendirme görevleri müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak

algılanmıştır. Bu görevlerin daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır.

3. Öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından ilk ve ortaokullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre öğretim liderliği sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri anlaşılmaktadır.
4. Müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile diğer işgörenlerin onları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
5. Öğrenci sayısı bakımından en küçük okulların müdürleri, öğretim liderliği görevlerini en çok yapan müdürler olarak algılamışlardır.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'de öğretim liderliği ile ilgili doğrudan ulaşılabilen ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hallinger (1983) ve Hallinger ve Murphy (1985)'in geliştirdikleri ve öğretimsel liderlikle ilgili bir çok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kısa adı PIMRS olan araç kullanılmıştır. Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanarak geliştirilen veri toplama aracı, İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışları üç temel boyut ve onbir alt görev boyutundan oluşmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (Gümüşeli, 1996):

1. Okul müdürleri araştırmada yer alan 11 görev içinden;
  - a. Okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman,
  - b. Bunların dışında kalan, okulun amaçlarını geliştirme, ğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, ğrenci başarısını izleme, ğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi yedi görevi çoğunlukla yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini ğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.
2. Öğretmenler ilköğretim okulu müdürlerinin;
  - a. Okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, ğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi çoğunlukla,
  - b. Buna karşın, ğretimi denetleme ve değerlendirme, ğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi üç görevi ise ara sıra yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak ğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde



gerçekleştirdikleri görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

3. Araştırmada test edilen örgütsel ve bireysel değişikliklere ilişkin müdür algıları genellikle değişken üzerinde paralel biçimde düzenli artışlar göstermiştir.
4. Öğretmenler, okul tipi, okulun öğretim şekli, okuldaki toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenlerle; müdürün mesleki deneyimi, yöneticilik deneyimi, eğitim programları ve öğretim konusunda katıldığı hizmetiçi eğitim gibi bireysel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını 0,05 anlamlılık düzeyinde etkilediğini algılamışlardır.
5. Deneklerin anketlerden elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, müdür ve öğretmenler arasında 0,05 düzeyinde anlamlı algı farklılıkları ortaya çıkmıştır.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir İl merkezindeki ilöğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini ve okul müdürlerinin söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerinin bireysel ve örgütsel bazı değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretimsel liderlik davranış boyutları beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar:

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,

3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
5. Düzenli ğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin, ğretim liderliği kapsamında yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, anket tekniğinin ve öğretmenlerin algılarının yanında, söz konusu okullarda görevli okul müdürlerinin grup içinde değerlendirilmiş olmasının da sınırlılıklarını taşımaktadır. Ancak ulaşılan sonuçlar, bu ğretim kademesinde görevli okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarına ilişkin bazı ipuçları vermektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarında, okul müdürlerinin beş boyutta toplanan ğretim liderliği davranışlarına ilişkin sonuçlar okullar genelinde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılamalarına göre okul müdürlerinin;
  - a. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi, öğrenim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları kapsamında yer alan ğretim liderliği davranışları, ortalama olarak okul müdürlerince

çoğunlukla yerine getirilmektedir.

- b. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ise öğretmenlerin algılamalarına göre ortalama olarak ara sıra gerçekleşmektedir.
2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye dönük olarak yapılan analizde kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.
3. İlköğretim okullarının içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak (merkez-kenar) beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasında okulun bulunduğu çevre yönünden genelde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
4. İlköğretim okullarının akademik başarıları; akademik başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin sonuçlara göre;
  - a. İlköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulların akademik başarı düzeylerine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda okul kümeleri arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine bu boyutta anlamlı bir fark bulunmuştur.

- b. Diğer davranış boyutlarına ilişkin okulların akademik başarı düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda ğretmen algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (şişman, 1997, s. 28-32).

Yukarıda belirtilen ğretim liderliği davranış boyutlarına ilişkin olarak araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarına ilişkin yapılan sınıflandırmalarda birbirine benzer boyutlar söz konusu olabildiği gibi birbirinden farklı boyutlar üzerinde de durulmaktadır. Başka bir ifade ile liderlik sürecini oluşturan; lider, izleyen ve ortam değişkenleri, öğretimsel liderlik davranış boyutlarının oluşturulmasında etkili olmuştur. ğretimsel liderliğe ilişkin araştırmalarda başlıklar genelde; okulun amaçlarını belirleme, eğitim ve ğretimi yönetme ve okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma gibi genel başlıklar altında toplanmaktadır.

Araştırmalardan çıkan bir başka sonuç; eğitim ve okul yönetimi açasından öğretimsel liderlik, eğitimle ilgili liderlikler içerisinde tanım ve kapsam bakımından diğer liderlik türlerinden farklı olarak eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen liderlik biçimi olmasdır. Daha açık bir anlatımla söz konusu araştırmaların bir çoğunda açık örgüt misyonu, sıkı biçimde koordine edilmiş eğitim programı, öğretimin denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi vb. zellikler etkili okulların ve özellikle ğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görev fonksiyonu olarak kabul edilmektedir

(Gümüseli, 1996, s. 13).

Öğretimsel liderlikle ilgili olarak Türkiye’de yapılan az sayıda araştırma olmasına rağmen, yurt dışında eğitim yönetimi alanında son 20 yıl içinde araştırmaların önemli bir bölümünün öğretimsel liderlik alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların aynı zamanda araştırmaların yapıldığı ülkelerin özelliklerini taşıdığı da unutulmamalıdır.

Yine bu araştırmaların bir çoğunda veri toplama aracı olarak Hallinger tarafından geliştirilen kısa adı PIMRS olan ölçeğin kullanıldığı dikkati çekmektedir. Tarasina (1993), Griffin (1993), Shepard (1993) vb. araştırmacılar aynı ölçeği kullanmışlardır (Gümüseli, 1996, s. 86-90). Öğretimsel liderlikle ilgili araştırmaların genelde; okulun etkililiği, öğrenci başarısı, öğretimin denetimi, okul iklimi ve bireysel ve örgütsel değişkenler ile ilişkilendirilerek yapıldığı görülmektedir.

Öğretimsel liderliğin özellikle okullara özgü bir liderlik türü olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın ülkeye ait özellikler taşıdığından dolayı Türkiye’de öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### 3. LİSE MÜDÜRLERİNİN ğRETİM LİDERLİğİNİN DEğERLENDİRİLMESİNE DAİR BİR UYGULAMA

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

“Lise Müdürlerinin ğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modelleri “*ok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir*” (Karasar, 2000, s. 79). Taramalarda yerli ve yabancı literatür gözden geirilmıştir. Araştırmaya kaynak teşkil eden müdür ve öğretmenlerin görüşleri ise belli bir zaman kesitindeki durum tespitine yöneliktir.

Araştırma evrenini lise müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu ğretim liderliğini değerlendirme durumunda bulunan Konya il merkezindeki 27 lisenin müdürleri, müdür yardımcıları ile bu liselerde görevli öğretmenler oluşurmaktadır. Araştırma Konya il merkezinde Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan liselerde yapılmıştır. Araştırmada meslek liseleri kapsam dışında tutulmuştur. Konya il merkezinde bulunan müdür ve müdür yardımcılarının tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Gönderilen anketlerden 62 adedi müdür ve müdür yardımcıları tarafından cevaplanmıştır. Araştırmada 1014 olan lise ğretmen evreninden tesadüfi yöntemle seçilen 250 öğretmene gönderilen anketlerin 201 adedi cevaplanmıştır.

Araştırmada Doç.Dr. Mehmet ŞİŞMAN tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Araştırmacı, Dr. Şişman’dan anket formlarındaki yeterliliklere ilişkin bilgilerin aynen veya kısmen değiştirilerek uygulanması hususunda gerekli izinleri almış bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan anket formlarından biri; lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliğinin değerlendirilmesi için A formu, diğeri ise göstermekte oldukları öğretim liderliğinin değerlendirilmesi için B formu şeklindedir. Anket formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel tanıtıcı bilgilerle ilgili olup; müdür ve öğretmenler için farklılık göstermektedir. İkinci bölüm müdür ve öğretmenler için aynı soruları kapsamaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı beş boyutta 50 sorudan oluşmaktadır. Her maddenin karşısına davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiştir. Bu seçenekler “Hiçbir zaman, çok seyrek, ara sıra, çoğu zaman ve her zaman “ seçenekleridir. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (x) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır. Anketler A ve B formlarının her ikisinin de kaynak gruplara teslim edilmesi şeklinde uygulanmıştır. Anket uygulaması konusunda anket ön kapağı olarak açıklama sayfası konmuş; anketin amacı, işaretleme yöntemi ve gerekli diğer bilgiler verilmiştir. Anket uygulanmadan önce Konya Valiliğinden anketlerin uygulanması için 15.12.2000 tarih ve B.08.4.MEM.4.42.00.06.311 sayılı “Tez Çalışması Uygulaması” konulu bir onay alınmıştır. Bu onaya ait suretler araştırma esnasında bütün okul müdürlüklerine teslim edilmiştir. Araştırmacı 30 Aralık 2002-3 Ocak 2003 tarihleri arasında söz konusu onayı müteakip

araştırma kapsamında olan 27 liseye bizzat giderek anketleri kaynak gruplara teslim etmiş ve anketler hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Anketler 20-24 Ocak 2003 tarihleri arasında yine araştırmacı tarafından kaynak gruplardan toplanmıştır. Anket formları gönderilen kaynak grupları ile cevaplanan anket sayısı ve yüzdesi Tablo 3’de görülmektedir.

**Tablo 3:** Kaynak Grupların Evren ve Örneklem Büyüklükleri

Kaynak Gruplar		Lise Müdür ve Müdür Yardımcıları	Lise Öğretmenleri
Evren		81	1014
Örneklem		81	250
Cevaplanan Anket Sayısı	A Formu	62	201
	B Formu	62	201
Cevap Verenlerin Yüzdesi (%)	A Formu	%76	%80
	B Formu	%76	%80

Tablo 3’deki bilgilerden anlaşılacağı gibi, anketlerin doldurulma oranı yüksektir. Müdür ve müdür yardımcılarının %76’sı ile öğretmenlerin %80’i A ve B anket formlarını doldurmuşlardır.

Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere gönderilen anketler toplanmasını müteakip kontrol edilmiş ve bilgisayara Excell tabloları halinde girilmiştir. Tabloların oluşturulmasında her bir soruya verilen cevaplardan “Hiçbir zaman=1 puan”, “çok seyrek=2 puan”, “ara sıra =3 puan”, “çoğu zaman=4 puan”, “her zaman= 5 puan” şeklinde kodlanmıştır. Hazırlanan Excell tabloları SPSS istatistik paket programına aktarılarak analiz edilmiştir.



Beş boyutta toplanan 50 davranışa ilişkin müdür ve öğretmenlerin algılamalarının okullar genelinde ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra söz konusu algılamalar müdürlerin ilgili kıdem, yaş, cinsiyet, branş değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda varyans analizi kullanılmıştır. Söz konusu değişkenlerle öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamaları arasındaki olası farklılaşmalar t testi ve ANOVA testi ile yoklanmıştır. Farklılaşmanın meydana geldiği gruplarda Tukey testi ile farklılığın meydana geldiği grup hakkında yordamalarda bulunulmuştur.

### 3.2. Araştırmanın Bulguları

Bu bölümde anket yoluyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarında yer alan sorulara göre açıklanıp yorumlanmıştır.

#### 3.2.1. Kaynak Grupların Genel Nitelikleri

Katılımcıların genel dağılımı tablo 4’de yer almaktadır.

**Tablo 4:** Katılımcıların Genel Dağılımı

Görev	Sayı	Yüzde (%)
Müdür	62	23,6
Öğretmen	201	76,4
Toplam	263	100,0

Ankete katılanların %73,4’ünü öğretmenler, %23,6’sını ise müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Anket yapılan okullara ait dağılım ise tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5:** Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türü

Okul Türü	Sayı	Yüzde (%)
Özel okul	54	20,5
Devlet okulu	209	79,5
Toplam	263	100,0

Ankete katılanların okul durumuna göre dağılımına bakıldığında katılımcıların %25,5'i özel okulda görevliyken, %79,5'i ise devlet okullarında görevlidir. Katılımcıların yaşa göre dağılımı ise tablo 6'dadır.

**Tablo 6:** Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Müdürler	Müdürler içinde %	Öğretmenler	Öğretmen içinde %	Toplam	Tüm grup içinde %
21-30	2	3,2	39	19,4	41	15,6
31-40	20	32,3	82	40,8	102	38,8
41-50	35	56,5	69	34,3	104	39,5
51-60	5	8,1	11	5,5	16	6,1
Toplam	62	100	201	100	263	100,0

Ankete katılanların %78,3'ü 31-50 yaş grubu içinde bulunmaktadır. 50 yaş ve üzeri yaş grubunda olan kişi sayısı %6,1'dir. Bu rakam müdür ve öğretmenlik mesleğinde 50 yaş ve üzerinde olan personelin oranının çok düşük olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır. Müdürlerin yaş grubu incelendiğinde %56,5'lik bir oranda 41-50 yaş grubu içinde oldukları görülmektedir. Bu rakam, müdürlerin görev yaptıkları okullarda öğretmenlerden daha ileri yaşta olduklarını göstermektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı ise tablo 7'de yer almıştır.

**Tablo 7:** Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet Durumu	Okul Türü	Müdürler	Müdürler içinde %	Öğretmenler	Öğretmen içinde %	Toplam	Tüm grup içinde %
Kadın	Özel	6	9,7	88	43,8	101	38,4
	Devlet	7	11,3				
Erkek	Özel	10	16,1	113	56,2	162	61,6
	Devlet	39	62,9				
Toplam		62	100	201	100,0	263	100,0

Ankete katılanların %61,6'sı erkek ve %38,4'ü ise kadındır. Öğretmenlere anket formu dağıtılırken erkek ve kadın dengesi gözetilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarının tamamına anket formu dağıtıldığından mevcut durum ortaya konmuştur. Liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının %21,0'ı kadın, %79,0'u ise erkektir. Bu durum okul müdürlüklerinde erkeklerin daha fazla görev aldıklarının bir göstergesidir. Özel okullarda ise kadın müdür ve müdür yardımcısı sayısı devlet liselerine göre daha yüksektir. Katılımcıların branşlarına göre dağılımı ise tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8'e göre; ankete katılanların branşlarında ilk sırada %39,2' ile matematik ve fen branşı gelmektedir. Bu oran müdürlerde %51,6 gibi daha yüksek bir orana çıkmaktadır. Meslek dersleri ve güzel sanatlar hariç diğer branşlarda ise dengeli bir dağılım gözlenmektedir. Matematik ve fen branşını sırasıyla Türkçe-Matematik, Sosyal Bilgiler, diğer (Beden Eğt. vb.), Yabancı Diller, Meslek Dersleri ve Güzel Sanatlar branşları takip etmektedir.

**Tablo 8:** Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Müd.	Müdürler içinde %	Öğretmenler	Öğretmen içinde %	Toplam	Tüm grup içinde %
Türkçe-Mat.	7	11,3	35	17,4	42	16,0
Sosyal Bil.	9	14,5	33	16,4	42	16,0
Mat.ve Fen	32	51,6	71	35,3	103	39,2
Yab.Diller	7	11,3	24	11,9	31	11,8
Meslek Dersleri	0	0,0	3	1,5	3	1,1
Güzel Snt.	0	0,0	3	1,5	3	1,1
Diğer	7	11,3	32	15,9	39	14,8
Toplam	62	100	201	100,0	263	100,0

Katılımcıların mezuniyetlerine göre dağılımı ise tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9:** Katılımcıların Mezuniyetlerine Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Müd.	Müdürler içinde %	Öğretmenler	Öğretmen içinde %	Toplam	Tüm grup içinde %
Fakülte	45	72,6	165	82,1	210	79,8
Yüksek Öğt.Okulu	0	0,0	3	1,5	3	1,1
Mesleki ve Teknik Y.O	2	3,2	3	1,5	5	1,9
Eğitim Ens.	10	16,1	11	5,5	21	8,0
Yüksek Lisans	4	6,5	17	8,5	21	8,0
Doktora	1	1,6	2	1,0	3	1,1
Toplam	62	100	201	100,0	263	100,0

Ankete katılanlarda %79,8 ile fakülte mezunları ilk sırada gelmektedir. Onu sırasıyla Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans, Mesleki ve Teknik Y.O., Yüksek Öğt.Okulu ve doktora mezunları takip etmektedir. Müdürlerde lisansüstü oranı %8,1 iken, bu oran öğretmenlerde

%9,5'dir. Bu oran her iki grup için de düşük bulunmuştur. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımı tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10:** Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Müd	Müdürler içinde %	Öğretmenler	Öğretmen içinde %	Topl.	Tüm grup içinde %
5 yıl ve daha az	1	1,6	24	11,9	25	9,5
6-10 yıl	16	25,8	47	23,4	63	24,0
11-15 yıl	9	14,5	48	23,9	57	21,7
16-20 yıl	7	11,3	22	10,9	29	11,0
21-25 yıl	20	32,3	38	18,9	58	22,1
26 yıl ve daha fazla	9	14,5	22	10,9	31	11,8
Toplam	62	100	201	100,0	263	100,0

Ankete katılanlarda %24,0 ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ilk sırada gelirken onu sırasıyla 21-25 yıl, 11-15 yıl, 26 yıl ve daha fazla, 16-20 yıl ve 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlar takip etmektedir. Müdürlerde 21-25 yıl kıdemi olanlar ilk sırada gelirken öğretmenlerde 6-15 yıl hizmeti olanlar ilk sırada gelmektedir. Müdürler öğretmenlere göre daha fazla kıdeme sahiptir.

**Tablo 11:** Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Dağılımı

Birlikte Çalışma	Sayı	Yüzde (%)
1-2 müdür ile	26	12,9
3-4 müdür ile	64	31,8
5-6 müdür ile	57	28,4
7-8 müdür ile	28	13,9
9-10 müdür ile	18	9,0
10 ve daha fazla	8	4,0
Toplam	201	100,0

Tablo 11'e göre; ankete katılan öğretmenlerin %31,8'i 3-4 müdür ile birlikte çalıştığını belirtirken, %28,4'ü ise 5-6 müdür ile çalıştığını belirtmiştir. Bu sonuçların öğretmenlerin ya da müdürlerin sık sık atama görmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Müdürlerin müdürlük kıdem dağılımı tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12:** Müdürlerin Müdürlükteki Kıdem Durumları

Müdürlükteki Kıdem Yılı	Sayı	Yüzde (%)
5 yıl ve daha az	31	50,0
6-10 yıl	8	12,9
11-15 yıl	17	27,4
16-20 yıl	3	4,8
21-25 yıl	2	3,2
26 yıl ve daha fazla	1	1,6
Toplam	62	100,0

Ankete katılan müdür ve müdür yardımcılarının %50,0'ı 5 yıl ve daha az yöneticilik kıdemi ile ilk sırada gelirken, onu sırasıyla %27,4 ile 11-15 yıl kıdemi olanlar, %12,9 ile 6-10 yıl kıdemi olanlar, %4,8 ile 16-20 yıl kıdemi olanlar ve %1,6 ile 26 yıl ve daha fazla kıdemi olanlar takip etmektedir. Müdür ve müdür yardımcılarının kıdemlerindeki dengesiz dağılım bu konuda stratejik bir planlama yapılmadığını göstermektedir.

Katılımcıların iştirak ettikleri seminer ve kurs durumu tablo 13'de yer almaktadır. Ankete katılanların %35,7'si hiç seminere katılmadığını beyan etmiştir. Bu oran müdürlerde %33,9'dur. Diğer kurs ve seminer sayıları dört kurs ve seminer hariç dengeli bir dağılıma sahiptir. Müdürlerin üçte birinden fazlasının hiçbir seminere katılmamış olması

atama planlaması açısından dikkate alınması gereken bir durum olarak göze çarpmaktadır.

**Tablo 13:** Katılımcıların İştirak Ettikleri Seminer ve Kurs Durumu

Seminer/ Kurs Sayısı	Müd.	Müdürler içinde %	Öğretmenler	Öğretmen içinde %	Toplam	Tüm grup içinde %
Hiç	21	33,9	73	36,3	94	35,7
1	4	6,5	36	17,9	40	15,2
2	11	17,7	29	14,4	40	15,2
3	13	21,0	26	12,9	41	15,6
4	2	3,2	10	5,0	12	4,6
5 ve daha fazla	11	17,7	25	12,4	36	13,7
Toplam	62	100	201	100,0	263	100,0

### 3.2.2. Öğretim Liderliğinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde “lise müdürlerinin göstermeleri gereken öğretim liderliği davranışları” ile “göstermekte oldukları öğretim liderliği davranışları”nın müdürler ve öğretmenler açısından değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, ağırlıklı ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Ortaya çıkan ağırlıklı ortalama değerlerini yorumlamak için standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir. Bu da aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir.

$$a = \frac{\text{En yüksek puan} - \text{en düşük puan}}{\text{Grup sayısı}}$$

$$a = 5 - 1/5$$

$$a = 0,80 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

Bu aralık katsayısına bağlı olarak aritmetik ortalamalar aşağıdaki aralık gruplarına göre değerlendirilmiştir.

**Tablo 14:** Grup Aralıkları Değerlendirme Tablosu

Aralık	İfade
1.00-1.80	Hiçbir zaman
1.81-2.60	Çok seyrek
2.61-3.40	Ara sıra
3.41-4.20	Çoğu zaman
4.21-5.00	Her zaman

**Tablo 15:** Müdürlerin Göstermiş Oldukları Liderlik Davranışı Dağılımı

Öğretim Liderliği Davranışı Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	S.S.	Ağır. Ort.
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	263	18	50	36,86	7,50	3,68
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	263	19	50	36,18	6,49	3,61
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	263	18	50	35,11	7,74	3,51
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	263	11	50	30,56	8,49	3,05
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	263	14	50	37,31	9,15	3,73

Okul müdürleri ile öğretmen algılarına göre; okul müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarını saptamak amacıyla ağırlıklı ortalama tekniğinden yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlere göre; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda 3,68; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 3,61; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 3,51; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 3,05 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 3,73 ağırlıklı ortalama değeri bulunmuştur. Genel algıya göre sonuçlar aralık değerleriyle kıyaslandığında;



- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışları çoğu zaman;
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışı ise ara sıra sergilenmektedir.

Ortaya çıkan sonuçlar Hallinger (1983), Hallinger ve Murphy (1985) ve Gümüşeli (1996) tarafından benzer konularda yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlarla benzerlik arz etmektedir.

Doç.Dr. Mehmet ŞİŞMAN tarafından 1997 yılında aynı ölçme aracı kullanılarak Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde;

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışları çoğu zaman; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışının ise ara sıra sergilendiği belirtilmiştir.
- Araştırmanın sonuçları, Doç.Dr. Şişman'ın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuç Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okulu müdürleri ile Konya ilindeki lise müdürlerinin benzer öğretim liderliği davranışları sergilediklerini ortaya koymaktadır.

- Bunun nedeni olarak aynı eğitim sisteminden mezun olan, aynı seminer ve kurslara tabi olan ve müdürlük konusunda ilave bir eğitim almayan öğretmenlerin nerede olursa olsun benzer davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir.
- Liselerde özellikle öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlik ve hizmetiçi çalışmaların yetersiz düzeyde oluşunun “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışlarının ara sıra olarak algılanmasına sebep olduğunu değerlendirilmektedir. Müdürlerin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarına ait dağılım tablo 16’da yer almaktadır.

**Tablo 16:** Müdürlerin Göstermesi Gereken Öğretim Liderliği Davranışı

Öğretim Liderliği Davranışı Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	S.S.	Ağır. Ort.
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	263	30	50	43,55	3,42	4,35
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	263	31	50	43,07	3,87	4,30
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	263	25	50	41,59	4,97	4,15
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	263	23	50	39,42	5,61	3,94
Düzenli öğretim ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	263	30	50	43,90	4,89	4,39

Okul müdürleri ile öğretmen algılarına göre; okul müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarını saptamak amacıyla ağırlıklı ortalama tekniğinden yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlere göre; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda 4,35; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 4,30; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 4,15; öğretmenlerin

desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 3,94 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 4,39 ağırlıklı ortalama değeri bulunmuştur. Genel algıya göre sonuçlar aralık değerleriyle kıyaslandığında:

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarının her zaman,
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarının ise çoğu zaman sergilenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarındaki “öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ile “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutlarının diğer boyutlara göre daha az sergilenmesi gerektiğinin belirtilmesi kaynak grupların standart müdür imajının dışına çıkmadıklarını göstermektedir. Yine boyutların alt maddeleri incelendiğinde, kaynak grupların eğitim öğretim konularındaki yayınları takip etmedikleri, değişim ve gelişime kapalı oldukları görülmektedir.

**Tablo 17:** Müdürlerin Gösterdiği ve Göstermesi Gereken Öğretim Liderliği Davranışı

Öğretim Liderliği Davranışı Boyutları	N	Gösterilen Öğretim Liderliği		Gösterilmesi Gereken Öğretim Liderliği		t	P
		$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}$	S.S.		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	263	36,86	7,50	43,55	3,42	13,269	0,0001
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	263	36,18	6,49	43,07	3,87	15,805	0,0001
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	263	35,11	7,74	41,59	4,97	11,967	0,0001
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	263	30,56	8,49	39,32	5,61	14,232	0,0001
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	263	37,31	9,15	43,90	4,89	10,851	0,0001

Genel olarak lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerin test edilmesinde t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda 13,269; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 15,805; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 11,967; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 14,232 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 10,851 t değeri bulunmuştur. Lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışları ile göstermesi gereken öğretim liderliği davranışları karşılaştırıldığında dört davranış boyutunda her zaman davranış göstermesi gerekirken bu boyutlarda “çoğu zaman” sonucu çıkmış, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda çoğu zaman davranışı göstermesi beklenirken “ara sıra” sonucu çıkmıştır. Bu sonuçlar lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği boyutlarında yüksek bir beklentiyi ortaya koyarken, müdürlerin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarının aynı oranda yüksek olmadığı, beklentilerin altında kaldığı görülmektedir. Öğretim liderliği

davranışlarının okul türüne göre karşılaştırılması tablo 18'de yer almaktadır.

Okul türü kriterine göre lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini test etmede t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda 3,110; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 3,911; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 5,539; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 1,385 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 2,371 t değerleri bulunmuştur.

**Tablo 18:** Öğretim Liderliği Davranışının Okul Türü Kriterine Göre Dağılımı

Gösterilen Öğretim Liderliği Davranışları	Özel Okul			Devlet Okulu			t	P
	N	$\bar{x}$	S.S.	N	$\bar{x}$	S.S.		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	54	39,63	7,33	209	36,14	7,39	3,110	<b>0,003</b>
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	54	38,89	5,46	209	35,48	6,56	3,911	<b>0,0001</b>
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	54	39,59	6,40	209	33,95	7,64	5,539	<b>0,0001</b>
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	54	31,96	8,35	209	30,19	8,51	1,385	0,170
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	54	39,91	9,01	209	36,64	9,09	2,371	<b>0,020</b>
Gösterilmesi Gereken Öğretim Liderliği Davranışları	Özel Okul			Devlet Okulu			t	P
	N	$\bar{x}$	S.S.	N	$\bar{x}$	S.S.		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	54	42,89	3,05	209	43,69	3,50	-1,483	0,142
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	54	42,65	3,85	209	43,18	3,87	-0,907	0,367
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	54	40,94	4,54	209	41,75	5,08	-1,136	0,259
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	54	38,31	4,75	209	39,63	5,78	-1,975	0,051
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	54	42,85	4,40	209	44,18	4,98	-1,920	0,058

Okul türü kriterine göre; okul müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında “okul amaçlarının paylaşılması boyutunda”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda” ve “düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda” anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutların tamamında özel okul müdürlerinin devlet okulu müdürlerine kıyasla daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergiledikleri belirtilmiştir. Bu sonucun sebebinin ne olduğunun araştırılmasında yarar görülmektedir. Lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda -1,483; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda -0,907; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda -1,136; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda -1,975 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda -1,920 t değerleri bulunmuştur. Okul türü kriterine göre; okul müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen t değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır.

Öğretim liderliği davranışlarının yaş kriterine göre karşılaştırılması Ek tablo 1’de yer almaktadır. Tabloda; yaş kriterine göre lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini test etmede F testi tekniği (varyans analizi) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda 1,488; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 1,318; öğretim süreci ve öğrencilerin

değerlendirilmesi boyutunda 0,143; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 0,50 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 0,285 F değerleri bulunmuştur. Yaş kriterine göre; okul müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Yaş kriterine göre, lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda 0,695; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 0,923; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 1,456; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 0,668 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 1,019 F değerleri bulunmuştur. Yaş kriterine göre; okul müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Öğretim liderliği davranışlarının cinsiyete göre karşılaştırılması tablo 19'da yer almaktadır.

**Tablo 19:** Öğretim Liderliği Davranışının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gösterilen Öğretim Liderliği Davranışları	Kadın			Erkek			t	P
	N	$\bar{x}$	S.S.	N	$\bar{x}$	S.S.		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	101	36,62	7,50	162	37,01	7,52	-0,402	0,688
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	101	35,36	6,22	162	36,70	6,62	-1,659	0,098
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	101	34,06	7,30	162	35,76	7,95	-1,774	0,077
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	101	29,47	7,88	162	31,23	8,81	-1,692	0,092
Düzenli öğretim ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	101	36,34	8,67	162	37,92	9,41	-1,393	0,165
Gösterilmesi Gereken Öğretim Liderliği Davranışları	Kadın			Erkek			t	P
	N	$\bar{x}$	S.S.	N	$\bar{x}$	S.S.		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	101	43,48	3,12	162	43,59	3,60	-0,279	0,780
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	101	43,05	4,03	162	43,09	3,77	-0,074	0,941
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	101	40,96	4,91	162	41,98	4,99	-1,621	0,107
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	101	38,58	6,17	162	39,78	5,20	-1,628	0,105
Düzenli öğretim ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	101	43,54	5,59	162	44,13	4,39	-0,894	0,373

Cinsiyet kriterine göre lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini test etmede t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda -0,402; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda -1,659; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda -1,774; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda -1,692 ve düzenli öğretim ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda -1,393 t değerleri bulunmuştur. Cinsiyet kriterine göre; okul müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen t değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Cinsiyet kriterine göre lise müdürlerinin



göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda -0,279; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda -0,074; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda -1,621; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda -1,628 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda -0,894 t değerleri bulunmuştur. Cinsiyet kriterine göre; okul müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen t değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır.

Öğretim liderliği davranışlarının görev kriterine göre karşılaştırılması Ek tablo 2'de yer almaktadır. Görev durumu kriterine göre lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini test etmede t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda 4,610; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 3,906; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 4,858; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 8,893; ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 8,859 t değerleri bulunmuştur. Görev durumu kriterine göre; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Tüm boyutlarda müdürler öğretmenlere göre daha yüksek

oranda davranış sergilediklerini belirtmekteydiler. Benzer sonuçlar Widy ve Dimmock (1993) ile Gümüşeli (1996)'nın yapmış oldukları araştırmalarda da ortaya çıkmıştır. Görev kriterine göre lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının paylaşılması boyutunda 1,588; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 1,805; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 1,477; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 1,122 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 3,882 t değerleri bulunmuştur. Görev durumu kriterine göre; “düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutta müdürler öğretmenlere göre daha yüksek oranda davranış gösterilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu bulgular okul müdürlerinin okulun eğitim kalitesinin yükseltilmesi görevini diğer görevlerinden daha fazla önemsediklerini göstermektedir.

Öğretim liderliği davranışının branş kriterine göre karşılaştırılması ek tablo 3’de yer almaktadır. Branş kriterine göre, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini test etmede F testi tekniği (varyans analizi) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarında ; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 1,013; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 1,276; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 1,495; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 0,277 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda

1,926 F değerleri bulunmuştur. Branş kriterine göre, lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir fark ortaya çıkartmamıştır. Branş kriterine göre lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 2,943; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 1,191; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 1,851; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 2,980 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 2,923 F değerleri bulunmuştur. Branş kriterine göre, lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu ile düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiği araştırıldığında; lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda meslek dersleri mezunları diğer branş mezunlarına göre bu boyutta lise müdürlerinin daha yüksek öğretim liderliği sergilediklerini ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda, beden eğitimi vb. diğer branş mezunları kalan branşlara göre bu boyutta lise müdürlerinin daha yüksek öğretim liderliği sergilediklerini ileri sürmüşlerdir. Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda ise güzel sanatlar mezunları diğer tüm branşlara kıyasla lise müdürlerinin daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergilediklerini ileri sürmüşlerdir.

Yukarıda sıralanan farklılıkların nedeni olarak somut bir gerekçe bulunamamıştır.

Öğretim liderliği davranışlarının eğitim düzeyi kriterine göre karşılaştırılması ek tablo 4’de yer almaktadır. Eğitim düzeyi kriterine göre, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini test etmede F testi tekniği (varyans analizi) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 1,283; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 1,233; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 1,391; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 2,544 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 1,567 F değerleri bulunmuştur. Eğitim düzeyi kriterine göre, lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiği araştırıldığında, doktora mezunları diğer mezunlara kıyasla lise müdürlerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir. Lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 1,979; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 1,623; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 1,890; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 0,742 ve düzenli öğretme ve

öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 1,618 F değerleri bulunmuştur. Eğitim düzeyi kriterine göre, lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkartmamıştır.

Öğretim liderliği davranışının kıdem kriterine göre karşılaştırılması ek tablo 5’de yer almaktadır. Mesleki kıdem kriterine göre, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini test etmede F testi tekniği (varyans analizi) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; Lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarında ; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 1,249; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 0,474; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 0,806; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 1,496 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 0,824 F değerleri bulunmuştur. Mesleki kıdem kriterine göre, lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 0,536; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 0,782; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 0,462; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 0,123 ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 0,164 F değerleri

bulunmuştur. Mesleki kıdem kriterine göre, lise müdürlerinin göstermesi gereken ğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya ıkartmamıştır.

#### 4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Okul herşeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin verildiği ve sunulduğu yerdir. Okullar dünyanın her ülkesinde birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup bazı amaç ve işlevlere sahiptir. Okulların yöneticilerinden beklenen sözkonusu amaç ise okulların işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmesidir.

Okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi okulu roller sistemi olarak görebilmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır.

Okul yönetiminde liderlik kısaca yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilcek güçler olarak tanımlanabilir.

Öğretimsel liderlik kavramı ise, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir.

1980’li yılların ortalarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik hizmetiçi eğitim çalışmaları önemli gelişme olarak görülmüştür. Öğretmen ve öğrencinin yüksek beklenti düzeyine sahip olması, sınıf öğretiminin denetime kapalı olması, okul programlarının koordinasyon yetersizliği ve ğrenci rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülememesi öğretimsel lidere yeni roller yüklemiştir.

Okul yöneticilerinin aynı zamanda birer eğitim ve ğretim lideri olarak yetiştirilmesi eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme programlarında temel amaç olmuştur. Türkiye’de ise eğitim ve okul yöneticisi yetiştirmek için üniversitelerde lisans programları olmadığı gibi, bu alanda lisans üstü programlar ve bunlardan mezun olan yönetici sayısı da oldukça sınırlıdır. Yakın zamanlarda Türkiye’de eğitim ve okul yöneticisi atamalarıyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığınca bazı standartlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak eğitimle ilgili mevzuat incelendiğinde Türkiye’de okul müdürlerinin liderlikten çok yöneticilik yapmalarının beklendiği söylenebilir.

Bu araştırma böyle bir boşluğu doldurmak için lise müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde esas alınacak öğretimsel liderlik davranışlarının değerlendirilmesini hedeflemiştir. Araştırmanın amacı; lise müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine esas olmak üzere göstermesi gereken ve göstermekte oldukları ğretim liderliği davranışları ile bu davranışların kendileri ve öğretmenler algılarına göre tespit edilmesidir.



Bu araştırma çalışma evreni açısından Konya il merkezindeki liseler ile sınırlıdır. Yine söz konusu liselerden alınan veriler, anketle tespit edilecek sonuçlarla, anketlerde müdür ve öğretmen algılamaları ile sınırlıdır.

Araştırmanın evreni Konya il merkezindeki lise müdürleri, müdür yardımcıları ve liselerde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Müdürlerin tamamına ve tesadüfi yöntemle seçilen öğretmenlere anket uygulaması yapılmıştır.

Araştırmada lise müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin veriler anketlerle toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket formlarında Şişman'ın "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" esas alınmıştır.

Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okul müdürlerinin cinsiyet durumuna bakıldığında yüzde 80'i erkek ve %20'nin kadın olması atamalarda tercihlerin erkekler lehine kullanıldığını göstermektedir.
2. Okul müdürlerinin yaş ortalaması çoğunlukla 30-50 yaş grubunda bulunmaktadır. Bu durum okul müdürlerinde en az beş ile sekiz yıllık meslek tecrübesini müteakip görevlendirme yapıldığını göstermektedir.
3. Meslekteki kıdem incelendiğinde özel okul müdürlerinin

çoğunlukla 6-10 yıllık kıdeme sahipken devlet okulu müdürlerinin 21-25 yıllık kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Devlet okullarında beş yıl ve daha az kıdemi olan personele bulunmazken, özel okullarda düşük oranda da olsa kıdemi az olan personelin yöneticilik yaptığı görülmüştür.

4. Müdürlükteki kıdem incelendiğinde ise yüzde 50 oranında beş yıl ve daha fazla müdürlük/müdür yardımcılığı kıdemi olması, kıdem dağılımının dengeli olmadığını, yöneticilerin sık sık değişime uğradığını göstermektedir.
5. Okul müdürlerinin yaklaşık yarısı matematik ve fen bilimleri branşlarında olup, diğer branşlar ise yüzde 10'lar seviyesinde dengeli bir dağılım göstermektedir. Ancak meslek dersleri ve güzel sanatlar mezunlarından okul müdürü veya müdür yardımcısı olan öğretmen bulunmaması ise dikkat çekmektedir.
6. Okul müdürleri beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarından okullar genelinde ortalama olarak;
  - a. “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ile “düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” davranışlarını çoğu zaman sergilemektedirler.
  - b. “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ise ara sıra sergilemektedirler.

Yukarıda sıralanan değerler lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarıyla karşılaştırıldığında; “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunun diğer boyutlara göre daha az sergilenmesi gerektiği belirtilmiş, sergilenen davranışlarda da en düşük oran bu boyutta çıkmıştır. Diğer dört davranış boyutunun yüksek sergilenmesi gerektiği belirtilmiş, sergilenen davranışlarda da bu boyutlarda yüksek değerler elde edilmiştir.

7. Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının okul türüne göre karşılaştırılması sonucu özel okul müdürlerinin devlet okulu müdürlerine kıyasla bütün boyutlarda daha yüksek öğretim liderliği sergiledikleri belirtilmiştir.
8. Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının bütününde değerlendirilmesi ve kıdem kriterine göre karşılaştırılması sonucu söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.
9. Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının cinsiyet kriterine göre karşılaştırılması sonucu söz konusu davranışların gösterilmesinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.
10. Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının branş kriterine göre yapılan karşılaştırılması sonucu, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

**KAYNAKÇA**

- Açıkalm, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adem, M. (1981). *Eğitim Planlaması* (Cilt 13). Ankara: A.Ü. Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayını No:1.
- Alıç, M. (1995). *Toplumsal Kurumlar ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bartol, K. M., & Martin, D. C. (1991). *Management*. New York: Hill Inc.
- Bennis, W. (1994). *Lİder Olmanın Temel Nitelikleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bevoise, W. D. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. *Educational Leadership*(February), 14-20.
- Burnett, İ., & Pankake, A. M. (1990). The Effective Elementary School Principal Theoretical Bases, Research Findings and Practical Omplications. *The Administration Interest Group, Mid-South Educational Research Association Annual Meeting* (s. 321-349). New Orleans: Univerity of Oregon.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkenleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetinkanat, C. A. (1988). Örgütsel İklim ve İş Doyumunu. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dadesh, J., & Liu, C. J. (1985). High School Principals Perceptions of Their

- Instructional Leadership Behavior. *American Educational Research Association* (s. 1-22). Chicago: US Department of Education.
- Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. Winston: Holt Rinehart.
- Duke, D. L. (1986). The Aesthetics of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 7-27.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Galton, M., & Blyth, A. (1989). *Handbook of Primary Education in Europe*. Abington: Routledge.
- Gray, J., & Storke, F. (1988). *Organizational Behavior*. New York: Mc Millan Publishing Company.
- Gümüşeli, A. Ü. (1996). İlköğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. *Educational Leadership*, 91(2), 89-108.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (1995). *Organizational Behavior*. New York: Souyh-Western College Publication.
- Johnson, W. L., Synder, K. L., Anderson, R. H., & Johnson, A. M. (1994). Assessing School Work Culture: An Analysis and Strategy. *Annual Meeting of The American Education Research Association 1994* (s. 1-36). Louisiana: The American Education Research Association.
- Kantarcıoğlu, S. (1977). *Devlet Personel Rejimi: Nasıldı? Ne Oldu? Yeni Düzenleme Nasıl Olmalıdır*. Ankara: DPT Yayınları.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, D. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. Ankara: TODAİ Yayınları.
- Korkut, H. (1992). Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(1), 93-111.

- Krug, E. (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 430-443.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. New York: Mc Graw.
- Manasse, A. L. (1984). Principals as Leaders of High-Performing Systems. *Educational Leadership*, 41(5), 42-46.
- Moorthy, D. (1992). Manager or Instructional Leadership. *Education Canada*(32), 8-11.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41, 1-13.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*. Washington: Edwards Brothers Inc.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim Liderliği*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Wildy, H., & Dimmock, C. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(12), 43-62.

## **EKLER**

Ek Tablo 1: Öğretim Liderliği Davranışının Yaş Kriterine Göre Dağılımı

Ek Tablo 2: Öğretim Liderliği Davranışının Görev Kriterine Göre Dağılımı

Ek Tablo 3: Öğretim Liderliği Davranışının Branşa Göre Karşılaştırılması

Ek Tablo 4: Öğretim Liderliği Davranışının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ek Tablo 5: Öğretim Liderliği Davranışının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Ek-6: Anket Formu A

Ek-7: Anket Formu B

Ek Tablo 1: Öğretim Liderliği Davranışının Yaş Kriterine Göre Dağılımı

Gösterilen Liderlik Davranışları		KT	df	KO	F	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	249,807	3	83,269	1,488	0,218
	Grup içi	14489,988	259	55,946		
	Toplam	14739,795	262			
Eğitim programı ve öğretiminin yönetimi	Gruplar arası	165,833	3	55,278	1,318	0,269
	Grup içi	10863,406	259	41,944		
	Toplam	11029,240	262			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	26,002	3	8,667	0,143	0,934
	Grup içi	15665,017	259	60,483		
	Toplam	15691,019	262			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	108,816	3	36,272	0,50	0,682
	Grup içi	18782,135	259	72,518		
	Toplam	18890,951	262			
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	72,335	3	24,112	0,285	0,836
	Grup içi	21876,099	259	84,464		
	Toplam	21948,433	262			
Gösterilmesi Gereken Liderlik Davranışları		KT	df	KO	F	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	24,449	3	8,15	0,695	0,556
	Grup içi	3036,707	259	11,725		
	Toplam	3061,156	262			
Eğitim programı ve öğretiminin yönetimi	Gruplar arası	41,418	3	13,806	0,923	0,430
	Grup içi	3874,209	259	14,958		
	Toplam	3915,627	262			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	107,465	3	35,822	1,456	0,227
	Grup içi	6370,360	259	24,596		
	Toplam	6477,825	262			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	63,296	3	21,099	0,666	0,572
	Grup içi	8180,233	259	31,584		
	Toplam	8243,529	262			
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	72,97	3	24,323	1,019	0,385
	Grup içi	6179,653	259	23,860		
	Toplam	6252,624	262			



Ek Tablo 2: Öğretim Liderliği Davranışının Görev Kriterine Göre Dağılımı

Gösterilen Öğretim Liderliği Davranışları	Müdürler			Öğretmenler			t	P
	N	$\bar{x}$	S.S.	N	$\bar{x}$	S.S.		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	62	40,37	6,68	201	35,78	7,42	4,610	0,0001
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	62	39,08	6,85	201	35,29	6,12	3,906	0,0001
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	62	39,34	8,04	201	33,80	7,17	4,858	0,0001
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	62	36,90	5,75	201	28,60	8,25	8,893	0,0001
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	62	43,77	5,93	201	35,32	9,06	8,559	0,0001

Gösterilmesi Gereken Öğretim Liderliği Davranışları	Müdürler			Öğretmenler			t	P
	N	$\bar{x}$	S.S.	N	$\bar{x}$	S.S.		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	62	44,13	3,25	201	43,37	3,46	1,588	0,115
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	62	43,78	3,21	201	42,86	4,03	1,805	0,073
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	62	42,40	5,00	201	41,33	4,95	1,477	0,143
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	62	39,94	4,57	201	39,13	5,89	1,122	0,264
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	62	45,68	3,77	201	43,36	5,06	3,882	0,0001

Ek Tablo 3: Öğretim Liderliği Davranışının Branşa Göre Karşılaştırılması

Gösterilen Liderlik Davranışları		KT	df	KO	F	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	396,942	7	56,992	1,013	0,422
	Grup içi	14340,852	255	56,239		
	Toplam	14739,795	262			
Eğitim programı ve öğretiminin yönetimi	Gruplar arası	373,71	7	53,387	1,278	0,262
	Grup içi	10655,529	255	41,786		
	Toplam	11029,24	262			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	618,693	7	88,385	1,495	0,169
	Grup içi	15072,326	255	59,107		
	Toplam	15691,019	262			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	142,732	7	20,39	0,277	0,962
	Grup içi	18748,218	255	73,522		
	Toplam	18890,951	262			
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	1102,351	7	154,479	1,926	0,066
	Grup içi	20846,083	255	81,749		
	Toplam	21948,433	262			
Gösterilmesi Gerekli Liderlik Davranışları		KT	df	KO	F	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	228,785	7	32,664	2,943	0,006
	Grup içi	2832,371	255	11,107		
	Toplam	3061,156	262			
Eğitim programı ve öğretiminin yönetimi	Gruplar arası	123,93	7	17,704	1,191	0,308
	Grup içi	3791,697	255	14,869		
	Toplam	3915,627	262			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	313,281	7	44,754	1,851	0,078
	Grup içi	6164,544	255	24,175		
	Toplam	6477,825	262			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	623,328	7	89,047	2,980	0,005
	Grup içi	7620,20	255	29,883		
	Toplam	8243,529	262			
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	464,398	7	66,343	2,923	0,006
	Grup içi	5788,226	255	22,699		
	Toplam	6252,624	262			

Ek Tablo 4: Öğretim Liderliği Davranışının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Gösterilen Liderlik Davranışları		KT	df	KO	F	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	358,918	5	71,794	1,283	0,272
	Grup içi	14380,876	257	55,957		
	Toplam	14739,795	262			
Eğitim programı ve öğretiminin yönetimi	Gruplar arası	258,459	5	51,692	1,233	0,294
	Grup içi	10770,781	257	41,91		
	Toplam	110290,240	262			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	413,533	5	82,707	1,391	0,228
	Grup içi	15277,486	257	59,445		
	Toplam	15691,019	262			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	890,798	5	178,16	2,544	0,029
	Grup içi	18000,152	267	70,04		
	Toplam	18890,951	262			
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	649,138	5	129,828	1,567	0,17
	Grup içi	21299,295	257	82,877		
	Toplam	21948,433	262			
Gösterilmesi Gereken Liderlik Davranışları		KT	df	KO	F	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	113,48	5	22,696	1,979	0,082
	Grup içi	2947,676	257	11,47		
	Toplam	3061,156	262			
Eğitim programı ve öğretiminin yönetimi	Gruplar arası	119,87	5	23,974	1,623	0,154
	Grup içi	3795,757	257	14,769		
	Toplam	3915,627	262			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	229,749	5	45,95	1,890	0,096
	Grup içi	6248,076	257	24,312		
	Toplam	6477,825	262			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	117,276	5	23,455	0,742	0,593
	Grup içi	8126,252	267	31,62		
	Toplam	8243,529	262			
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	190,852	5	38,17	1,618	0,156
	Grup içi	6061,771	257	23,587		
	Toplam	6252,624	262			

Ek Tablo 5: Öğretim Liderliği Davranışının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Gösterilen Liderlik Davranışları		KT	df	KO	F	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	349,636	5	69,927	1,249	0,287
	Grup içi	14390,159	257	55,993		
	Toplam	14739,795	262			
Eğitim programı ve öğretiminin yönetimi	Gruplar arası	100,81	5	20,162	0,474	0,795
	Grup içi	10928,429	257	42,523		
	Toplam	11029,240	262			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	242,178	2	48,436	0,806	0,546
	Grup içi	15448,841	257	60,112		
	Toplam	15691,019	262			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	534,283	5	106,857	1,496	0,191
	Grup içi	18356,668	257	71,427		
	Toplam	18890,951	262			
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	346,355	5	69,271	0,824	0,533
	Grup içi	21602,079	257	84,055		
	Toplam	21948,433	262			
Gösterilmesi Gereken Liderlik Davranışları		KT	df	KO	F	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	31,60	5	6,32	0,536	0,749
	Grup içi	3029,556	257	11,788		
	Toplam	3061,156	262			
Eğitim programı ve öğretiminin yönetimi	Gruplar arası	58,647	5	11,729	0,782	0,564
	Grup içi	3856,980	257	15,008		
	Toplam	3915,627	262			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	57,762	5	11,552	0,462	0,804
	Grup içi	6420,063	257	24,981		
	Toplam	6477,825	262			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	19,625	5	3,925	0,123	0,987
	Grup içi	8233,903	257	32		
	Toplam	8243,529	262			
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	19,91	5	3,982	0,164	0,975
	Grup içi	6232,713	257	24,252		
	Toplam	6252,624	262			

## Ek-6: Anket FormuA

**OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖSTERMESİ GEREKEN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ  
DAVRANIŞLARI ANKETİ****AÇIKLAMA**

Değerli öğretmenim,

Bu anket, eğitim yöneticiliği ve liderliği konusunda yapılan bir araştırmanın uygulama boyutuyla ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette, okul müdürlerinin, eğitim-öğretimle ilgili bazı konularda gösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen, her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak bugüne kadarki gözlemlerinize göre okul müdürlerinin sözkonusu davranışı ne ölçüde göstermesi gerektiğini işaretlemenizdir.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlanması, büyük ölçüde, sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içinde değerlendirilecektir. Bu nedenle anketlere adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Ayrıca zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Birol BÜYÜKDOĞAN**

S.Ü.Eğt.Fak. Yüksek Lisans

Öğc.

Aşağıda, okul yöneticilerini görev alanları içinde düşünülen bazı davranışlar sıralanmıştır. Her davranışın karşısında da beşli bir seçenek verilmiştir. Sizden istenen, her bir davranışı dikkatle okuyarak okul müdürlerinin bu davranışı ne ölçüde göstermesi gerektiğini bugüne kadarki gözlemlerinize göre cevaplamanızdır.

**Örnek:**

Öğrencilerin başarılarını ödüllendirme.....

Bu maddeye, karşısında gösterildiği gibi cevap veren bir öğretmen sözkonusu davranışın okul müdürü tarafından "arasıra" yerine getirilmesi gerektiğini belirtmiş olacaktır.

1. Yaşınız:
  - a. ( ) 21-30
  - b. ( ) 31-40
  - c. ( ) 41-50
  - d. ( ) 51-60
  - e. ( ) 61 ve daha çok
2. Cinsiyetiniz
  - a. ( ) Bayan
  - b. ( ) Erkek
3. Branşınız
  - a. ( ) Türkçe-Edebiyat
  - b. ( ) Sosyal Bilgiler
  - c. ( ) Matematik ve Fen Bilimleri
  - d. ( ) Yabancı Diller
  - e. ( ) Meslek Dersleri
  - f. ( ) Güzel Sanatlar
  - g. ( ) Diğer.....
4. Bitirdiğiniz Son Eğitim Kurumu
  - a. ( ) Fakülte
  - b. ( ) Yüksek Öğretmen Okulu
  - c. ( ) Mesleki ve Teknik Yüksek Okullar
  - d. ( ) Eğitim Enstitüsü
  - e. ( ) Yüksek lisans
  - f. ( ) Doktora
5. Mesleki Kıdeminiz
  - a. ( ) 5 yıl ve Daha Az
  - b. ( ) 6-10 Yıl
  - c. ( ) 11-15 Yıl
  - d. ( ) 16-20 Yıl
  - e. ( ) 21-25 Yıl
  - f. ( ) 26 Yıl ve Daha Çok
6. Bugüne kadar kaç okul müdürü ile çalıştınız?
  - a. ( ) 1-2 okul müdürü ile
  - b. ( ) 3-4 okul müdürü ile
  - c. ( ) 5-6 okul müdürü ile
  - d. ( ) 7-8 okul müdürü ile
  - e. ( ) 9-10 okul müdürü ile
  - f. ( ) 10 ve daha çok okul müdürü ile
7. Eğitim yönetimi alanında kaç seminere veya kursa katıldınız:
  - a. ( ) Hiç
  - b. ( ) 1 seminere veya kursa
  - c. ( ) 2 seminere veya kursa
  - d. ( ) 3 seminere veya kursa
  - e. ( ) 4 seminere veya kursa
  - f. ( ) 5 ve daha çok seminere veya kursa

## Ek-7: Anket Formu B

**OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖSTERDİĞİ ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ****AÇIKLAMA**

Değerli öğretmenim,

Bu anket, eğitim yöneticiliği ve liderliği konusunda yapılan bir araştırmanın uygulama boyutuyla ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette, okul müdürlerinin, eğitim-öğretimle ilgili bazı konularda gösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen, her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak bugüne kadarki gözlemlerinize göre okul müdürünüzün sözkonusu davranışı ne ölçüde gösterdiğini işaretlemenizdir.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlanması, büyük ölçüde, sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içinde değerlendirilecektir. Bu nedenle anketlere adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Ayrılacağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Birol BÜYÜKDOĞAN**

S.Ü.Eğt.Fak. Yüksek Lisans

Öğc.

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

**Örnek:**

Öğrencilerin başarılarını ödüllendirme.....

Bu maddeye, karşısında gösterildiği gibi cevap veren bir öğretmen sözkonusu davranışın okul müdürü tarafından "arasıra" yerine getirildiğini belirtmiş olacaktır.

**OKUL MÜDÜRÜ BİLGİ FORMU****1. Yaşınız:**

- a. ( ) 21-30
- b. ( ) 31-40
- c. ( ) 41-50
- d. ( ) 51-60
- e. ( ) 61 ve daha çok

**2. Cinsiyetiniz**

- a. ( ) Bayan
- b. ( ) Erkek

**3. Branşınız**

- a. ( ) Türkçe-Edebiyat
- b. ( ) Sosyal Bilgiler
- c. ( ) Matematik ve Fen Bilimleri
- d. ( ) Yabancı Diller
- e. ( ) Meslek Dersleri
- f. ( ) Güzel Sanatlar
- g. ( ) Diğer.....

**4. Bitirdiğiniz Son Eğitim Kurumu**

- a. ( ) Fakülte
- b. ( ) Yüksek Öğretmen Okulu
- c. ( ) Mesleki ve Teknik Yüksek Okullar
- d. ( ) Eğitim Enstitüsü
- e. ( ) Yüksek lisans
- f. ( ) Doktora

**5. Mesleki Kıdeminiz**

- a. ( ) 5 yıl ve Daha Az
- b. ( ) 6-10 Yıl
- c. ( ) 11-15 Yıl
- d. ( ) 16-20 Yıl
- e. ( ) 21-25 Yıl
- f. ( ) 26 Yıl ve Daha Çok

**6. Müdürlükteki Kıdeminiz**

- a. ( ) 5 yıl ve Daha Az
- b. ( ) 6-10 Yıl
- c. ( ) 11-15 Yıl
- d. ( ) 16-20 Yıl
- e. ( ) 21-25 Yıl
- f. ( ) 26 Yıl ve Daha Çok

**7. Eğitim yönetimi alanında kaç seminere veya kursa katıldınız:**

- a. ( ) Hiç
- b. ( ) 1 seminere veya kursa
- c. ( ) 2 seminere veya kursa
- d. ( ) 3 seminere veya kursa
- e. ( ) 4 seminere veya kursa
- f. ( ) 5 ve daha çok seminere veya kursa



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

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.</b>					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.</b>					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
38. Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Hizmetiçi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma</b>					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>







**IKSAD**  
Publishing House



**ISBN: 978-625-7687-96-6**