



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalı

**MESLEKİ EĞİTİM VE ÖĞRETİM SİSTEMİNİN
GÜÇLENDİRİLMESİ PROJESİ (MEGEP) PİLOT MESLEK LİSESİ
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI**

Özlem KAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ankara, 2008

**MESLEKİ EĞİTİM VE ÖĞRETİM SİSTEMİNİN GÜÇLENDİRİLMESİ
PROJESİ (MEGEP) PİLOT MESLEK LİSESİ YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM
LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI**

Özlem KAYA

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ankara, 2008

KABUL VE ONAY

Özlem KAYA tarafından hazırlanan “**MESLEKİ EĞİTİM VE ÖĞRETİM SİSTEMİNİN GÜÇLENDİRİLMESİ PROJESİ (MEGEP) PİLOT MESLEK LİSESİ YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI**” başlıklı bu çalışma, 14.11.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Ş.Şule ERÇETİN (Başkan)

.....

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR

.....

Prof. Dr. Gülsün BASKAN

.....

Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI

.....

Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun ...3... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

14/11/2008

.....

ÖZLEM KAYA

ÖZET

Kaya Özlem. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Pilot Meslek Lisesi Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. 2008.

Tezin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığınca koordine edilerek tamamlanmış Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) pilot liselerinde görev almakta olan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemektir.

Bu çerçevede tezde öncelikle genel olarak liderlik yaklaşımları ele alınmış, liderlik kuramlarına, öğretim liderliği üzerine yapılmış olan çalışmalara ve görüşlere yer verilmiştir. Çalışmada yer almış olan öğretim liderliği davranışları, MEB yönetmelik ve görevlendirme içerikleri ve var olan uygulamalar açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği sergileme düzeylerinin değerlendirmesine ilişkin verilerin toplanmasında Prof. Dr. Mehmet Şişman tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni Mili Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı tarafından 2002-2007 yılları arasında yürütülmüş olan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında bulunan 65 pilot Meslek Lisesinde görev yapan 65 müdür ve 65 müdür yardımcısı, toplam 130 yönetici ve proje kapsamında görevlendirilen 130 değişim önderi öğretmenidir.

Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca Kolmogorov- Smirnov testi ile bütün boyutların her bir gruba ilişkin verilerinin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmıştır.

Bir diğer bakılması gereken koşul bütün boyutların her bir gruba ilişkin verilerinin varyanslarının homojen çıkma koşuludur. Bunun içinde Levene testi kullanılmış ve varyanslarında homojen olduğu görülmüştür. Bu koşullar sağlandığından dolayı t testi uygulaması yapılmıştır.

Tez araştırmasının ana bulgularında genel olarak bakıldığında MEGEP Projesi okul yöneticilerinin öğretim liderlik davranışlarının üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutu dışında diğer bütün boyutlarda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Hem öğretmenler hem de okul müdürleri okul yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutu ile ilgili davranış sergileme düzeyini yüksek bulmuşlardır. Diğer 4 boyut olan Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutlarında ise okul müdürleri kendi öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerini yüksek bulmuş, öğretmen görüşleri ise müdürlerin kendi algılarına oranla daha düşük düzeydedir.

Bu veri ve bulgulardan hareketle araştırmanın ortaya çıkardığı ana sonuçlar arasında okul yöneticileri öğretim liderliği davranışlarını üst düzeyde gösterdikleri, algılara göre yöneticilerin en yüksek davranış gösterdikleri boyutun, “Düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ($X=4,26$) ve en düşük ortalamanın , “Öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutu ($X=3,91$) olduğu ve iyileştirmeye açık alanlarının bulunduğu görülmektedir. Ayrıca MEB yönetmelik ve görev tanımları arasında “Öğretimsel Liderlik” ifadesinin yer almasına rağmen var olan yönetsel yapının okul yöneticilerinin öğretimsel lider davranışlarını sergilemesine sınırlılıklar getirdiği görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle özet olarak; Okul yöneticiliği ile ilgili mevzuat değişikliği, okul yöneticilerinin liderlik ile ilgili hizmet içi eğitimler almaları ve araştırmacılara yönelik olarak da hizmet içi eğitimlerin öğretim liderliği üzerindeki etkilerin araştırılması önerilmektedir.

SUMMARY

Kaya Özlem. The Instructional Leadership Behaviors Of The Pilot Vocational High School Managers Of The Project “Strengthening Vocational Education And Training System In Turkey”. Master Thesis. Ankara. 2008.

The purpose of this thesis is to identify the levels of instructional leadership behaviours displayed by the school managers assigned at the pilot high schools selected in the scope of the Strengthening Vocational Education and Training Project (SVET), the project that has now been completed by the Ministry of National Education under the coordination of the Projects Coordination Centre.

Within this framework, general leadership approaches are fore mostly discussed and issues regarding leadership concepts, studies and opinions concerning instructional leadership have also been included. The instructional leadership behaviours included in this study are assessed in terms of content of the Ministry of National Education (MoNE) Regulations, procedures and current practices.

The “Questionnaire for Instructional Behaviours of School Managers” developed by Prof. Mehmet Şişman was used in the collection of data concerning the levels of instructional leadership displayed by school managers.

The target population of this study were 130 school leaders which were 65 school managers and 65 deputy managers from 65 vocational high schools selected as pilot schools and 130 change agent teachers assigned in the scope of the Strengthening Vocational Education and Training Project conducted between the years 2002 – 2007 under the coordination of the Projects Coordination Centre of the Ministry of National Education.

Arithmetic mean and standard deviation was used to analyse the data. In addition, the Kolmogorov-Smirnov test was used to test the distribution on the normal curve of the data for each group in relation to all dimensions. It was found to be of a normal distribution.

Another condition that requires analysis is whether the variances for the data for all dimensions for each group are homogenous. The Levene test was used for this purpose and it was found that the variations were homogenous. As these conditions were concluded, a “T test” was also administered.

When the main findings of the thesis study are evaluated, it can be seen that the instructional leadership behaviours of the school managers of the SVET project are thought to be at a high level. There was no statistically significant difference found between the teachers and the school managers expect for the dimension of Training Program and Instruction Process. Both teachers and managers have found that the level of behaviour concerning the Managing Curriculum and Instruction dimension displayed by the school managers were of a high level. In regards to the other 4 dimensions, Defining and Sharing the School Objectives, Assessment of Students and Instructional Program, Supporting and Developing the Teachers, Promoting a positive Learning Climate, school managers found themselves to be highly displaying the behaviours of these instructional leadership dimensions. However, teachers’ opinions were found to be lower in comparison to the perceptions of the school managers.

With respect to the data and outputs received through this research, it is seen that some of the main results achieved in this research are the managers are highly demonstrating instructional leadership behaviors, mostly in the area of, “Promoting a Positive Working Climate” ($X=4,26$) and least in the area of “Managing the Instructional Program” ($X=3,91$). Although “instructional leadership” is defined in MoNe’s regulations it is observed that existing managerial structure limits the instructional leadership behaviors of the school managers in practice.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
SUMMARY.....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1 SORUN DURUMU	1
Liderlik ve Yönetim	3
Liderlik Yaklaşımları	5
Eğitim Yönetiminde Liderlik	9
Öğretim Liderliği	14
Öğretim Liderliğinin Boyutları	15
Öğretim Liderliği Davranış Boyutları.....	24
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	24
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	25
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	26
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	27
Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması.....	28
1.2 SORUN CÜMLESİ	43
1.3 ALT SORUNLAR	44
1.4 SINIRLILIKLAR	45

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	45
2.1. Araştırma Modeli	45
2.2. Veri Toplama Araçları	45
2.3. Verilerin Toplanması	46
2.4. Veri Çözümü ve Yorumlanması	46
2.5. Çalışma Evreni	46

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR.....	47
---------------------------	----

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER	60
KAYNAKLAR	62
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ.....	67

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1. Murphy ve Halinger'in Öğretim Liderliği Modeli Öğeleri.....	19
Tablo 2. Murphy'nin (1990) Öğretim Liderliği Modeli Öğeleri.....	20
Tablo 3. Weber'in Öğretim Liderliği Modelinin Öğeleri.....	21
Tablo 4. Sadeleştirilmiş Öğretim Liderliğinin Öğeleri.....	22
Tablo 5. Alig-Mielcarek ve Hoy'un Geliştirdiği Öğretim Liderliği Modeline İlişkin Öğretim Liderliği Davranışları	23
Tablo 6. Değerlendirme Aralıkları.....	47
Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Sergileme Düzeyleri.....	48
Tablo 8. “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Sergileme Düzeyi” ile İlgili Olarak Okul Yöneticilerinin Ve Değişim Önderi Öğretmenlerin Görüşleri Arasındaki Farklılık	58

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bilgi çağında yaşadığımız ve değişimin kaçınılmaz olduğu bu dönemde bile eğitim örgütlerinin verimliliği ve etkililiği gündemde yerini koruyan bir konudur. Yapılan araştırmalar eğitim örgütlerinin etkililiğin en önemli unsurunun yönetici liderliği olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin liderlik rolünü tanımlamada üzerinde durulan noktalar son yıllarda önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır.

Okul yöneticilerinin görevleri giderek daha karmaşık hale gelmiştir. Öğretmenlerin denetlenmesi, servis çizelgelerinin ayarlanması, velilerin bilgilendirilmesi, çocukların disipline edilmesi, okul kantininin denetlenmesi, özel eğitimin ve diğer kategorilere ait programların teftiş edilmesi ve bu gibi birçok konuya müdahale edilmesi okul müdürünün sorumluluğundadır. Yeni yaklaşımlara göre, okul yöneticisi artık klasik yönetsel rollerinin yanı sıra öğrenci başarısını temel alan tüm eğitim öğretim faaliyetlerine rehberlik etmekle sorumlu görülmektedir. Bu sorumluluk döneminde, politika oluşturucular okul müdürüne yeni sorumluluklar yüklemişlerdir ve böylece okul müdürleri eğitimsel başarının çoklu ve genelde çelişkili ölçütlerinde süreç geliştirmek sorumluluğunu da almışlardır. Etkili okullar ile ilgili alan yazında da tüm etkili okulların güçlü liderlere sahip oldukları sonucunun ortaya çıkması bu anlayışa katkı sağlamıştır. Bu bakış açısından bakıldığında okul müdürünün görevinin doğasıyla ilgili yanlış olan bir şey yoktur. Okul müdürü yönetiminde bulunduğu kurumun amacını ve hedeflerini gerçekleştirmesinde dolayısıyla eğitim ve öğretim ile ilgili tüm faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde liderlik edebilmelidir.

1.1 SORUN DURUMU

Liderlik tarihin her devrinde vardı, ancak 20. yy'da liderlik üzerine yönetim alanında çok sayıda akademik araştırma yapılmış ve yine çok sayıda tanım alan yazına

kazandırılmıştır. Liderlik konusundaki alan yazına ilişkin kapsamlı bir incelemeden sonra Stogdill (1974, s. 259) şu sonuca varmıştır: “neredeyse liderlik kavramını tanımlamaya çalışan insanların sayısı kadar liderlik tanımı vardır.” Stogdill’in yaptığı gözlemden beri yeni tanımların ortaya çıkması azalmadan devam etmektedir. Son 50 yılda yapılmış olan tanımların bazı örnekleri aşağıda belirtilmektedir:

“Liderlik bir grubun faaliyetlerini paylaşılmış olan bir amaca doğru yönlendiren bir bireyin davranışdır” (Hemphill ve Coons, 1957, s. 7).

“Liderlik örgütlenmiş bir grubun amaç elde etmeye yönelik faaliyetlerini etkileyen süreçtir” (Rauch ve Behling, 1984, s. 46)

“Liderler düzenli olarak sosyal düzene etkin katkılarda bulunan ve kendilerinden bunu yapmaları beklenen ve kendileri de bunun farkında olan kişilerdir” (Hosking, 1988, s. 153).

“Liderlik toplu çabaya amaç verme (anamlı yön) süreci olup amacın elde edilmesi için gönüllü çabaların genişletilmesine neden olmaktadır” (Jacobs ve Jaques, 1990, s. 281).

“Liderlik kültürün dışına adım atmak ve evrimsel değişim süreçleri başlatabilme kabiliyetidir.” (Schein, 1992, s. 2).

“Liderlik insanların birlikte yaptıklarından anlam çıkarma sürecidir, bu şekilde insanlar anlayacak ve bağlanacaktır.” (Drath ve Palus, 1994, s. 4).

“Liderlik görüşlerin açık bir şekilde ifade edilmesi, değerlerin somutlaştırılması ve hedeflerin elde edilebildiği ortamın yaratılmasına ilişkindir.” (Richards ve Engle, 1986, s. 206).

“Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır.” (Eren, 1998, s. 357).

Görüldüğü gibi benimsenen liderlik tanımları aynı değildir. Bunun nedenlerinden biri liderlik ile ilgili zaman içinde birçok araştırmanın yapıyor olması ve dolayısıyla algının sürekli değişmesidir. Tanımların farklılığın nedenlerinden diğeri de çeşitli alanlardaki farklı yaklaşımları yansıtmalarıdır. Hem teorisyenler hem de uygulayıcılar çeşitli alanlarda liderliği çözümlemek için yoğun çabalar sarf etmişlerdir. Liderlik farklı bakış açılarından bakıldığında, farklı biçimlerde tanımlanan bir kavramdır. Ancak ortak nokta olarak liderlik tanımları rehberlik etmeyi, yapılandırmayı ve grup ya da örgüt içindeki faaliyetleri gerçekleştirmek üzere bir kişi tarafından diğer insanlar üzerinde amaçlı etkinin uygulandığı bir süreci tanımlamaktadır. Liderliğe ilişkin olarak önerilmiş olan pek çok tanımın bunun dışında çok az ortak yönü var gibi gözükmektedir. Tanımlar, etkiyi kimin uyguladığı, etkinin hedeflenen amacı, etkinin uygulanma yöntemi ve teşebbüs edilen etkinin sonucu dahil olacak şekilde birçok bakımdan farklıdır. Farklılıklar liderliğin tanımı ve liderlik süreci üzerine olan derin görüş farklılıklarını yansıtmaktadır. Liderliğe ilişkin kavrayışlarında farklılık olan araştırmacılar incelemek için farklı olguları seçmekte ve sonuçları farklı biçimlerde yorumlamaktadırlar. Aynı olgunun tarif edilmesi için yönetim, idare, güç, kontrol ve denetleme gibi diğer terimlerin kullanılması da ayrıca bir karışıklığa yol açmaktadır.

Liderlik ve Yönetim

Liderlik ve yönetim arasındaki farklara ilişkin olarak devam eden bir tartışma vardır. Hiç kimse yönetmek ve liderlik etmenin denk olduğunu iddia etmemiştir ancak ortak olan noktalar ile ilgili keskin görüş ayrılıkları vardır. Kimi yazarlar ikisinin nitel olarak farklı olduğunu, hatta birbirlerini karşılıklı olarak dışladığını ileri sürmektedir. Bennis ve Nanus (1985, s. 21) yöneticilerin işleri doğru yapan, liderlerin ise doğru işleri yapan kimseler olduklarını öne sürmüşlerdir. Zaleznik yöneticilerin yapılanların nasıl yapıldığı, liderlerin ise yapılanların insanlar için ne anlama geldiği konusu ile ilgilendiğini öne sürmüştür. Yönetim ve liderlik arasındaki farklılığı Casse şöyle açıklamaktadır; yönetimin özünde ussallık, kurallar, prosedürler, kontrol vb. değişkenler yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizlikle baş etme, risk alma, duygusallık, etkileme gibi konular öne çıkmakta; esas itibarıyla de insanların duygu ve

düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır (Şişman, 1997, s. 2).

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 2000, s. 272). Genel olarak lider ise; önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar, aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen yaratıcı bir kişi olarak da tanımlanabilir (Tosun, 1982'den akt. Gümüseli, 1996, s. 1). Yönetim insanları etkilemede gücün formal yollarla elde edilmesidir, oysa liderlik sosyal etkileme süreciyle meydana gelir (Özkalp ve Kırel. 2005. s 348). Yönetici üst makamlarca atanır oysaki lider grup tarafından seçilir (Bursalıoğlu, 2002, s. 206).

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 (Şişman, 1997, s. 2).

Yönetim; sistemler, süreçler, teknoloji, hedefler, standartlar, ölçümler, kontrol, stratejik planlama ile ilgilidir. İşleri yürütmek; yönlendirme, yanıt ve tepki verme biçimidir; var olanın sürekli iyileştirilmesi çabasıdır. Liderliğin konusu ise insanlardır; yapı ve kültürdür, istenen gelecektir, ilkelere ve amaca bağlılıktır, stratejik iyimserliktir, bir varoluş, hizmet, girişimcilik ve yaratıcılık biçimi, neler yapılabileceğini düşünen bir yenilikçiliktir.

Liderlik bir eylemdir. Bir lider, yalnızca tepki ve yanıt vermekle kalmaz, kararını alır ve eylemi kendisi yaratır. Vizyonlarına ve amaçlarına karşı duydukları tutku ve hevesi çevrelerindekiyle de bulaştırırlar. Liderlik yapmak; rehber olmak, etkilemek ya da ikna etmektir. Başkalarının hayallerini ateşler, becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur, başarabilecekleri konusunda kendilerine güvenmelerini sağlarlar.

Yönetici kelimesi çok sayıda insan için mesleki bir unvandır ve terimin bu insanların yanlış, olumsuz veya sıradanlığa örnek oluşturdukları izlenimini uyandıracak biçimde kullanılmasının duyarlı bir yaklaşım olmadığını düşünenler de vardır. Harvard üniversitesi Profesörü Joe Badaracco bu tür yaklaşımların yönetimin değerine zarar verdiğini ve kuruluşlarını başarıyla yürüten üstün yöneticilik yetenekleri olan birçok yöneticiye haksızlık olduğunu savunmaktadır. (www.alumni.hbs.edu/bulletin/2001/february/leader.html).

Bir kişinin bir yönetici olmadan bir lider olabileceği ve bir kişinin lider olmadan bir yönetici olabileceği açıktır. Ancak bir kişinin hem yönetici hem lider olup olamayacağı ile ilgili farklı görüşler vardır. Bir yöneticinin aynı zamanda bir lider olarak kabul edilebilmesi için örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname vb.) mekanik olarak uymanın ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir. Lider olarak nitelendirilecek bir yönetici, etrafındakileri etkileme ve onları amaçların gerçekleştirilmesinde bilinçli olarak bütünleştirme yeteneğine sahip olmalıdır (Aydın, 2000, s. 273). Liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan, ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içeren iki kavramdır. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları ve yakalamaları bir zorunluluk olarak görülmektedir (Erçetin, 2000, s. 14).

Liderlik Yaklaşımları

Liderlik bir araştırma konusudur ve liderlik konusundaki birçok farklı algılama çok geniş ve şaşırtıcı bir alan yazın oluşturmuştur. Araştırmacılar liderliğin ne olduğunu hangi etkenlerden kaynaklandığını belirlemek için değişik yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımların yönetim bilimciler tarafından farklı biçimde gruplandırıldığı görülmektedir. Dereli (1981, s. 191) tarafından yapılan bir ayırımda liderlik kuramları “kişisel özellik ve nitelik yaklaşımı”, “davranış yaklaşımı” ve “modern yaklaşım” olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Gray ve Starke (1977, s. 65-77) liderlik kuramlarını “evrensel liderlik kuramları” ve “durumsallık liderlik kuramları” olarak iki gruba ayırmışlardır. Koçel (1989, s. 260-279) de Dereli’ye benzer biçimde üçlü gruplama biçimini benimsemiş, ancak ondan farklı olarak “modern yaklaşım” yerine

“durumsallık kuramını” kullanmayı yeğlemiştir. Yapılan bu gruplamalardan da anlaşılacağı gibi liderlik kuramları konusunda çok değişik görüşler olmakla birlikte, bilim adamları liderlikte özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı gibi üç yaklaşım üzerinde daha sıklıkla durmaktadırlar.

Özellikler kuramı liderlik alanında ilk olarak geliştirilen kuramdır. Bu kuramın temel dayanağını liderin sahip olduğu kişisel özellikler oluşturmuştur. Başka bir deyişle özellik yaklaşımı bazı kişilerin lider olarak doğduklarını, bunun da liderlerin kişisel niteliklerinden özellikle de fiziksel niteliklerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın altında yatan, doğal liderler olan kimi insanların diğerlerinin sahip olmadığı belirli özelliklere sahip olduğudur. Bu kuram liderin başarısını yorulmaz enerji, iyice kavrayıcı sezgi, öngörü ve karşı konulmaz ikna edici güçler gibi olağan dışı kabiliyetlere bağlamıştır. Bu anlaşılması zor nitelikleri keşfetmek için 1930’lar ve 1940’larda yüzlerce özellik araştırması yürütülmüştür ancak bu yoğun araştırma çabaları liderlik başarısını garanti edecek herhangi bir özellik bulma konusunda başarısız olmuştur. Baskın araştırma yöntemi, herhangi bir açıklayıcı süreci incelemeyen bireysel lider nitelikleri ve lider başarısı için bir ölçüt arasında anlamlı bir ilişki aranması idi. Ancak liderlik sürecini sadece “lider” değişkenini ele alarak yaş, boy, olgunluk, cinsiyet, güzel konuşma yeteneği, zeka, bilgi, bireyler arası ilişki kurma yeteneği, dürüstlük, açık sözlülük vb. gibi özellikler açısından açıklamaya çalışan bu kuram pek verimli olmamıştır. Örneğin bazıları uzun boylu olan bir liderin diğerlerinden daha etkili olabileceğini savunurken diğerleri tam tersini savunuyordu (Özkalp ve Kirel, 2005, s. 352). Ayrıca yapılan araştırmalarda etkili liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları gibi, grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanların olduğu ortaya çıkmıştır (Scott , Mitchell ve Birnbaum, 1981, s. 143). Bunlara ek olarak liderin özelliklerini ölçülebilecek biçimde tanımlama gücü ve belli bir özelliğin farklı biçimlerde anlaşılabilmesinin yarattığı belirsizlik gibi nedenlerle de, özellik kuramı liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalmıştır (Koçel, 1989,s.262). Stogdill tarafından ilki 1948 yılında yapılan araştırmada daha evvel belirlenen yaklaşık 300 özellik yeniden gözden geçirilmiş, gruplandırılmış ve sınanmıştır. Ulaşılan bulgulardan liderlerin bu özelliklerden bazılarını sahip olmalarına rağmen, özelliklerin tümünün bir insanın liderlik potansiyeline, liderlik yapabileceğine ilişkin kesin

göstergeler olmadığı sonucuna varılmıştır (Stogdill 1948'den akt. Erçetin, 2000, s. 28). Özellik yaklaşımları 1980'li yıllara kadar yoğun biçimde eleştirilmiştir. Eleştirilerin özünde her durumda her görevde ve herkes için belirlenen özelliklerin liderlik gibi bir süreci açıklamak için yeterli olmaması, diğer değişkenlerin de göz ardı edilmemesi gibi düşünceler yer almıştır (Erçetin, 2000, s. 30).

Araştırmacılar özellik yaklaşımında aradıklarını bulamamış ve kişisel fiziksel özelliklere odaklanmak yerine 1950'lerde yöneticilerin gerçekte işte ne yaptığını daha fazla dikkat göstermeye başlamıştır. Bu çabalar liderlikte davranışsal yaklaşımın doğmasına yol açmıştır. Davranışsal yaklaşımlar kapsamında yer alan çalışmalar daha çok liderin davranışları, davranışların bir örüntüsü olarak liderlik biçimleri ve bunların grup üzerindeki olası etkileri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Erçetin, 2000, s. 31).

Davranışsal kuramın temel varsayımı, liderleri başarılı ve etkili yapan unsurun liderin özelliklerinden çok, liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir. Liderin astları ile iletişim kurma biçimi, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol biçimi, amaçları belirleme biçimi vb. davranışlar liderin etkililiğini belirleyen önemli değişkenler olarak dikkate alınmıştır (Owens, 1976, s. 227). Bu yaklaşımda da lider hala incelemenin bir ögesi olarak ele alınmakla birlikte, ancak boşlukta değil örgüt ortamındaki diğer değişkenlerle birlikte anlam kazanmaktadır. Bu nedenle davranışsal kuramı esas alan liderlik araştırmaları liderin kişilik özelliklerini değil, toplumsal bir ortamda bir sistem içindeki lider davranışını inceleme konusu yapmışlardır (Aydın, 1994, s. 236). Davranışsal liderlik kuramının gelişmesinde çeşitli uygulamalı araştırma ve kuramsal çalışmaların katkısı olmuştur. Bunlardan başlıcaları Ohio State Üniversitesi ile Michigan Üniversitesince yapılan liderlik çalışmaları ile Blake ve Mouton'un "Yönetim Gözeneği modeli", McGregor'un "X Y kuramı" ve Likert'in "Sistem 4 Modeli"dir. Bu çalışmaların sonucu olarak çeşitli liderlik biçimleri belirlenmiş ve bunların etkililikleri araştırılmıştır (Koçel, 1989, s. 263). Davranış araştırması iki genel alt kategoriye ayrılır. Birinci alt kategori yöneticilik işin doğası üzerine olan araştırmalardır. Bu araştırma yöneticilerin zamanlarını nasıl harcadıklarını incelemiş ve yönetsel faaliyetlerin kapsamını yöneticilik rolleri, işlevleri ve sorumlulukları gibi içerik kategorileri açısından tanımlamıştır. Yönetimsel çalışma üzerine olan araştırma en fazla doğrudan gözlem, günlükler, iş tarifleri, anketler ve görüşmelerden elde edilen

anekdotlar gibi tarif edici yöntemlere dayanmaktadır. Diğer araştırma alt kategorisi etkin ve etkin olmayan liderlerin davranışını karşılaştırmaktadır. Tercih edilen araştırma yöntemi davranış tanımlama için anket araştırması olmuştur. Yüzlerce çalışma liderlik davranışının anket ölçümleri ve liderlik etkinliği ölçümleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çok daha az sayıdaki çalışma etkin lider davranışının etkin olmayan liderlerinkinden nasıl ayrıldığını belirlemek için laboratuvar deneyleri, saha deneyleri ya da eleştirel vakalar kullanmıştır.

Araştırmacılar yapılan davranışın da bir grupta etkili olurken diğer bir grupta aynı etkiyi yaratmadığını gözlemlemişler. Diğer bir deyişle yapılan liderlik davranışının duruma ve grup dinamiğine göre farklı etkiler yapabildiğini gösteren araştırmalar sonucunda, bir diğer kuram durumsallık üzerinde çalışmalar yoğunlaşmıştır. Adından da anlaşılacağı gibi liderlikte durumsallık ya da bir başka ifadeyle olumsallık kuramları ise liderlik davranışlarının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramlardır. Durumsal yaklaşım liderin birimi tarafından yapılan işin doğası, dış çevrenin doğası ve yandaşların özellikleri gibi çevresel etmenleri vurgulamaktadır. Bu kuramların 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 (Gray ve Starke, 1977, s 77). Durumsallık kuramına göre, liderin etkililiğini belirleyen en önemli faktörler, amaçların niteliği; izleyicilerin yetenek ve beklentileri; liderliğin oluştuğu örgütün özellikleri; liderin ve izleyicilerin geçmiş deneyimleridir. Durumsallık kuramı bu özellikleri dikkate alarak, en uygun liderlik davranışını koşulların belirleyeceğini ileri sürer. Buna dayalı olarak da belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu belirlemeye ve bu koşullara uygun önderlik stiline ne olabileceğini araştırmaya ağırlık verir (Koçel, 1989 s.271-272). Liderliği örgütün amaçları ve koşulları ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışan bu yaklaşım esas alındığında, okullar gibi farklı özelliklere sahip örgütlerin kendilerine özgü liderlik stilleri ve davranışları gerektirdiği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim Yönetiminde Liderlik

Liderlik yönetim biliminde olduğu kadar eğitim yönetimi alan yazında da üzerinde en çok durulan kavramların başında gelmektedir. Çağdaş okulları yönetecek okul yöneticilerinin hızla değişen dünyanın gereklerini karşılayabilmeleri için birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmaları zorunlu hale gelmiştir (Gümüşeli, 2001, s. 531). Bu zorunluluk yirminci yüzyılın ortalarında yaşanan kitlesel değişimlerin okulları da etkilemesi ile kendini iyice hissettirmiş, okullarda birçok araştırmalar yapılmış ve bu da okul reformunu, etkili okul kavramını ve etkili okulların etkili liderler tarafından yönetilmesi gerektiğinin bilinciyle yeni bir liderlik modeli olan öğretim liderliği modelini ortaya çıkarmıştır.

Etkili okullar ve öğretim liderliği kavramlarının ortaya çıkışının 1950’li yıllarda Amerikan okulları halk tarafından mercek altına alınması ve 1955’te yazılan “Johnny Neden Okuyamıyor?” adlı kitabın yayımlanmasıyla yeteri kadar fonetik öğretimi almayan çocukların yetersiz okuma becerilerine sahip bir nesil yarattığı konusunda eleştirilere maruz kalışı ile başladığı varsayılır. Ekim 1957’de Rus uydusu Sputnik’in fırlatılmasıyla endişeler daha da artmış, soğuk savaş esnasında Amerika’nın uzay yarışında Sovyetlerin gerisinde kalması Amerikan toplum yapısının okul sistemini de içeren birçok alanında başarısızlık izlenimi yaratmıştı. Zamanın popüler yayınlarında kamu okullarının özellikle matematik, fen ve yabancı dil öğretimi konusunda yetersiz kaldığını yazdılar. Bu endişelere bir tepki olarak ve Amerikan okullarında bilim öğretimini desteklemek amacıyla 1958’de Eğitimin Savunması Ulusal Kongresi (NDEA) düzenlendi. Bu kongre ile başlayan eylemci bir federal hükümet eğilimi 1960’larda demokratik yönetim anlayışına da ivme kazandırdı. Kennedy’nin Öncü programı ile başlayan ve Johnson’ın Büyük Toplum programıyla devam eden süreç, yoksulluk ve ırk farklılıklarından doğan eşitsizlikleri yok etmek üzere bir yasal düzenlemeye taşındı. Başkan Johnson’ın yoksulluk ile verdiği savaşta en önemli adımlardan biri 1965’te yapılan İlk ve Ortaöğretim Okul Hareketi (ESEA) oldu. Bir yıl sonra Eğitim Fırsatlarının Eşitliği üzerine yazılan Coleman Raporu kaynakların ve fırsatların farklı ırktan çocuklar arasında eşit olarak dağılımını konu aldı.

Okul sistemi açısından Amerikan toplumu hızla değişiyordu ve bu değişimin sosyal ve politik içerikleri okullarda ve özellikle okullardaki liderlik anlayışına bir yenilik getirdi. (Beck and Murphy, 1993). Artık okullar sosyal problemlerin çözümü olarak kabul ediliyordu. Matematik, fen ve yabancı dil öğretiminde yeni program geliştiren ve uygulamaya koyan yeni hükümet politikasının bir sonucu olarak okul müdürleri rollerindeki kavram değişikliğini görmeye başladılar. 1979'dan, Ronald Edmonds etkin okullar için etkin yönetimin önemini vurguladıktan sonra artık yönetim yeterli değildi.

Clark ve diğerleri, yaptıkları çok sayıda araştırmanın sonucunda etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentilerin olduğunu ortaya koymuşlardır. Okul yöneticisinin kişisel ve mesleki özelliklerinin ise okul başarısında pek de etkili olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan McIntyre ve Kenneth'in 60 etkili okul yöneticisi ile yaptıkları mülakat sonuçları, okul yöneticisini özelleştiren temel etkenin “durumsal davranma” olduğunu göstermiştir (Balcı, 2000, s.120). Her okul, bulunduğu ortamı dikkate alarak ve vizyonu çerçevesinde kendi etkililik tanımını ve ölçütlerini kararlaştırmalıdır. Etkili okul, okul liderince tüm öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarının geliştirildiği, özellikle de düşük başarı gösteren öğrenci grubuna özel bir ilginin gösterildiği ve öğrencilerin etnik ve sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte ahenk içinde çalışıp oynadıkları olumlu bir sosyal iklimin bulunduğu okuldur. Etkili okullarda insan ilişkilerinin yerini yönetim prosedürlerinin almasına izin verilmez. Weber etkili okul için sekiz özellik saptamıştır: 1) Güçlü liderlik. 2) Başarı için yüksek beklentiler. 3) İyi iklim. 4) Okumaya önem verme. 5) Bireyselleşme. 6) Öğrenci gelişiminin titiz bir incelemesi. 7) İlave okuma. 8) Fonetiklerin kullanılması. (Balcı, 2000, s.19).

Klopf ve diğerlerine göre etkili okul, tanımlanması güç bir kavram olmakla beraber, “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlanabilir. Etkili okullar ve öğretim liderliği konularında yapılan ilk çalışmalar, etkili okulların okul yöneticilerinin öğrenmeye yönelik olumlu bir okul iklimi yaratmaya özen gösterdiklerini, eğitim kararlarını vermede etkisiz okullardaki meslektaşlarına göre daha yeterli olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Yine bu çalışmalar, etkili yöneticilerin en fazla öğretim konularına önem veren ve öğretmen performansını sürekli olarak

denetleyen bir özelliğe sahip olduklarını açıklığa kavuşturmuştur (Sweney, 1992:346). Alan yazında etkili okul müdürleri genellikle sınıf sorunlarını bilen, öğretimsel amaçları ve hedefleri belirleyen, programlı liderler olarak belirtilmektedir. Bu liderler aynı zamanda yüksek akademik standartlar koyarlar, sık sık sınıfları ziyaret ederler, öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesine önem verirler. Bunlara ek olarak öğretim programlarını planlar ve değerlendirirler, öğrenme için olumlu bir hava yaratırlar (Brookover, W. & Lezotte, L, 1977, s. 18; Hallinger ve Murphy, 1985, s. 220). Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır.

Yapılan bu araştırmalardan sonra liderliğe yeni bir açıdan bakmak gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu yeni yaklaşım okul müdürünün okulun öğretim faaliyetlerine daha etkin katılmasını öngörüyordu. 1980’li ve 1990’lı yıllarda yayınlar öğretim liderliği yapan okul yöneticilerinin yönettiği etkili okullar üzerine odaklanmıştı. Öğretim liderliği kavramı 1980’li yıllardan itibaren etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiş ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamında sıralanan başlıca özellik ve işlevleri çoğunlukla etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak belirlenmiştir (Şişman, 2002, s. 41).

Thomas J. Sergiovanni (1984, S.9) “okulculukta liderlik ve seçkinlik” adlı yazısında öğretim liderliği ile ilgili ilk modellerden birini sunmuştur. Yazar liderliğin okulun yeterlik ve seçkinliğine önemli katkılarda bulunan değişik boyutlardan meydana geldiğini ileri sürmüştür. Bu boyutlar teknik, insan, eğitim, sembolik ve kültürel olmak üzere beş türden oluşmaktadır.

Teknik boyut geleneksel yönetim uygulamaları ile ilgilidir. Teknik boyutta yeterli olan lider “yönetim mühendisliği” rolünü üstlenir. Bunun için bu kapsamda genellikle planlama ve zaman yönetimi teknolojileri, liderlik kuramları ve örgütsel yapılar gibi konular yer alır. Böyle bir lider, okulun yaşamı için planlama, örgütleme, eş güdümlenme ve programlama süreçlerine önem verir. En üst düzeyde verimliliği sağlamak için strateji ve durumları büyük bir ustalıkla düzenler.

İnsan unsuru müdürlerin iletişim, güdüleme ve kolaylaştırıcılık rolleri için gerekli olan, öğretim liderliğinin bireyler arası etkileşimlerinin tümünü içerir. İnsancılık gücü ağır basan lider “insan mühendisliği” rolünü üstlenir. İnsan mühendisliği boyutunda yeterli olan lider, insan ilişkileri ve etkili güdüleme tekniklerine önem vererek okuldaki bireylere destek, teşvik ve gelişme olanakları sağlar.

Eğitimsel boyut öğretme, öğrenme ve eğitim programlarını yönetme gibi okul müdürü rolünün tüm aşamalarını içerir. Eğitim boyutuna ağırlık veren lider “klinik pratisyen” rolünü üstlenir. Klinik pratisyen olan bir lider eğitim sorunlarını doğru tanılama, öğretmenlere rehberlik etme, denetleme, değerlendirme, personel geliştirme ve program geliştirme konularında uzman bir kişidir.

Sembolik boyutta yeterli olan lider “şef” rolünü yerine getirir. Şef rolünü oynayan lider seçici dikkate önem vererek diğer kişilere önemli ve değerli şeylerin neler olduğu konusunda sinyal verir. Okulu koruma, sınıfları ziyaret etme, öğrencilere zaman ayırma ve onlarla birlikte olma, resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunma, sözcükleri ve eylemleri yerinde kullanarak birleşik bir vizyon sağlama, sembolik güçle ilgili liderlik örnekleridir.

Kültürel boyutta yeterli olan lider ise; okula özgü kimliği oluşturan değerleri, inançları ve kültürel standartları tanımlama, kuvvetlendirme ve açıklamaya çabalarak “kutsal kişi” rolünü yerine getirir. Kültürel boyutla ilgili liderlik etkinlikleri de, okulun amaçlarını ve misyonunu açıklama, yeni üyeleri kültüre uyarılama, gelenekler ve inançları koruma ya da kuvvetlendirme, örgüt kültürünü yansıtan kişileri ödüllendirme gibi konulardan oluşur.

Liderlik becerilerinin teknik ve insan boyutları geneldir. Bir başka ifadeyle okullara özgü değildir. Bu boyutların güçlü liderliğin olduğu her örgütte olması gerekir. Etkili liderler hangi örgüt türünde bulunurlarsa bulunsun örgütlenme ve eş güdümlene kadar planlama ve zaman yönetimi becerilerine ihtiyaç duyarlar. Mesleki bakımdan ister öğretmen ister mühendis olsun destek olma, özendirme, fikir birliği oluşturmaya yardımcı olma ve bireylerarası ilişkileri geliştirme yeterliğine sahiptirler. Bununla birlikte liderlik piramidinin üst sıralarında yer alan eğitimsel, sembolik ve kültürel

liderlik özellikleri durumsal ve ortamsal niteliktedir. Bu güçler okul ortamına özgüdür. Öğretim lideri olan okul yöneticilerinin öğrenme kuramı, etkili öğretim ve eğitim programlarını geliştirme alanlarında uzman olmaları kadar; okuldaki önemli ve değerli şeyleri öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere iletebilme konusunda da yeterli olmaları zorunludur. Bunlara ek olarak öğretim liderlerinin özellikle okulu tüm yönleriyle tanımlayan aktüel kültürün oluşumunda ve yorumlanmasında beceri sahibi olmaları gerekir (Segiovanni, 1983,s.9).

Sergiovanni'nin öğretim liderliği modelinden ve açıklamalarından da anlaşılacağı gibi, liderlik boyutlarının teknik, insani ve eğitimsel aşamaları okul etkililiği için büyük önem taşır. Bunların yokluğu okul etkililiğinin azalmasına yol açar. Bununla birlikte bunların yalnız başına var olması da okulun seçkin olması için yeterli değildir. O halde bir okul müdürünün okulunu etkililik bakımından seçkin bir yere ulaştırabilmesi için liderliğin teknik, insani, eğitimsel, sembolik ve kültürel boyutlarının tümünde yeterli olması, bir başka deyişle öğretim lideri olması gerekir.

Etkili okul, etkili lider ve öğretim liderliği tanım ve açıklamalarının birbiri ile örtüştüğü ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni de Wildly ve Dimmack'a göre, öğretim liderliği araştırmalarının genellikle etkili okul araştırmaları ile bağlantılı ve çoğu kez de iç içe yürütülmüş olmasıdır (Gümüşeli, 1996, s. 12). Okulların etkili olmaları büyük ölçüde yöneticilerinin etkili olmalarına bağlıdır (Whitaker, 1997, s. 155). Eğitim örgütlerinde liderlikle ilgili yapılan araştırmalar etkili okulların genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetildiğini göstermektedir (Gümüşeli, 1996, s. 13; Balcı, 2001, s. 127). Zaman artık geleneksel liderliğin daha ötesine giderek okullardaki gelişen öğrenci başarısının karmaşık doğasını anlama zamanıdır. Okuldaki insan ve madde kaynaklarının okul amaçları diğer bir ifadeyle öğrenci başarısı doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak okul müdürünün görevidir. Bu görev ise öğretim liderliği olarak nitelendirilebilir.

Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği, okul değişiminde ve gelişiminde önemi gittikçe artan bir duruma gelmekle birlikte, terimin tutarlı bir tanımı oluşmamıştır. Öncelikle “öğretim” kelimesi ifade edilmek isteneni yansıtmakta eksik kalmakta ayrıca liderlik unsuru ya göz ardı edilmekte ya da diğer kavramlarla karıştırılmaktadır. Kısaca tanımlandığında öğretim liderliği, öğretme ve öğrenmeyle doğrudan bağlantılı liderlik fonksiyonlarına odaklanır. Daha geniş anlamda, öğretim liderliği okul yöneticisinin yöneticilik davranışlarına ek olarak öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını etkileyen davranışlarını da içerir. Öğretim liderliğinin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesi yolu ile öğrenci başarısını arttırmaktır. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Öğretim liderliğine ilişkin tanımlamalara bakıldığında genel olarak öğretim liderliği; okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüseli, 2001, s. 531-548).

Eğitime özgü liderlik davranışlarını belirleme ve değerlendirmeye yönelik yoğun çalışmalar birçok yerde kamuoyunu da etkilemiş, artık okul yöneticilerinin asıl görevinin öğretim liderliği olduğu fikri herkes tarafından kabul edilir duruma gelmiştir (Bird ve Little, 1985, s.2). Okul liderliği alanında oldukça popüler hale gelen öğretim liderliği, okul yöneticisinin asıl yerinin geniş makam odası değil sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü yaygınlaştırmaktadır. Bu, okul yönetiminde yeni bir anlayışı getirmektedir: Okul yöneticisinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir. Okul yöneticisinin zamanını sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir (Özden, 1998, s. 147). Öğretim liderliği, okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin birtakım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretim liderliğinde öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik, 2003:224).

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak” olduğu gereğini hatırlamasıdır. “Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceği, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan

ibaret olduğu” görüşü egemen olduğuna göre aslında okul da, yöneticisi de, öğretmeni de öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için vardır (Özden, 1998, s. 147). Öğretim liderliği, yönetici ve öğretmenlerin program, öğretme ve değerlendirme üzerindeki aktif işbirliğini içermektedir. Bu model içinde, yönetici fikir ve olayların içyüzünü anlamaya çalışır ve bu alanlarda öğretmenlere yön gösterir ve okul gelişimi için öğretmenlerle birlikte çalışırlar. “Yönetici ve öğretmenler personel gelişimi, program gelişimi, öğretimsel görevlerin denetimi gibi sorumlulukları paylaşırlar, bu nedenle yönetici tek öğretim lideri değil, öğretim liderlerin lideridir” (Marks & Printy, 2003: 371).

Öğretim liderliğine ilişkin araştırmaların bir başka ilgi çekici yönü de bu araştırmaların genellikle etkili okul araştırmaları ile bağlantılı ve çoğu kez de iç içe yürütülmüş olmalarıdır. Eğitim yönetimi alan yazınında geniş yer tutan ve birkaç tanesi çalışmanın kuramsal bilgiler bölümünde özetlenen bu araştırmalarda, etkili okullar ile öğretim liderliğine ilişkin bulguların birbirleriyle hemen hemen örtüştüğü ortaya çıkmaktadır. Daha açık bir anlatımla; söz konusu araştırmaların birçoğunda açık örgüt misyonu, sıkı biçimde koordine edilmiş eğitim programı, öğretim denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi vb. özellikler etkili okulların ayırtıcı nitelikleri olarak belirtilmektedir. Ancak bu nitelikler aynı zamanda, etkili okul yöneticilerinin ve özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görev fonksiyonu olarak da kabul edilmektedir. Dolayısıyla eğitim liderliği alanında yapılan araştırmalar, etkili okulların genelde etkili liderler özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetildiklerini açıklığa kavuşturmaktadır.

Öğretim Liderliğinin Boyutları

Öğretim liderliğinin hangi boyutlardan ve işlevlerden oluştuğu konusunda bilim adamları arasında tam bir görüş birliği yoktur. Bundan dolayı da uzun bir süre öğretim liderliği etkinliklerini belirli davranış boyutları açısından açıklayabilecek modeller, ölçebilecek araçlar geliştirilememiştir. Kuşkusuz bu olumsuz durum öğretim liderliği işlevleri ve davranışlarının neler olduğu konusundaki belirsizliğin sürmesine neden olduğu gibi, yapılacak değerlendirme çalışmalarını önemli ölçüde güçleştirmiştir. Bununla birlikte son zamanlarda alan yazında çok sık tekrarlanan davranış

biçimlerinden yola çıkılarak belirli modellerin oluşturulduğu, bunlara dayalı araştırma araçlarının geliştirildiği gözlenmektedir.

Öğretim liderliği alanında önemli araştırmalardan birisi olan ve 1992 yılında beş yüz okul müdürünün denek olarak katılımı ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada, okul yöneticiliğinde başarılı olabilmek için gerekli olan en kritik davranış, görev ve beceriler önceliklerine göre aşağıdaki gibi belirlenmiştir (McEvan,1994 s.4).

- İşgören performansını değerlendirme.
- Öğrenci ve işgörenler için yüksek beklentiler koyma.
- Yüksek mesleki standartları biçimlendirme.
- Vizyon, misyon ve hedefleri belirleme ve koruma.
- Olumlu bireyler arası ilişkileri sürdürme.
- Öğrenci ve personel ile görüşme fırsatları yaratma.
- Güvenilir ve düzenli bir çevre oluşturma.
- Okulu geliştirme planı hazırlama.
- Okul içi iletişim sistemini kurma.
- Öğretim görevleri için adaylarla görüşme.

Blumberg ve Greenfield öğretim liderlerinin personeli motive eden okul amaçları belirlediğini, yüksek oranda özgüvene sahip olduklarını, iletişime açık olduklarını, farklı görüşlere hoşgörü gösterebildiklerini, gücün dinamiklerine karşı duyarlı olduklarını, analitik bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. (Bossert et al. 1982) etkili müdürleri öğrencinin başarısını yükseltecek iki faktöre; öğretmenin performansının

niteliğini ve öğretmenin motivasyonunu arttırmaya sürekli olarak çalışan kişiler olarak görür. Araştırmaları öğretim liderliğine ilişkin dört boyut belirlemiştir:

1. Amaç Belirleme ve Öğrenci Başarısı Vurgusu : Etkili okul yöneticilerinin öğretimsel amaçları belirleyerek, öğrencileri için performans standartları belirleyerek ve öğrencilere öğretimsel amaçları gerçekleştirebileceklerini ifade ederek okullarını başarıya taşıdıkları belirlenmiştir.
2. Güç ve Karar Verme : Etkili okullardaki müdürler öğretim ve müfredat ile daha ilgili ve bu alanlarda daha aktiftirler. Etkili müdürler toplumsal güçleri de iyi belirler ve ailelerle iyi iletişim kurarlar.
3. Müfredat İşlerini Düzenleme : Okul müdürü, Öğretmenlerin gözlenmesi, öğretmenlerle diyalog kurulması, öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretmenlerin ve programların değerlendirilmesi gibi yöntemlerle müfredatla ve öğretim ile ilgili konuları yönlendirir.
4. İnsan İlişkileri : Etkili okul müdürleri diğer meslektaşlarına oranla öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve özgün tarzlarını anlamakta ve onlara performans amaçlarına ulaşırken destek olmakta daha yetkindir. (Bossert et al., 1982, ss. 37-38)

Murphy (1990) öğretme ve öğrenme özelliğinin güçlü olduğu okullardaki yöneticilerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak öğretim liderliği özellikleri gösterdiklerini vurgulamıştır. Bu müdürler paylaşılan öğretim liderliğinden ziyade geleneksel öğretim liderliği özellikleri göstermelerine rağmen, öğretmeyi anlatan 4 aktivite setini vurgulamışlardır: a) Okul misyonunu ve hedeflerini geliştirme. b) Programı, öğrenimi izleme ve değerlendirme. c) Öğrenme iklimini sağlama. d) Destekleyici iş ortamı yaratma. Belirledikleri bu alanlarla öğrenmeye odaklanarak, yönetme kararlarını ve okul rutinlerini eğitimsel anlamda birleştirmişlerdir.

Glickman (1985) öğretim liderliğinin beş görevini şu şekilde tanımlamıştır : (1) öğretmenlere doğrudan destek, (2) grup gelişimi, (3) personel gelişimi, (4) program

gelişimi ve (5) olay araştırması. Glickman, öğretmenlerin ihtiyaçlarını okul amaçları ile birleştiren bu görevlerin birbirlerini tamamlaması gerektiğini vurgulamıştır. Pajak'ın 1989'da gerçekleştirdiği öğretim liderliğinin fonksiyonlarının neler olması gerektiği konusundaki araştırması Glickman'ın görev tanımlarına benzer bir görevler listesi ortaya koymuştur. Bu görevlerin yanı sıra da planlama, organize etme, değişimi kolaylaştırma ve personeli motive etme gibi görevleri de içermiştir (Blase & Blase, 1999: 350). Smith ve Andrews (1989) kaynak sağlayıcı olmak, öğretim kaynaklarını sağlamak, güçlü bir iletişim ortamı sağlamak ve varlığını okulda hissettirmek olarak dört temel boyut belirlemiştir.

Schön'ün (1988) öğretim liderliği kavramı, sınıf gözlemlerini vurgular ve özellikle destek, rehberlik ve yansıtıcı öğretmen desteklenmesi üzerine odaklanmıştır. Glickman, ideal öğretim liderliğini, bütün okulu içine alan bir hareket planına götüren destekleyici bir çevreden gelen işbirlikçi bir çaba olarak tanımlamıştır. Reitzug ve Cross (1993) araştırmaya dayalı öğretim liderliğini uygulamalar açısından ele almış, öğretmeni destekleyen ve öğretmenin karmaşıklığını kabul eden bir durum olarak tartışmıştır. Bu çerçeveden bakıldığında okul yöneticisinin rolü, öğretmenin uygulama hakkındaki düşüncesini etkileyen önemli biri rol olarak görülür.

Hallinger ve Murphy (1985) araştırmalarında zamanın okul yönetimi anlayışının müfredat ve öğretim süreçlerine dayandığını belirtmişlerdir. Oluşturdıkları sentezde üç temel boyutun altında yirmi öğretim liderliği davranışı belirlemişlerdir:

1. Görevi Tanımlamak : Okulun misyonunun ve hedeflerinin açıkça tanımlanması ve öğrenci ve öğretmenlerle paylaşılması önemlidir. Paylaşılan amaçlar, okul üyelerinin birlikte çaba harcamalarını sağlayacaktır.
2. Öğretim Programını Yönetmek : Bu boyutta müdür, öğretim programının belirlenmesi alanında öğretmenlerle birlikte çalışır. Bu boyut, öğretimi değerlendirmeyi ve denetimi, müfredatı koordine etmeyi ve öğrenci başarısını izlemeyi içerir.
3. Olumlu Okul İklimi Oluşturmak : Müdür hem öğrenciler hem çalışanlar için

olumlu bir okul iklimi yaratarak öğrenci başarısına dolaylı olarak katkıda bulunur. Bu boyut öğrenme zamanını korumayı, mesleki gelişimi desteklemeyi, okulda varlığını hissettirmeyi, öğretmenleri teşvik etmeyi, akademik standartlar belirlemeyi ve bu standartlara ulaşmak için çalışmayı içerir. (Hallinger ve Murphy, 1985, ss, 221-224).

Hallinger ve Murphy Modeli (1985) kendi öğretim liderliği modellerini ve öğretim liderliği davranışlarını, okul yöneticileri ve okul etkililiği konusundaki alan yazın taramasını inceleyerek geliştirdiler. Deneysel ve teorik analizleri sonucunda, 11 davranış modelini içeren, 3 boyutlu öğretim liderliği yapısını oluşturdular. Öğretim liderliğinin üç temel fonksiyonu; görevi tanımlama, öğretim programı tanımlama ve olumlu bir okul iklimi sağlamaktır. Bu görevler ve öğeler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Murphy ve Halinger’in Öğretim Liderliği Modeli Öğeleri

Görevi Tanımlama	Öğretim Programını Uygulama	Olumlu Okul İklimini Sağlama
Okul hedeflerini oluşturma.	Öğretimi denetleme ve değerlendirme.	Öğretim saatlerini koruma.
Hedefler arasında ilişki kurma.	Programı düzenleme.	Mesleki gelişimi sağlama.
	Öğrenci gelişimini inceleme.	Öğretmenler için teşvik sağlama.
		Akademik standartları genişletme.
		Öğrenciler için teşvik sağlama.

Murphy, sistematik ve daha kapsamlı bir çalışmayla modeli detaylarıyla incelemeye devam etmiştir ve araştırmayı dört ana kaynağı tarayarak sürdürmüştür. Bunlar: etkili okul, okul gelişimi, personel gelişimi ve örgüt değişimi konusundaki alanyazın. Bunu temel alarak Murphy, 4 temel boyuttan oluşan ve 16 davranış modelini içeren öğretim liderliği modelini oluşturmuştur. Görev ve hedeflerin gelişimi unsuru öğretim liderliğinin temel unsuru olarak kalmıştır; ama eğitim programının uygulanması unsuru, yöneticinin kalite eğitimindeki rolleri ve öğrenci gelişiminin izlenmesi gibi özellikleri de içine alarak genişletilmiştir. Murphy (1990) ayrıca olumlu okul havasını sağlama

düşüncesinin de hem akademik öğrenme iklimini hem de destekleyici çalışma ortamını içine alarak genişletilmesini sağlamıştır. Böylece, detaylandırılmış öğretim liderliği modeli, 3 değil tam 4 temel boyuttan ve 16 davranıştan oluşan bir model haline gelmiştir.

Tablo 2. Murphy'nin (1990) Öğretim Liderliği Modeli Öğeleri

Görev ve Hedeflerin Gelişimi	Eğitimsel Üretim Fonksiyonunun Uygulanması	Akademik Öğrenme İkliminin Sağlanması	Destekleyici Çalışma Ortamının Geliştirilmesi
Okul hedeflerinin belirlenmesi.	Kalite eğitiminin sağlanması.	Pozitif beklenti ve standartların oluşturulması.	Güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamının yaratılması.
Okulun hedefleri arasında ilişki kurulması.	Öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi.	Yüksek bir görünürlüğün sağlanması.	Öğrencinin katılımını sağlamak için olanakların sağlanması.
	Öğretim saatlerinin korunması.	Öğretmenler ve öğrenciler için teşvik sağlanması.	Personel işbirliği ve uyumunun sağlanması.
	Programın düzenlenmesi.	Mesleki gelişimin sağlanması.	Dış kaynakların okul hedefleri için kullanılması.
	Öğrenci gelişiminin izlenmesi.		Okul ve ev arasındaki bağın güçlendirilmesi.

Weber de öğretim liderliği ile ilgili kuramları incelemiş ve konuyla ilgili araştırma yapmıştır. Weber (1996), okulun örgütsel yapısına bakmaksızın öğretim liderliğinin gereğini belirtmiştir. Araştırmasının sonucunu şu şekilde özetlemiştir: “Lidersiz takım yaklaşımı okulun eğitimsel programı için oldukça cazip olabilir ama yine de uzmanların büyük bir çoğunluğunun iletişim için tek bir noktaya ve eğitim öğretim için aktif bir savunucuya ihtiyacı vardır.” Weber’in görüşü özellikle günümüzde paylaştırılmış liderliğin eğitim alanında ve merkezi yönetimde oldukça belirgindir.

Weber, öğretim liderliğinin, okul örgütünün hiyerarşik yapısına bakmaksızın oldukça gerekli olduğu sonucunu vurgulamaktadır. Weber (1996) alanyazın taraması sonucunda öğretim liderliğinin 5 gerekli alanı içerdiğini belirlemiştir. Bunlar: okulun görevini

tanımlama, öğretimi ve programı uygulama, olumlu öğrenme iklimi sağlama, öğretimi geliştirme ve gözlemlleme, öğretim programını değerlendirme. Weber'in modeli daha önceki iki modelle uyumludur ve birçok ortak sonucu içermektedir

Tablo 3. Weber'in Öğretim Liderliği Modelinin Öğeleri

Okulun Görevini Tanımlama	Programı ve Öğretimi Uygulama	Olumlu Bir Öğrenme İklimi Sağlama	Öğretimi İnceleme ve Geliştirme	Öğretim Programının Değerlendirilmesi
Öğretim lideri çevredekilerle birlikte okul için ortak hedefler geliştirir.	Öğretim lideri sınıftaki aktivitelerin okulun hedefleriyle uyumunu gözlemler. Bunun için kaynak desteği sağlar. Öğretimin yapılması için gerekli verileri sağlar.	Öğretim lideri hedefler arasında ilişki kurarak, beklentileri karşılayarak ve disiplinli bir öğrenme ortamı hazırlayarak olumlu bir öğrenme iklimi sağlar.	Öğretim lideri öğretimi sınıf gözlemlerinde ve mesleki gelişim olanaklarını sağlayarak öğretimi inceler ve geliştirir.	Öğretim lideri planlamaya, yönetime ve okuldaki programın etkililiğinin değerlendirilmesine ve analizine önem verir.

Alig-Mielcarek ve Hoy kendi modellerini diğer öğretim liderliği modellerinin sentezi ve sadeleştirilmiş bir hali olarak tanımlamaktadır. Onlara göre üç model de 3 temel öğretim liderliği unsuru içermektedir (Alig-Mielcarek ve Hoy, 2005: ss. 5):

- Hedefleri tanımlama ve birbirleri arasında ilişki kurma
- Öğretme ve öğrenme süreci için geribildirim sağlama
- Mesleki gelişimin önemini vurgulama

Bu üç süreç de tartışmalı da olsa en etkili güdüleme teorilerinden biri olan Locke ve Latham'ın hedefi temel alan teorileriyle uyumludur. Locke ve Latham'ın teorisi (1984, 1990, 2000), birey tarafından kabul edildiğinde kesin ve tanımlanmış hedeflerin yüksek

güdüleme sağladığını varsaymaktadır, çünkü bu tür hedefler dikkat çeker, gücü harekete geçirir, dayanıklılığı artırır ve hedefe ulaşmada başarılı stratejilerin oluşmasını sağlar.

Öğretim liderliğinin 3 temel özelliği eğitim ortamındaki hedef merkezli teorinin uygulanışını göstermektedir. Öğretim lideri personelle uyum içinde çalışarak okul dönemi boyunca paylaşılan hedefleri tanımlar ve öğretmenlerin de bunları benimsemesini sağlar. Lider, öğretme ve öğrenme sürecindeki belirli ve paylaşılan hedeflerle ilgili yararlı geri bildirimi gösterir. Sonuçta, kaynak sağlamak ve öğretmenlerin hedeflerine ulaşmasını sağlayan mesleki gelişim olanaklarını ve kendi kendilerini düzenleyen uygulayıcılar haline gelmelerini sağlamak öğretim liderinin sorumluluğudur.

Öğretim liderliğinin temel özelliklerini gösteren sentez Tablo 4’te verilmiştir. Önerilen model, diğer modellerin bütün unsurlarını sadeleştirilmiş şekliyle 3 temel öğede toplamıştır.

Tablo 4. Sadeleştirilmiş Öğretim Liderliğinin Öğeleri

Ortak Hedefleri Tanımlar ve Birbiriyle İlişkilendirir	Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Geri Bildirim Sağlar	Okul Çapında Mesleki Gelişme Sağlar
Lider, personeliyle okulun ortak hedeflerini tanımlar ve kullanır. Hedefler, örgütsel kararlar vermek, öğretimsel uygulama yapmak, program materyallerini almak ve ilerleme için hedefler belirlemek için kullanır.	Bu boyut, akademik programda öğretim liderinin aktivitelerini tanımlar. Bu aktiviteler; okulda görünmek, okulda öğretmenlerle ve öğrencilerle konuşmak, öğretmelere ve öğrencilere övgü ve geribildirim sağlamak, okulun öğretim zamanının bölünmediğini garanti etmek şeklindedir.	Bu boyut, hayat boyu öğrenmeyle uyumlu olan davranışları içerir. Öğretim lideri, öğretmenleri veri analizi yoluyla öğrencilerin başarılarını öğrenmeye teşvik eder ve okul hedefleriyle uyumlu gelişim olanakları sağlar ve öğretmenlere mesleki alanyazın ve kaynak sağlar.

Alig-Mielcarek ve Hoy’un (2005:36) geliştirdiği öğretim liderliği modeline ilişkin envanterde bulunan öğretim liderliği davranışları aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 5. Alig-Mielcarek ve Hoy'un Geliştirdiği Öğretim Liderliği Modeline İlişkin Öğretim Liderliği Davranışları

Okul içi mesleki gelişimi sağlama
Öğretmenleri okul hedefleriyle uyumlu mesleki gelişim çalışmalarına katılmaya teşvik eder.
Öğretimsel uygulamaların en iyi örneklerini sunarak mesleki gelişim olanakları sağlar.
Öğretmen ihtiyaçlarına ve isteklerine göre mesleki gelişim planlar.
Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim planlarını destekler.
Mesleki gelişim ile ilgili eğitimleri öğretmenlerle birlikte planlar.
Öğretmenlere yararlı mesleki materyaller ve kaynaklar sağlar.
Öğretmenler arası işbirliğinin sağlanması için zaman ayrılmasını sağlar.
Ortak Hedefleri Belirleme ve Aralarında İlişki Kurma
Öğrenci başarısı üzerine verileri kullanarak öğretimsel program konusunda okul tartışmalarına rehberlik eder.
Öğretmenleri öğrencinin akademik gelişiminin analizini yapmaya teşvik eder
Öğretmenlerle birlikte veriler doğrultusunda akademik hedefler geliştirir
Okulun akademik hedeflerini öğretim personeline bildirir
Öğretimsel çıkarımlar yapmak için öğretmenlerle birlikte değerlendirme verileri alır.
Akademik kararlar verirken okul hedeflerini kullanır.
Öğrenciler için yüksek beklentiler ve yüksek standartlar sağlayan okul hedefleri geliştirir
Tüm öğrenciler için yüksek ama gerçekleştirilebilir standartlar oluşturur.
Öğrenme ve Öğretme Süreci İçin Geri Bildirim Sağlar
Okul hedefleriyle uyumlu sınıf öğretimini sağlamak için sınıfları ziyaret eder.
Programın uygunluğunu sağlamak için sınıf uygulamalarını gözlemler.
Akademik görevlerde öğrencilerle birlikte çalışır.
Tüm gün ofiste kalır.
Öğretmenleri değerlendirmek yerine mesleki gelişme için gözlemler.
Öğretimsel uygulamayı geliştirmek için öğretmenleri değerlendirir.
Öğretmenlerin gösterdiği çaba için özel geribildirim sağlar.
Öğrencilerin çabası için özel geribildirim sağlar.

Öğretim Liderliği Davranış Boyutları

Öğretim liderliği okul yöneticilerinin işletme yönetimi davranışlarından çok öğrenci başarısını merkeze alan bir liderlik yaklaşımıdır. Şişman (2002) tarafından tanımlanan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları (1) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (2) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (3) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (4) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (5) düzenli öğretme ve öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş boyuttan meydana gelmektedir.

Bu boyutlardan birincisi olan; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu, amaçları geliştirme ve amaçları açıklama görevlerini içermektedir. Öğretim liderliğinin ikinci boyutu olan; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim programını denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme görevlerini içermektedir. Öğretim liderliğinin üçüncü boyutu olan öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, dördüncü boyut olan öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve beşinci boyut olan düzenli öğretme ve öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması; öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, varlığını hissettirme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini içermektedir.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Balcı'ya göre (2001); etkili okula kimliğini kazandıran en önemli özelliklerden biri de açık amaçlar belirlemiş olmaktır. Bir okulun misyonunun açık bir şekilde ifade edilmesi ve tüm çalışanlarca benimsenmesi, okuldaki her türlü etkinliğin belirlenen okul amaçlarına ulaşmaya dönük olarak gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Şişman'ın da belirttiği gibi (2002) etkili okul müdürleri, okullarıyla ilgili iyi tanımlanmış bir vizyona sahip oldukları gibi söz konusu vizyon, okul amaçlarının paylaşılmasını da sağlamaktadır. Bu açıklamalara göre; öğretim lideri olarak okul müdürünün bu boyuttaki temel görevleri okulun amaçlarını geliştirmek ve bu amaçları okula ve çevreye açıklamaktır.

Okulun amaçlarının geliştirilmesi, okul müdürünün yalnız başına yapması gereken bir iş değildir (Gümüşeli, 1996, s. 46). İnsanlar, başkaları tarafından belirlenmiş amaçları izlemek durumunda kaldıklarında söz konusu amaçları içselleştirmede güçlük çekmektedirler (Şişman, 2002, s. 78). Bu süreç, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin katılımı ile ve işbirliği içinde gerçekleştirilmelidir (Gümüşeli, 1996, s. 46; Parker ve Day, 1997, s. 83).

Okul müdürleri, okulun amaçlarının öğretmen, öğrenci ve okul çevresine açıklanmasında önemli rol oynar (Parker ve Day, 1997, s. 83). Okul müdürleri gerek formal iletişimle (okul bültenleri, okul gazete ve dergileri, veli toplantıları, öğretmenler kurul toplantısı, okul yıllığı vb) gerekse informal iletişimle (öğretmen, veli ve öğrencilerle yüz yüze görüşmeler) okulun amaçlarının paylaşılmasında liderlik etmelidir (Şişman, 2002, s. 80). Okul amaçlarıyla bütünleşmede müdür, diğerleri için iyi bir örnek ve rol modeli olmalıdır.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Okulun varoluş nedeni ve amacı, öğrencilerin eğitsel amaçlara göre yetiştirilmesidir. Eğitsel amacın kaynağı, okulun eğitim programıdır. Eğitim programı, önceden belirlenmiş eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanan bir araçtır. Eğitim programı yalnız öğretilecek konuları değil, okulun eğitim iş görenlerince planlanmış tüm eğitim etkinliklerini kapsar (Başaran, 2000, s. 141).

Eğitim programının etkili uygulanmasında en önemli rol okul müdürünündür. Öğretmenlerin derslerini etkili planlayabilmeleri için okul yöneticilerinin de eğitim programının her alanındaki konulardan haberdar olmaları gerekmektedir (www.eric.ed.gov). Bir okulun gücü, sağladığı girdilerdir. Her girdinin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde yeri ve önemi vardır. Bunların en önemlisi, okulun insan gücü girdisidir. İnsan gücü girdisi, okulun var olmasının asıl nedenidir. Bu nedenle, insan gücünün birbirine uyumlu kılınması, çalıştırılması yöneticinin başlıca eşgüdümleme uğraşısıdır (Başaran, 2000, s. 118). Okul müdürünün en önemli görevleri arasında yer alan eşgüdümleme, okullarda iki yolla sağlanmaktadır. Bunlardan birincisi,

farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenlerin planlarındaki eşgüdümdür. Diğerisi ise aynı sınıfta okutan farklı ders öğretmenleri arasındaki eşgüdümdür.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Okul müdürü, eğitsel amaçları öğretmenlere ve ailelere açıklamakla, eğitim programının uygulanmasını engelleyen sorunları çözmekle, öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlamakla, eğitim sürecini denetlemek ve değerlendirmekle görevlidir (Başaran, 2000, s. 151).

Öğretimde denetimin amacı, öğretme ve öğrenme sürecini etkili kılmaktır. Denetim görevi, sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemlerin tümünden oluşur. Denetim, amaçlara uygun olarak hazırlanan plan ile uygulamaları yerinde karşılaştırma, plandan ayrılma, hata ve eksiklikleri saptama, nedenlerini bulma, giderme, başarı sağlanması için yardımda bulunmadır (Taymaz, 2000, s. 50). Değerlendirme ise, uygulamanın başarı derecesinin tarafsız olarak belirlenmesidir (Bursalıoğlu, 1999, s. 125).

Okul müdürünün öğretimi denetleme ve değerlendirmeye ilişkin görevi; belirlenen okul amaçlarının uygun öğrenme yaşantılarına dönüştürülüp dönüştürülmediğinin belirlenmesidir. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerinin okul amaçları ile eşgüdümlemesini, onları öğretimsel bakımdan destekleyip informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf ortamını izlemeyi gerektirir. Glatthorn (1984), bu sınıf ziyaretlerini “ziyaret denetimi” olarak tanımlamaktadır. Glatthorn (1984)’e göre bu ziyaretlerin amacı, öğretmenleri normal şartlarda işlerinin başında görmek, öğretmenin amacına ve sınıf atmosferine verilen önemli birlikte öğrenim merkezli olmalıdır (Glatthorn’dan akt. Whitaker, 1997, s. 155). Ziyaretler, formal değerlendirme yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında informaldır ve beş dakikadan on beş dakikaya kadar sürebilir. Ziyaret sonrası müdür öğretmene ziyareti ile ilgili dönüt sağlayarak öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olur. Okul müdürünün sınıf denetimi sonucunda elde edeceği bilgiler bir yandan öğretmeni desteklemek, diğer yandan da öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için önemli yararlar sağlar (Mc Evan, 1994, s. 37).

Bir okuldaki eğitim programının başarılı olup olmadığının göstergesi, belirlenen amaçlar doğrultusunda gösterdikleri başarı dereceleridir. Okul müdürü, okulu amaçlarına ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemler almalıdır (İlgar, 1996, s. 95).

Öğretim lideri olarak okul müdürünün görevi, standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci ilerlemesini izlemektir. Okul müdürleri, bu testlerin sonuçlarını aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya her bir öğretmenle ayrı ayrı görüşüp tartışır. Test sonuçlarını özet bir biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak, öğretmenlere yerinde ve zamanında destek sağlarlar (Sergiovanni, 1984, s. 7; Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223). Okul müdürleri bu sonuçları, öğretmenlerin ve öğrencilerin performansını artırma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanır (www.eric.ed.gov, 1996).

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Günümüzde öğretmenlerin eğitim sisteminde değişen görev ve rollerini daha iyi kavrayıp yerine getirebilmeleri için hizmet süresince yetiştirilmeleri gereklidir. Öğretmenler, topluma yön verecek bireyleri yetiştirmek görevini üstlenen eğitim sisteminin en önemli üyeleridir.

Hemen her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de profesyonellik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanır (Saban, www.yayim.meb.gov.tr, 2000). Etkili bir öğretim lideri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için olanak sağlar. Hizmet içi eğitim plan ve programlarının uygulanmasında müdürün göstereceği titizlik hedeflere ulaşmada oldukça etkilidir (Taymaz, 1997, s. 109). Etkili bir hizmet içi eğitim öğretmenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamakta, yeni bilgileri öğrenmelerine ve değişim sürecini hızlandırmalarına ivme katıcı roller üstlenmektedir. Her yenilik ya da değişim süreci öğretmenlere yeni yöntemleri tanıma, yeni ders notları hazırlama ve yeni kaynakları tarama gibi sorumluluklar getirmektedir (Demirel, 1997, s. 151). Mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve

gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul müdürünün en önemli görevleri arasında yer alır (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223).

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da standartların belirlenmesi zorunludur. Eğitim örgütlerinde başarı öznel bir kavram olduğundan diğer alanlardan farklı olarak standartlar belirlemek ve ürünün standartlara uygunluğundan bahsetmek kolay değildir. Bu durum okulların ve öğrencilerin başarılı olup olmadıklarını ortaya koymada birçok tartışma ve zorluğu beraberinde getirmektedir.

Etkili bir öğretim lideri, okulu için açık olarak ifade edilmiş hedeflerin hazırlanmasında ve geliştirilmesinde önemli rol oynar. Okulun akademik standartlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından öncelikle eğitim programlarının, okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesinde veli, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri de değerlendirilmelidir (Mc Ewans, 1994, s. 18).

Standartlara dayalı eğitim hareketinin en önemli işlevlerinden biri; öğretmenlere, ihtiyaç duydukları araların sağlanmasıdır. Akademik standartlar geliştiren bir okul müdürü, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin standartlara uygun olarak hazırlanmasını sağlamalıdır. Çünkü standartlara uygun sınavlar eğitsel faaliyetlerden daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlar.

Akademik standartlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeye yarayan ve ortak yapılan çeşitli sınav ve testler, okulların başarısını da olumlu yönde etkiler. Bu konuda başarılı ve başarısız okullar arasında yapılan bir araştırmada başarısız okulların önceden tanımlanmış bilgi ve becerilere ulaşacak standartları üst sınıflara devam etmenin ön koşulu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Wellish, 1978'den akt. Gümüşeli, 1996, s. 57).

Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması

Geleceğin okul liderleri, öğrencilerin ve okul kadrosunun bütünleşmesini sağlayacak olumlu, açık bir öğrenme ortamı ve iklimi oluşturarak bunu sürdürmek durumundadır.

Okulun iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu; insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali ve performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda bir okul iklimi oluşturmalıdır (www.eric.ed.gov, 1992).

Öğretim liderliğinin beşinci boyutu olan olumlu öğrenme iklimi geliştirme; öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama, öğrencilere özendirici ödüller verme görevlerini içermektedir.

Sınıftaki kısıtlı zamanının tümü eğitsel amaçlara yönelik kullanılmalıdır (Ünal; Ada, 2000, s. 52). Etkili bir sınıf öğretimi için, öğretmen dersin nasıl başlayacağını, nasıl bir yol izleyeceğini, araç-gereçleri nasıl ve ne zaman kullanacağını, öğrencilerle nasıl iletişim kurulacağını, ders içinde öğrenci aktivitelerini ne zaman gerçekleştireceğini, dersi nasıl bitireceğini planlamak durumundadır (Ünal; Ada, 2000, s. 72). Etkili okullarda yapılan araştırmalar, sınıf içindeki zamanın etkili olarak öğrenme etkinlikleri için kullanıldığını göstermektedir.

Okul içinde öğretim zamanını kesintiye uğratan etkenler vardır. Bu etkenlerden birkaçı; öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geç gelen öğrencilerin sınıfa girmesi, öğrencilerin sınıftan çağırılması, okul yönetiminin isteği doğrultusunda öğretimin kısa sürelerle durdurulması olarak sıralanabilir (Gümüşeli, 1996, s. 53). Sınıftaki öğrenme zamanının kesilmesini sınırlayan politikaları başarı ile yürüten müdürler öğretim için kullanılan zamanı ve buna bağlı olarak da öğrenci başarısını arttırabilirler (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223). Okul müdürü, zaman konusunda belirleyeceği politikalarla derslerin zamanında başlayıp bitirilmesine, derslerin kesintiye uğratılmamasına özen gösterebilir, okul ve sınıf içinde zamanın etkili bir biçimde kullanılmasına liderlik edebilir (Şişman, 2002, s. 91).

Okul müdürleri, zamanlarının büyük bir bölümünü yönetsel işler ve sorunlarla ilgilenerek, telefon görüşmeleri yaparak harcamaktadırlar. Whitaker'a göre (1997); okul yöneticilerinin sık sık ihmal ettikleri en önemli görevlerinden biri de ulaşılabilir müdür

olmaktır. Okuldaki işlerin en önemlisinin makam odasında oturmak yerine sınıflarda, koridorlarda, öğretmenler odasında öğretmenler, öğrenciler ve velilerle etkileşim içinde bulunmak olduğunu bilen okul müdürleri için bu etkileşimler okulda neler olduğuna dair önemli fikirler verir. Okul müdürünün okulun çeşitli yerlerinde görünmesi, öğretmen ve öğrencilerle informal etkileşim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu biçimdeki informal etkileşim müdürlerin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarının tespitiye yönelik bilgi sağlar.

İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından tanınmasından, bilinmesinden ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. Ödüllendirilen başarı, başarının pekiştirilmesinin yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından önemlidir (Şişman, 2002 s. 101). Öğretim liderlerinin olumlu bir okul iklimi yaratmada en önemli görevlerinden biri de öğretmenlere özendirici ödüller vermedir. Bir yöneticinin yeterliğinin ölçütü, iş görenleri belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda planlı, kasıtlı ve etkili bir davranışa katkıda bulunmaya güdüleme derecesidir (Aydın, 2000, s. 153).

Türkiye’de okul yöneticilerinin öğretmenlere vereceği ödüller sınırlıdır. Buna rağmen başarılı çalışanların ödüllendirilmesinde okul müdürü tarafından farklı özendiriciler bulunabilir. Farklı ortamlarda yapılan araştırmalarda elde edilen değişik sonuçlar özendiricilerin etkilerinin ortama göre değişebileceğini göstermektedir (Gümüşeli, 1996, s. 55). Bu nedenle iş görenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir (Aydın, 2000, s. 276).

Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller müdürler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılacak en önemli özendirme araçlarıdır (Aydın, 2000, s. 276). Okul müdürü bu araçlardan birini ya da birkaçını seçerken bireylerin özelliklerini ve beklentilerini bilmek zorundadır. Çünkü özendirici aracın iş göreni etkileme gücü, aracın niteliğinden çok, uygulanan bireyin ona atfettiği değere bağlıdır (Gümüşeli, 1996, s. 55).

Öğretim liderliğinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda yer alan görevlerinden sonuncusu, öğrencileri öğrenmeye özendirmedir. Öğretim lideri olan bir

okul müdürü, öğrenci başarısını ve gelişmesini sık sık ödüllendirerek ve tanıyarak öğrencilerin akademik başarıya değer verdikleri bir okul iklimi yaratabilir (Hallinger ve Murphy, 1989'dan akt. Gümüşeli, s. 58). Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının, okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği için gereklidir. Öğrenciler her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul müdürü, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2002, s. 95). Öğrenciye verilecek ödüllerin çok kaliteli ve pahalı olması gerekmez. Okul müdürü sınıf ve okul ödül sistemlerini birbirine bağlamada ve bunların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemesini sağlamada en önemli rolü üstlenen kişidir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 224).

Yukarıda yer alan kaynakların ışığında okul yöneticilerinin (öğretimsel) liderlik özellikleri taşımasının öğretimin kalitesine/niteliklerinin artmasına direkt etkili olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının öğretim liderliği açısından değerlendirildiği ve öğretim liderliği kavramının ortaya çıktığı yurt dışı uygulamalara bakıldığında ülkemizdeki uygulamalarla bazı temel farklılık gösterdiği tespit edilmektedir. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde öğretim liderliğine nasıl yaklaşıldığına bakmak uygulama ve elde edilen sonuçlar açısından nasıl farklılıkların oluştuğunu göstermektedir. Farklı ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde öğretim liderliğine yaklaşımlarında görülen temel unsurlar şöyle sıralanabilir :

İsveç eğitim sisteminde bakanlık yalnızca milli hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için gereken yol haritasını belirler. İşin detayına inmez. Belediyelerin ve özel kurumların açtığı okullara mümkün olduğunca çok özgürlük vererek onların kendi yollarını kendilerinin çizmelerine imkân verir.

Danimarka eğitim sisteminde Meslek okulları, uygulayacakları eğitimin genel profilini hazırlama yetkisine sahip olsalar da, müfredat programının hazırlanmasında bölgelerindeki endüstri kuruluşları ile işbirliği yaparlar. Öğrencilerin her türlü aktivitesi

çeşitli kurumlar tarafından desteklenmekte, maddi ve manevi katılım temin edilmektedir.

Hollanda eğitim sisteminin en önemli özelliği, işletme ve yönetimin okullara devredildiği durumu merkezi eğitim politikasıyla birleştirmesidir. Hollanda'da, ülkenin yönetim yapısına uygun olarak eğitim sisteminin yönetiminde yetkili ve sorumlu üç yönetim birimi vardır: Merkezi hükümet, ülke düzeyinde tüm eğitim sistemini düzenleme sorumluluğunu üstlenmekte ve anayasanın hükümleri doğrultusunda yönetmelikler ve yasama araçlarıyla eğitimi kontrol etmektedir. İl yönetimi başlıca yasal denetim ve yargı görevlerini yerine getirir. Yerel yönetimlerin ise yürütme görevleri bulunmaktadır. Hollanda'da eğitim sistemi, ülke düzeyinde merkezi olarak düzenlendiği ve tüm ülkede ortak bir okul sistemi uygulandığı için, yönetim yönünden merkezi bir nitelik taşır. Buna karşılık, okulların yönetimi yerel yönetimlerin sorumluluğunda olduğu için de yerel bir nitelik taşır.

Merkezi hükümetin eğitimle ilgili başlıca görevleri şunlardır:

- Oluşturulacak okul tipleri.
- Her tip okulda derslerin süresinin belirlenmesi.
- Bazı okul tipleri için; öğretilmesi gereken veya öğretilebilecek dersler, her bir ders için maksimum ve minimum ders sayısı, derslerin süresi.
- Sınıf oluşturma normları.
- Öğretim personelinin beceri standartları.
- Her bir öğretmen için maksimum ders sayısı.
- Öğretim personelinin yasal statüsünün ana öğeleri ve ücretleri.
- Özel okullara ve ortaöğretime öğrenci alımına ilişkin düzenlemeler.

- Öğrenci sınavları düzenlemeleri.
- Personel, öğrenci ve velilerin katılımı için olanaklar.
- Okul açma ve kapama normları.

Hollanda'da eğitim sistemi içinde oldukça geniş yetkileri olan yerel yönetimlerin, iki yönlü işlevleri vardır. Birincisi, yerel yönetimler, bölgelerindeki tüm resmi ve özel okulların bağlı oldukları yönetim birimleridir. İkincisi ise, yerel yönetimler aynı zamanda bölgelerindeki kamu okullarının yüklenicisidirler. Bu açıdan yerel yönetimler, okullardaki eğitim öğretimin yasal düzenlemelere, merkezi kararlara ve bölgesel özelliklere uygun olarak düzenlenip uygulanmasından sorumludurlar. Buna göre, kendi yerleşim birimlerindeki resmi okulların kurulması, okul binalarıyla alt yapıların ve donanımlarının yapımı/bakımı ve okullarda kullanılacak her türlü araç-gerecin sağlanması, yerel yönetimlerin görevidir.

Okul yönetim kurulu, hukuki yönden kamu okullarında belediye meclisine, özel okullarda ise okul yüklenicisine karşı sorumludur. Belediyeler, kamu okullarının yönetim kurulu konumundadır ve her belediyede eğitimden sorumlu bir siyasi görevli bulunur. Sözü edilen görevli, özel okullar dahil olmak üzere, ildeki bütün eğitim kurumlarını koordine eder. Belediyenin bünyesinde ayrıca İl Eğitim Müdürü vardır. Bu müdürün görevi kamu okullarının plan-program, bina, finans ve benzeri sorunlarını çözmektir. Kamu okul yöneticilerinin ilk muhatabı, il genel müdürüdür.

Okul yönetim kurullarının görevleri; okul kurulmamışsa okulun kurulması, okulun müfredat programının saptanması, öğretim materyallerinin seçimi, yıllık çalışma planının ve haftalık ders çizelgesinin düzenlenmesi, okul iç teşkilat yapısının saptanması, okul dışı aktivitelerin saptanması, öğrenci davranış kurallarının saptanması, okul çevresi ve diğer kurumlarla olan ilişkilerin şekli ve doğasının saptanması, okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve diğer personelin görevlendirmeleri veya görevden alınmaları, okula öğrenci alımı, okulun veya bir bölümün kapatılmasıyla ilgili kararın alınması, okul binasının üçüncü kişiler tarafından kullanılma şartları, olağan ve personel giderlerinin karşılanması ve bununla ilgili yönetsel önlemlerin alınmasıdır. Bu

görevlerinden bazılarını okul müdürüne devredebilir. Fakat, sorumluluk yine yönetim kuruluna aittir.

Ülkemizde mesleki okul yöneticilerinin görevlerini belirleyen 3 Temmuz 2002 tarih ve 2480 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren ve 23.3.2004 tarihindeki 25411, 5.1.2005 tarihindeki 25691, 19.6.2007 tarihindeki 26557 ve 6.10.2007 tarihindeki 26665 sayılı resmi gazetelerde ek ve değişiklikler yapılan ve halen yürürlükte olan yönetmelikte “Müdür, millî eğitimin temel ilkelerine bağlı kalarak, millî eğitimin genel amaçları ile kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışı ile yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim-öğretim lideridir” dense de tüm programların merkezden yapıldığı ve tüm kararların merkezden alındığı hayli merkezi bir yapıya sahip olan milli eğitim sistemimizden, aşağıda tanımlanan 30 maddelik yoğun iş yükünden ve burada tartışılan diğer nedenlerden dolayı müdürlerin öğretim liderliğini yerine getirmeleri oldukça güçleşmektedir.

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği Personelin Görev, Yetki ve Sorumlulukları ile ilgili onuncu kısmının 253 no’lu maddesinde Mesleki ve Teknik Eğitim Liseleri müdür görev ve yetkileri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır;

a) Kurumdaki eğitim-öğretim ve işleyiş ile ilgili olarak:

1. Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak bildirir. Yetkili kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Öğretmenlerin de görüşlerini alarak okutacakları dersler ile atölye, laboratuvar ve işletmelere ilişkin görevlerin dağılımını yapar. Öğretim programları ile eğitim-öğretimle ilgili kaynakların kurumda bulundurulmasını sağlar.
2. Yıllık ders plânlarının hazırlanması amacıyla zümre öğretmenler kurulu toplantılarının yapılmasını sağlar. Öğretmenlerden sorumlu oldukları derslerle atölye ve laboratuvar etkinliklerini; bölüm, atölye, laboratuvar ve tesis şeflerinden, üretim ve hizmete yönelik yıllık plânları ders yılı başlamadan

önce alır, inceler, gerekli değişiklikleri yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder.

3. Kurumun derslik, laboratuvar, atölye, kütüphane, makine, araç-gereci ile diğer tesisleri eğitim-öğretime hazır bulundurur. Bunların kurulmasını, geliştirilmesini, zenginleştirilmesini ve olanaklar ölçüsünde diğer öğretim kurumları ile çevrenin de yararlanmasını sağlar.
4. Kurumda eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanacak öğrenci/kursiyerlerin sürekli eğitimlerini yürütmek için millî eğitim müdürlüğü ve ilgili kuruluşlar ile iş birliği yaparak il sınırları içindeki bütün kurum ve işletmelerden yararlanılması, gerekli durumlarda bağış ve bina kiralanması ile ilgili işlemleri yürütür.
5. Eğitim-öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek için öğretmenler kurulunu, bölüm, atölye, tesis ve laboratuvar şeflerini sınıf, zümre, eğitici kol ve sınıf rehber öğretmenlerini toplantıya çağırır, zümre öğretmenleri arasında eş güdümü sağlamak amacıyla zümre başkanları ile toplantılar yapar. Bu kurulların kararlarını onayladıktan sonra uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.
6. Eğitim-öğretimin amacına uygunluğunu belirlemek üzere dersleri izler.
7. Kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesi için atölye, derslik, laboratuvar, işlik ve tesislerin birer üretim ortamı durumuna getirilmesini; çevredeki iş yeri, müze, turistik tesis ve benzeri kuruluşlarla iş birliğine gidilerek insan gücü gereksinimi ile alan/dallara alınacak öğrenci sayılarının belirlenmesini; atölye, laboratuvar, uygulamalı ders ve staj çalışmalarının buralarda yapılabilme olanaklarının araştırılmasını, mesleklerinde başarılı olanların ders, seminer ve konferans gibi etkinliklerle eğitime katkıda bulunmalarını sağlar.

8. Programların uygulanmasında ve geliştirilmesinde ilgililerin görüşlerini de alarak kurum gelişim yönetim ekibi çalışmalarının plânlamasını ve yürütülmesini sağlar. Gerekli durumlarda bu konularda üst makama öneride bulunur.
9. Kurumun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü önlemi alır, alınan kararları zamanında ve etkili bir şekilde uygular, öğrenci/kursiyerlere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlar.
10. Mevzuatına uygun olarak aday öğretmenlerin yetiştirilmelerini sağlar.
11. Personelin sicil ile ilgili iş ve işlemlerini mevzuatına göre yürütür.
12. Öğrenci ödül ve disiplin işlerini mevzuatına göre yürütür.
13. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin mevzuatına uygun olarak yürütülmesini sağlar.
14. Özel eğitim gerektiren öğrenci/kursiyerlerin yetiştirilmesi ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili gerekli önlemleri alır.
15. Ders yılı içinde öğrencilere, velilerin başvuruları üzerine beş güne kadar izin verebilir.
16. Haftalık ders programı ile günlük çalışma ve nöbet çizelgelerinin düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.
17. Sınavların mevzuatına göre yapılmasını, değerlendirilmesini ve sonuçlarının duyurulmasını sağlar.
18. Açık öğretim Lisesi meslekî açık öğretim uygulamasına katılan öğrencilere yüz yüze eğitim verilmesi ve yetişkinlere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi için gerekli önlemleri alır.

19. Diploma, tasdikname, öğrenim belgesi, sözleşme ve benzeri belgeleri onaylar.
20. Mezunları izleme ve işe yerleştirme biriminin etkinliklerini koordine eder, sorunlarının çözümünde rehberlikte bulunur. Kurumun yıllara göre meslekî ve akademik başarısını tespit ederek sonuçlarından yararlanır.
21. Görevini gereği gibi yapmayan personeli uyarır, bu davranışın sürdürülmesi durumunda yetkisini kullanır. Yetkisi dışındaki durumları ilgili makama bildirir. Görevini üstün başarı ile yürütenlerin ödüllendirilmelerini önerir.
22. Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların yerine personel görevlendirilmesi için gerekli önlemleri alır.
23. İzinli veya görevli olarak kurumdan ayrılırken müdür başyardımcısını, bulunmadığı takdirde bir müdür yardımcısını, müdür yardımcısının da bulunmaması durumunda bir atölye, laboratuvar veya meslek dersleri öğretmenini müdür vekili olarak önerir.
24. Yönetmelik, yönerge, genelge ve benzerlerini ilgililere imza karşılığında duyurur. Mevzuatın uygulanması ile ilgili önlemleri alır.
25. Bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlar ve ilgili makama sunar.
26. Kurumun gereksinimlerini belirler, bütçe olanaklarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç-gereci ve donatım gereksinimlerini zamanında ilgili birime bildirir.
27. Kurumda yapılan her türlü üretime ilişkin iş ve işlemleri mevzuatına göre yürütür. Bu görevi yürütebilecek yeterlikte gördüğü atölye ve meslek dersleri öğretmenleri arasından atanmış bir müdür yardımcısını teknik müdür yardımcısı olarak görevlendirilmek üzere ilgili birime önerir.

28. Kurumun bina, tesis, laboratuvar, atölye ve benzeri bölümleri ile araç-gerecinin diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte kullanılması durumunda, mülkî amirin onayını da alarak ilgili kurumla bir protokol imzalar ve bir örneğini üst makamlara gönderir.
29. Bir müdür yardımcısı sorumluluğunda öğrenci işleri bürosu kurar.
30. Görev tanımındaki diğer görevleri de yapar.

Görüldüğü gibi yasal metinlerde yapılan iş tanımında okul müdürü eğitim-öğretim lideri olarak tanımlanmıştır; ancak uygulamada bu tezde tartışılan ve tartışılmayan diğer nedenler dolayısıyla bunun tam olarak geçerli olmadığı söylenebilir. Öğretim liderliği alan yazına göre öğretim liderliği karizmatik bir liderlik değildir. Öğretim lideri olabilmek için olağanüstü kişisel özelliklere sahip olmak gerekmemektedir. Bu liderlik kuramı, öğretim liderinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini savunmaktadır. Öğretim liderliği, öğretim üzerinde odaklaşan bir liderlik biçimidir. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi bir eğitimden geçirilerek yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak bilgi ve becerilerinin arttırılması bu anlamda büyük bir önem taşımaktadır. Gelişmiş ülkelere yapılan çalışmalara bakıldığında, okul yöneticilerinin bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılan ve kabul gören öğretim liderliği davranışlarına göre değerlendirildiği; bu yöneticilerin yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen etkinliklerde eğitim programı ve öğretim yönetimi konularına giderek daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ancak maalesef ülkemizde okul yöneticisi yetiştirme amacına yönelik programlarda da okul müdürü olacak adayların liderlik davranışlarının geliştirilmesi üzerinde pek durulmamaktadır. Diğer bir anlatımla; okul müdürleri esas itibarıyla bir liderden çok bir yönetici olarak yetiştirilmekte ve öyle görülmektedir (Şişman 1997, s. 7).

Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesini güçleştiren birçok etken vardır. Müdürlerin öğretim lideri olarak hizmet etme konusundaki olumlu algıları ve bu konudaki kamu beklentilerine rağmen, yapılan

araştırmaların çoğunda müdürlerin bu rolü tam olarak yerine getirmediği ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili araştırmaların bazılarında, müdürlerin istenilen nitelikte öğretim liderliği yapabilmek için yeterli zamanlarının olmadığını belirttikleri, bununla birlikte diğer okul yöneticilerinin de kendilerinden pek farklı davranmadıklarına inandıkları ileri sürülmektedir. Benzer çalışmaların sonuçları incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğretim liderliğini engelleyen en önemli etkenlerin yasal ve bürokratik sınırlamalar, öğretimsel konulara ayıracak zamanın yetersizliği ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, müdürün liderlik tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Yerinden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine ortam yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 1991, s. 40).

Okul yöneticilerinin çalışmaları ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, müdürlerin günlerinin çoğunlukla insanla ilgili kısa ve farklı girişim ve etkileşimlerle akıp gittiğini ortaya koymaktadır (Bird ve Little, 1985, s.2). Yine yazışmalar ve yazılı belgeleri inceleme de müdürün zamanının büyük bir kısmını almaktadır. Bu olumsuz durum eğitimi planlama ve değerlendirme, dersleri izleme ve öğretmenlerle toplantı yapma gibi etkinliklere kesintisiz zaman blokları ayırmayı engellemektedir (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 57). Bunun için bazı araştırmacılar okul müdürünün görevini tipik olarak kısıklık ve parçalanma ile karakterize etmektedir. Peterson (1977) yaptığı bir çalışmada müdürlerin zamanlarının yaklaşık yüzde 80'ini öğretmenlerin öğretimle ilgili olmayan ihtiyaçları ve disiplin sorunlarına çözüm bulmaya harcadıklarını, dolayısıyla öğretim liderliğine az zaman ayırabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Yine yapılan bir başka araştırmada müdürlerin zamanlarının ancak yüzde 18'ini öğretimle ilgili konulara ayırdıkları anlaşılmıştır. Buna benzer bir araştırma da Aksoy (1993) tarafından Türkiye'de yapılmış ve aynı sonuçlar elde edilmiştir (Açıkalın, 1994, s.122). Kuşkusuz belirtilen etkenler de, okul yöneticisinin zamanını önemli ölçüde sınırlamakta, öğretim liderliği konularına yeterli ölçüde eğilmesini engellemektedir. Ancak zaman sınırlılığı bazı durumlarda yöneticinin zamanı iyi kullanmamasından da kaynaklanabilmektedir.

Bu nedenle aslında öğretim lideri olmayı başarabilenler, sınırlı zamanı iyi yöneterek zaman yaratan ve bu zamanı öğretim işlerinde kullanabilen müdürlerdir. Açıklan'ın (1994, s. 115) da belirttiği gibi; iyi yetişmiş, yetkin, liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, büyük ölçüde zamana hükmetme konusunda üst düzeyde yeterlikleri olan kişilerdir. Zamana hükmetmek, zamanı kontrol altına almak, yönetmek demektir. Zamanı yönetmek ise olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir. O halde öğretim lideri olan müdürler zamanı kullanırken önceliği eğitim programı ve öğretime vermeyi başarabilen kişilerdir.

Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler makamda bulunan yöneticinin oynayacağı rolleri oluşturur (Taymaz, 1986, s.123). Makamlardan beklenen davranışlar toplumdan topluma ve hatta aynı toplumda zamandan zamana farklılıklar gösterirler. Bu beklenti farklılıkları diğer örgütlere bakarak eğitim örgütleri olan okulların yöneticileri açısından daha fazla karşılaşılan bir durumdur. Çünkü birçok kişi ve grubun okullara yönelik bakış açılarındaki farklılıklar, okul ve yöneticilerinden farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Bu kişi ve grupların aynı zamanda kendi beklentilerini yürürlüğe koymak istemesi ve bunun için okullara baskı yapması okul müdürünü rol çatışmasına düşürmektedir (Gümüşeli, 1994, s. 6). Diğer yandan toplumdaki değişme ve eğitimdeki acıcılık, eğitim yönetiminde bazı ayrılıklara ve yönetici rolleri arasında çatışmalara yol açmıştır. Araştırmalar bu çatışmaların okul yöneticisinin oynadığı roller ile oynaması gereken roller arasında olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1994, s. 202).

Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili beklentilerin sürekli artış göstermesine karşın, müdürle ilgili iş tanımlarının bazılarında öğretimsel sorumluluklardan çok yönetsel sorumluluklara öncelik verildiği görülmektedir. Bu çelişkili durum da yine okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışı göstermesini önemli ölçüde engellemektedir.

Eğitimcilerin çoğu, okul yöneticilerinin önceden öğretmen olmalarından dolayı, öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını varsayarlar. Halbuki öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiri ile ilişkili fakat farklı davranışları gerektirir. Bu nedenle bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi ve çalışması, onun okuldaki öğretimi

analiz etme; öğretmenlere eğitim, öğretim konusunda rehberlik etme; eğitim programını geliştirme, koordine etme ve uygulamasını kontrol etme gibi davranışları göstermesini garanti etmez (Gümüşeli, 1994).

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi, gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Böylece eğitim girişiminde öğretmenlik gibi yöneticilik de bir meslek olmuş durumdadır. Buna karşılık Türk Eğitim Sistemi'nde "meslekte esas öğretmenliktir" sloganının günümüze kadar yaşatılması; sistem ve kurumlarındaki hiyerarşi, statü, rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemiştir (Bursalıoğlu, 1994, s.221). Bu durum; Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak görev yapmasını sınırlayan etkenler içerisinde, en önemli rolü yetiştirme eksikliğinin oynayabileceğini göstermektedir.

Bunlar kadar ve hatta bunlardan daha önemli bir diğer etken de müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğidir (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 55). McEvan (1994, s. 13) bunlara ayrıca vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğini eklemiştir. Diğer yandan, özellikle kıt kaynaklara sahip gelişmekte olan ülkeler için mali kaynak yetersizliği de yine önemli bir sınırlayıcı olarak ortaya çıkmaktadır.

Özetlemek gerekirse öğretim liderliği ve etkili okullara yönelik araştırmalar; bürokratik ve yasal sınırlamalar ile okul yöneticilerinin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman kıtlığı, yetiştirme eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik, kaynak yetersizliği gibi etkenlerin öğretim liderliği davranışları göstermeyi engellediğini görülmektedir. Fakat bu güçlükleri planlı ve özverili çalışmaları ile aşarak öğretim lideri olmayı başaran müdür sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır.

Konu ile ilgili araştırmalarda vurgulandığı gibi; okul müdürünün etkili bir öğretim lideri olabilmesi için yukarıda tanımlanan davranış boyutları altında yer alan görevleri eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığının merkeziyetçi yapısı gereği öğretim programları merkezden yapılmakta ve okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını tanımlayan mevzuatı dolayısıyla ilk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilere ve öğretmenlere sadece uygulamak görevi

düşmektedir. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine ortam yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 1991, s. 40).

Milli Eğitim Bakanlığı dönem dönem yaptığı uygulamalarla kimi zaman da projeler aracılığıyla eğitim ile ilgili farklı alanlarda reform girişimleri yapmaktadır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı tarafından yürütülmüş olan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında modüler öğretim programlarına geçilmiş ve mesleki eğitim ile ilgili birçok alanda reform gerçekleştirilmiştir. Söz konusu proje kapsamında geliştirilen ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 02.06.2006 tarih ve 269 sayılı kurul kararı ile kabul edilerek Türkiye genelindeki tüm mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında uygulamaya giren modüler öğretim programları gereği çerçeve öğretim programı haftalık ders çizelgesinde belirlenmiş zorunlu dersler dışında kalan dersleri alan zümre öğretmenlerinin bölgesel ihtiyaçları dikkate alarak seçmelerine olanak sağlamıştır. Yapılan bu reformla yeni sistemde her okul sektör beklentilerini, değişen koşulları ve mesleklerin gelişimini programa yansıtabilme olanağına sahip olmuştur. Dolayısıyla Türkiye’de ilk kez kısmen de olsa programı okul boyutunda oluşturmak, yönetmek mümkün olmuş bu da okul yöneticilerine öğretim liderliğinin temelini oluşturan eğitim öğretim sürecine liderlik etme olanağı sağlamıştır. Söz konusu uygulamalar ilk kez Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) pilot okullarında uygulanmış; bir eğitim öğretim yılı sonunda ise Türkiye çapında yaygınlaştırılmıştır.

Yapılan bu reformun başarısının, büyük ölçüde okul liderliğine bağlı olduğu açıktır. Merkezi otoritenin aldıkları kararlar, uygulamaya yansımakça bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gerekmektedir (Şişman, 1997, s. 8). Nitekim MEGEP pilot kurumlarında görev yapan yöneticilerinden bu reforma kendi okullarında liderlik yapmalarının yanı sıra; uygulamanın Türkiye çapında yaygınlaştırılması nedeniyle pilot kurum olmayan diğer meslek liselerine de yeni sistem ile ilgili rehberlik, önderlik yapmaları beklenmiştir.

Ayrıca pilot okul yöneticileri liderlik, strateji ve iş planları geliştirme, iletişim becerileri, ekip çalışması ve yeterlik bazlı program geliştirme gibi konularda 3 yıl boyunca eğitimler almışlardır. Bu konular öğretim liderliği boyutları ile ilgili alanlar olması sebebiyle ve öğretim liderliği kuramının öğretim liderinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini savunması nedeniyle alınan bu eğitimlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Ancak proje ömrü boyunca ya da akabinde bunu ölçme şansı olmamıştır.

Ayrıca Türkiye’de eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak kabul görmesi henüz çok yenidir. Bununla birlikte bu kısa zaman dilimi içerisinde bu alanla ilgili dikkate değer çalışmalar yapılmıştır. Özellikle üniversitelerin ilgili bölümlerinde yüksek lisans ve doktora eğitimi kapsamında yürütülen çalışmalarla okul yöneticilerinin genel yöneticilik ve liderlik davranışlarına yönelik önemli bulgular elde edilmiştir. Fakat bu çalışmaların tamamına yakını, liderliğin teknik ve insanlık yönlerine ilişkin olan “yapıyı kurma”, “anlayış gösterme”, “hoşgörü” boyutlarındaki davranışların ölçülmesi ile ilgilidir.

Dolayısıyla eğitim yönetimi alanında önemli bir yer tutan ve etkili okulların özelliklerinden birisi olarak kabul edilen ve okullara özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliği konusunda gerek kuramsal bilgi gerekse araştırma bakımından Türkiye’de yeterli sayıda araştırma yapılmamıştır. Üstelik öğretim liderliği ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğunda İlköğretim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ölçülmüştür. Ancak mesleki eğitim ile ilgili yasal mevzuatlar öğretim liderliği uygulamaya ilköğretime oranla daha çok olanak sağlamaktadır.

Bu nedenlerden hareketle MEGEP projesi pilot okullarında görev yapan meslek lisesi yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi bu araştırmanın sorununu oluşturmaktadır.

1.2 Sorun Cümlesi

MEGEP projesinde pilot kurum olan Meslek Lisesi yöneticilerinin kendi algılarına göre ve değişim önderi öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarını

sergileme düzeyi nedir ve okul yöneticilerinin ve değişim önderi öğretmenlerin “okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeyi” ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3 Alt Sorunlar

1. Yönetici ve değişim önderi öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin,

- a. “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”,
- b. “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”
- c. “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” “
- d. “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”
- e. “düzenli öğretme ve öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması”

boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeyleri nedir?

2. “Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeyi” ile ilgili olarak okul yöneticilerinin ve değişim önderi öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı tarafından 2002-2007 yılları arasında yürütülmüş olan Mesleki Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında bulunan 65 pilot Meslek Lisesinde görev yapan 130 yönetici ve 130 öğretmen görüşü ile sınırlıdır.

Yöneticilerin öğretim liderliği özellikleri beş alt boyut ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği sergileme düzeylerinin değerlendirmesi ilişkisel tarama yöntemiyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla Prof. Dr. Mehmet Şişman tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kendisinin yazılı izni ile kullanılmıştır. (Ek-1) Söz konusu anketin Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında 2006 yılında Ahmet ARIN tarafından “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi (Afyon-Bilecik-Eskişehir)”adlı tezinde yapılmış geçerlik ve güvenirlik testleri baz alınmıştır.

Bu araştırmada öğretim liderliği davranış boyutlarının Alpha değerleri test edilmiş ve şu sonuçlar bulunmuştur:

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması:	0,85
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi:	0,78
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi:	0,87
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi:	0,87
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması:	0,79

Bu araştırma için öğretim liderliği toplam alpha değeri ise; 0,94 olarak hesaplanmıştır.

(Arın, 2006, 72)

Bu sonuçlara göre, davranış boyutları arasındaki ilişkilerin de yüksek olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

MEGEP kapsamındaki 130 yönetici ve 130 öğretmene “OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI”nı sergileme düzeyini ölçmeye yönelik bir anket uygulanmıştır. Anket MEGEP pilot okullarındaki yönetici ve değişim önderi öğretmenlere MEGEP illerinin bağlı olduğu bölge bürolarında görevli uzmanlar aracılığıyla ulaşılmış, anket doldurtulmuş; yüz yüze görüşme imkanı olmayan kişilere ise posta ya da elektronik posta yoluyla ulaştırılmış, tamamından geri dönüt sağlanmıştır.

2.4. Veri Çözümü ve Yorumlanması

Veriler SPSS 15.0 paket programı ile çözümlenmiştir. 1. Alt problemin çözümlenmesinde görüşlerin eğilim ve dağılımlarını belirlemek amacıyla beş boyuta ilişkin ortalama ve standart sapmalar belirlenmiştir. 2. Alt problemin çözümlenmesinde ise görüşler arasındaki anlamlı farklılık bağımsız örneklem t testi ile saptanmıştır. Çözümlenen veriler uygun şekilde tablolandırılarak Bulgular ve Yorumlar bölümünde gösterilmiştir.

2.5. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni Mili Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı tarafından 2002-2007 yılları arasında yürütülmüş olan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında bulunan 65 pilot Meslek Lisesinde görev yapan 65 müdür ve 65 müdür yardımcısı, toplam 130 yönetici ve proje kapsamında görevlendirilen 130 değişim önderi öğretmenidir. MEGEP kapsamında seçilen 30 ilde bulunan 65 pilot okulda proje bünyesinde görevlendirilmiş müdür ve müdür yardımcısı ve 2 değişim önderi öğretmene ulaşıldığından ayrıca örneklem alınmamıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Her bir boyut için incelendiğinde boyutlardaki soru sayısına ya da genel değerlendirme yapıldığında toplam soru sayısına ortalamaların bölünmesiyle uygun aralıklar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Değerlendirme Aralıkları

Aralık	Seçenek	Aralığın değeri	Değerlendirme
1.00-1.80 arası	Hiçbir zaman liderlik davranışı olmayabilir.	“çok olumsuz” puan aralığı	En alt düzeyde
1.81-2.60 arası	Çok seyrek liderlik davranışı olabilir.	“olumsuz” puan aralığı	Alt düzeyde
2.61-3.40 arası	Ara sıra liderlik davranışı olabilir.	“orta” puan aralığı	Orta düzeyde
3.41-4.20 arası	Çoğu zaman liderlik davranışı olabilir.	“olumlu” puan aralığı	Üst düzeyde
4.21-5.00 arası	Her zaman liderlik davranışı olabilir.	“çok olumlu” puan aralığı	En üst düzeyde

A. Birinci Alt Soruna Ait Bulgular Ve Yorumlar

Anket beş boyutlu olup müdürlerin ve öğretmenlerin verdikleri cevaba göre her bir bölümün ortalaması ve standart sapması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Sergileme Düzeyleri

	n	$\bar{x}$	ss
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	260	4,13	0,747
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	260	4,06	0,764
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	260	4,27	0,66
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	260	4,19	0,647
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	260	3,82	0,75
5. Okul amaçları ile ders amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	260	4,19	0,591
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	260	4,02	1,006
7. Öğretmenleri aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	260	4,21	0,716

8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	260	4,13	0,823
9. Okul amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme	260	4,27	0,749
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	260	4,13	0,767
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	260	3,92	0,821
1. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	260	4,35	0,695
2. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	260	3,99	0,992
3. Okulun 1. ve 2. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	260	3,39	1,202
4. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	260	3,55	0,782
5. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	260	3,46	0,84
6. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	260	4,11	0,783

7. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	260	3,99	0,732
8. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	260	4,36	0,668
9. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	260	3,9	0,658
10. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	260	4,08	0,861
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	260	3,93	0,818
1. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	260	4,04	0,77
2. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	260	4,01	0,836
3. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	260	3,77	0,896
4. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	260	3,71	0,809

5. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	260	3,96	0,878
6. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	260	4,03	0,876
7. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	260	4,16	0,678
8. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	260	3,94	0,843
9. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	260	3,7	0,773
10. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	260	3,94	0,82
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	260	3,95	0,897
1. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	260	4,29	0,718
2. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	260	4,11	0,851
3. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	260	3,62	1,031

4. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	260	3,82	0,899
5. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	260	4,35	0,76
6. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	260	4,32	0,87
7. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	260	3,62	1,015
8. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	260	3,32	1,106
9. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	260	3,85	0,901
10. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	260	4,2	0,819
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	260	4,26	0,746
1. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	260	4,25	0,769

2. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	260	4,35	0,69
3. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	260	4,37	0,725
4. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	260	4,22	0,682
5. Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	260	4,21	0,759
6. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	260	4,07	0,821
7. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	260	4,38	0,799
8. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	260	4,5	0,706
9. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük	260	4,25	0,757
10. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	260	4,02	0,748
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI	260	4.037	0,805

Tablo 7’de yer alan Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına ilişkin yönetici ve değişim önderi öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; **“Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”** konusundaki görüşlerin aritmetik ortalamalarının 3.82 (Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma) ile 4.27 (Okul amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme) arasında değiştiği, Genel aritmetik ortalamasının ise 4.12 olduğu görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında, okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları üst düzeyde yerine getirdiği söylenebilir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” konusundaki görüşlerin aritmetik ortalamalarının 3.39 (Okulun 1. ve 2. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama) ile 4.36 (Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama) arasında değiştiği, genel aritmetik ortalamalarının 3.91 olduğu görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında, okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları üst düzeyde yerine getirdiğinin düşünüldüğü söylenebilir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi konusundaki görüşlerin aritmetik ortalaması 3.70 (Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme) ile 4.16 (Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme) arasında değiştiği, Genel aritmetik ortalamalarının ise 3.92 olduğu görülmüştür. Bu değerler dikkate alındığında, okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları üst düzeyde yerine getirdiğinin düşünüldüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi konusundaki görüşlerin aritmetik ortalaması 3.32 (Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma) ile 4.20 (Hizmet içi eğilim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme) arasında değişmekte olup genel aritmetik ortalamaları ise 3.95’tir. Bu değerler dikkate alındığında, okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları üst düzeyde yerine getirdiğinin düşünüldüğü söylenebilir. Bu bulgu, Şişman (1997) ve Büyükdoğan’ın (2003) bulgularına göre daha iyi düzeyde çıkmıştır. Zaman içerisinde yöneticilerin bu boyut ile ilgili davranışlarında iyileşme görüldüğü söylenebilir.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma konusunda ise görüşlerin aritmetik ortalaması 4.02 (Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama) ile 4.50 (Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme) arasında değişmekte olup genel aritmetik ortalamaları ise 4.26 dır. Bu bulgu, Gümüşeli (1996) ve Şişman'ın (1997) araştırmalarındaki bulgulara göre daha iyi düzeyde çıkmıştır. Zaman içerisinde yöneticilerin bu boyut ile ilgili davranışlarında iyileşme görüldüğü söylenebilir.

Bu veriler okul müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarından **Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma** boyutunun en üst düzeyde olduğu diğer boyutların ise üst düzeyde olduklarının bir göstergesi olarak algılanabilir. Balcı'ya göre (1996); okul yöneticisi, okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturarak amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek gibi faaliyetlerle öğrenci başarısına dolaylı bir katkıda bulunarak okul kalitesini ve verimini artırmada etkili olmaktadır. Özden'e göre de (2005); çağdaş okul, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgüt kavramına sahip olup, eğitim yöneticisi örgütte böyle bir kavramın yaşatılması için kendisini görevli kabul etmesi gerekir.

Konuyla ilgili yukarıda ifade edilen araştırma sonuçları incelendiğinde, yöneticiler genel olarak öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini belirtmekle birlikte, göreve dönük davranışlar da sergilemektedirler. Göreve dönüklük, her durumda kuralların, görevlerin, sorumlulukların ön planda tutulması, liderliğin insan beklentilerine karşılık vermeye çalışan niteliğinin ihmal edilmesidir. Aydın'a göre (1997), liderin her durumda aynı biçimde davranmadığı, başka bir anlatımla, durumsal etkenlere göre, insan merkezli ya da süreç merkezli davranışlar gösterdiği bilinmektedir. Şişman'a göre de (2002a), yöneticiler günlük zamanlarının çoğunu, okula kaynak sağlama, alt yapı sorunlarıyla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri ve yazışmalar gibi eğitimle doğrudan olmayan bazı rutin işlere ayırmaktadır. Okullarımızda yönetim anlayışının kuralları ve yapıyı, insani değerlerin ve beklentilerin önünde tutması ve 1996 yılından bugüne kadar yapılan araştırmalarda bu bulguların sürekli ortaya çıkması bu anlamda düşündürücüdür. O halde, okul yöneticilerinin çağcıl ve insancıl yönetim yaklaşımları, grup içi iletişim, grup liderliği,

öğrenen örgüt oluşturma, denetleme ve değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğrenci başarısını izleme gibi konularda bilgi gereksinimi içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını, “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Bu algılara göre yöneticilerin en yüksek davranış gösterdiği düşünülen boyut, “Düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ($X=4,26$) olurken, “Öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutu ($X=3,91$) ortalama ile üst düzeyde olmasına rağmen; bu bulgular arasındaki en düşük ortalama ile diğer boyutlara kıyasla en az gerçekleştirildiği düşünülen boyut olmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar Hallinger ve Murpy (1985), Hallinger (1983), Gümüseli (1996), Şişman (1997), Büyükdoğan (2003) ve Aslanargun (2006) tarafından benzer konularda yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlar ışığında MEGEP Projesi pilot okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerinin üst düzeyde algılandığı söylenebilir. MEGEP kapsamında özel kurslarla takviye edilen bu yöneticiler için elde edilen bu bulgular her ne kadar olumlu bir gösterge olarak algılsa da 4 boyutta üst düzeyde, sadece bir boyutta en üst düzeyde sergiledikleri sonucu düşünüldüğünde tam anlamıyla öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenmediğinin, bir takım eksikliklerin bulunduğu bir göstergesi olarak da kabul edilebilir. Genel olarak bakıldığında MEGEP Projesi pilot okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını üst düzeyde sergilediklerinin algılandığı anlaşılmaktadır.

B. İkinci Alt Soruna Ait Bulgular Ve Yorumlar

Sorun cümlelerimizden ikincisi “Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeyi” ile ilgili olarak okul yöneticilerinin ve değişim önderi öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?

Bunun için her bir boyut kapsamında hem değişim önderi öğretmen görüşlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin ortalamaları kıyaslanmalıdır. Bunun için en uygun istatistiksel yöntem bağımsız gruplarda iki ortalama arasındaki farka ilişkin testlerdir.

Ancak ortalamaları kıyaslayabilmek için parametrik testlerin uygulanması koşulu sağlanmalıdır. İki ortalama arasındaki farklılığı araştırmak için en uygun test t testidir. Bu test parametrik bir test olup bütün boyutların her bir gruba ilişkin veri setlerinin normal dağılıma uygunluğu test edilmeli ve varyanslarının homojenliğine bakılmalıdır. Eğer ki normal dağılıma uygun çıkmaz ise parametrik testler uygulanamaz.

Bunun için Kolmogorov- Smirnov testi ile bütün boyutların her bir gruba ilişkin verilerinin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmıştır.

Bir diğer bakılması gereken koşul bütün boyutların her bir gruba ilişkin verilerinin varyanslarının homojen çıkma koşuludur. Bunun içinde Levene testi kullanılmış ve varyanslarında homojen olduğu görülmüştür. Bu koşullar sağlandığından dolayı t testi uygulaması yapılmıştır.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutu dışında diğer bütün boyutlarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Hem öğretmenler hem de okul müdürleri okul yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutu ile ilgili davranış sergileme düzeyini yüksek bulmuşlardır.

Diğer 4 boyut olan Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutlarında ise okul müdürleri kendi öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerini yüksek bulmuş, öğretmen görüşleri ise müdürlerin kendi algılarına oranla daha düşük düzeydedir.

Bu durumun sebebi olarak okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirirken daha esnek davranmış oldukları veya sergilemiş oldukları davranışların bazılarının öğretmenler tarafından eksik ya da yanlış anlaşıldığı müdürün ifade amacının dışında algılandığı düşünülebilir. Bir diğer neden de okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimin yeterli düzeyde olmaması veya öğretmenlerin okul yöneticisinin liderlik davranışlarının bir kısmı ile karşılaşmaması olabilir.

Tablo 8. “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Sergileme Düzeyi” ile İlgili Olarak Okul Yöneticilerinin Ve Değişim Önderi Öğretmenlerin Görüşleri Arasındaki Farklılık

		n	$\bar{x}$	ss	t
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Öğretmen	130	3,9823	5,599	-5,041*
	Müdür	130	4,2761	3,580	
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Öğretmen	130	3,8992	4,638	-,683
	Müdür	130	3,9353	3,867	
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Öğretmen	130	3,7930	6,096	-3,838*
	Müdür	130	4,0615	5,141	
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Öğretmen	130	3,8253	6,658	-3,456*
	Müdür	130	4,0753	4,868	
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Öğretmen	130	4,0392	6,440	-6,829*
	Müdür	130	4,4838	3,691	
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI	Öğretmen	130	3,9078	24,361	-4,893*
	Müdür	130	4,16646	17,735	

($p < 0,05^*$)

Sonuç itibariyle kazanılan bu davranışların sergilendiği kullanıcılar olan öğretmenlerin görüşleri esas alındığında, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının en üst düzeye ulaştırılması için iyileştirmeye açık alanlarının olduğu söylenilebilir.

Söz konusu iyileştirmeye açık alanların arasında; **Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması** boyutunda (Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma), **Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi** boyutunda (Öğretim programları arasında koordinasyon sağlama, Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma, Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme), **Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi** boyutunda (Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma, Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme, Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme) ve **Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi** boyutunda ise (Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme, Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma, Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma) konuları yer almaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi tarafından yürütölmüş olan MEGEP Projesinde görevlendirilmiş ve liderlik, strateji ve iş planları geliştirme, iletişim becerileri, ekip çalışması ve yeterlik bazlı program geliştirme gibi konularda 3 yıl boyunca eğitimler almış MEGEP Projesi Pilot Okul Yöneticilerinin, Öğretimsel Liderlik Davranışlarını sergileme düzeylerinin üst seviyede olarak algılandığı ortaya çıkmıştır.

Bu durum mesleki eğitim sistemimizin geliştirilmesi bakımından oldukça olumlu bir gösterge olmasına karşın müdürlerin öğretimsel liderlik davranışını mükemmel seviye olan en üst düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu konularda eksikliklerin giderilmesinde öncelik sırasına konulduğunda; Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi konusu başta olmak üzere sırasıyla Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması ve Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi konularında okul yöneticilerinin iyileştirmeye ihtiyaçları olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öğretim Liderliği karizmatik bir liderlik tipi olmadığından ve kuramın kendisi bu liderlik türünün geliştirilebileceğini savunduğundan bu iyileştirmenin hizmet içi eğitimleri arttırılarak yapılabileceğini söyleyebiliriz. Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan bir diğer unsurun mevcut durumdaki yasal sınırlamalar olduğu söylenebilir. Bu durumda bugünkü tarih itibarıyla yürürlükte olan mevzuatın değiştirilmesinin okul yöneticilerinin öğretim liderliğine daha fazla olanak sağlayacaktır.

Bir diğer sonuç da okul yöneticilerinin kendi öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine yönelik algılarının öğretmenlerin onların öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine yönelik algılarına oranla daha yüksek olduğudur. Okul

yöneticilerinin kendilerini değerlendirmede esnek oldukları bu oran farklılığının nedenlerinden biri olabilir. Bu durumda yöneticilerin kendilerini değerlendirirken okuldaki öğretmen, öğrenci, veli ve çalışan gibi diğer paydaşların gözlemlerine başvurmaları daha objektif sonuçlar alınmasını sağlayabilir. Bir diğer yöntem de konulan somut hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı ile ilgili sonuçları değerlendirmek olabilir.

Bu sonuçlardan hareketle;

1. Okul yöneticilerinin yönetsel görevlerinin yanı sıra okuldaki eğitim öğretim ile ilgili işleri düzenleyebilmesini içeren öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine olanak sağlayan gerekli mevzuat değişikliklerinin yapılması,
2. Her kademedeki okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış sergileme düzeylerini arttırmak üzere; Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi konusu başta olmak üzere sırasıyla Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması ve Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi konularında hizmet içi eğitimler almaları,
3. Bilgi çağında yaşadığımız bu dönemde sürekli gelişim ve değişim için okul yöneticilerinin sadece öğretmenlerin performanslarını değil, kendi liderlik düzeylerini de değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeyi yaparken sadece kendi algılarına dayanarak değil okuldaki öğretmen, öğrenci, veli ve çalışan gibi diğer paydaşların gözlemlerine başvurmaları,
4. Araştırmacılara hizmet içi eğitimlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği sergileme düzeylerine etkisini araştırmaları

önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, Aytaç. Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayın, 1994.
- Adem, Mahmut. Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası. Ankara: Bilim Matbaası, 1977.
- Alig-Mielcarek, J. and Hoy, W. K. Instructional leadership: Its nature, meaning and influence. In Educational leadership and reform. (ss. 29 - 54). Greenwich CT: Information Age Publishers, 2005.
- Aydın, Mustafa. Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler. Ankara: Hatipoğlu Yayınları, 1994.
- Balcı, Ali. İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. Eğitim Yönetimi. Yıl:6, Sayı: 24, Bahar, ss. 495-508, 2000.
- Balcı, Ali. Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma. (Geliştirilmiş ikinci baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.
- Başaran, İ. Ethem. Eğitim Yönetimi. Ankara: Gül Yayınevi, 2000.
- Beck, L. G. & Murphy, J. Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920-1990. New York: Teachers College Press, 1993.
- Bennis, W. & Nanus, B. Leaders : The Strategies for Taking Change. New York : Harper and Row, 1985.
- Bird, T. D ve J. V. Little. "Instructional Leadership In EightSecondary Schools" Colarado: Center For Action Research Inc. , 1985
- Blase, Joseph & Blase Jo. Handbook of Instructional Leadership. California : Corwin Press, 2004.

- Blase, Joseph & Blase Jo. Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. Educational Administration Quarterly. Vol. 35, No. 3 (ss. 349-378), 1999.
- Bossert, s. v; D. Dawyer; B. Brown ve G. Lee. "The Instructional Manegement Role Of Principal". Educational Administration Quarterly. 82, (3), ss. 34-64, 1982.
- Brayman Carol & Fink Dean. School Leadership Succession and the Challenges of Change Educational Administration Quarterly Vol. 42, No. 1, 2006.
- Brookover, W. & Lezotte, L. Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. East Lansing, Michigan State University, 1977.
- Bursalıoğlu, Ziya. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (Genişletilmiş dokuzuncu baskı). Ankara. Pegem Yayınları, 1994.
- Cavanagh, Rob & Macneil Neil & Silcox Steffan. Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership. Avustralyada Eğitimde Araştırma Derneği Sempozyumu. Auckland, 2003.
- Çelik, Vehbi. Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2003.
- Erçetin, Ş. Şule . Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Eren, Erol . Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Betaş, 1998.
- Gardner, J. W. The nature of leadership. In Educational Leadership, San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Glickman, A. A. Supervision of instruction: A developmental approach. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1985.
- Gupton, Sandra Lee. The Instructional Leadership Toolbox. California : Corwin Press, 2003.

Gümüşeli, Ali İlker. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Engeller. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Cilt 2, 1996.

Gümüşeli, Ali İlker. Öğretim Liderliği. MPM Verimlilik Dergisi. No: 4, 1996.

Gümüşeli, Ali İlker. İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. (Yayınlanmamış Araştırma) İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 1996.

Gümüşeli, Ali İlker. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Bursa. III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Uludağ Üniversitesi, 1996.

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

Hallinger, Philip & Murphy, Joseph. Assessing and Developing Principal Instructional Leardeship. Educational Leadership 45 (1) ss 54-61, 1987.

Hemphill, J. K. Administration as problem solving. In Andrew Halpin (Ed.), Administrative theory in education, (ss. 98). Chicago: University of Chicago Administration Center, 1958.

Klinginsmith, Dr. E. Nyle . The Relative Impact Of Principal Managerial, Instructional, And Transformational Leadership On Student Achievement In Missouri Middle Level Schools. (Yayımlanmamış Çalışma) Missouri-Columbia Üniversitesi, 2007.

Koçel, Tamer. İşletme Yöneticiliği. İstanbul: İ.Ü. işletme Fakültesi Yayınları, No:205, 1989.

- Marks, Helen M. & Printy Susan M. Principal Leadership and Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. Educational Administration Quarterly. Vol. 39, No. 3 (ss. 370-397), 2003.
- McEvan, Elaine K. Seven Steps to Effective Instructional Leadership. USA: Corwin Press, 2003.
- Morris, V; R. Crowson; C. Porter- Gehrie ve Jr. E Hurwitz. "The Urban Principal: Middle Manager in Educational Bureaucracy. Phi Delta Kappan, 1994.
- Murphy, J. Principal instructional leadership. In P. W. Thurston & L. S. Lotto (Eds.), Perspectives on the school. Advances in educational administration (Cilt 1 ss. 163-200). Greenwich, CN: JAI Press Inc. , 1990.
- Owens, James. "The Uses of Leadership Theory." Management Organizations and Human Resources. Ed: H. Hicks and J. Powel. McGraw-Hill, 1976.
- Özden, Y. Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm, Ankara: Pegem, 1998.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. Örgütsel Davranış. Eskişehir : ETAM Matbaa, 2005.
- Parker ve Day. Promoting Inclusion Through Instructional Leadership: The Roles Of the Secondary School Principal NASSP Bulletin, Cilt 81, No. 587, ss. 83-89, 1997.
- Sergiovanni, T and Starratt, R. Supervision: Human perspectives. New York: McGraw Hill, 1983.
- Sergiovanni Thomas, "Leadership and Excellence in Schooling." Educational Leadership. 13(4), ss. 5-13, 1984.
- Smith, w.f. & Andrews, R.L. Instructional Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.

Stogdill. Handbook of leadership: A survey of theory and research.. New York : Free Press, 1974.

Sweney, J. Research Synthesis on Effective School Leadership. Educational Leadership. Vol 49 no 5 (ss. 346-352), 1992.

Şişman, Mehmet ve Turan, Selahattin. Eğitim ve Okul Yönetimi. Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ed. Yüksel Özden. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

Şişman, Mehmet. Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

Taymaz, Haydar. “Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme”. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 19(1-2).

Taymaz, Haydar. Okul Yönetimi, Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık, 1997

Ünal, Semra ve Ada, Sefer. Sınıf Yönetimi. İstanbul : Özel Yayın, 2000.

Whitaker, Todd. Three Differences Between 'More Effective' and 'Less Effective' Middle Level Principals. Current Issues In Middle Level Education, 6(2), s. 54-64, 1997.

Zaleznik, A. Managers and Leaders: Are they different? Harvard Business Review, 55(5), 67-78, 1977.

www.alumni.hbs.edu/bulletin/2001/february/leader.html

www.eric.ed.gov

www.meb.gov.tr

EK-1**MÜDÜRLER İÇİN****OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ**

Değerli meslektaşım,

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gösterdiklerini belirlenmesi amaçlanmaktadır. Okul müdürünüzün verilen ifadedeki davranışı gösterme sıklığını X şeklinde işaretleyiniz. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar yalnızca bu çalışmada kullanılacaktır. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, sizin soruları içtenlikle, tam ve doğru olarak cevaplamanıza bağlıdır.

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

Özlem KAYA

ozlemvardarkaya@gmail.com

**YÖNETCİLİK GÖREVLERİNİZİ YÜRÜTÜRKEN AŞAĞIDAKİ DAVRANIŞLARI
HANGİ SIKLIKLA YAPARSINIZ ?**

		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
A . Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması						
1.	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama					
2.	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek					
3.	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme					
4.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma					
5.	Okul amaçları ile ders amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme					
6.	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma					
7.	Öğretmenleri aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme					
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme					
9.	Okul amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme					
10.	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme					
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi						
11.	Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama					
12.	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme					
13.	Öğretim programları arasında koordinasyon sağlama					
14.	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma					
15.	Sınıfıçi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					

16.	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme					
17.	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme					
18.	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama					
19.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.					
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme					
	C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi					
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma					
22.	Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme					
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma					
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme					
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme					
26.	Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme					
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme					
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama					
29.	Sınıfcı öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme					
30.	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma					
	D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi					
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme					
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma					
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme					

34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenleme					
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme					
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme					
37.	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma					
38.	Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma					
39.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma					
40.	Hizmet içi eğilim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme					
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma						
41.	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme					
42.	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme					
43.	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama					
44.	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma					
45.	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.					
46.	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme					
47.	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme					
48.	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme					
49.	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme					
50.	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama					

EK-2**ÖĞRETMENLER İÇİN****OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI
ANKETİ**

Değerli meslektaşım,

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gösterdiklerini belirlenmesi amaçlanmaktadır. Okul müdürünüzün verilen ifadedeki davranışı gösterme sıklığını X şeklinde işaretleyiniz.

Anket sorularına vereceğiniz cevaplar yalnızca bu çalışmada kullanılacaktır. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, sizin soruları içtenlikle, tam ve doğru olarak cevaplamanıza bağlıdır.

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

Özlem KAYA

ozlemvardarkaya@gmail.com

OKUL MÜDÜRÜNÜZ YÖNETCİLİK GÖREVLERİNİ YÜRÜTÜRKEN AŞAĞIDAKİ DAVRANIŞLARI HANGİ SIKLIKLA YAPAR ?

		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması						
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama					
2.	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek					
3	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme					
4.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma					
5.	Okul amaçları ile ders amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme					
6.	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma					
7.	Öğretmenleri aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme					
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme					
9.	Okul amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme					
10.	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme					
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi						
11.	Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama					
12.	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme					
13.	Okulun 1. ve 2. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama					
14.	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma					

15.	Sınıfıçi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					
16.	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme					
17.	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme					
18.	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama					
19.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.					
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme					
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi						
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma					
22.	Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme					
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma					
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme					
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme					
26.	Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme					
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme					
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama					
29.	Sınıfıçi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme					
30.	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma					
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi						
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme					
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma					

33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme					
34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenleme					
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme					
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme					
37.	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma					
38.	Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma					
39.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma					
40.	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme					
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma						
41.	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme					
42.	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme					
43.	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama					
44.	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma					
45.	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.					
46.	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme					
47.	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme					
48.	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme					
49.	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme					
50.	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Özlem KAYA

Doğum Yeri ve Tarihi : AYDIN 12/09/1972

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT
FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI
BÖLÜMÜ

Yüksek Lisans Öğrenimi : HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI, EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ,
PLANLAMASI VE EKONOMİSİ DALI

Bildiği Yabancı Diller : İNGİLİZCE

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı

İletişim

E-Posta Adresi : ozlemkaya@meb.gov.tr

Tarih : 14/11/2008