

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK ROLLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

Mahmut SAĞIR

Haziran-2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
ROLLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Doktora Tezi

Hazırlayan
Mahmut SAĞIR

Danışman
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Bolu-2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Mahmut SAĞIR'a ait "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ve Karşılaştıkları Sorunlar" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. .../.../2011

Akademik Unvan, Ad ve Soyad

İmza

Üye	: Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT	
Üye (Tez Danışmanı):	Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	
Üye	: Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ	
Üye	: Doç. Dr. Yusuf CERİT	

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**EDUCATIONAL LEADERSHIP ROLES OF PRIMARY SCHOOL
ADMINISTRATORS AND PROBLEMS THEY FACE****SAĞIR, Mahmut****Doctor's Degree of Science Thesis****Educational Administration and Supervision****Supervisor: Ass. Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU****June 2011, 310 + xviii**

The study aims to identify administrator and teacher perceptions regarding the educational roles of primary school administrators, degree of facing problems during the implementation of these roles and the problems that are faced during the process.

The universe of the study consisted of 2792 primary school administrators and 48875 teachers working in 1387 official primary schools in 39 districts of Istanbul during 2008-2009 educational year. 15 districts out of these 39 districts were selected through “simple random sampling”. The study was implemented with groups of 1783 teachers and 102 school administrators from three schools selected by “simple random sampling” method in each district in the sample. Qualitative methods were utilized in collecting the views of 10 school administrators in order to identify the problems faced during the implementation of their roles as educational leaders.

The study is both qualitative and quantitative. “Semi-structured Interview Form” developed by the researcher in line with expert views and “Educational Leadership” assessment tool developed by Şişman (2004) were used in the study to collect data.

Results of the sub problems of the study are summarized below:

1. According to administrator and teacher perceptions, all items in the “Educational Leadership” assessment tool that cover the educational leadership behavior of school administrators are true “most of the time”,

2. There is a statistically meaningful difference between the perceptions of primary school administrators and teachers regarding the realization of school administrators’ educational leadership roles,

3. There is no statistically meaningful difference among the variables of seniority, gender and level of education in school administrators’ perception regarding their own educational leadership roles,

4. Although there are no meaningful differences in the perceptions of primary school teachers regarding the educational leadership roles of their administrators according to gender; seniority and level of education variables create meaningful differences in perception,

5. According to both qualitative and quantitative findings of the study, school administrators face the highest number of problems in the “Management of the Educational Programs and Teaching Process” dimension while administrating their educational roles. However, they face the least number of problems while they are administering their educational leadership roles in “Supporting and Developing Teachers” dimension.

Key words: Primary School, School Administrator, Teacher, Educational Leadership, Leadership.

ÖZET**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
ROLLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR****SAĞIR, Mahmut****Doktora Tezi****Eğitim Yönetimi ve Denetimi****Danışman: Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU****Haziran 2011, 310 + xviii**

Araştırmada; yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ile karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini; İstanbul iline bağlı 39 ilçede 2008-2009 öğretim yılında 1387 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2792 ilköğretim okulu yöneticisi ve 48875 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan 39 ilçe içerisinde “Basit Tesadüfî Örneklem” yoluyla 15 ilçe belirlenmiştir. Araştırma; örneklem giren her ilçede yine “Basit Tesadüfî Örneklem” yöntemiyle belirlenen üçer ilköğretim okulunda görevli 1783 öğretmen ve 102 okul yöneticisinden oluşan gruplar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 10 okul yöneticisinin nitel yolla görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma hem nicel hem de nitel bir araştırmadır. Araştırmada; verileri toplamak için, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği” ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren tüm maddelerin yönetici ve öğretmenler “Çoğu Zaman” gerçekleştiği algısındadırlar.

2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark yoktur.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark yokken, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark vardır.

5. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularına göre; okul yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar.

Anahtar kelimeler: İlköğretim Okulu, Okul Yöneticisi, Öğretmen, Liderlik, Öğretimsel Liderlik.

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans ve Doktora öğrenciliğim sırasında ufuk kazandıran bilgi birikimi ve engin tecrübesinden yararlandığım ve bu araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesine büyük katkı sağlayan sayın hocam, Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT'a en derin saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Araştırma süresince gösterdiği anlayış ve yaptığı rehberlik nedeniyle Tez Danışmanı hocam, sayın Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde stratejik ve samimi yaklaşımlarıyla yol gösteren sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın özellikle nitel kısmına yönelik düşünce ve önerilerinden yararlandığım Sayın Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde her türlü yardımı esirgemeyen değerli dostlarım Çiğdem MERT, Tuncay ERDOĞAN, Süleyman GÖKSOY ile araştırma bulgularının analizinde bana yardımcı olan Hilal AYDOĞAN'a ve anket sorularını yanıtlamak için zamanlarını ayıran tüm yönetici ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca hiç bir fedakârlıktan kaçınmayan sevgili anne ve babama.

ETİK SÖZLEŞME

Doktora tezi olarak sunduğum, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Roller ve Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 24/06/2011

ÖNSÖZ

Bu araştırmada; İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları ve bu rolleri gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

Beş bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümünde; öğretimsel liderlik ve okul yönetimine ilişkin kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm; araştırmanın modeli, araştırmanın evrenini ve örneklemini, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analiz yöntemlerini içermektedir. Dördüncü bölümde; araştırma sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve ulaşılan bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Beşinci bölümünde; araştırmanın alt problemlerine ilişkin varılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen öneriler bulunmaktadır.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	Sayfa No
ABSTRACT.....	iv
ÖZET	vi
TEŞEKKÜR	viii
İTHAF	ix
ETİK SÖZLEŞME	x
ÖNSÖZ.....	xi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
 BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	11
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	11
1.4. Araştırmanın Amacı	12
1.5. Araştırmanın Önemi	13
1.6. Araştırmanın Sayıtlıları	13
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	14
1.8. Araştırmada Tanımlar	14
 II-KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	15
2.1. Liderlik ve Lider.....	15
2.2. Liderlik Kuramları	19
2.2.1. Özellik Kuramları.....	19

2.2.2. Davranışsal Kuramlar.....	21
Ohio State Üniversitesi Araştırmaları.....	22
Michagan Üniversitesi Araştırmaları.....	23
Yönetim Gözeneği Kuramı.....	25
2.2.3. Durumsallık Kuramları.....	26
Yol Amaç Kuramı.....	27
Wroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Kuramı.....	28
Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı.....	29
Reddin'in 3 D Durumsal Liderlik Kuramı.....	30
Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı.....	30
2.3. Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	31
2.3.1. Transaksiyonel Liderlik.....	32
2.3.2. Etik Liderlik.....	32
2.2.3. Vizyoner Liderlik.....	33
2.3.4. Öğrenen Liderlik.....	33
2.3.5. Transformasyonel (Dönüşümcü Liderlik).....	33
2.3.6. Süper Liderlik.....	34
2.3.7. Kültürel Liderlik.....	34
2.3.8. Karizmatik Liderlik.....	35
2.4. Liderlik Biçimleri.....	36
2.4.1. Otokratik Liderlik.....	36
2.4.2. Demokratik Katılımcı Liderlik.....	37
2.4.3. Liberal (Laissez Faire) Liderlik.....	37
2.5. Yönetici ve Lider.....	38
2.6. Öğretimsel Liderlik.....	40
2.7. Bir Eğitim Örgütü Olarak Okul.....	48
2.7.1. Okul Yönetimi.....	48
2.7.2. Okul Yöneticiliği ve Nitelikleri.....	51
2.8. Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi.....	54
2.8.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi.....	54
2.8.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	59
2.9. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin	

Yapılan Bazı Araştırmalar.....	61
III-YÖNTEM	78
3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Araştırmanın Evreni	79
3.3. Araştırmanın Örneklemi	79
3.4. Araştırmanın Ölçme Aracı	82
3.5. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	85
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri	86
IV-BULGULAR VE YORUMLAR.....	93
4.1. Grupların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	94
4.1.1. Grupların Görevlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	94
4.1.2. Grupların Cinsiyetine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	95
4.1.3. Grupların Hizmet Yıllarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar....	96
4.1.4. Grupların Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	98
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	120
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	124
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	130
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	143
V-SONUÇLAR VE ÖNERİLER	
5.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar	252
5.2. Uygulamacılar İçin Öneriler	269
5.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	271
KAYNAKLAR	272
EKLER	288
Ek 1. Okul Yöneticileri İçin Ölçme Aracı.....	289
Ek 2. Öğretmenler İçin Ölçme Aracı.....	292

Ek 3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	295
Ek 4. İstanbul Valilik Olur'u	296
Ek 5. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik.....	297
Ek 6. Özgeçmiş.....	310

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 3-1. Araştırmanın evren ve örnekleme	80
Tablo 3-2. Araştırmada kullanılan ölçme aracının ilçelere göre dağılımı....	81
Tablo 3-3. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik testi sonuçları.....	83
Tablo 3-4. Beşli derecelendirme ölçeğinin puan sınırları.....	84
Tablo 4-1. Grupların görevlerine göre dağılımları	94
Tablo 4-2. Grupların cinsiyete göre dağılımları	95
Tablo 4-3. Grupların hizmet yıllarına göre dağılımları	96
Tablo 4-4. Grupların öğrenim durumlarına göre dağılımları	98
Tablo 4-5. “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları.....	101
Tablo 4-6. “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları.....	105
Tablo 4-7. “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları.....	109
Tablo 4-8. “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları.....	113
Tablo 4-9. “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları.....	116
Tablo 4-10. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollüne ilişkin yönetici ve öğretmen algıları.....	121
Tablo 4-11. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet yıllarına göre algıları.....	125
Tablo 4-12. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin cinsiyetlerine göre algıları.....	127
Tablo 4-13. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini ilişkin öğrenim durumlarına göre algıları.....	129
Tablo 4-14. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet	

yıllarına göre öğretmen algıları.....	131
Tablo 4-15. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet	
yıllarına göre öğretmen algılarının farkı.....	132
Tablo 4-16. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin	
cinsiyetlerine göre öğretmen algıları.....	137
Tablo 4-17. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğrenim	
durumlarına göre öğretmen algıları.....	139
Tablo 4-18. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğrenim	
durumlarına göre öğretmen algılarının farkı.....	140
Tablo 4-19. “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutunda	
yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri.....	144
Tablo 4-20. “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda	
yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri.....	146
Tablo 4-21. “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunda	
yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri.....	149
Tablo 4-22. “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda	
yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri.....	152
Tablo 4-23. “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma”	
boyutunda yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri.....	155

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 4-1. “Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar....	158
Şekil 4-2. “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar.....	178
Şekil 4-3. “Öğretim süreci ve öğretmenlerin değerlendirilmesi” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar... ..	205
Şekil 4-4. “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar.....	221
Şekil 4-5. “Düzenli öğrenme ve öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar.....	237

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Gerek örgütsel etkililiğin gerçekleşmesi gerekse bireysel yeterliğin artırılması için örgüt yöneticilerinden örgüte çok ciddi katkılar sağlaması beklenir. Örgüt yöneticileri örgütsel etkililiğin ve bireysel yeterliğin gerçekleşmesinde, örgütlerinin varlığını sürdürmesinde ve müşteri memnuniyeti sağlanmasında önemli rollere sahiptirler. İnsan ve madde kaynaklarının örgüt amaçları doğrultusunda eşgüdümlemesinde de kuşkusuz en önemli pay da örgüt yöneticilerine düşmektedir. Bu amaçla, her örgüt yöneticisinden birer lider olmaları ve işgörenlerini örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirmeleri istenmektedir.

Aydın (1994), liderliğin belli bir ortamda bir bireyle grubun diğer üyeleri arasında oldukça dinamik bir ilişki olduğunu ve liderin kişisel özelliklerinden çok yaptıklarının önem taşıdığını, bu nedenle liderlikten çok lider davranışı üzerinde yoğunlaşmak gerektiğini vurgulayarak, lider-grup ilişkilerinin genelleştirilmiş etkileri üzerinde değil, liderin etkilemede izlediği yol üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir.

Lider davranışlarını belirleyen en önemli değişkenlerden biri liderin grubun önünde ayrıcalıklı bir konumda mı yoksa grubun doğal bir üyesi gibi mi davrandığıdır.

Liderin grubun önünde ve ayrıcalıklı bir konumda yer alması grubu etkileme gücünü azaltırken grubun bir üyesi gibi davranması onun grubu etkileme gücünü arttırmaktadır. Dolayısıyla lider grubun önünde değil bizzat içerisinde olmalıdır. İzleyenleri tarafından kendilerinden biri olarak algılanan liderin, liderlik performansı artacaktır.

Örgütsel etkililiğin ve bireysel yeterliliğin gerçekleşmesinde grup liderinin liderlik becerisi en önemli noktalardan biridir. Lider; izleyenlerinin ortak aklını, grup dinamiğini ve sinerjisini örgütün amaçlarına kanalize edebildiği ölçüde örgütsel etkililiğin gerçekleştirilmesinde ciddi role sahip olacaktır. “Etkin ve uzman örgütler için mükemmel bir yönetsel liderlik zorunludur. Yönetsel liderlik, insan kaynakları için ateşleyici ve yol gösterici güçtür. Mükemmel liderliğe sahip insan kaynağı, madde kaynakları ve teknolojinin kısıtlama ve eksikliklerini amaçlara ulaşmak için etkili ve verimli kullanabilmektedir” (Sanford, 1973: 141).

Örgütsel etkililik ve bireysel yeterlilik için bu derece önemli olan lider ise çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bursalıoğlu (1994), lideri grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimse olarak görürken; lidere değişime etkisi açısından bakan Özden (2006), büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirerek kurumuna yeni açılımlar getirebilen kişi olarak tanımlamaktadır.

Birer öğretim kurumları olan okulların çevreden aldıkları girdilerini aynı çevreye çıktı olarak sunmaları ve kendi çıktılarının bir kısmını yeniden girdi olarak sisteme almaları onların birer sosyal açık sistem olmalarını sağlamaktadır. Çelik (2003), örgütlerin sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorunda olduklarını, örgütsel değişimin bazen evrimsel bazen de köklü dönüşümsel bir süreç içinde oluştuğunu belirterek örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişim kapasitesini geliştirebilmesine bağlı olduğunu ileri sürmektedir.

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve değişime ayak uydurabilme güçleriyle doğru orantılıdır. Toplumun değişen beklentilerine karşılık veren örgütler giderek

güçlenirken, toplumda bir karşılığı bulunmayan örgütler zayıflayarak zaman içerisinde yok olmaktadır. Bu nedenle, örgütler toplumun beklentilerine cevap verme çabaları tamamen toplumsal taleplerin bir sonucu olarak görülmektedir. İnsan yaşamının her alanında meydana gelen bu hızlı değişim ve beklentilerin doğal sonucu olarak toplumun okul algısında da farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Topluma birey ve iş piyasasına işgören yetiştiren okullar, çevresel değişimlere en fazla ayak uydurmak zorunda olan örgütlerin başında gelirler. “Yarının liderleri değişimi bir tehdit olarak değil, fırsat olarak kucaklayacak bir ortam yaratmayı öğrenmelidir” (Bennis, 1997: 135).

“Çevredeki hızlı değişimler liderler ve izleyenleri için çok daha fazla esnek ve hayal edebilir olmalarını gerektirir. Onlar, işgücünde, teknolojiye, pazarda ve toplumda hızlı değişim ile yüz yüzedir” (Bass, 2006: 342). “Eğitimin toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir” (Dönmez, 1999: 17). “Toplumsal ve ekonomik değişimle birlikte eğitimin ve eğitim kurumunun da rolleri değişmektedir” (Özdemir, 2004: 218). “Gelecek için eğitim kurumlarının yönlerini belirlemeleri gerekmektedir” (Cafoğlu, 1996: 46). “Sosyal organizasyonlar olarak genellikle kamu sektöründe eğitim kurumları hızlı ve çoklu değişiklikten faydalanabilmek için yasal değişikliklere tabi tutulurlar. Eğitimde gerçekleşen değişiklikler 1980 ve 1990 yıllardan beri hızlanmaktadır ve milenyum yıllarının başlarında daha da istikrarla devam etmektedir” (Bush ve Coleman, 2008: 7).

“Okul veya çevreden birinin değişmesi, aralarındaki ilişkinin değişmesi anlamına gelecektir” (Bursalıoğlu, 1997: 81). Şişman ve Yücel (2006), insanların artık okulları toplumdan soyutlanmış bürokratik işyerleri olarak değil, okulu yerel toplumun bir kurumu olarak algıladıklarını belirterek okulun üretiminden kendilerini sorumlu tuttıklarını ileri sürerler. Toplumun okul algısındaki bu değişimler okul yönetici algısını da değiştirdiği ve okul yöneticilerinden beklentilerin arttığı söylenebilir.

Günümüz örgüt yöneticilerin görev alanları ve görev tanımlarında ciddi farklılaşmalar ortaya çıkmakta ve başta çevre olmak üzere işgörenlerin örgüt yöneticilerinden bekledikleri roller değişikliğe uğramaktadır. Artık örgüt yöneticileri

örgütlerindeki mevcut yapı ve şartların korunmasının ötesinde yapıyı ve şartları örgütün amaçları doğrultusunda değiştirme ve dönüştürme rolleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Erdoğan (2000), okul yöneticisinin bilgi ve becerilere sahip olmalarının yeterli olmadığını, okul yöneticisinin asıl olarak programın geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olması gerektiğini ifade eder. Bununla birlikte, Özden (1998), okul yöneticisinin görevlerini okulda olumlu bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenci başarısını ön plana çıkarmak, öğretim programlarında bütünlük sağlamak ve öğrenmeyi engelleyecek disiplinsizliği yok etmek olarak sıralarken okul yöneticisinin asıl işinin öğretim sürecine liderlik etmek olduğunu vurgulamaktadır.

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirilmesinde, sahip oldukları insan ve madde kaynaklarının niteliği ve niceliğinin yanı sıra sahip olunan bu kaynakların etkili kullanımının da önemli payı vardır. Örgütlerin sahip olduğu kaynakların kullanımında en önemli rol örgüt yöneticilerine düşmektedir. Bu bağlamda Açıkalın ve Çınkır (2006) günümüzde yöneticilerden, kurumda çalışan insanların beyinlerini harekete geçirerek onların ürettikleri düşüncelerini ve duygularını işe koşturmak gerektiğini ileri sürmekte ve kurumlarda özellikle insan kaynağını yönetmenin önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu vurgulamaya paralel olarak Kocabaş (2006), okul yöneticisinin okul topluluğunu motive edebildiği ve öğrenci ve öğretmenlerde öğrenme kültürü oluşmasını gerçekleştirebildiği takdirde bütün okulun gelişmesini ve iyileşmesini sağlayabileceğini ileri sürerek değişim sürecinde okul yöneticisinin kilit rol oynaması gerektiğini savunmaktadır.

Sergiovanni (1995), okul yöneticisinin değişen bu rollerini; geleneksel tanımlamaların okulların iyi çalışmaları için vurgulanması gereken görevler ve yönetim süreçleri üzerine odaklanmış olduğunu, etkili yöneticilerin ise, planlama, organize etme, liderlik etme ve kontrol etmek gibi sorumlulukları olduğunu belirtir.

Eğitim ve değişim kavramları karşılıklı etkileşim içerisinde olan olgulardır. Değişim bir yandan eğitimi ve eğitim örgütlerini etkilerken, diğer yandan da eğitim

örgütleri bilgiyi üreterek ve yayarak değişimi tetiklemektedirler. “Eğitim, değişimin bir aracı olduğu kadar insanları değişen durumlara uyarlama ve değişimin getirdiği bazı sorunlarla baş etmede onları güçlendirme sürecidir” (Can, 2004: 131). Eğitim örgütleri değişim sürecinde yaşadıkları sorunları çözmek için reform niteliğinde uygulamalara gitmektedirler. Eğitimdeki reform hareketlerinin özünü eğitim örgütlerinin eğitim anlayışı oluşturur.

“Eğitimdeki reform hareketlerinin odak noktasında, bilgi toplumunun gereksinim duyduğu insanın yetiştirilmesi ve buna dayalı olarak, bilgi üretmek, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve teknolojiye çevirme ön plana çıkmaktadır” (Kocabaş, 2006: 19). Bununla birlikte; Özden (1998), eğitim alandaki başlıca değişimin; öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının öğrenmeden yana kaydığını ve öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgilerin parmak izi kadar kişiye özgü olduğu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmayacağını belirtir. “Bu bağlamda, okul müdürlerinin yeni yönetim ve liderlik becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir” (Turan, 2006: 33).

“Eğitim sisteminin amacına ulaşması adına yapılması gereken, bütün unsurlarıyla iyi işleyen bir sistem kurmak ve işletmektir, bu unsurların en önemlilerinden biri de okul yöneticileridir” (Eren, 2004: 493). Okul yöneticilerinden öğretmen ve öğrencilere yapacakları liderlik yoluyla, eğitimde bireysel farklılıkları temel alan ve herkesin öğrenebileceği sayıltısına dayanan bireyselleştirilmiş öğrenmeyi gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Karşılaştıkları sorunları çözme becerisi kazandırmak, topluma bilinçli üretici ve tüketici yetiştirmek, iletişim becerisi kazandırmak, öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamak kısaca öğrencileri hayata hazırlamak temel eğitim kurumları olan ilköğretim kurumlarının amaçlarının başlıcalarıdır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli rolün okul örgütünde bulundukları konum nedeniyle okul yöneticilerine ait olduğu düşünülmektedir.

Başar (2004), okulların öğrencilerini yetiştirip geliştirebilmelerinin ana koşullarından birinin iyi yönetilmeleri olduğunu belirtirken, Şişman ve Turan (2004: 126) bu anlamda okul yöneticilerinin yapması gereken davranışları şöyle sıralamaktadır:

1. Okulun vizyon ve amaçlarının paylaşımına öncülük eder,
2. Öğretmen ve öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahiptir,
3. Eğitim-öğretimle ilgili konularda okul toplumunun üyelerine liderlik yapar,
4. Eğitim-öğretim sürecini değerlendirir,
5. Okul programının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder,
6. Öğretmen ve öğrencilerden başarılı olmalarını bekler,
7. Okulun her türlü başarısının ödüllendirilmesini sağlar,
8. Okulun her yerinde görünür ve sınıfları ziyaret eder,
9. Okulda iyi bir çalışma ve öğrenme ortamının oluşmasına öncülük eder,
10. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırır,
11. Okuldaki zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
12. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesine dönük etkinlikleri düzenler,
13. Çevrenin ve velilerin okula destek ve katılımını sağlar,
14. Okulda güçlü bir okul kültürü ve olumlu bir iklim oluşmasına öncülük eder,
15. Okulda iyi bir davranış ve rol modelidir.

Sürekli olarak değişen, dönüşen ve dinamizmin hakim olduğu bilgi çağında özellikle eğitim kurumlarının bu yapıya uyum sağlamasında okul yöneticilerine önemli görevler ve roller düşmektedir. Eğitim örgütleri yöneticilerinden beklenen bu rollerin en başında bizzat değişime önderlik etmesi amacıyla öğretmen ve öğrencilere yönelik öğretimsel liderlik rolleri öne çıkarmaktadır.

Açıkalın (2004), okul yöneticilerini; bireyi geliştirip, bireysel farklılıklarının korunarak sosyalleşmesi hizmetini üreten, bireye ve topluma sunan kurumların yöneticileri olarak tanımlarken bir anlamda kuramsal görev tanımını da ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin bu rollerini oynayabilmeleri kuramsal görev

tanımlarının yanı sıra yasal görev tanımlarıyla da ilgili olduğu düşünülmektedir. Başarılı bir okul yöneticisinden yasal ve kuramsal görev tanımlarının gereklerini birlikte yerine getirmesi beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Yöneticilerinin görev tanımını aşağıdaki şekilde yapmaktadır:

“Okulun yönetimi; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plân, program ve emirler doğrultusunda plânlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar” (MEB, 2000).

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yasal görev tanımları ve sorumlulukları kurumlarında “eğitim işgörenlerinin performansını değerlendirmek ve yüksek verim elde etmek için gereken tedbirlerin alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluğun okul yöneticilerinin yasal görev tanımlarının da öğretimsel liderlik rollerini kapsamakta ve yasal görev tanımları ile kuramsal görev tanımları örtüşmektedir.

Başaran (1996) okulu, eğitim üreten ve değişik adlarla anılan tüm sistemleri kapsayan genel bir kavram olarak tanımlarken, Babadoğan (2006) ise bu kurumun yöneticisini bir öğretmen olarak görür ve bu yöneticilerin kişisel ve mesleki olarak üst düzey bir coşkuya sahip olmaları gerektiğini vurgular. Tüm bunlar değişim sürecinde okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının sorgulanması ve öğretimsel liderlik rollerinin öne çıkartılması anlamına gelmektedir.

Özellikle son yıllarda ilköğretim kurumlarında okutulan tüm derslerin öğretim programlarının değişmesi, eğitim ve bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler, öğretim yöntem

ve tekniklerindeki gelişmeler ile toplumun öğretim kurumlarından beklentilerinin çeşitlenmesi; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini öne çıkarmalarını gerektirmekte ve tüm bu beklentilere cevap vermelerini gerektirmektedir. “Eğitimle ilgili yeniden yapılandırmalarda temel değişim uzmanları olarak okul yöneticilerinin rolü üzerinde yoğunlaşılması, okul yöneticilerinin işlerini karmaşıklştırmakta ve giderek zorlaştırmaktadır” (Helvacı, 2005: 243). “Okullar insan için kurulduğuna, amaca ulaşmanın yolu yine insanla olacağına göre, okulda yönetme geleneksel okul yöneticiliği, geleneksel öğretimle değil, lider eğitim yöneticisi ve lider öğretmenle olanaklıdır” (Peker, 2004: 41).

Aydın (1999), okulun temel işlevinin öğretim yapmak olduğunu ve okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu kişinin ise okul yöneticisi olduğunu vurgulayarak okul yöneticisinin sorumluluğunun merkezinde öğretim konusunun yer alması gerektiğini belirtmekte ve okul yöneticisinin öğretimsel lider olmasını bir zorunluluk olarak görmektedir.

“Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir” (Şişman, 2004: 76). Okullarda eğitim-öğretim sürecinin yönetiminde birinci derecede okul yöneticileri sorumludur. Aydın (1999; 105), bir okul yöneticisinin sorumluluklarını beş noktada toplanabileceğini belirterek bunları şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretim programı,
2. Öğretim personelinin gereksinimleri,
3. Öğrenci hizmetleri, öğrencilerin büyümesi ve gelişmesi için uygun koşulların hazırlanması,
4. Okulun işleyişi ile ilgili rutin işler işlemler,
5. Okulun fiziksel yapısının sürekli olarak bakımı ve hizmete hazır tutulması.

Bununla birlikte; her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde ya da daha genel anlamda eğitim sistemlerinde de örgütsel amaçlarının önünü tıkayan bir takım

sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. İlköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderlik rollerine ilişkin uygulamaları gerçekleştirirken bir dizi sorunla karşılaşmaları muhtemeldir. Bu bağlamda Özden (2006), eğitim sistemindeki sorunun bir liderlik sorunu olduğunu belirterek okulların programladığı işlevi her kademe ve mekânda çok iyi yapsa bile çağın ihtiyaçlarını çözmede yetersiz kalacağını görebilen eğitim liderlerinin elinde olduğunu ifade etmektedir.

“Salt hizmet öncesinde verilen eğitimle bir mesleğin icra edilemeyeceği genel olarak bilinen ve kabul edilen bir durumdur” (Dönmez, 1999: 182). Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin mesleğini yürütmekte yetersiz kalması okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolleri ile bir anlamda öğretmeni hizmet içinde yetiştirme görevini zorunlu kılar. Okul yöneticileri hizmetiçi eğitim yoluyla kurumda görev yapan öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini ve verimliliklerini iş başında geliştirme amacı taşırlar.

Taşkın (1994) ve Can, Akgün, Kavuncu (1995); işbaşında yetiştirme veya işbaşında eğitimi; deneyimli bir yöneticinin rehberliğinde işe fiilen başlamış personele günlük çalışma saatleri içerisinde ve işin fiilen yapıldığı yerde işle ilgili görevleri daha iyi yapabilmeleri için bireysel veya grup olarak verilen eğitim olarak tanımlarken; Başar (1995) işbaşında yetiştirmeyi; bireyin bir işte çalışırken, çalışma ve yetiştirme süreçlerinin birlikte işletilmesine göre düzenlenmiş olan yöntem olarak görür. Sabuncuoğlu (2000) ve Taymaz’da (1992) bu yönteme, işletmelerde en çok görülen ve yaygın olarak kullanılan ve gerçek iş ortamında yetiştirilmesi için başvurulduğunu belirtirler. Arslan (1999) ise öğretmenin işbaşında yetiştirilmesini okul yöneticisinin rehberlik ve yardım rolleri içinde değerlendirir. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin mesleklerini icra etmekte yetersiz kalması okul yöneticilerinin sorunlarından biridir. Çağdaş okul yönetiminin işlevlerinden biri de öğretimsel liderlik yoluyla tüm okul işgörenlerinin mesleki yeterliliklerini geliştirmektir.

Schlechty (2001), bilgi toplumunun ortaya çıkmasının sonuçlarından birinin de özellikle basın yayında ve elektronik iletişimle gerçekleşen devrimlerin sonucu olarak okullar, aileler ve dini kurumlar; eğlence dünyası, oyun endüstrisi ve çocukların ilgisini

eken diğerk şeylerle rekabet etmek zorunda olduklarını belirtir. Okulun rakipleri olan bu olgularla baş edebilmek ve bu rakiplerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirmek de okul yöneticilerinin görevleri arasındadır. İyi bir okul yöneticisi okulu, çevrenin çekim merkezi haline getirerek öğrenciler için zevkli ve eğlenceli öğrenme ortamları sunmalıdır.

Çelik ve Torlak (2006), bu günkü okul yöneticisinin 1980’li yıllara göre daha fazla risk altında olduğunu ve okulda şiddet ve disiplin sorunlarında ciddi artış yaşandığını belirterek bu sorunu okul yöneticilerinin şiddetle çözmek zorunda olduklarını ifade ederler. Benzer şekilde Yiğit (2004) son yıllarda hemen hemen bütün ülkelerde istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim sistemlerinin en önemli sorunu olarak algılanmaya başladığını belirtmektedir. “Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir” (İlgar, 2005: 65). Öğrenci disiplin sorunlarındaki artış beraberinde bireysel rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin önemini de ortaya çıkarmaktadır.

Okul yöneticilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmede önem taşıyan konulardan biri de okul programlarının hazırlanmasıdır. Alıcıgüzel (1998: 24-27), iyi bir okul yöneticisinin okul programını, öğrencilerin gereksinimlerini, çevredeki ve iş yaşamındaki gelişmeleri karşılayacak biçimde yeniden düzenlemek için çaba harcayacağını belirterek okulun gelişmesini güçleştiren nedenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Eğitim personelinin geleneğe, alışkanlıklara aşırı bağımlılığı ve tembelliği,
2. Meslek içi eğitimin yararına inanmayış,
3. Aşırı merkeziyetçilik, bürokrasi,
4. Politikacıların eğitime doğrudan karışmaları,
5. Fiziksel olanakların yetersizliği,
6. Eğitim personeline gereken önemin verilmeyişi.

Bir eğitim kurumunda eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyen birçok değişkenin varlığından söz edilebilir. Bu değişkenlerin bir kısmı okul yöneticilerinin

kontrolleri atındayken önemli bir kısmı ise okul yöneticilerinin etki ve müdahale alanı dışındadır. Ancak; okul yöneticilerinin, okulun insan ve madde kaynağının eşgüdümlemesinden sorumlu olmaları nedeniyle, özellikle kendi kontrolleri altında olan değişkenleri etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayarak eğitimin niteliği üzerinde önemli rollerinin olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma; ilköğretim okulu yöneticilerinden beklenen ve okulda öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini oynama düzeylerini ortaya koymaya ve bu rolleri gerçekleştirirken hangi sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunları hangi sıklıkta yaşadıklarının belirlenmesine yönelik bir araştırmadır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin;

a) İlköğretim okulu yöneticilerinin,

b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin,

algıları nedir?

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin kendi algıları arasında;

- a) Hizmet yılı,
- b) Cinsiyet,
- c) Öğrenim durumu,

değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin algıları arasında;

- a) Hizmet yılı,
- b) Cinsiyet,
- c) Öğrenim durumu,

değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

5. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar nedir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarını ortaya çıkartmak ve bu liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Öte yandan araştırma sonucunda elde edilecek bulgular doğrultusunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliklerinin artırılmasına ve öğretimsel liderlik davranışlarının yeniden düzenlenmesine yol göstermektir.

Araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında görevli okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarına yönelik öğretimsel liderlik rolleri ile bu rolleri gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bunun sonucunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin geliştirilmesi ve özellikle daha etkili yürütülmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, sağlıklı bir okul iklimi yaratmak, güçlü bir okul kültürü ve öğrenme-öğretme için etkili bir okul ortamı oluşturmak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleriyle ilgilidir. Değişim gerçeğinin tüm yönleriyle kendisini hissettirdiği günümüzde eğitim örgütlerinin değişimi yakalayabilmeleri ve hatta değişimi bizzat gerçekleştirebilmelerinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

İlköğretim okullarında okutulan derslerin öğretim programlarının değiştirilmesi, toplumun okuldan nitelikli eğitim beklentisinin artması, eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler, bilgi birikiminin hızlı bir şekilde artması nedeniyle öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin yetersiz kalması, öğrenci disiplin sorunlarının artması, öğrencilerin okul yerine zaman geçirmek için alternatif yerler olan internetkafe, oyun istasyonları vb. yerlerin çoğalması ve değişimi yakalama kaygısı okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını eskisinden daha önemli hale getirmektedir.

Bu araştırma sonucu elde edilen bulguların, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretimsel liderlik yeterliklerin arttırılmasında ve okul yöneticilerinin görev tanımlarının değerlendirilmesinde yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunların belirlenmesine yardımcı olması ve sorun çözmenin ilk basamağının sorunu duyumsamak olduğu düşünülürse karşılaşılan sorunların çözümüne rehberlik ederek literatüre katkı sağlaması umulmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

1. İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.

2. İlköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunların farkındadırlar.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma verileri, İstanbul il genelinde bulunan resmi ilköğretim okulları ve 2008-2009, 2009-2010 öğretim yıllarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma, bilgi toplama aracı ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Araştırma, ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlarla sınırlıdır.

1.8. Araştırmada Tanımlar

İlköğretim okulu: 8 yıl kesintisiz ve zorunlu eğitim veren temel eğitim kurumları.

Okul yöneticisi: İlköğretim okullarında eğitim-öğretim ve yönetim hizmetlerini yürütmekle görevli müdür ve müdür yardımcıları.

Öğretmen: İlköğretim okullarında öğrencilere yönelik eğitim-öğretim hizmetlerini vermekle yükümlü eğitimci.

Liderlik: En geniş tanımıyla; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesinin, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010: 377).

Öğretimsel Liderlik: Öğretimsel liderlik, okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme, boyutlarından meydana gelir (Hallinger ve Murphy, 1985: 221).

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu başlık altında; liderlik ve lider, liderlik kuramları, lider ve yönetici, öğretimsel liderlik, okul yönetimi, okul yöneticiliği ve okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Liderlik ve Lider

Liderlik ve lider kavramları geçmişten günümüze yönetim bilimlerinin en fazla tartışılan konularının içinde yer almaktadır. Bu nedenle yönetim bilimlerinin gelişim sürecinde birbirine benzer de olsa çok sayıda liderlik ve lider tanımlaması yapılmıştır. “Liderler ve liderliğe bu kadar ilgi olması şu soruları akla getiriyor: Liderlerin yaptıkları bu karmaşıklık nedir? Liderlerin yaptıkları işlerin yapısını tanımlamak liderliği anlamamıza yardımcı olur mu?” (Hoy ve Miskel, 2010: 377). Bu sorulara cevap olabilecek bazı liderlik tanımları aşağıda verilmiştir.

“Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onlara harekete geçirme, bilgi ve yeteneklerin toplamıdır” (Eren, 1996: 387). “Liderlik, amaçlara ulaşabilmek için bir grubu etkileyebilme yeteneğidir” (Robbins, 1994: 169). “Liderlik, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin faaliyet ve görünüşdür” (Paksoy, 2002:167). “Liderlik iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir” (Çelik, 2003: 3). “Liderlik izleyenlerin var güçlerini salıvermeleri için olanak yaratmak, engelleri kaldırmak, gelişimlerini sağlamak ve onlara kılavuzluk yapmaktır” (Başaran, 1998: 52). “Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür” (Zel, 2006:109). “Bir hedefin başarılması için başka bireylerin davranışlarının yönetilmesine liderlik denir” (Torlak, 2008: 263).

“Liderlik en geniş tanımıyla; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesinin, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir” (Hoy ve Miskel, 2010: 377).

Yönetim alanındaki yazarların çoğunun liderliği, “belli amaçlara ulaşma doğrultusunda insanların çabalarını yönlendirme ve bir etkileme süreci olarak tanımladıkları görülür” (Hodgetts, 1999: 534). “Genel kanı, liderliğin, onu tanımlayan insan kadar tanımı olduğudur” (Temen, 2002:167). Liderlikle ilgili tanımların ortak yönleri incelendiğinde liderliğin en yalın anlamıyla bireyleri etkileme yeteneği olarak görüldüğü söylenebilir.

Yukarıda verilen liderlik tanımlarının birçok ortak yanları olduğu görülmektedir. Başaran (1998: 47), liderlik tanımlarında ortak olan dört öğeyi şöyle sıralamaktadır:

1. Amaç: İnsanların bir küme oluşturabilmeleri için ortaklaşa ulaşacakları hedeflerin, giderecekleri gereksinimlerin olması gerekir. Sorunsallık, kümenin oluşmasının ilk koşuludur.
2. Lider: Her kümenin bir lideri vardır. Bu lider, kişilik özellikleri ile öteki üyeleri etkileyebilir.
3. İzleyenler: Kümenin üyeleri, liderin kendine yaptığı etkiyi benimsediklerinde liderin izleyeni olurlar.
4. Ortam: Liderlik, ancak elverişli ortamda oluşur. Ortamı, izleyenlerin yeterliği, küme içindeki koşullar, amaçların ulaşılabilirliği, izleyenlerin güdülenmesi, gönüllülüğü gibi değişkenler oluşturur.

Bu durumda; ortak bir amaç, lider, izleyenler ve ortam öğelerinin birinin eksikliği halinde liderlikten bahsetmek pek olası görülmemektedir.

Bunun yanı sıra Lloyd (2006) liderlikte; ilham, stratejik düşünme, ileri görüşlülük, dürüstlük tarafsızlık, cesaret, destekleyicilik ve bilgelik olmak üzere sekiz

anahtar faktörün olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Bender (1997: 18-23), liderliğin bir takım nitelikleri gerekli kıldığını belirterek bu nitelikleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Liderlik insanlık içindir.
2. Liderlik, asıl kendi liderliğinizi yapmaktır.
3. Liderlik, içsel bir motivasyondur.
4. Liderlik, aczini kabullenerek mükemmel için çalışmaktır.
5. Liderlik, değişimdir.
6. Liderlik, güvendir.
7. Liderlik, büyümektir.
8. Liderlik, enerji dolu olmaktır.
9. Liderlik, pozitif bir tecrübe üretimidir.
10. Liderlik, istikrar üzere sonuçlar üretmektir.
11. Liderlik, korkuyu azaltmak, umudu çoğaltmaktır.

Liderlik kavramı, içerisinde bir başka kavram olan lider kavramını da içermektedir. Liderlik bir olguyu belirtirken lider gerçek bir kişiyi ifade etmektedir. Bu nedenle liderlik tanımlarıyla iç içe geçmiş ve bir anlamda onun görev tanımını ortaya koyan pek çok lider tanımı yapılmaktadır.

“Lider, grubun lideri olduğunu söylediği kişi ya da grup üzerinde en çok etkiye sahip olan kişidir” (Freadman, Sears ve Carlsmith, 2003: 53) “Lider, örgüt vizyonunu, hedeflerini, önceliklerini ve standartlarını tespit eder ve bunların bozulmaması için gerekli önlemleri alır, uzlaşmalarını sağlar” (Drucker, 1996: 130). Kısaca lider, rutin olanın dışına çıkabilen, yaratıcı olabilen, yeni şeyler ortaya koyabilen ve kendine izleyenler oluşturabilen kişidir.

İzleyenleri etkileyebilmek, onları belirli bir amacı gerçekleştirmek için yönetmek ve yönlendirmek, lider için bir takım yetenekleri zorunlu kılar. Özden (2006: 10-11), liderlerin değişimi başlatabilmeleri ve sürdürebilmeleri için bilmeleri ve yapmaları gerekenler olduğunu ve liderlerin bunu yapabilmeleri için öncelikle dürüst,

amaçlarında ısrarcı ve onların sürekli takipçisi, öz saygısı yüksek, güçlü bir benliğe sahip olması gerektiğini belirterek başlıca liderlik yeteneklerini özetle şöyle sıralamaktadır:

1. Liderler, topluma bir değişim ihtiyacı olduğunu anlatabilmelidirler,
2. Lider, yaşanan ve yaşanabilecek problemleri yeniden ifade edebilmelidir,
3. Lider, değişimin gerekli olduğu kadar, acil olduğunu da anlatabilmelidir,
4. Lider, toplumsal bir görev yapmanın gereği olarak, topluluk duygusu oluşturabilmelidir,
5. Lider, gerekli inançları oluşturabilmeli ve vizyonunu anlatabilmelidir,
6. Lider, okulun bütün etkinliklerini, öğrenciler etrafında organize edebilmelidir,
7. Lider, yeni roller tasarlayabilmelidir,
8. Lider, değerlendirmeyi kullanabilmeli ve sonuçları yönetebilmelidir,
9. Lider, profesyonel gelişmeye yatırım yapabilmelidir,
10. Lider, kaynakları stratejik olarak kullanmalıdır,
11. Lider, yeniliği geliştirebilmeli ve iyileşmeyi sürdürebilmelidir,
12. Lider, teknolojileri, dönüşümü sağlayacak bir araç olarak kullanmalıdır,
14. Lider, işbirlikli değişmeyi özendirmelidir,
15. Lider, takım kurma, stratejik düşünebilme, insanlarla kişisel iletişim kurma becerilerine sahip olmalıdır.

Bu yetenekler incelendiğinde liderlerin; problem çözebilen, olay ve olguları yapısal düşünebilen, üst düzeyde analiz ve sentez becerisine sahip, üretebilen ve yaratıcı olabilen kişilikler oldukları söylenebilir. Bu durum liderlik yetenekleri ile donanmış bir bireye her zaman rastlamanın mümkün olmadığını ya da liderlik iddiasını taşıyan herkesin gerçekte lider olamayacağını ortaya koymaktadır.

Lider ve izleyenler birlikte değerlendirildiğinde; liderin izleyenlerden çeşitli açılardan anlamlı düzeyde üstün ve ayrı yeteneklere sahip oldukları ve kendisine bağlılık yaratabilen kişiler olarak izleyenlerden farklılaştığı görülmektedir. Yine lider ve izleyen ilişkisine lider açısından bakıldığında; lider grubu temsil edebilen ve grubunun üyesi olmaktan onur duyulmasına yol açabilen kişidir. “Liderler grup üyeleri ile iyi ilişkilere sahipken onlara daha fazla etki etmeye ihtiyaç duymazlar ve bu durumda liderler daha etkilidirler, grup üyeleri de genellikle işlerinden daha fazla memnundurlar” (Fiedler ve Chemers, 1976: 59).

2.2. Liderlik Kuramları

Yönetim bilimlerinin doğuşu ve gelişmesiyle birlikte lidere ve liderliğe ilişkin bakış açılarında da farklılaşmalar meydana gelmiştir. Klasik örgüt ve yönetim kuramları liderliği daha çok özellik kuramları ile açıklamaya çalışırken, neoklasik örgüt ve yönetim kuramları liderliği davranışsal kuramlar ile açıklamaya girişmiştir. Çağdaş örgüt ve yönetim kuramları ise liderliği var olan koşulların doğuracağı sayılına dayandırarak durumsal liderlik yaklaşım çerçevesinde ele almakta ve incelemektedir.

Liderlik, ister insan davranışlarının sonucu olarak ortaya çıksın, ister insanın kendisi ve çevresiyle kurduğu etkileşimlerin sonucu olarak belirginlik kazansın, isterse de kişinin sahip olduğu temel kişisel donanımların bir yansıması olsun sonuçta doğanın ve alışılmışın ötesinde bir insani farklar kümesini içerir (Fındıkcı, 1999: 30). Liderin izleyenlerden birçok yönden farklılığı söz konusudur ve sıra dışı bir takım yetenekleri sayesinde öne çıkmaktadır. Yönetim bilimlerinin tarihsel süreci içerisinde lider ve izleyenler arasındaki bu farklılık; özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsal kuramlar ile açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Özellik Kuramları

Özellik kuramı liderliği açıklamaya çalışan ilk kuramdır. Bu kurama göre liderlik, bir takım kişisel özelliklerinden kaynaklanır. Liderin, izleyenlerine göre fiziksel

ve kişisel özellikleri bakımından bazı farklılıklarının olduğu kabul edilerek bu farklı özelliklerin neler olduğu üzerine yoğunlaşmış ve ideal liderlik özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Aristo bireylerin onları lider yapacak özelliklerle doğduğunu düşünmekteydi. Liderliği belirleyen faktörlerin içsel olduğu yargısı liderliğin özellik yaklaşımını ortaya çıkardı” (Hoy ve Miskel, 2010: 378). “İlk liderlik araştırmaları liderlere bitmeyen enerji, keskin sezgi, gizemli öngörü, karşı konulmaz ikna gücü gibi olağanüstü yeteneklere sahip olduklarını atfetmiştir” (Yukl, 1989: 9).

“Özellik yaklaşımı liderlerin kişisel yetenekleri ile ilgilenir, liderlik teorisini düzenleyen ilk tutarlı girişimlerden birini temsil eder. Başlangıçta liderler olağanüstü geleneksel güç (muhteşem insan) ile ilişkilendirilirdi” (Scott, 1964: 383). “Bu görüş liderlikte evrenselleşmiş kişilik özellikleri arayışını başlattı” (Gordon, 1977: 17). “Özellik kuramları liderlik davranışı gösterenlerin, kişisel özelliklerine önem veren liderlik kuramıdır” (Başaran, 1998: 49). “Bu kurama göre liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktördür” (İlgar, 2005: 58). “Bu kuramın hareket noktası, “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir” (Şişman, 2004: 5).

“Özellik yaklaşımı; kişilerin lider olarak ortaya çıkmasının ve grubu yönetmesinin en önemli nedenini, bu kişilerin taşımakta oldukları özelliklere bağlamaktadır, lider olmak için doğuştan getirilen bazı özelliklerin olması gerekir” (Tengilimoğlu ve diğerleri, 2008:116). “Lider doğuştan fiziksel, düşünsel, duyumsal, sosyal ve kişilik özellikleri açısından diğer insanlardan farklı olmalıdır” (Koçel, 2003: 468).

“Özellik kuramlarında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmış, yapılan karşılaştırmalarda liderlerin belirgin özellikleri ortaya konmuştur” (Çelik, 2003:8). “Bu yaklaşımın üzerinde yoğunlaştığı nokta, grup üyeleri arasında başarılı liderleri başarısız liderlerden ayıran fiziksel ve kişilik özelliklerini bulmak olmuştur” (Gümüseli, 1996: 5).

“Liderliğin, kişisel özelliklerin sonucu olduğunu ortaya koyan yaklaşımları toplu olarak değerlendiren Stogdill konuyla ilgili araştırma sonuçlarını 6 maddede özetlemiştir. Buna göre liderliği ayıran temel kişisel özellikler; yetenek, başarı, katılım, statü, sorumluluk ve durum olarak belirlenmiştir” (Fındıkçı, 2009: 63).

Özellik kuramında lider ve izleyenlerin özellikleri belirgin bir şekilde birçok açıdan farklılık göstermektedir. Celep (2004: 10) özellik kuramında liderlerle izleyenler arasındaki farklılıkların aşağıda sayılan üç noktada toplandığını ifade etmektedir.

1. Fiziksel özellikler: Görünüş, boy ve kilo gibi özelliklere yer verilmiştir.
2. Kişilik özellikleri: Uyum sağlama, öz güven, yaratıcılık, kişisel bütünlük, bağımsızlık, ortama uyum sağlayabilme, ortamın şartlarına uyum sağlayabilme, hırslı ve başarıya güdülü, fikrini savunan, işbirliğine yatkın, kararlı, güvenilir, baskın, ısrarlı, kendine güvenen, zorlamalara dirençli, sorumluluk almaya istekli olma gibi özellikleri içermektedir.
3. Yetenek: Zeka, bilgi, kesinlik, etkili konuşma becerisine sahip, zeki, yaratıcı, politik ve diplomatik, konusunda bilgili, planlı, ikna edicidir.

Liderliği bir takım kişisel özelliklerle açıklamaya çalışan özellik kuramına göre; liderlik özellikleri doğuştan gelir ve bu özellikler hiçbir şekilde sonradan kazanılamaz. Bu nedenle özellik kuramında liderlik kesinlikle öğretilemez ve lider yetiştirilemez. Dolayısıyla lider ya da liderlik üzerine bir eğitimin olması da söz konusu değildir.

2.2.2. Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramları sonucu yapılan araştırmalarda liderlerin çok farklı özelliklere sahip oldukları ve belirginleşen ortak özelliklerinin olmadığını anlaşılması ve yönetimde insan ilişkileri yaklaşımının egemen olmaya başlaması yönetim bilimcilerini liderliği açıklamaya ilişkin farklı arayışlara itmiştir. Bu arayışların başında liderin izleyenlere karşı davranışları üzerine yoğunlaşan davranışsal kuramlar gelir. “Toplum

bilimcilerin liderliğe, liderler ve emirlerinde çalışan kişiler arasındaki etkileşim olarak bakmaları bu konunun önemli bir başlangıcı olmuştur” (Gordon, 1977: 17). “Davranışçı kuramlar lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işleyişini de araştırmışlardır” (Celep, 2004: 11).

“Davranışsal yaklaşımlar, liderleri diğerlerinden ayıran temel davranış farklılıklarına odaklanmışlardır. Davranışsal yaklaşımları liderlerin ortak davranışlarını tanımlamak suretiyle onların kişisel farklılıklarını belirlemeye çalışmıştır” (Fındıkçı, 1999: 65-66). “Davranışsal liderlik kuramları, izleyenlerin gereksinimlerine öncelik veren ve izleyenlerle etkileşim düzeyi yüksek olan, liderliği öne çıkaran kuramdır” (Başaran, 1998: 49). “Liderlik davranışları demokratik ve katılımcı yaklaşımı en iyi davranış olarak önerir” (Torlak, 2008: 265). “Bu kuramın ana fikri lideri başarılı ve etkin yapan hususun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır” (İlgar, 2005: 59).

Liderliği, liderin izleyenlere karşı davranışları ile açıklamaya çalışan davranışsal kuramda, liderin iletişim becerisinin liderlikte önemli bir etken olduğu göze çarpmaktadır. Liderin iletişim becerisi izleyenlere oranla çok daha yüksektir. Lider izleyenlere karşı davranışlarını ve ilişkilerini pozitif çerçeveye oturtabilen ve bu yolla onları etkileyebilen kişidir.

Davranışsal kuramlar liderliği açıklamaya çalışırken özellikle görev ve işgören üzerinde yoğunlaşır. Ohio Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları, Yönetim Gözeneği Kuramı gibi araştırmalar liderliği davranışsal açıdan ele alan ve araştıran başlıca çalışmalardır.

Ohio State Üniversitesi Araştırmaları

“Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State Üniversitesinin çalışmaları İkinci Dünya Savaşından hemen sonra başlamıştır” (Çelik, 2003: 12). “Araştırmamanın amacı, örgütlerde görülen liderlik davranışlarını betimlemektir” (Başaran, 1998: 45). “Araştırmacılar, yaklaşık 1800 maddelik liderlik davranış örnekleri belirlediler, daha

sonra liderlik davranışında etkili olan örnek davranışları ortaya çıkarmak için 150 maddeye indirmişlerdir” (Yukl, 1989: 74-75).

“Ohio State Üniversitesinin liderlik davranışına ilişkin araştırmasının sonunda liderlik davranışları; kişiye önem veren tip ve yapıyı harekete geçiren tip olarak iki gruba ayrılmıştır” (Fındıkçı, 2009: 66). “Ohio araştırmalarının da ortaya koyduğu gibi, çalışanlar daha çok dikkate alınmayı arzu ederken, nezaretçinin amirleri yapıyı vurgulama eğilimindedirler. Aslında kişi örgütte ne kadar yükselirse, yapıyı düşünmesi o kadar artar” (Werner, 1993: 41). Bu nedenle örgütte yapıya ağırlık veren lider ile izleyenleri arasında ilişkin görüş ayrılığı ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda lider örgütsel etkililiğe, izleyenler ise bireysel yeterliliğe daha fazla önem verecektir.

Şimşek, Akgemci ve Çelik’e (2001) göre, Ohio araştırmalarında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça, işe devamsızlık artmaktadır.
2. Liderin yapıyı kurmaya yönelik davranışları arttıkça, grup üyelerinin performansları da artmaktadır.

Ohio State Üniversitesinin liderlik araştırmaları liderliği ya göreve ya da işgörenlerle ilişkiye önem veren liderler olarak iki boyutta incelemiştir. Bu kurama göre, sadece göreve ya da sadece ilişkilere önem veren lider örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde gerekli performansı göstermesi beklenmemektedir. Lider örgütsel amaçları gerçekleştirmek için işgörenlerin görevleri ile işgörenlerle olan ilişkilerinde bir denge sağlamak zorunda olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Michigan Üniversitesi Araştırmaları

Michigan Üniversitesi liderlik araştırmaları, Ohio State Üniversitesi araştırmalarında ortaya çıkan görev ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarına benzer şekilde liderliğin işgörene ve üretime önem verme şeklinde iki boyutu olduğunu ortaya koymuştur.

“Rennis Likert’in öncülüğünde Michigan araştırmalarını yürüten grup, liderler ve izleyenlerle yapılan görüşmelerde lider davranışının işgören-insan yönelimli ve üretim-görev yönelimli olmak üzere iki temel liderlik davranışı tanımlanmıştır” (Erçetin, 2000: 32, Erdoğan, 2008: 53-54). “Araştırma, gözetmenin gözetim biçiminin verimi etkilediğini, işgörenin yakından özel olarak denetlenmesinin verimlerini düşürdüğünü, ama uzaktan genel olarak denetlendiklerinde verimlerini arttırdığını ortaya çıkartmıştır” (Likert, 1969: Aktaran: Başaran, 1998: 44).

Torlak (2008: 265), görev yönelimli ve işgören yönelimli liderlik davranışlarını iş odaklı ve işçi odaklı davranışlar olarak tanımlayarak şöyle ifade etmektedir:

İş Odaklı Davranışlar: Bu davranışlar öncelikle bir astın yaptığı işle ilgili olarak ortaya konan liderlik davranışdır. Buradaki önemli nokta, işçi/memurun işini ne kadar iyi yaptığıdır.

İşçi Odaklı Davranışlar: Bu davranışlar ise astları bir birey olarak görür. Lider astların kişisel ihtiyaçlarını dikkate alır ve astları memnun edecek ve organizasyon için faydalı olacak olan müşterek çalışma takımları oluşturmak için çalışır.

“Araştırmanın sonucu en etkili liderin yüksek edimli ve etkili bir iş grubu kurabilmek için işgörenlerin gereksinimlerine öncelik veren liderler oldukları bulunmuştur” (Celep, 2004: 13). “Liderlikte çok ileri düzeye geçmiş, kendisini kanıtlamış kişilerin ise hem işe hem insana odaklanabildikleri, yer, durum ve konuya göre bu yoğunluklarını değiştirebildiklerini söylemek mümkündür” (Fındıkçı, 2009: 67).

Michigan Üniversitesi liderlik araştırmalarında, örgütte başarı için sadece üretime öncelik vermenin yeterli olmadığını ve işgörene değer vermenin de önemli rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu araştırmalarda, işgörenin duygularını örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmenin de üretime odaklanmak kadar önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Yönetim Gözeneği Kuramı

“Blake ve Mouton, liderlik davranışını işgörene ilgi ve üretime ilgi olmak üzere iki boyutunun çift yönlü etkileşime bağlı olarak, değişik alt boyutları açısından değerlendirilmiştir” (Çelik, 2004: 191).

Başaran (1998: 55), yönetim gözeneği kuramında yer alan liderin insana ve üretime ilişkin boyutlarını şöyle ifade etmektedir:

İnsana ilgi boyutu; Bu boyut, liderin izleyenlerle karşılıklı güven içinde, dostça ilişki ve iletişim kurmasını içerir, liderin bu boyutta yüksek puan alması izleyenlere ruhsal yakınlığını, düşük puan alması ise ruhsal uzaklığını gösterir.

Üretime ilgi boyutu; Bu boyut liderin, örgütleme, görevleri tanımlama, amaç koyma, yöneltme, kısaca görev ve işlerin yapılmasıyla ilgilenmesini içerir.

Daft (1991) yönetim gözeneği kuramında 81 çeşit liderlik davranışının ortaya çıktığını belirterek bu davranışları beş ana liderlik biçiminde özetlemektedir (Celep, 2004: 15).

Zayıf liderlik: Bir yönetim felsefesinin olmadığı yönetim şeklidir. Yöneticiler bireyler arası ilişkilere veya iş bitirimlerine karşı çok az çaba harcarlar.

Görev odaklı liderlik: Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir, bunun için güç yetki ve denetimden yararlanır.

Denge sağlayıcı (Örgüt adamı) liderlik: İşgörenlerin moralini doyum sağlayıcı düzeyde tutma ile yapılacak işin miktarını dengede tutmaya çalışır.

İlişki Odaklı (Şehir Kulübü) Liderlik: Yönetici düşünceli, rahat ve arkadaşça ilişkilere ağırlık verirken üretime ilgisi en alt düzeydedir.

Takım liderliği: Hem üretime hem de işgörene en yüksek düzeyde ilgi gösterir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik şeklinde, lider grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır.

Yönetim gözeneği kuramına göre etkili liderlik ne sadece üretime ne de sadece insana önem vermekle mümkün olan bir durumdur. Etkili lider, hem üretime hem de insana karşı ilişkisinde bir denge oluşturabilen kişidir.

2.2.3. Durumsallık Kuramları

Çağdaş yönetim yaklaşımları liderliğin özellikler kuramının açıklamaya çalıştığı gibi kişisel özelliklerden, davranışsal kuramların açıklamaya çalıştığı gibi üretimle işgören arasında denge kurulmasından kaynaklandığı biçiminde açıklanamayacağını savunur. Çağdaş yönetim yaklaşımlarına göre, liderliğin çok daha karmaşık bir yapısı vardır ve her zaman ve her durumda geçerli olan bir liderlik mevcut değildir. Çağdaş yönetim yaklaşımları liderliğin ortaya çıkışını mevcut koşullara bağlayan durumsal yaklaşımla ele alır.

“Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır” (Şişman, 2004: 6). “Durumsallık kuramları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirmenin mümkün olmadığını savunmaktadır” (Çelik, 2004: 192). “Böylece bir durumdaki lider farklı bir durumda lider olamaz, mutlaka o durumun özelliklerine sahip olmalıdır” (Scott, 1964: 384).

“Durumsal liderlik kuramları, lideri ortamın yarattığını ya da ortamın gerektirdiklerini karşılayanın; sorunun çözümünü sağlamada etkili olanın lider olduğunu savunan liderlik kuramıdır” (Başaran, 1998: 49). “Bu yaklaşım, başarılı bir liderliğin; liderler, liderin kontrolü altındakiler ve liderlik koşullarından oluşan üçlü bir kombinasyona ihtiyaç duyulduğunu teklif eder” (Torlak, 2008: 267).

“Liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler; amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve bekleyişleri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri, örgütsel hava vb. faktörlerdir “(Koçel, 2003:466).” Bu kurama göre en iyi lider, davranış şeklini durumlara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen kişidir” (İlgar, 2005: 60).

“Liderin etkililiği, öncelikle liderin örgüt içindeki bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlıdır, bu yüzden bir örgütte başarılı olan bir lider başka bir örgütte başarılı olmayabilir” (Erdoğan, 2000: 38). “Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur” (Başaran, 1992: 73).

Bu kurama göre her kaos ya da kriz kendi liderini yaratır. Bu nedenle ortaya çıkan kaos ve krizler örgütlerin yeniden yapılanmasında ve amaçları doğrultusunda daha etkili bir şekilde örgütlenmesinde birer fırsat olarak değerlendirilir.

Yol Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton’un Normatif Liderlik Kuramı, Fiedler’in Durumsal Liderlik Kuramı, Reddin’in 3 D Durumsal Liderlik Kuramı, Hersey ve Blanchard’in Durumsal Liderlik Kuramı Liderliği mevcut yapı ve şartların ortaya çıkardığını savunan başlıca durumsal liderlik kuramları arasında yer almaktadır.

Yol Amaç Kuramı

“Yol amaç kuramı, liderlik davranışının işgörenlerin güdüleme, iş doyumu, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin işgörenler ve iş çevresi üzerine etkilerini açıklamaya çalışmaktadır” (Çelik: 2003: 19). “Yol amaç kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok izleyenlerin güdülenmesi önemlidir” (Erdoğan, 2008: 55). “Bu teori bir liderin organizasyon hedeflerine ulaşmada üyelerine cazip ve başarılabilen ödüller vermesini ve bu ödülleri kazanmak için ortaya konmak zorunda olunan davranış şekillerini açıklar” (Torlak, 2008: 274).

“Bu kuram, liderliğin görev ve ilişki davranışını benimsemekte; bu boyutlara, lideri izleyenlerin gösterilen amaçlara ulaşabilmeleri için amaca güdülenmelerini üçüncü boyut olarak eklemektedir” (Başaran, 1998: 62).

“Yol amaç kuramında; emredici liderlik, başarı yönelimli liderlik, destekleyici liderlik ve katılımcı liderlik olmak üzere dört liderlik davranışı belirlenmiştir” (Çelik, 2004: 193). “Lider duruma göre her bir davranışı gösterebilir (Celep, 2004: 21).

Durumsal liderlik kurumları içerisinde yol amaç kuramının, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve bireysel yeterliliğin sağlanmasında göreve ve işgörene önem verilmesi kadar işgörenlerin güdülenmesinin de öneminin farkına varıldığı liderlik kuramıdır.

Vroom ve Yetton’un Normatif Liderlik Kuramı

Can ve diğerleri (1995), Wroom ve Yetton’un Normatif Kuramını, liderlik davranışı ve katılımı karar süreci ile ilişkilendirmekte, astların karar süreçlerine katılımlarına ilişkin norm ve standartları belirlemeye yönelttiğini ve bu kurama göre; kararın etkinliğinin, kararın kalitesi ve astlarca kabul edilmesine dayalı olduğunu belirtmektedir. “Bu model, karar verme biçimini bir dizi kurala göre belirlediği için normatif olarak nitelenmektedir” (Erdoğan, 2008: 56).

“Bu kurama göre, liderin liderlik biçimi, izleyenlerin yeterliği ve karar sürecine katılması azaldıkça otokratikliğe, bunun tersi olduğunda ise demokratikliğe doğru nitelik değiştirir” (Başaran, 1998: 58). “Wroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir, etkili liderlik duruma en uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır” (Çelik, 2003: 26).

Aydın (1994), bu kurama göre liderlikte temel sorunun karar sürecine katılmak olduğunu belirterek, Wroom ve Yetton’un liderlik biçimini “otokratik süreç”, danışıcı süreç”, “grup süreci” olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir.

Wroom ve Yetton'un normatif liderlik kuramında otokratiklikten demokratikliğe doğru davranış sergileyen liderin performansı giderek artar. Bu nedenle liderin demokratik davranışlara önem vermesi ve katılımcı yönetim anlayışı sergilemesi beklenir. Örgütte verilen kararların benimsenebilirliği ve uygulanabilirliğini arttırmak için işgörenlerin karara katılması gerektiği kuramın temel sayıtlıları arasında yer almaktadır.

Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı

“Fiedler davranışçı kuramların bazı isabetli boyutlarını yakalamış olmakla birlikte, liderliğin durumlara bağlı olarak değişebileceği sorusunu yanıtızsız bıraktığı tezinden hareket etmiştir” (Celep, 2004: 16).

Başaran (1998) Fiedler'in durumsal liderlik kuramının, ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin doğacağı varsayımına dayandığını belirterek, bu kuramda liderin üyelerce paylaşılmış bir amaca ulaşmak için bir üyenin öteki üyeleri etkileme süreci olarak tanımlandığını ifade eder. Erdoğan (2000) ise Fiedler'in kuramında liderin etkililiği, öncelikle liderin örgüt içinde bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlı olduğunu, bundan dolayı liderin şartlara göre bir örgütte başarılı olurken, başka örgütlerde başarısız olabileceğini belirtmektedir. “Görüldüğü gibi, Fiedler, lider davranışını davranışını gerçekleştirdiği ortamın benzersiz özellikleri ile birlikte ele almaktadır. Benzersiz her durum ve ortamda farklı bir davranışın etkili olabileceğine inanmaktadır” (Aydın, 1994: 254).

“Fiedler, benimsenmiş kalıpların dışına çıkan bazı sonuçlar ortaya koydu. Belli koşullar altında hem direktifçi, görev yönelimli yöneticiler, hem de insan ilişkileri yönelimli, direktifçi olmayan yöneticiler başarılı olmaktadır” (Werner, 1993: 44). “Fiedler'in teorisi en iyi liderlik tarzının varlığından bahseden ve “lider olunmaz lider doğulur” mitini ortadan kaldırmaya yardım etmiştir” (Torlak, 2008: 274).

Reddin'in 3 D Durumsal Liderlik Kuramı

“William J. Reddin liderlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir” (Çelik, 2003, 35). “William J. Reddin, “etkililik” kavramını, yöneticinin bulunduğu konum gereği, yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul etmektedir” (Erdoğan, 2008: 57).

Başaran (1998: 59), bu üç boyutu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

1. İlişkiye yönelim: Liderin, izleyenlere karşılıklı güvene, saygıya, düşünce ve duygularla ilgilenmeye dayalı ilişki içinde olmasıdır.
2. Göreve yönelim: Liderin, izleyenleri, kümenin amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme eğilimlidir.
3. Etkililik: Liderin, kümenin amaçlarını gerçekleştirmek için sağladığı edim düzeyidir.

Aydın (1994: 259) Reddin'in 3-D kuramında yer alan üç boyuta ilişkin dört liderlik biçimini şu şekilde özetlemektedir.

1. Düşük görev-düşük ilişki,
2. Düşük görev-yüksek ilişki,
3. Yüksek görev-düşük ilişki,
4. Yüksek görev-yüksek ilişki.

Reddin'in 3 D liderlik kuramına göre, yüksek görev ve yüksek ilişki düzeyi ideal yaklaşım tarzıdır. Etkili lider hem göreve hem de ilişkiye üst düzeyde önem veren kişidir. Bu kurama göre, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için işgörenlere yönelik olarak hem göreve hem de ilişkiye önem vermek gerekmektedir.

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

“Bu kuramın temel varsayımı lider etkililiğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmaktadır” (Çelik, 2003: 30). “Bu kurama göre liderin etkililiği, liderin davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi

arasındaki tutarlılığa bağlıdır, genel olarak iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere iki tür olgunluktan bahsedilir” (Erdoğan, 2008: 57).

Aydın (1994), Hersey ve Blanchard’ın durumsal liderlik kuramında özellikle, liderlik biçiminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamakta ve kuramda önemli noktanın liderlik biçiminin etkililiğini belirleyen durumda grup üyelerinin olgunluk düzeylerinin kritik bir etken olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Torlak (2008: 271) bu kurama göre bir liderin astları olgunluğa doğru ilerledikçe, etkili liderlik aşağıdaki sırada yukarıdan aşağıya doğru kayar;

1. Yüksek Görev- Düşük İlişkiler Davranışı,
2. Yüksek Görev- Yüksek İlişkiler Davranışı,
3. Yüksek İlişkiler-Düşük Görev Davranışı,
4. Düşük İlişkiler-Düşük Görev Davranışı.

Hersey ve Blnachard’ın durumsal liderlik kuramına göre liderlik performansını belirleyen sadece liderin davranışları ya da özellikleri değildir. En az lider kadar izleyenlerin özellikleri de liderin performansına ve lider davranışlarına yön veren önemli bir etkindir. İzleyenlerin olgunluk düzeyi yükseldikçe liderin liderlik performansı artmaktadır.

2.3. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Yeni liderlik yaklaşımları durumsal liderlik kuramlarında olduğu gibi genel-geçer bir liderlik tipi yoktur. Örgütün farklı durumlarında gereksinim duyduğu liderlik tipleri de farklılaşmaktadır. Yani örgütler farklı durumlarda farklı liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Her liderin her durumda başarılı olması beklenmemektedir.

2.3.1. Transaksiyonel Liderlik

“Transaksiyonel liderler izleyenlerinin kişisel çıkarlarını şartlı destek vererek sağlarlar. Eğer izleyenler görevlerini başarırlarsa ödül vaat edilerek ödüllendirilir ve övülürler” (Bass, 2006:343).

Erdoğan (2008), transaksiyonel liderlik yaklaşımında kısa süreli zamana dayalı yönetim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurların yer aldığını belirterek transaksiyonel liderliği görevlerin bitirilmesi ve işgörenlerin itaati, katı bir ödül ve ceza sistemi ile ilişkilendirildiğini ifade eder. Eren (2003) ise transaksiyonel liderleri, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçtiklerini ve bu yaklaşımı benimseyen liderlerin, yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullandıklarını belirterek çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilendiklerini belirtmektedir.

2.3.2. Etik Liderlik

Etik liderlik, belirli etik değerleri ve ilkeleri ön planda tutmaya dayalı liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2000: 40). Etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmakta, etik liderliğin en belirgin özelliği ise liderliğinin güç kaynağının moral güce dayanması olarak ifade edilmektedir (Erbaş, 2010, <http://www.muhammeterbas.com.tr> 15.06.2010 tarihinde erişildi).

Çelik (2003) küreselleşme süreci ile birlikte birçok alanda ciddi etik sorunlar yaşamaya başladığını belirtirken, Pehlivan (1998) iş yaşamında neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin inançların bazı örgütlerde ciddi bir sorun haline geldiğini ve mesleki etik ilkelere ahlaki bir boyut içeren ve örgütün içinden ve dışından kaynaklanan sorunların çözümünde, örgüt ve işgörenlerin gereksinim duyduklarını ifade etmektedir.

2.3.3. Vizyoner Liderlik

“Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek geleceğe dönük somut, ulaşılabilir amaçlar koyabilme, bunları iletebilmeyi içinde bulunduran bir liderlik yaklaşımıdır” (Erdoğan, 2000: 39).

“Vizyoner ve yeni bakış açısına sahip bir yönetici, diğer yöneticilerden farklı olarak değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilme yeteneğine sahip olmalıdır” (Çelik, 2003: 176). “Vizyoner lider sadece vizyonu belirlemekle kalmaz, onu gerçekleştirmek için çalışır, diğerlerine örnek olur onlarında bu yolda kendisini izlemesini sağlar” (Erçetin, 2000: 96). “Vizyoner liderin temel özelliği, yolu görmek, yolda yürümek ve yol almak yani yol açmaktır” (Erdoğan, 2008: 58). Kısaca vizyoner lider, geleceği okuyarak ona uyum sağlayabilen veya getirebileceği olumsuzluklara karşı şimdiden önlem alabilen kişidir.

2.3.4. Öğrenen Liderlik

“Gelecekte, liderliğin yeni biçimlerinin ortaya çıkacağı ve liderlerin şimdikinden farklı liderlik biçimlerini öğrenmek zorunda kalacağı anlaşılmaktadır” (Özden, 1998: 128). “Öğrenen liderliğinde bu yeni liderlik türlerinden biri olacağı öngörülmektedir. Öğrenen liderler herkes için öğrenmeye destek olmaları yönleriyle öğretmendirler, bu liderler, öğrenen örgütlerdeki işgörenlerin sistematik düşünce geliştirmesini sağlarlar” (Çelik, 2003: 127). Öğrenen lider, hem kendisinin hem de izleyenlerinin yeteneklerini sürekli olarak geliştiren kişidir.

2.3.5. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

“Transformasyonel liderler, örgüt üyelerinin kolektif enerjilerini ortak bir vizyon doğrultusunda kanallı edebilen kişilerdir” (Cafoğlu, 1997: 57). “Transformasyonel liderler, örgütsel yapıyı harekete geçirir, astlarına ödülleri verir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp, bu ihtiyaçları tatmin etmeye çaba sarf eder ve astlarına vizyon kazandırır” (Eren, 2003:543). “Transformasyonel liderler, mevcut

bürokratik yapının dışına çıkan ve sahip oldukları yüksek enerjiyle değişim sürecini yönlendiren kişilerdir” (Çelik, 2004: 206-207). Transformasyonel liderler izleyicilerinin önem verdikleri, ilgileri, başarıları, öz gerçekleştirmeleri ve hedeflerinin farkındalığından doğar. Onlar; grubun, örgütün veya toplumun ilgi alanlarına izleyicilerinin daha ötesinde güdülenirler” (Bass, 2006: 342).

Hoşcan ve diğerleri (2007) transformasyonel liderliği, organizasyonda değişen çevre koşullarının gereklerine uygun bir dönüşüm süreci başlatarak yapıyı harekete geçirme saygınlık, güven ve cesaret uyandıran kişilik özellikleriyle çalışanların inanç, tutum ve değerlerini etkileyerek, organizasyonun misyon ve amaçlarının benimsetilmesi faaliyeti olarak görür. “Transformasyonel liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanması üzerinde durur” (Erdoğan, 2008: 59).

2.3.6. Süper Liderlik

“Süper liderlik kuramına göre herkes kendi kendisinin lideridir. Liderlik bu kurama göre kişisel bir sorumluluk olarak görülmektedir” (Erdoğan, 2008: 58). “Liderlik, öncelikle içsel bir iştir. Başkalarını yönetebilmek için kendimizi yönetebilecek kapasitede olmalıyız” (Bender, 1997: 15). “Lider olabilmek için, önce kendi hayatınıza şekil veren siz olmalısınız, yani öncelikle kendiniz olmalısınız” (Bennis, 1989:57). “Eğer süper liderler başarılı olurlarsa, verimli bağımsız ve süper liderlerden sadece asgari bir dikkate ihtiyaç duyan elemanlar yetiştirirler” (Torlak, 2008: 280).

Süper liderlik, özyönetim becerisine sahip bireyler yetiştirilmesini ve bu yolla hem bireyin kendisini hem de örgütsel amaçları gerçekleştirme yeteneğine sahip olmalarını öngörür.

2.3.7. Kültürel Liderlik

Örgütün yıllar boyunca oluşturduğu normlar, değerler, inançlar ve tüm uygulamalar örgüt kültürünün temelini oluşturur. Örgüt kültürü, örgütün kendi içinden

ve çevreden algılanış şeklini ifade eder ve üyelerinin davranışlarına yön verir. Örgüt kültürü, sadece örgüt üyelerinin davranışlarına yön vermez, ayrıca; onların görev tanımlarını ve iş akışını doğrudan etkileyerek örgüt işleyişinin de temel belirleyicilerinden olur.

“Kültürel liderlik, örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesi için uğraş verir” (Erdoğan, 2008: 58). “Kültürel lider, örgüt kültürünü tüm yönleri ile bilen ve değerlendiren, yaratılmasında geliştireceği vizyon ve ortaya koyacağı yeni değerlerle etkin rol oynayabilen kişidir” (Erçetin, 2000: 18).

2.3.8. Karizmatik Liderlik

“Karizma, liderle kimliğini bulan, güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme sürecidir” (Erçetin, 2000:58). “Bilindiği üzere karizma, çekiciliği ifade etmektedir. Karizmatik liderler izleyici kitleleri peşlerinden sorgusuz bir biçimde sürükleyebilme becerisine sahiptirler” (Koçel, 2003:483). “Karizmatik lider ekonomik, politik ya da dinsel gerilim anlarında öne fırlar. Cezp edici bir manyetizma ve aşırı kendine güven duygusu karizmatik lider için başlıca ön koşullardır” (Werner, 1993: 32-33)

“Karizmatik lider, izleyenlerin gözünde kendilerinden çok üstün, olağanüstü, kimi kez de doğaüstü gücü olduğu imgesini yaratan liderdir” (Başaran, 1998: 48). “Karizmatik liderlerin özellikleri, heyecanlandıran bir vizyona sahip olma, yaptıkları ile örnek olma, sahip olduğu heyecan, coşku ve enerji ile diğerlerini motive etmek şeklinde sıralanabilir” (Carrel vd., 1997: 469-470). “İzleyicileri karizmatik liderin insanüstü, süper bir kişi olduğuna ya da en azından istisnai güçlere sahip olduğuna inanırlar (Celep, 2004: 27). Bu nedenle karizmatik liderlerin davranışları sorgulanmaz ve koşulsuz itaat edilir.

Uyguç ve diğerlerine (2000) göre karizmatik liderler; yol gösteren, ilham ve güven veren, saygı uyandıran, geleceğe yönelik olumlu düşünmeye teşvik eden,

izleyicilerin yaşamlarında gerçekten önemli olan şeyleri görmelerini kolaylaştıran, misyon duygusu aktaran ve güdeleyen davranışlar sergileyen liderlerdir.

2.4. Liderlik Biçimleri

“Üstün liderlerin bir ekibe, bir bölüme ya da şirkete yön verirken izlediği çok farklı tarzlar vardır. Bazılar sakin ve analitiktir, bazıları ise karizmatiktir ve sezgilerine göre hareket eder. Üstelik farklı durumlar farklı liderlik türlerini gerektirir” (Goleman, 1998: 12). Otokratik liderlik, demokratik katılımcı liderlik ve liberal liderlik başlıca liderlik biçimleri arasında gösterilmektedir.

2.4.1. Otokratik Liderlik

“Yönetim yetkisinin tamamı liderde toplanmaktadır” (Eren, 2003:453). “Bu liderlikte grubun amaçlarını, neyin nasıl yapılacağını liderin kendisi belirler. Bu tip liderler tek başına karar verdikleri için astlarının liderlik özelliklerini geliştirme imkânı oldukça zordur” (İlgar, 2005: 71). “Otokratik liderler geniş bir şekilde otoriteyi kullanırlar, onlar için iş çevresinin ve etkinliklerin yapısını kurmak ikinci plandadır. İkinci plandaki durumların karara etkisi ve özgürlüğü çok sınırlıdır” (Sanford, 1973: 149). “Katı disiplin olduğu, takipçilerin görsel disiplin ile karşı karşıya oldukları bu tip, ilk etapta yüksek bir verimin oluşmasını sağlasa bile, orta ve uzun vadede çalışanlar üzerinde çok etkili olamamaktadır” (Fındıkçı, 2009: 66).

Otokratik liderlikte liderin kararlarının sorgulanmasına izin verilmez, çünkü lider kendisini yanılmaz olarak görür. Otokratik lider örgütün tüm işleyişinde tek söz sahibi kişidir ve izleyenlerin görüşlerini açıklamalarına ve yönetim süreçlerine katılmalarına izin vermez. Bu nedenle lider izleyenlerin yeteneklerinden yararlanma yoluna başvurmaz. Otokratik liderlikte işgörenlerin yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirme fırsatı verilmez.

2.4.2. Demokratik Katılımcı Liderlik

“Demokratik katılımcı liderlik tarzında, lider yönetim yetkisini izleyiciler ile paylaşma eğilimini taşır” (Eren, 2003: 453). “Katılımcı liderlikte yönetsel otorite ve sorumluluk grupla neredeyse eşit bir şekilde paylaşılır” (Sanford, 1973: 149). “Lider astlarının planlama, karar verme ve örgütlenme faaliyetlerine katılmalarını teşvik eder. Kararlara katılma olanağı verir, yetkilerini kısmen de olsa devreder. Ancak son söz yine liderde aittir” (İlgar, 2005: 71). “Öte yandan demokratik liderler genellikle izleyenlerine bilgi paylaşımında, karar vermede ve problem çözmede yardım edici davranırlar” (Hersey, 1984: 30).

“Eğer izleyiciler lidere hayranlık duyuyorsa, liderin inanç ve değerlerini de benimserler” (Efil, 2002:156). “Bu açıklamaların genel teması, insanlar sorunların doğrudan etkilerini söylemelerine izin verildiğinde çevredeki değişimleri kabul etmek için daha çalışkandır, daha mutludur ve daha zekidir” (Scott, 1964: 392).

Şimşek, Akgemci ve Çelik (2001)’e göre demokratik liderlikte cezadan daha çok, ödül sistemi uygulanmaktadır. Bu nedenle bu liderlik tipinde, lider işgörenleri ödüllendirilerek ve içsel ve dışsal özendiriciler kullanarak örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde onları güdülemeye çalışır.

Demokratik liderlik ortak akıldan yararlanmayı hedef alır. Lider izleyenlerini dinler ve onları yönetim sürecine katar. Demokratik lider, katılımcı yönetim yoluyla alınan kararların ve yapılacak uygulamaların benimsenebilirliğini ve uygulanabilirliğini arttırmayı hedefler. Bu yaklaşıma göre, işgörenlerin karara katılımı yoluyla alınan kararların benimsenebilirliği ve uygulanabilirliği liderin tek başına aldığı kararlardan çok daha yüksektir.

2.4.3. Liberal (Laissez Faire) Liderlik

“Liberal liderlik lider davranışlarının girdilerini kısmen ya da tamamen astların özellikleri veya organizasyon tarafından kabul edilmeme durumlarını belirlemeye

çalışır” (Torlak, 2008: 287). “Lider grup faaliyetlerine asla karışmaz, yetki tamamen grup üyelerindedir. Ancak istendiği zaman faaliyetlere etkide bulunur. Lider kendi rolünü diğer grup üyelerininki gibi görür” (Ilgar, 2005: 71).

“Liberal liderler izleyenlerinin umursamazlıklarına, karar vermeden kaçınmalarına ve ihtiyaç duyulduğunda bulunmamalarına karşı ilgisiz kalır” (Bass, 2006: 343). “Bu tipte lider adeta etkisiz eleman gibidir. Lider sanki sureta orada yahut orada olması gerektiği için oradadır. İşin içine girmez, bir değişiklik oluşturmaz, etkin bir oluşumu geliştirmez, bir heyecan vesilesi olmaz” (Fındıkçı, 2009: 66).

Liberal liderlik etkili kullanıldığında izleyenlerin yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanmayı hedefler. Bu nedenle izleyenler kendi görevlerini ilgilendiren konularda her türlü davranışlarında özgür bırakılmışlardır. İzleyenler örgütün amaçlarını gerçekleştirme için yüksek güdülenmişlik düzeyine sahiptirler. Ayrıca izleyenler kendilerine tanınan özgürlük sayesinde yeteneklerini ortaya koyma ve geliştirme imkânı sahip olabilirler.

2.5. Yönetici ve Lider

Yönetici ve lider çoğu zaman farklı anlamlar ifade eder. “Yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve iş birliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir” (Erdoğan, 2008: 41). Lider ise “örgüt amaçlarını yeni yapı ve süreçleri başlatan, izleyenleri ikna edebilen ve etkileyebilen kişidir” (Memişoğlu, 2006: 179). “Liderlik; yenilik başlatma ile ilgili her şeydir. Yönetim, kopyalama ve var olan durumu sürdürme üzerine yoğunlaşır. Liderlik ufuk çizgisine bakar, yaratıcı ve çeviktir” (Peker, 2004: 43).

Bursalıoğlu (1994), lideri büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısı olduğunu savunurken ve bu planların gerçekleşmesini ise yöneticilerin sağladığını ileri sürer. Werner (1993), liderliğin ve yöneticiliğin rol sistemleri içinde davranışsal bir süreç olduğunu, ama yöneticiliğin geleneksel olarak planlama ve değerlendirme işlevini de

içerecek biçimde tanımlandığını ve yöneticiliğin kendine bağlı olanları istenilen davranışa getirmek için çok sayıda örgütsel araca sahipken, buna karşın liderin insanların istediği biçimde davranması için başlıca kişisel kaynaklara dayandığını ve bu kişilere karşı sorumluluk duyduğunu ileri sürmektedir.

“Bir örgütteki yönetici ve çalışanların, gelecekle ilgili bir vizyonu kalben ve kafaca birlikte oluşturdukları zaman, örgütün ürününün ya da hizmetinin kalitesi artacaktır” (Cüceloğlu, 1997: 94). Bu nedenle, yönetici ve işgörenler takım bilincine sahip olmalıdırlar. Örgütte işgörenlerin takım bilinci ile hareket etmeleri ise yöneticinin liderlik özellikleri ile donanık olmasını gerekli kılmaktadır.

“Lider, değişim ortamı içerisinde tehlikeden çok fırsatların yattığını görebilen ve bunu yanındakilere ikna edebilen kimsedir” (Özden, 1998: 134). “Yönetici ise, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir” (Aydın, 1993:129). Bu duruma göre her lider bir yönetici olmadığı gibi her yönetici de bir lider değildir. “Kişiler, yönetici olmadan lider olabilirler ve aynı şekilde lider olmadan da yönetici olabilirler” (Hoy ve Miskel, 2010: 376). Yönetici gücünü daha çok kendisine bir otorite tarafından tanınmış olan formal yetkilerden alırken, liderin gücü tamamen izleyenlerini etkileme yeteneğine dayanmaktadır. Ayrıca lider süreci değiştirirken, yönetici rutinin devamını sağlamaktadır.

İdeal olan her yöneticinin bir lider olmasıdır. Ancak realitede her yönetici liderlik yeteneğine sahip değildir. Yöneticiler, lideri lider yapan bir takım özelliklerden yoksundurlar. Bennis (1989), lideri içinde bulunduğu şartlara hakim olan kişi, yöneticiyi ise içinde bulunduğu şartlara teslim olan kişi olarak tanımlamaktadır. Luthans (1992) ise yönetici ve liderin farklarını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

Yönetici Özellikleri	Lider Özellikleri
İdarecidir	Yenilikçidir
Kopyadır	Orjinaldir
Muhafaza eder	Geliştirir
Sistem ve yapıyı merkeze alır	İnsanı merkeze alır
Kontrole güvenir	Güven verir
Görüş alanı dardır	Görüş alanı genişir
Nasıl ve ne zaman sorularını sorar	Ne ve niçin sorularını sorar
Gözü aşağıya bakar	Gözü ufuklardadır
Taklitçidir	Yaratıcıdır
Statükoyu korur	Statüko ile savaşıır
İyi bir askerdir	Kendine özgü bir kişidir
İşleri doğru yapar	Doğru işi yapar

(Luthans, 1992: 269).

Liderin gücü ve performansı, formal yetkiler verildiği ölçüde artacaktır. Benzer şekilde, yöneticinin gücü etkileme yeteneğine sahip olduğu oranda çoğalacaktır. Hem formal yetkilerle desteklenen hem de etkileme gücü ile donanmış olanlar lider yöneticilerdir. Lider yöneticiler örgütsel etkililiği ve bireysel yeterliliği gerçekleştirmede kritik bir takım görevlere sahiptirler.

2.6. Öğretimsel Liderlik

Dünyada hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Sadece birkaç yıl öncesine kadar hayal dahi edilemeyecek birçok teknolojik gelişme insanların hayatına girmiş ve insanların hayatını bir şekilde değiştirmiştir. Özellikle teknoloji alanında meydana gelen değişimlerin yönetim bilimine de yansımaları olmuş genelde eğitim yönetimi, özelde ise okul yönetimi de bu değişimlerden etkilenmiştir. Bu nedenle toplumlar artık eğitim

örgütlerinden yaşanan tüm değişimlere ayak uydurabilecek, hatta bizzat değişimi gerçekleştirebilecek bireyler yetiştirmesi beklentisi içerisine girmiştir.

Yönetim bilimlerindeki gelişmeler, örgütlerin gün geçtikçe karmaşıklaşması ve toplumun örgütlerden beklentilerindeki çeşitlenmeler nedeniyle örgütlerde birçok liderlik biçiminin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Eğitim örgütlerinde ise bu liderlik biçimi öğretimsel liderlik olarak kendini ortaya koymuştur.

“Okullarımızda öğretmenlerin sınıfta ne yaptığı ile hiç ilgilenmeyen, fakat onların ne kadar önce veya sonra geldiği üzerinde yoğunlaşan yöneticilerin eğitimin gelişmesine ne ölçüde katkıda bulunduğu tartışılmalıdır” (Memişoğlu, 2003: 91). “Temel işlevi öğretim olan bir örgütün yöneticisinin temel işlevinin de öğretimsel liderlik olması, olmazsa olmaz niteliğinde bir zorunluluktur” (Aydın, 1999: 100).

“Öğretimsel liderlik, okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme, boyutlarından meydana gelir” (Hallinger ve Murphy, 1985: 221). “Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir ve öğretim üzerine odaklanan bir liderlik biçimidir” (Çelik, 2003: 224-225). “Öğretimsel liderlik; sınıf içi pratiğe odaklandığı kadar, okul misyonunu belirlenmiş amaçlarını da somutlaştırabilir” (Bennet ve Anderson, 2003: 1). Bu amaçla okul yöneticilerinin görev tanımları öğretimsel liderlik rollerini öne çıkaracak şekilde gerçekleştirmeleri büyük önem kazanmaktadır.

“Bir toplumda eğitim asla statik bir yapıda olamaz, düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli değişmektedir” (Çelik, 2003, 45). “Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişimlerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin, aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir” (Taymaz, 1995: 24). “Eğitim sistemi içerisinde okullar ve bunların yöneticileri kendilerinden eğitim talep eden bireylere yüksek nitelikte eğitim sunmak zorundadırlar” (Açıkalın ve Çınkır, 2006: 132). “Okul yöneticilerinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir” (Özden, 98: 147). “Eğitim sisteminin birincil amaçlarının gerçekleştirildiği yer olduğuna göre, okul yöneticisini temel sorumluluğu öğretimsel liderliğin sağlanmasıdır” (Aydın, 1999: 103). “Onların eğitim reformunun

yüz yüze kaldığı en şaşırtıcı problemleri olan nasıl anlamalıyız ve okul kültürünün değişimi nasıl daha iyi olur sorunlarını aşmaya ihtiyaçları vardır” (Fullan, 2005: 57).

“Değişim sürecinde gerekli işlevlerin yerine getirilmesi liderlerden beklenir” (Can, 2004: 131). “Günümüz toplumlarında yaşanan değişimlerden biri olan bilgi toplumuna geçiş ve bu geçişe dayalı olarak ortaya çıkan, eğitimde yeniden yapılanma ve yenileşme hareketleri, bütün ülkelerin eğitim sistemlerini etkilemiş bulunmaktadır” (Kocabaş, 2006: 19).

Erdoğan (2002) kendini çarpıcı bir şekilde hissettiren bilgi çağına geçişle birlikte kültürde, ekonomide, uluslararası ilişkilerde, değerlerde meydana gelen bu çok önemli değişimlerin en doğrudan yansıma alanı bulacağı alanın eğitim olduğunu ve eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitimin üstüne sürekli yeni bilgi, beceri ve tekniklerin eklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle dünyada meydana gelen değişimlerden birer toplumsal açık sistemler olan eğitim örgütlerinin etkilenmemesi ve bu değişimlere uyum sağlayamaması beklenemez.

Özdemir (1998), eğitim ve değişim arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusu olduğunu; eğitimin toplumdaki değişimlerden etkilendiği ve bu değişimlere kendini yeniden düzenlemek zorunda olduğu gibi, eğitimin toplumun yenileşmesine öncülük ettiğini ifade etmektedir.

Eğitim örgütlerinin temel işgöreni olan ve asıl eğitim hizmetlerini üreten öğretmenler eğitim örgütleri açısından büyük önem taşırlar. Kocabaş (2006) eğitim örgütleri için bu denli öneme sahip olan öğretmenlerin desteği olmaksızın okulda değişimin mümkün olmadığını belirterek iyi bir okul yöneticisini, değişimi öğretmenleri ile birlikte ekip olarak gerçekleştirebilen kişi olarak görür. Bu bağlamda birer öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinden toplumun, velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentileri her geçen gün artmaktadır.

Şişman ve Turan (2004), okul yöneticiliği ya da okul müdürlüğü yerine yaygın bir biçimde eğitim liderliği, okul liderliği ve öğretim liderliği gibi kavramlaştırmaların kullanıldığını ifade etmektedir.

“Okul liderliği; eğitimin temel üretim birimi olan okul örgütünde madde ve insan gücü kaynaklarının etkili kullanımı gerçekleştiren, eğitim personelinin karar alma sürecine katılımına sağlayarak onları yetkilendiren, okulun geleceğine yönelik vizyonun çalışanlarca paylaşmasını sağlayan, uygulamalarda etik değeri ön plana alan ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır” (Aytaç, 2000: 81).

“Okul yöneticilerinin rollerinin değişimi onların görevler alanlarında da değişime yol açmıştır. Eskiden program yöneticisi olarak kabul edilen okul yöneticisinin rolü, okul dışındaki politikacıların eğitimde yenilik beklentilerinin de etkisiyle öğretimsel liderlik rolü olarak bir değişim geçirmiştir” (Çelik, 2003: 44). Bu bağlamda Özden (2006) okul liderlerinin görevlerini, kültür, aile, okul, değer gibi toplumu meydana getiren unsurların yapı ve işleyişini etkileyen büyük değişimleri çözümlemek zorunda olduğunu belirtmektedir.

Şişman (2004), ISSCL (İnterstate Schooll Leaders Licensure Consortium Coincil of Chief State Schooll Officers) raporunun okul yöneticileri için bir takım standartlar belirlediğini ifade ederek, Şişman ve Turan (2004: 22-23) bu standartların okul yöneticilerinin liderlik alanlarını altı başlıkta toplandığını belirtmiş ve bunları şöyle sıralamıştır:

Bütün okul toplumunun başarısı için,

1. Okul toplumunca paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olup bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan,
2. Bütün öğrencilerin başarısı için, öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye doğru götürecek bir okul kültürü ve öğretim programını savunan, geliştiren ve sürdüren,

3. Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamı oluşturmak ve sürdürmek için okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin bir şekilde kullanabilen,
4. Bütün öğrencilerin başarısı için aile ve toplumla iş birliği yapabilen, farklı toplumsal işlemleri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen,
5. Bütün öğrencilerin başarısı için tutarlı, adil, ahlaki bir lider olabilen,
6. Bütün öğrencilerin başarısı için, siyasi, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap verebilen bir kişidir.

Önceleri bireylere okuma-yazma öğretmesi ve bir takım akademik bilgilerin yüklenmesini amaç edinen bir çatı olarak görülen okullardan toplumlar artık daha farklı işlevler beklemektedirler. Bu amaçla öğretim kurumlarının temel amacı bireyleri gerçek yaşama hazırlamak ve onların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözme becerisi kazandırmaktır. Okulu hayata hazırlanan bir yer değil hayatın yaşandığı ve devam ettiği bir yer şeklinde tanımlayan Erdoğan (2002), bilgi çağında okulda etkili okuma, yazma, konuşma, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma yapma ve nasıl öğrenileceğini öğrenme gibi becerilerin kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Günümüz eğitim sistemleri ve dünyası kendisine verildiği kadar öğrenen bireyler yerine öğrenmeyi öğrenen hatta düşünmeyi öğrenebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler. Değişimi yakalama veya değişimi yaratma iddiasında bulunan her birey gibi okul yöneticileri de öğrenmeyi öğrenebilen bireyler olmalıdır. Öğretmenlere ve öğrencilere öğretimsel liderlik yapma amacıyla olan bir okul yöneticisi bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi dönüştüren, bilgiyi kullanabilen ve aktarabilen bireyler olmalıdırlar. Şişman (2004: 12-13) bir lider olarak okul yöneticilerinin sahip olması öngörülen güçleri şöyle sıralamaktadır:

1. Teknik güç: Daha çok okul yönetimi süreçlerini kapsamakta olup teknik yönden yeterli lider, “yönetim mühendisliği” rolü üzerinde yoğunlaşmakta; bu rol temel konular olarak, zaman yönetimi,

teknoloji, planlama, örgütsel yapı, örgütleme, eşgüdüm vb. öge ve süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

2. İnsani güç: Bireyler arası ilişkilerde ilgili olup insani yönden yeterli lider, “insan mühendisliği” rolünü benimsemekte, bu rol insanlar arası ilişkiler, güdüleme, teşvik, destek, insan gücünü geliştirme, katılmalı karar verme, insan kaynağının moralini yükseltme gibi konulara önem vermektir.

3. Eğitsel güç: eğitim, öğretim, öğrenme süreçleri ve okul hakkında yeterli bilgi sahibi olmakla ilgili olup eğitsel yönden yeterli lider, kendini “klinik bir uygulamacı” olarak görmekte; bu rol, öğretimin etkililiği, eğitim programını geliştirme, klinik denetim, değerlendirme gibi konularda ve bunlarla ilgili mesleki bilgilere önem vermektir.

4. Sembolik ve kültürel güç: okulla ilgili önemli durum, sembol ve değerler üzerinde yoğunlaşmakta; sembolik ve kültürel yönden yeterli lider, önemli amaç ve davranışlar için model oluşturmakta, neyin önemli ve değerli olduğu konusunda çevresindekilere çeşitli sembollere bağlı olarak mesajlar vermektir.

Gümüşeli (1996), öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliğin öğretim liderliğinin öğrenme süreçleri üzerine odaklanması olduğunu ve öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. “Öğretimsel liderlik, öğrenme, öğretme ve yönlendirme alanlarında performansı artırıcı, bütüncül, pragmatik, değer yönetimi ve kültürel etkinlikleri içerecek şekilde olmalıdır” (Aytaç, 2000: 84).

Günümüzde okulların var olan sorunları her geçen gün büyümekte ve yeni sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bununla birlikte okul sorunlarına çözümler getirmekte giderek zorlaşmaktadır. Okul sorunlarının çözümünde en kilit rolün düştüğü okul yöneticilerinin bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Özdemir (2004), öğretimsel liderlerin beş genel özelliğinden bahsederek bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Vizyona sahip olma,
2. Vizyonu davranışa dönüştürme,
3. Destekleyici bir ortam oluşturma,
4. Okuldaki işlerden haberdar olma,
5. Bilgiyi harekete geçirme.

Toplumun eğitim örgütleri olan okullardan beklentilerinin gün geçtikçe artması, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, öğrenci disiplin sorunları vb. nedenler okulların yönetimini karmaşıklştırmış ve okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını ile rollerini çeşitlendirmiştir. Çelik (2003: 46-51) okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını aşağıdaki şekilde özetlenen dört temel boyuta ayırır. Bu boyutlar:

1. Kaynak Sağlayıcı Olarak Okul Yöneticisi: Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir. Kaynak sağlayıcı, okul personelinin dikkatli bir şekilde değerlendirir ve onların kişisel yeteneklerini geliştirir. Etkili okul yöneticileri, kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, öğretimsel etkililiğini arttırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar.
2. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi: Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmalarını özendirir. Öğretimsel bir kaynak olarak okul yöneticisinin en belirgin rolü, daha iyi öğretim için olanak hazırlamaktır.
3. İletişimci Olarak Okul Yöneticisi: Okul yöneticisi iletişimci olarak herkesin paylaşacağı bir vizyon oluşturmalıdır. Okul yöneticisi, okulun etkinlik ve programların anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. İletişimci olarak okul yöneticisi, etkin dinleme, grup içi

ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır.

4. Görünür Kişi Olarak Okul Yöneticisi: Görünür kişi olarak okul yöneticisi, sınıf ortamında ve koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur, bölüm toplantılarına katılır ve öğretmenlerle doğal bir biçimde sohbet eder. Görünür okul yöneticisi, okulun değerlerini sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirir. Okul yöneticisi, okulun örgütsel değerlerini çevrenin baskı gruplarına da kabul ettirmeye çalışır.

İlköğretim okullarında öğretimsel liderliğe duyulan ihtiyacın her geçen gün arttığı düşünülmektedir. İlköğretim okullarında öğretimsel liderliğin önemini arttıran başlıca değişkenler şöyle sıralanabilir:

1. Küreselleşme süreci ile birlikte şiddetli bir şekilde etkisini gösteren, bilişim ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması nedeniyle engellenemeyen değişim olgusu,
2. İlköğretim okullarında okutulan derslerin öğretim programlarının yenilenmesi ve eğitime yeni paradigmaların yerleşmesi,
3. Toplumun, eğitim işgörenlerinin, öğrenci velisinin ve hatta öğrencilerin okuldan beklentisinin artması ve bu nedenle öncelikle okullardan nitelikli eğitim talebinin yükselmesi,
4. Genel anlamda teknolojiye özelde ise eğitim teknolojilerinde yaşanan değişimler,
5. Üst öğrenim kurumlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla yapılan sınavların çoğalması,
6. Öğrenci disiplin sorunlarının artması ve bu nedenle öğrenci kişilik hizmetlerine olan talebin yükselmesi,
7. Okulun rakipleri olarak tanımlanan ve öğrencileri okula gitmekten alıkoyan internetkafe, oyun istasyonları vb. ortamların yaygınlaşması,
8. Okul çalışanlarının hizmet öncesi aldıkları eğitimin hızla artan bilgi birikimi nedeniyle bazı durumlarda yetersiz kalması.

Yukarıda sıralanan tüm değişkenlerin ortaya çıkardığı olumsuzlukları aşmak okulun insan kaynağını daha etkili kullanma zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. İnsan kaynağının daha etkili kullanımı ise bu kaynağa mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme eğitimini zorunlu hale getirmektedir. Bu durumun ise ilköğretim okullarında öğretimsel liderlik becerisi yüksek okul yöneticilerinin varlığını zorunlu hale getirmektedir.

2.7. Bir Eğitim Örgütü Olarak Okul

2.7.1. Okul Yönetimi

Okul, eğitim hizmetlerinin üretilip sunulduğu ve öğrenmenin gerçekleştiği yerdir (Ünal, 1996; Şişman ve Turan, 2004; Turan, 2004). “Okulun ürettiği eğitim hizmetleri ise kendine verilen eğitim programlarına göre, öğrencileri yetiştirmek için yaptığı çalışmalardır” (Başaran, 1996: 32). “Okullar, çok nitelikli ve eğitebilme yeterliğine, sahip insan kaynağını bünyesinde bulunduran kurumlar olarak, toplumun insan kaynağını işleyerek geliştirme sorumluluğunu üstlenmek zorundadır” (Aydın, 2004: 173). “Eğitim örgütlerinde, insan gücü ve diğer kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılması da tamamen eğitim yöneticilerinin becerisi ile doğru orantılıdır” (Acar, 2004: 53). “Okulların amacı, özgür ve çok yönlü düşünebilen, sosyal yönü güçlü, ruhen ve bedenen sağlıklı, girişimci, vizyon sahibi ve sosyal kültürü özümsemiş bireyler yetiştirmektir” (Can, 2004: 128). Bu nedenle okul, hiçbir toplumun göz ardı edemeyeceği kadar önemli bir eğitim kurumudur (Ataünal, 2004).

“Okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır, okul yönetimi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelir” (Bursalıoğlu, 1994:5). “Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani çeşitli bilgi, beceri ve alışkanlıklarının belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumu ya da öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim topluluğudur” (Erdoğan, 2000:79). “Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olarak okul yönetimini kapsamaktadır” (Şişman ve Turan, 2004: 99). “Okul yönetimi, okuldaki

madde ve insan kaynaklarının amaç gerçekleştirecek biçimde harekete geçirilmesi ve eşgüdümleşmesi sürecidir” (Bayrak, 2001: 207).

Eren (1991), okul yönetiminin temel amacının insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikalarını ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve dirik tutmak olarak ifade eder. Okula sistem açısından bakan Başaran (1996) okulu temel sistemler olarak görür ve okulun varoluş nedeninin eğitim hizmeti üretmek olduğunu ifade eder.

“Okul yönetimi, öğrencilerin davranışlarını, kendi kararlarına dayandırılmasının sağlayacak bir ortam yaratmalıdır” (Başaran, 1996a: 106). Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin öneminden doğmaktadır, yönetimin görev ise örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994: 6). “Okul yönetimi; eğitim işgörenleri arasında sağlayacağı iletişimle, onların davranışlarını değiştirebilir, ilişkilerini geliştirebilir, işgörenleri arası çatışmaları azaltabilir, eşgüdümü gerçekleştirebilir ve denetimi yapılabilir” (Başaran, 1996b: 64).

Açıkalın (2004), eğitim kurumlarının özel bir konumu olduğunu, okulların tüm toplumdan insan kaynağını alıp ve bunu farklılaştırarak tüm kurumlara göreceli olarak gelişmiş insan kaynağı olarak sunduklarını belirtir.

“Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınmayı etkileyen en önemli değişken, eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okullardaki insan kaynağının başında yöneticiler ve öğretmenler gelir” (Çetinkanat, 1988:13). Okul yöneticileri yönetim ve eğitim bilimlerinin girdilerinden yararlanarak hem okulun madde hem de insan kaynağını okulun hedefleri doğrultusunda işe koşturmalıdır. Okul yönetiminin temel performans göstergesi okulun hedeflerini gerçekleştirme derecesidir.

Başaran (1996b: 14), okul yönetiminin etkili çalışabilmesi için ulaşılması gereken bu hedefleri şöyle sıralamaktadır:

1. Verimliliği arttırmak; Öğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken öğrencinin eğitsel niteliğini arttırmak,

2. Eğitim işgörenlerinin işten doyumunu sağlamak; Her işgörene okula harcadığı emeğin karşılığını ödeyerek onun işinden haz duyma düzeyini yükseltmek,
3. Okulun sağlığını korumak; İşgörenler arası çatışmayı en aza indirerek eğitim işgörenlerini birlik içinde, eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmek,
4. Okulu dirik bir yapıya kavuşturmak; Eğitim bilimlerinde, eğitim teknolojisinde olagelen yenilikleri; toplumun eğitim gereksinimlerindeki değişimleri anında izlemek ve bunları kararlılık içinde uygulamak,
5. Okulu çevresine yararlı kılmak; Çevrenin doğal zenginliklerini korumak, sağlık koşullarını geliştirmek; toplumun gereksindiği eğitim hizmetlerini sunmak: yeterli olduğu konularda halka öncülük etmek.

Eğitim örgütleri insan kaynağı açısından diğer örgütlere göre daha şanslı konumdadırlar. Eğitim örgütlerinde temel insan kaynağı olan öğretmenlerin tamamının yüksek öğrenim görmüş olmaları bu şansa sahip olmalarının temel nedenleri arasındadır. Bununla birlikte eğitim örgütlerinde insan kaynağının nitelikli olmasının bu kaynağın yönetimini de zorlaştıran bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Açıkalın (2004: 45), okulların toplumsal yapıda insan kaynakları yönetimi açısından çift boyutlu önemli bir rol oynadıklarını belirterek bu anlamda eğitim yöneticilerinin görevlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Eğitim sistemindeki çocukları ve gençleri, “geliştirmek ve yetiştirmek üzere” geçici olarak teslim edilmiş ulusal insan kaynağı olarak okul ortamında korumak,
2. Eğitim örgütlerinde çalışanları en azından “çağdaş” bir personel anlayışıyla yönetmek,
3. Eğitim kurumlarına insan kaynağı sağlayan birincil kaynak olan anne babalara, geleceğin daha sağlıklı insan kaynağı için iletişim kurmak, iş birliği yapmak,
4. Ürün olarak sunduğu insan kaynağının performansını izlemek.

Günümüzde eğitim örgütlerinin işlevlerindeki farklılaşmalar, toplumun okuldan beklentilerindeki çeşitlenmeler ve eğitim teknolojilerindeki hızlı değişimler okuldaki pek çok uygulamanın değişmesine ve yeni uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okullardaki bu uygulama değişikliklerinin sorunsuz şekilde işe koşulması okulda yönetici liderliğini zorunlu kılmaktadır.

Günümüz eğitim örgütü yöneticileri çok yönlü olmaya zorlanmaktadır. Okul yöneticisi bir taraftan öğretmen yeterliliklerini arttırmaya çalışırken diğer taraftan okulun gününbirlik karşılaştığı pek çok sorununun çözümü üzerinde odaklanmak zorunda kalmaktadırlar. Okul yöneticilerinin tüm bu sorunlarla baş edebilmeleri öğretimsel liderlik becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır.

2.7.2. Okul Yöneticiliği ve Nitelikleri

“Yönetici karı ya da riski başkalarına ait olmak üzere hizmet veya mal üretmek için üretim öğelerinin alımını yapan veya yaptıran, bunları belirli ihtiyaçları doyurmak amacına yönelten, işletmeyi girişimci adına çalıştırma sorumluluğu olan kimsedir” (Tengilimoğlu ve diğerleri, 2008: 79). Kısaca yönetici bir örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için başkaları vasıtasıyla iş gören, örgüt yapısını kullanarak başkalarını sevk ve idare eden kişidir (İlgar, 2005; Koçel, 2003).

Yöneticiye daha geniş bir tanım getiren Fındıkçı (2009) yöneticiyi; genel olarak tanımlanmış bir göreve başkaları tarafından getirilen ya da atanan, işini yapması belli kurallar ile tarif edilen, gücünü, yetkisini ve otoritesini bulunduğu makamın emrine verilen yaptırımlardan alan, genellikle yaptığı işin eğitimini almış olan, profesyonel çalışma alışkanlığı olan ve işini belirlenmiş süre ile yapan kişi olarak tanımlamaktadır.

“Okul yöneticileri ise eğitim sisteminin en uç noktasında bulunan bir eğitim yöneticisidir” (Aydın, 1999: 109). “Okul yöneticileri okulun daha nitelikli bir eğitim hizmeti üretmesi konusunda, üst yönetim kademelerine, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve topluma karşı birinci derecede sorumluluğu olan kişidir” (Dönmez, 2004:

55), “formal bir eğitim lideridir” (Çelik, 2003: 6). Bu denli önemli olan okul yöneticisi, okulun hem lideri hem de yöneticisi olmalıdır.

“Okul yöneticiliği yeri sıradan birileri tarafından doldurulamayacak bir görevdir. Bürokratik dilde bu görevlere “kritik görevler” denir ve bu makamda oturanlar “kritik personel” olarak önem görür” (Açıkalın, 2006: 155). “Okul yöneticisinin, okulu oluşturan bütün insanların, özellikle öğretmen ve öğrencilerin üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda pek çok araştırmacı bir uzlaşma içerisindedir” (Şişman, 2004: 29). “Okul yöneticilerinin bu önemli görevi etkili olarak gerçekleştirmesi onun başarılı yönetsel davranışlarda bulunmasına bağlıdır” (Kaya, 1996: 132).

Clements (1997), okul yöneticilerini, personelin gelişmesinden, personelin değerlendirilmesinden, personelin iyi durumlarından memnun ve işlerinden doyum sağlamalarından sorumlu olduklarını vurgularken, Mitchell ve Cunnigam (1990) ise yarının okullarındaki öğretimsel liderler karşıtlıkları sorunları göğüslemeye hazırlıklı olmalı ve kayıp kuşaklar söz konusu olduğunda topluma yeni olanaklar yaratabilmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Çelik (2003), etkili okul yöneticilerinin okulun örgütsel amaçlarla bütünleşmesini sağlayacağını, sınıf içi etkinliklere ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik olarak vizyon geliştireceğini ve en önemlisi vizyonun öğretmenlerin öğretimsel planlarıyla bütünleşmesi ve bir bağlılık oluşturacağını belirterek bir anlamda okul yöneticinin görev tanımını ortaya koymaktadır.

Başaran (1992), işgörenin yönetime katılması için örgütsel önderin güdüleyici bir ortamın yaratması gerektiğini ve böyle bir ortamın işgörenlerin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gizil güçlerini ortaya çıkarıp salıvermesine yardım edeceğini ileri sürmektedir.

“Okul yöneticisi, okul toplumunu motive edebilirse ve öğrenci ve öğretmenlerde öğrenme kültürü oluşmasını sağlayabilirse bütün okulun gelişmesini ve iyileşmesini sağlar” (Kocabaş, 2006: 28).

“Okul yöneticisi, eğitim programlarının amaçlarını yorumlayabilmeli, eğitim programının amacına ulaşmasındaki başarı okul yöneticisinin eğitim amaçlarını doğru yorumlamasına, bu yorumlara göre öğretmenlerin öğretimi etkili planlamasına bağlıdır” (Başaran, 1996b: 83).

Öğretmenlerin göreve atanmadan önce aldıkları hizmet öncesi eğitim öğretme-öğrenme sürecinde görevlerini yerine getirirlerken, günümüz dünyasında bilgi birikiminin sürekli olarak artması ve yaşanan hızlı değişim nedeniyle çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Erdoğan (2002) bu nedenle öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitimin üstüne sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve teknikleri eklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bir bakıma hizmet içinde eğitilmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz öğretmenleri hizmet içinde yetiştirecek, onlara yaptıkları iş ve yüklendikleri rollere dönük liderlik yapabilecek en önde gelenlerin başında okul yöneticileri gelmektedir.

Karip (2004), okul yöneticilerinin okulun amaçları ve işleyişi konusunda öğrenci, veli ve öğretmenlerle yeterli düzeyde bilgi alış verişinde bulunması ve görüşlerini dikkate alması gerektiğini belirterek, yöneticilerin astlarını kontrol sistemine katılmalarını sağlayarak onların performanslarını etkilemeye çalışmasını önermektedir.

Çınkır (2006: 137), okul yöneticilerinin işbirlikçi sorun çözme becerisine sahip olmaları gerektiğini belirterek okul yöneticilerinin performans göstergelerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

Okul Müdürü,

1. Okulu geliştirme sürecinde eğitim paydaşları ile işbirliği yapar,
2. Öğrenci başarıları ile ilgili verileri eğitim paydaşları ile paylaşır,
3. Okulu geliştirme sürecinde etkili grup oluşturma ve görüş birliği oluşturma becerilerini gösterir,
4. Okulun amaçlarına ulaşmak için, okulun vizyonunu, okulun hedeflerini ve okulun sürekli gelişimini okul personeli, aileler, öğrenciler ve toplum üyeleri ile paylaşır,

5. Okul-toplum üyelerinin okulu geliştirme çabalarının farkındadır ve onları katkılarından dolayı kutlar,
6. Diğerlerinin liderlik kapasitelerini destekler ve geliştirir,
7. Personelin işbirliği becerilerini değerlendirir ve personel geliştirme etkinlikleri ile destekler.

Kuşkusuz her örgüt için yönetici büyük önem taşımaktadır. Ancak temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri için yöneticilerin daha da önemli oldukları düşünülmektedir. Çünkü mal üreten örgütlerin üretim hatalarını düzeltmek çoğu zaman mümkün iken ve bu üretim hatalarının topluma veya bireye zararı sınırlı iken, insan yetiştiren eğitim örgütlerinin hatalarını düzeltmek çoğu zaman mümkün olamamakta veya düzeltme maliyeti yüksek olmaktadır.

2.8. Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi

2.8.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi

Türkiye’de okul yöneticilerinin atanması ve yer değiştirmelerine ilişkin yapılan mevzuat düzenlemeleri son yıllarda nesnel ölçütlere dayanmadığı gerekçesiyle yargı kararları sonucu iptal edilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin atanması ve yer değiştirmelerine ilişkin mevzuat düzenlemeleri en sık değişen düzenlemeler olarak göze çarpmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yönetici atama sistemine ilişkin son yıllara ait yapılan düzenlemeler ve araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla yürürlükte bulunan mevzuat şu şekilde özetlenebilir.

11.04.2004 tarih ve 25343 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ve 02.12.2004 tarih ve 25658 sayılı ve 04.03.2006 tarih ve 26098 sayılı Resmi Gazetelerde yayımlanan değişikliklerle Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarını Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmelikte; eğitim kurumları

müdürlüklerine ataması yapılacaklar için “Düzey Belirleme Sınavı”, kurum müdür yardımcılıklarına atanacaklar için ise “Seçme Sınavı” konulmuştur. Ayrıca, eğitim kurumları müdürlüklerine atanacaklar için “Sözlü Sınav” getirilmiştir.

13.04.2007 tarih ve 26492 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliğiyle “Düzey Belirleme” ve “Seçme Sınavı” kaldırılmıştır. Bu yönetmeliğe göre; okul müdür yardımcıları, okul müdürünün de görüşü alınarak aynı okulun öğretmenleri arasından, müdür başyardımcıları, okul müdürünün görüşü alınarak en az bir yıl süreyle yöneticilik yapmış ve söz konusu ilde görev yapan yöneticiler arasından seçilmesi öngörülmüştür. Okul müdürlüğüne ise; okulun ilçede bulunması halinde ilçe milli eğitim müdürünün teklifi, il milli eğitim müdürünün uygun görüşü ile okulun il milli eğitim müdürlüğüne bağlı olması halinde de il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine valilik tarafından atamalarının yapılacağı hükmü getirilmiştir.

24.04.2008 tarih ve 26856 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliğinde okul müdürleri için; (1) (C) tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacakların eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az bir yıl görev yapmış olmaları, (B) tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacakların eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az iki yıl görev yapmış olmaları ve (A) tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacakların eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az üç yıl görev yapmış olmaları kaydıyla, boş bulunan eğitim kurumu müdürlüklerine atanmak isteyenlerden bu yönetmelikte öngörülen genel şartları taşıyanlar, en fazla beş eğitim kurumu tercih etmek suretiyle puanlama sonuçlarına göre atamalarının yapılacağı öngörülmüştür.

Okul müdür başyardımcılığına atamalar için; boş bulunan müdür başyardımcılıklarına atanmak isteyenlerden öngörülen genel şartları taşıyanlar, en az bir yıl süreyle yöneticilik yapmış olanların en fazla beş eğitim kurumu tercih etmek kaydıyla puan üstünlüğüne göre atamalarını yapılacağı hükmü konmuştur.

Okul müdür yardımcıları için ise; müdür yardımcılıklarına atanmak isteyenlerden bu Yönetmelikte öngörülen genel şartları taşıyanlar, en fazla beş eğitim kurumu tercih edenler yine puan üstünlüğüne dayalı olarak atamalarının yapılacağı hükmü getirilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı süreçte, 12.08.2009 tarih ve 27318 sayılı Resmi Gazete ile yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, 29.08.2009 tarih ve 27334 sayılı, 10.09.2009 tarih ve 27345 sayılı Resmi Gazetelerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu yönetmelikte; eğitim kurumu müdürlüklerine ve müdür yardımcılıklarına atamalarda kullanılan ve farklı sorulardan oluşan “Seçme Sınavı” konulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ilköğretim okulları yöneticilerinin atanması ile ilgili aşağıdaki genel şartları getirmiştir.

- a) Yükseköğrenim görmüş olmak,
- b) Her kademedeki yöneticiliklerine atanacaklarda atamasına esas olan alanların karşılarında gösterilen derslerle sınırlı olmak üzere, atanacağı okul ve kurumda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak,
- c) Bakanlık kadrolarında en az üç yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak,
- ç) Varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması olumlu olmak,
- d) Yöneticilik görevi, son üç yıllık hizmet süresi içinde adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak,
- e) Zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özrüne dayalı olarak bu yükümlülüğü ertelenmiş olmak,
- f) Varsa atanacağı görev için öngörülen seçme sınavında başarılı olmak.

Kurum Müdürü olarak atanacaklarda aranacak özel şartlar ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

- a) (C) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda; eğitim kurumlarında en az bir yıl yöneticilik yapmış olmak,
- b) (B) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda; eğitim kurumlarında en az iki yıl yöneticilik yapmış olmak,
- c) (A) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda; eğitim kurumlarında en az üç yıl yöneticilik yapmış olmak.

Sınavda sorulacak soru sayısının sınav komisyonunca belirleneceği belirtilerek sınavların konuları ve puan değerleri ise aşağıdaki şekilde olması öngörülmektedir.

1. Müdür yardımcılığı için sınav konuları ve puan değerleri şunlardır:

- a) Türkçe-dil bilgisi: %10,
- b) Resmî yazışma kuralları: % 5,
- c) Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi ve Ulusal Güvenlik: % 10,
- ç) T.C. Anayasası: (Toplam %9)
 - 1) Genel Esaslar: %3,
 - 2) Temel Hak ve Ödevler: %3,
 - 3) Cumhuriyetin Temel Organları: %3,
- d) Genel Kültür: % 6,

e) 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu dâhil görevin gerektirdiği diğer temel mevzuat % 60.

2. Müdürlük için sınav konuları ve puan değerleri şunlardır:

- a) Türkçe-dil bilgisi: %10,
- b) Resmî yazışma kuralları: % 4,
- c) Halkla ilişkiler ve iletişim becerileri: % 4,
- ç) Okul Yönetimi: % 4,
- d) Yönetimde insan ilişkileri: % 4,
- e) Okul geliştirme: % 4,

f) Eğitim ve öğretimde etik: % 5,

g) Türk İdare sistemi ve protokol kuralları: % 5,

ğ) 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu dâhil görevin gerektirdiği diğer temel mevzuat % 60.

Eğitim kurumu müdür yardımcılığı sınavına; Bakanlık kadrolarında en az üç yıl öğretmen olarak görev yapmış olanlar, eğitim kurumu müdürlüğü sınavına ise bu Yönetmelikte yer alan özel şartları taşıyanlar başvuruda bulunabilirler şeklinde sınava başvuru şartları belirtilmektedir.

Okul müdür yardımcılığına atama tercih ettikleri on okuldan birine sınav puanı üstünlüğüne göre, müdür başyardımcıları, en az bir yıl yöneticilik yapmış olanlar arasından tercih ettikleri en fazla on eğitim kurumundan birine il değerlendirme komisyonu tarafından yapılan değerlendirmede sonucunda oluşacak puan üstünlüğüne göre, okul müdürleri ise, sınav puanı ve il değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirme sonucunda ortaya çıkacak puan üstünlüğüne göre atamaların yapılacağı belirtilmektedir.

Bununla birlikte yapılan değerlendirme sonucu puan eşitliği durumlarda;

a) Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş,

b) Başöğretmen,

c) Uzman öğretmen,

ç) Yöneticilikteki hizmet süresi fazla olması,

d) Öğretmenlikteki hizmet süresi fazla olması gibi ölçütlerin atamalarda öncelik tanınacağı hükmü yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan yönetmeliklerde okul yöneticilerinin seçimi ve atanması için yarışma sınavları yapılmasını öngörmektedir. Ancak bu yarışma sınav konuları arasında müdür yardımcısı adaylarının seçme sınavında öğretimsel

liderlik becerilerini yoklayıcı hiçbir içerik sahip olmadığı ve okul müdürlerinin seçiminde ise yine öğretimsel liderlik becerilerinin yoklanmadığı, okul yönetimine ilişkin becerilerin ise çok sınırlı ölçüde yoklandığı anlaşılmaktadır.

Ayrıca, eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğrenim gören adaylara da herhangi bir ayrıcalık verilmediği sadece diğer adaylarla puan eşitliği durumunda bir öncelik tanınacağı belirtilmiştir. Bu durumun eğitim yönetiminin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi alanında lisansüstü eğitimi özendiricilikten çok uzak olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde genelde eğitim yönetimi özelde ise okul yönetimi profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Tüm okul yöneticileri öğretmenler arasından seçilmektedir. Ancak öğretmenlik yeterlilikleri ile okul yöneticiliği görevini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek tartışılmaktadır.

2.8.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

“Eğitim yöneticileri en iyi yetişmiş, çağın gerektirdiği en yeni bilgilerle donatılmış ve yönetimin hem bilim hem de sanat yönünü en iyi kavramış kişiler olmalıdır” (Kartal, 1999: 176). “Okul yöneticileri kendini yetiştirme sorumluluğunu bütün bir mesleki yaşamı boyunca sürdürmek zorundadır” (Çelik, 2003: 139).

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin seçilmesinin tarihsel sürecini, 1970’lere kadar eğitim yöneticisi olmak için sadece öğretmen olmanın yeterli görüldüğü “Çıraklık Modeli”, 1970’lerden 1999’a kadar eğitim yönetiminin bilimsel bir çalışma olduğunu ortaya koyan ve bu amaçla üniversitelerde lisans düzeyinde eğitim bilimleri bölümlerinin açıldığı “Eğitim Bilimleri Modeli” ve tam bir eğitim yöneticisi yetiştirme modelinden söz edemeyeceğimiz dönem olan 1999 sonrası olmak üzere üç döneme ayırmak mümkündür (Şimşek, 2004).

“1926’da Maarif Teşkilatına Dair 789 Sayılı Kanunu 12. Maddesinde yere alan “Meslekte asıl olan muallimlik” hükmüne göre ülkemizde eğitim yönetimi; belli bir

öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin, ek bir yönetim formasyonu gerektirmeksizin yapabilecekleri bir görev olarak algılanmaktadır” (Tekişik, 2004: 2). “Buna göre öteden beri, eğitim yönetimi görevlerine seçilebilmek için öğretmenlik deneyimi, gerekli ve yeterli görülmektedir. Eğitim yönetimi, bir meslek olarak kabul edilmemekte, öğretmenlerin belli bir öğretmenlik deneyimi sonrasında yapabilecekleri bir görev olarak algılanmaktadır” (Balcı, 2004: 22). “Her iyi eğitimcinin aynı zamanda iyi bir eğitim yöneticisi olduğunu varsaymak gerçekçi değildir, bilimsel düşünceye aykırıdır” (Acar, 2004: 53).

Türk Eğitim Sisteminde eğitim ve okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmemesi sonucu, genelde eğitim yöneticilerinin özelde ise okul yöneticilerinin yetiştirilmesini sağlayacak tam bir sistemin varlığından söz etmek zordur. Bununla birlikte; okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini arttırmaya dönük bir takım çalışmalar şöyle sırlanabilir:

1. Ülkemizde eğitim ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla 1980’li yılların başlarından itibaren çeşitli üniversitelerde dört yıl süreli lisans düzeyinde Eğitim Fakülteleri bünyesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD programları açılmıştır. Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD mezunu pek çok kişi eğitim sistemine özellikle müfettiş olarak girmiştir. Ancak, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümleri 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından kapatılmıştır. Bu durumun eğitim ve okul yönetimi açısından ciddi bir boşluk yarattığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte, ülkemizde örgün eğitimde, eğitim ve okul yöneticisi yetiştiren tek kurumun, Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Bölümlerinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Yüksek Lisans ve Doktora programları olduğu söylenebilir.

2. Okul yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen merkezi hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile mesleki yeterlikleri arttırılmaya çalışılmaktadır. Ancak, okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerinin arttırmaya dönük düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin nicelik ve nitelik bakımından yeterliği öteden beri tartışıla gelen bir konu olmuştur.

3. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesini amaçlayan bir başka mekanizmanın da temel görev tanımları rehberlik ve işbaşında yetiştirme olan ilköğretim müfettişliği kurumudur. İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak örgütlenen Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları bulunmaktadır. Eğitim müfettişlerinin temel görev tanımları ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmaya amaçlayan rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliğidir.

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun özellikle okul yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla Milli Eğitim Akademisinin açılmasını hükme bağlamış ancak söz konusu akademi henüz faaliyete başlamamıştır.

Ülkemizde eğitim yönetiminin profesyonel bir meslek olarak kabul görmemesi ve eğitim yöneticisi yetiştiren yükseköğretim kurumu bulunmaması nedeniyle eğitim ve okul yönetimi alanında ciddi boşluk yarattığı düşünülmektedir.

2.9. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Yapılan Bazı Araştırmalar

Bu bölümde; öğretimsel liderlik ve okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin yapılan yerli ve yabancı bazı araştırmalar kronolojik sıraya göre ve özetlenerek verilmiştir.

Hallinger ve Murphy (1985), tarafından yapılan araştırmada 10 ilkokulda okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmanın temel amaçlarından biri, öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olmuştur. Öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili ölçme aracında 10 boyut belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır.

Geliştirilen ölçme aracındaki (PIMRS-Principal Instructional Management Rating Scale) şu boyutlar; almıştır. “1) Okul amaçlarının belirlenmesi, 2) iletişimde okul amaçlarının paylaşılması, 3) öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, 4)

programların eşgüdümü, 5) öğrenci gelişimine öncülük, 6) öğretim zamanını etkin kullanma, 7) üst düzeyde görünürlüğü sürdürme, 8) öğretmenlere teşvikler sağlama, 9) mesleki gelişmeyi yükseltme, teşvik etme, 10) akademik standartlar geliştirme; güçlendirme ve öğrenme için teşvikler sağlama” olarak belirlenmiştir. Araştırmada, verileri toplamak üzere okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birimi müfettişlerine görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada ulaşılan bulgular şu şekilde özetlenmiştir.

1. Araştırma sonunda, okul müdürleri, öğretmenler ve müfettişlerin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.
2. Genel olarak okul müdürleri, programın ve öğretimin yönetimine aktif olarak katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
3. Okul müdürleri öğretimin denetimine ve değerlendirilmesine katılmaktadır.
4. Okul müdürleri, öğrencilerle yalan ilişki kurma ve sürdürme konusunda fazla çaba göstermemektedir.
5. Okulların çoğu, öğretim zamanının kesintisiz kullanılmasına ilişkin politika ve uygulamalara sahip olmadıkları görülmüştür.
6. Okul müdürleri, öğrenci çaba ve performansını ender olarak pekiştirmektedir.
7. Yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik süresi gibi değişkenler, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olamadığı görülmüştür.
8. Cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkek müdürlere oranla öğretim liderliği davranışlarını az da olsa daha çok gösterdikleri belirlenmiştir.
9. Yaş değişkeni açısından öğretim liderliği konusunda genç yöneticiler daha yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.
10. Araştırmada, küçük okulların (385 öğrenci) müdürlerinin, büyük okulların (600 öğrenci) müdürlerine oranla programın ve öğretimin yönetimine daha çok katıldıkları gözlenmiştir.

Daresh ve Ching Jen'nin (1985) araştırmasında lise müdürlerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılan belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmada,

Ohio bölgesinden tesadüfi yöntemle seçilen 200 lisede görev yapan okul müdürleri ve bölüm başkanlarının görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın sonunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin daha çok dolaylı davranışları gösterdikleri ve etkili okulların yöneticilerinin öğretim liderliği becerisi diğer okulların yöneticilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca; okulun büyüklüğü, müdür yardımcısı sayısı gibi değişkenlerle öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Smith ve Andrews' in (1989) yılında yaptıkları araştırmada öğretmen ve öğrenci algısına göre okul müdürünün etkili öğretim liderliği davranışlarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; öğretmen ve öğrenciler açısından “güçlü” öğretim liderliğinin en büyük göstergesi olarak okul müdürünün “sürekli göz önünde olma” özelliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Heck ve diğerleri (1990) tarafından yapılan araştırmada, öğretim liderliğiyle okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük bir model geliştirmek amaçlanmış ve bu amaçla California’da 56 okulda görev yapan 56 okul müdürü ve 322 öğretmenin görüşü alınmıştır.

Araştırmada; okul müdürlerinin öğretim liderliği ile okul iklimi ve okuldaki öğretimin örgütlenmesini öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Krug (1992) tarafından yapılan araştırmada öğretim liderliği ile öğrenme ikliminin öğrencilerin başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Chicago’da çeşitli düzeylerdeki okullardan 72 okul yöneticisi, 1523 öğretmen ve 9415 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada; öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesine öncülük etme ve öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır.

Araştırma sonucunda okulda öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wildly ve Dimmoc'un (1993) Avustralya'da yaptıkları araştırmada; ilkököl ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilkökullarda; 18 okul müdürü, 5 bölüm yöneticisi, 48 öğretmen ortaokullarda ise 4 okul müdürü, 5 okul müdür yardımcısı, 11 bölüm başkanı, 63 öğretmen olmak üzere 22 okuldan seçilen toplam 154 kişinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada, öğretim liderliği ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin doğrudan sorumluluk duydukları, okul müdürlerinin ise dolaylı davranışlar gösterdikleri ve ilkököl müdürlerinin ortaokul müdürlerinden daha fazla sorumluluk duydukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, araştırmada; küçük okulların müdürlerinin büyük okulların müdürlerine oranla öğretim liderliği rollerini daha üst düzeyde oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Cantu'nun (1995) araştırmasında, il merkezindeki başarılı ve başarısız ilkökullarda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yönünden bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel türde yapılan araştırmada öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili olarak Hallinger and Murphy (1985) 'nin geliştirdikleri araç (PIRMS) kullanılmıştır. Söz konusu araçta yer alan öğretim liderliğiyle ilgili davranışlarla okulların akademik başarıları arasında doğrudan bir ilişki saptanmıştır. Araştırmada, okulların büyüklüğü, öğrencilerin etnik kökeni, sosyo-ekonomik durumları ile okula devam durumları arasında da ilişki aranmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılan ile deneyimleri, girdikleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Gökyer, 2004: 54).

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmada; ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini

belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan 602 resmi ilköğretim okulundan 110'u örneklem olarak alınmış ve bu okullarda okul müdürü ile her okuldan iki öğretmen olmak üzere 330 kişinin görüşlerine başvurulmuş ve bunlarda 299'unu görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada; Hallinger (1985) tarafından geliştirilen "Principal Instructional Management Rating Scale" adlı (PIRMS) ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarında ilköğretim okulu müdürleri; okul müdürleri; öğretim liderliği görevlerinden "okulun amaçlarını açıklama", "varlığını hissettirme", "öğretmenleri çalışmaya özendirme" ve "öğrencileri öğrenmeye özendirme" olmak üzere dört görevi "her zaman" düzeyinde gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte; ilköğretim okulu müdürleri; "amaçları geliştirme", "öğretimi denetleme ve değerlendirme", "eğitim programını eşgüdümleme", "öğrenci ilerlemesini izleme", "öğretim zamanını koruma", "öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama", "akademik standartlar geliştirme ve uygulama" görevlerini ise "çoğu zaman" düzeyinde yerine getirdikleri görüşündedirler.

Aynı araştırmada öğretmenler ise; ilköğretim okulu müdürlerinin; "okulun amaçlarını açıklama", "okulun amaçlarını geliştirme", "eğitim programını eşgüdümleme", "öğretim zamanını koruma", "varlığını hissettirme", "öğretmenleri çalışmaya özendirme", "akademik standartlar geliştirme ve uygulama", "öğrencileri öğrenmeye özendirme" olmak üzere 8 görevi "çoğunlukla" gerçekleştirdikleri, "öğretimi denetleme ve değerlendirme", "öğrenci başarısını izleme", "öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama" üç ise "ara sıra" gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Polat (1997), İlkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasında, Kars il merkezinde bulunan 14 ilkokul ile 4

ilköğretim okulunun birinci kademesinde çalışmakta olan 160 öğretmen araştırmanın örneklemine alınmıştır.

Araştırmada; öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini “orta” düzeyde gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin gerçekleşen öğretimsel liderlik rollerinden daha fazla beklentiye sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Şişman’ın (1997) Eskişehir ilinde yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında görevli müdürlerin öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyini ve bazı örgütsel ve çevresel değişkenlerin öğretim liderliğine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Eskişehir ilinde 18 ilköğretim okulunda görev yapan 317 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir.

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin araştırmada kullanılan ölçekte yer alan beş öğretim liderliği alanına ilişkin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürleri; “okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma”, “eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme”, “öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme”, “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarındaki davranışları “çoğu zaman” sergilerken, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda ise davranışları ise “ara sıra” sergilemektedirler.

2. Araştırmada akademik başarısı yüksek ve düşük olan okulların müdürlerinin öğretim liderliği karşılaştırıldığına; ölçme aracında yer alan, "okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutuna ilişkin öğretim liderliği davranışları akademik başarısı yüksek okullarda görev yapan öğretmenlerin, akademik başarısı düşük okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Diğer boyutlarda ise akademik başarısı yüksek ve düşük olan okulların öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

3. Araştırmada, ilköğretim okullarının içinde yer aldıkları sosyo- ekonomik çevreye (merkez-kenar) göre yapılan gruplandırmada, öğretmenlerin merkezde veya

kenarda bir okulda görev yapmıyor olmalarının görüşlerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıöğen (1998)'in temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirleme amaçladığı araştırmada İzmir İl merkezinde görev yapan 444 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmada araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Envanteri kullanılmıştır.

Araştırmada, temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları “öğretimi ve öğretmeni geliştirme”, “öğretimsel iklim geliştirme”, “iletişim becerileri”, “öğretimi denetleme”, “amaç tanımlama” ve “öğrenci gelişimini izleme” olmak üzere altı boyutta toplanmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılırken, öğretmenlerin kıdemine göre bekledikleri öğretimsel liderlik davranışının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Blase ve Blase (1999) tarafından etkili öğretimsel liderlik karakterleri ve okul yöneticilerinin sınıftaki öğretimi olumlu etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, açık uçlu sorularla ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 800'den fazla öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerle öğrenme ve öğretme konusunda açık ve özgür bir şekilde konuşma, işbirliği yapma, zaman yaratma ve öğretmenler arası ilişkileri destekleme, öğretmenlere yetki verme ve mesleki gelişimlerinden korkmama, okuldaki karar alma sürecine öğretmenleri dahil etme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için istekli olduklarına inanma ve ağır kontroller yapmama gibi davranışları sergileyen yöneticilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Akgün (2001) tarafından Bolu ilinde nitel yöntemle yapılan ve 10 ilköğretim okulu yöneticisi ile 10 öğretmenin görüşlerine başvurulmuş araştırmada; ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda; İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürleri genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu tespit edilirken; varlığını hissettirme, öğretmenleri mesleki gelişimlerini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Bayraker'in (2003) yılında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliği ve gerçekleşme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir.

1. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına olan gereklilik algıları “Tamamen” katılıyorum düzeyinde bulunmuştur.

2. İlköğretim okulu müdürlerine göre en fazla sergiledikleri öğretim liderliği davranışı “Derslerin zamanında başlayıp bitmesini sağlar” maddesi ile “Öğrencilerin derse devamlarının sağlanmasında öğretmen ve veliler ile işbirliği yapar” maddesi olmuştur. En az sergiledikleri öğretim liderliği davranışı ise “Ceza sistemini sadece verimi yükseltmek amacıyla kullanır” maddesi olmuştur.

3. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına verdikleri cevaplarda gereklilik ve sergilenme algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur, gereklilik algıları sergilenme algılarından daha yüksek düzeydedir.

4. Öğretmenler görüşlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri en fazla “Derslerin zamanında başlayıp bitmesini sağlar” davranışını sergilemektedirler. En az sergiledikleri öğretim liderliği davranışı ise “Ceza sistemini sadece verimi yükseltmek amacıyla kullanır” davranışdır.

5. Öğretmenlere göre müdürler, en fazla olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu gerçekleştirmektedirler. En az ise eğitim öğretim programını yöneltme alt

boyutundaki ğretim liderliği davranışlarını sergilemektedirler. Genel olarak; öğretmenler ğretim liderliği davranışlarını ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha fazla gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir.

İnceler (2005) tarafından yapılan ve ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemek amacı taşıyan araştırmada Bolu ili merkezinde bulunan 29 ilköğretim okulu, bu okullarda görev yapan 25 ilköğretim okulu yöneticisi, ilköğretim okullarında görev yapan 458 ğretmeni ve Bolu ilinde görev yapan 19 ilköğretim müfettişinin görüşlerinden başvurulmuştur.

Araştırmada; ilköğretim okulu yönetenlerin öğretimsel liderlik davranışları, “Zaman Ayırma”, “Haber Verme ve Teşvik Etme”, “Hizmet İçi Eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlere göre yöneticiler, bu beş boyuta ilişkin davranışların “çoğu zaman” ilköğretim müfettişleri; “Zaman Ayırma” ve “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutlarında “çoğu zaman”, diğer boyutlardaki davranışları ise “nadiren” yerine getirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticileri ise, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” yerine getiremediklerini belirtirken; boyutlara ilişkin davranışlarda özellikle; “Mesleki Gelişme Ortamı”, “Haber Verme ve Teşvik Etme” ve “Zaman Ayırma” boyutlarında daha etkili oldukları sonucuna varılmış, “Hizmet İçi Eğitim” ve “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutlarında ise düşük düzeyde yeterliliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tıkır’ın (2005) yaptığı araştırmada Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaçla 14 ilköğretim okulunda görev yapan 38 ilköğretim okulu müdürü ve 254 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada; sınıf öğretmenleri ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zeka arasındaki ilişkinin

“yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zeka arasındaki ilişkiyi “yüksek”, müdürlerin kendilerini “orta” düzeyde algıladıkları görülmüştür. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında duygusal zeka becerilerini kullanmaları sonucunda; örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılığı gerektiren konularda etkili olabildikleri bulgularlarına ulaşılmıştır.

Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmada Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, Aydın il merkezinde bulunan 30 ilköğretim okulunun tamamı örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda; İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğu, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve bransa göre anlamlı fark gösterdiği ve öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayan yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunurken okul büyüklüğünün yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Memişoğlu (2006) Bolu il merkezinde bulunan 14 lisede göre 214 öğretmenin görüşlerine başvurduğu araştırmasında lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmada; lise müdürlerinin sıklıkla liderlik özelliklerine uygun davranışlar gösterdiği ve öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın Önlisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında olduğu görülmüştür.

Süzeroğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada; İskenderun ilçesindeki ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu

müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemek hedeflenmiş ve bunun için 51 ilköğretim okulu müdürü ile her okuldan dört olmak üzere toplam 184 öğretmenin görüşleri esas alınmıştır.

Araştırma sonucunda; Okul müdürleri, araştırmada yer alan on bir görev içerisinden; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman; okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi yedi görevi “Çoğunlukla” düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Aynı araştırmada öğretmenler ise, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi “Çoğunlukla” düzeyinde, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi üç görevi ise “Ara sıra” yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2007) tarafından Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde görev yapan tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumları yönetici ve öğretmenlerin görüşleri temel alınarak gerçekleştirilen araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmada; okul müdürlerinin kendi algılarına göre öğretim liderliği davranışlarını okullar genelinde ortalama olarak her zaman sergilemekte oldukları bulgusuna ulaşılırken öğretmen algılarına göre okul müdürleri, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını “Ara sıra”, “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi oluşturma” davranışlarını ise “Çoğu zaman” sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ayrıca; yaş, bulunduğu yerdeki görev süresi, toplam hizmet süresi, Çaycuma da yaşamaktan mutlu olma, okuyan çocuklarının eğitim düzeyi, aylık net gelir, mesleği kendine uygun bulma, mesleği uygulamadaki verim düzeyi, mesleği yerine getirirken sağlanan olanakların düzeyi, mesleği gelecek açısından değerlendirme, üstlerinden takdir görme, mesleğin toplumda hak ettiği yer, mesleğin gelişimine yönelik çalışma yapma, geleceğe ilişkin görüşleri ve 2006 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemi öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyen faktörler, bulunduğu yerde ki görev süresi, müdürlükte düzey belirleme sınavına girme, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sağlanan olanakların düzeyi, 2006 yılında uygulamaya konulan eğitim sistemi de okul müdürlerinin tükenmişliklerini etkileyen faktörler olarak bulunmuştur.

Demiral (2007) tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; okul müdürlerinin ve birlikte çalıştığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “misyon ve vizyon belirleme, “eğitim programı ve öğretimi yönetme”, “olumlu öğrenme iklimi geliştirme” ve “öğretimi denetleme ve değerlendirme” boyutlarında öğretimsel liderlik düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada Çanakkale ilinde görev yapan bağımsız sınıflı ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada; ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında benzerlik olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında her zaman, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise çoğunlukla şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında dört boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenlerin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda da müdürlerin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gürsun (2007) tarafından yapılan araştırmada; İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Kartal ilçesinde bulunan ve “Basit Tesadüfi Örneklem” yoluyla belirlenen 24 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 435 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada; İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” rollerine “çoğu zaman”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” rollerini “ara sıra” gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca; İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerine “ara sıra” sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Kaşkaya (2007) tarafından “Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği” konusunda yapılan araştırmada; Erzincan ilindeki tüm ilköğretim kurumları yöneticilerinin değişim yönetimi becerileri ölçülmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada yöneticilerin değişim yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri ancak yönetim politikaları açılarından daha çok “personel yönetimi” anlayışına sahip oldukları ve yönetimde demokratik ve işbirlikli bir tutumu benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; ilköğretim kurumu yöneticilerinin otoriter yönetici tutumunu çok az benimsemekte, demokratik yöneticilik tutumları ile ilgili maddelere de “tamamıyla” düzeyinde katılmakta oldukları ve işbirlikli yönetici tutumu ile ilgili anket maddelerine de “tamamıyla” katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Toker (2007) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Ankara ili Yenimahalle ilçesinde 85

ilköğretim okulunda görev yapan 306 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. Öğretmenlerin “öğretimin denetimi” boyutundaki beklentileri “oldukça” düzeyinde karşılanmaktadır.
2. Öğretmenlerin, “öğrenci başarısını izleme” boyutundaki beklentileri “oldukça” düzeyinde karşılanmaktadır.
3. Öğretmenlerin, “görünen varlık olma” boyutundaki beklentileri “az” düzeyde karşılanmaktadır.
4. Öğretmenlerin, “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” boyutundaki beklentileri “orta” düzeyde karşılanmaktadır.
5. Öğretmenlerin, “öğrencileri öğrenmeye özendirme” boyutundaki beklentileri “orta” düzeyde karşılanmaktadır.
6. Cinsiyet ve kıdem okul müdürlerinden beklenen ve gözlenen öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri üzerinde belirleyici bir değişken değildir.

Derbedek’in (2008) Bursa il merkezindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 372 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada; öğretmenlerin algısına göre; Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerinin özyeterlilikleri “orta” düzeyde olduğu ve yine öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri öğretmenlerin öz yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akalın Akdağ (2009) tarafından yapılan araştırmada “Bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulamasındaki etkililik düzeyini belirlemek” amaçlanmıştır. Bu amaçla; Afyonkarahisar’da görev yapan 99 ilköğretim okulu yöneticisi ve 610 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulamasındaki etkililik düzeyine ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmaya katılan hem kadın hem de erkek öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ve yeni program boyutlarında görevlerini etkili bir şekilde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

2. Öğretmenler müdürlerin okul ortamına, öğrencilerle iletişime, aktif öğretimsel etkinliklere, sosyal tesislerin eşit kullanımına, sosyal aktivitelere, öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına, okul programının amaçlar doğrultusunda hazırlanmasına ve eğitim öğretim ile ilgili yeniliklerin takibine daha fazla zaman ayırmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler müdürlerin programın içeriği hakkında daha fazla bilgi edinmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

3. Öğretimsel liderlik ve program geliştirme boyutlarında, öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi veya eğitim fakültesi dışında bir bölümden mezun olan deneklerin görüşleri arasında, anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4. Müdürler “çoğu zaman” okulun amaçlarını belirlerken öğretmen, öğrenci ve velilerle ortak çalışıyorlar ve okulun amaçlara göre yönetilmesine önem vermektedirler. Ayrıca yöneticiler genellikle çevrenin maddi kaynaklarını verimli şekilde kullanarak okul amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar.

5. Okul müdürleri çevrenin imkanlarını okula yönlendirme ve eğitim öğretime yardımcı olacak araç gereçlerin seçimine “çoğu zaman” düzeyinde aktif olarak katılmaktadırlar.

6. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini yerine getirme düzeyleri “çoğu zaman” düzeyindedir.

7. Müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Argon ve Mercan'ın (2009) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amaçlanmış ve bu amaçla Sakarya ili Sapanca ilçesinde 13 ilköğretim okulunda görev yapan 164 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

İlköğretim okulu yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerini araştıran çalışmada: “okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama”, “derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlama”, “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme”, “öğretmenleri üst düzeyde performans göstermeleri için teşvik etme ve mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme” ve “birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” davranışlarını en üst düzeyde gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte; “okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme”, “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme”, “sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme”, “öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma”, “özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme” ve “yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme” davranışlarını ise en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Aslan (2009) tarafından yapılan araştırmada; yenilenen ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Ankara'nın Polatlı ilçesinde görev yapan 210 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Yeni ilköğretim programının uygulanmasında “öğretimsel liderlik” rollerine ilişkin beş boyutta toplanan öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin; “Amaçları açıklama” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde, “Kaynak sağlama” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarını ve “Programın uygulanması ve öğretimi yönetme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde, “Mesleki gelişimi sağlama” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarını ve “Denetleme ve değerlendirme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin davranışları da “Orta” düzeyde gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenler, ölçekte yer alan maddelerden yöneticilerin “öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülmesini sağlama” rolünü en yüksek, “sınıflarda örnek dersler vererek, öğretmenlere rehberlik etme” rolünü ise en düşük düzeyde gerçekleştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca; veri toplama aracında yer alan tüm maddelere göre bir değerlendirme yapıldığında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerini “orta” düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yapılan araştırmaların hemen hemen tamamında okul yöneticilerinin bu davranışları orta ve daha ileri düzeyde gerçekleştirdikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirilmesindeki görüşlerinin ortalaması öğretmen görüşlerinin ortalamasından daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölüm; araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem, ölçme aracı, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümleme tekniklerini içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin, yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerine ilişkin bulgulara ulaşmak için; “Anket Survey” türünde bir betimleme yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte; İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi algılarına göre öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların belirlenmesine ilişkin veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemiyle elde edilmiştir.

Araştırmada, amacı yönünden kullanılan yöntem; İlköğretim Okulu yöneticilerinin, yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rolleri değerlendirildiğinden, “Değerlendirme Survey” dir. Kaptan (1998), değerlendirme araştırmalarını, yürütülmekte olan faaliyetlerde emek, ürün, süreç ve verim değişkenleri arasındaki ilişkileri saptamaya çalışarak, bir bütünlük ve uygunluk içinde, belirlenmiş hedeflere ne derece ulaşıldığını göstermeye çalışmak olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmaya analiz teknikleri yönünden bakıldığında, İlköğretim okulu yöneticilerinin, yönetici ve öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının belirlenmesi bakımından nicel (Quantitative) bir araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken kendi algılarına göre karşılaştıkları sorunların tespit edilmesine ilişkin ise nitel bir araştırmadır.

“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 38).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmada, İstanbul iline bağlı 26’sı Avrupa yakasında, 13’ü Anadolu yakasında olmak üzere toplam 39 ilçede 2008-2009 ve 2009-2010 öğretim yılı itibarıyla 1387 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2792 ilköğretim okulu yöneticisi ve 48875 ilköğretim okulu öğretmenini oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma; İstanbul ili merkez ilçelerinden “Basit Tesadüfi Örneklem” yoluyla belirlenen Çekmeköy, Kadıköy, Ümraniye, Sancaktepe ve Tuzla olmak üzere Anadolu yakasından 5 ve Arnavutköy, Bağcılar, Başakşehir, Esenler, Eyüp, Küçük Çekmece, Sarıyer, Silivri, Sultangazi ve Şişli olmak 10 Avrupa yakasından toplam 15 ilçe örneklem girmiştir. Örneklem giren bu ilçelerde yer alan ve yine “Basit Tesadüfi Örneklem (Simple Random Sampling)” yöntemiyle belirlenen 45 ilköğretim okulunda görev yapan 1783 ilköğretim okulu öğretmeni ve 102 ilköğretim okulu yöneticisinden oluşan gruplar üzerinde yapılmıştır. Evrenden örneklem sayısının belirlenmesinde alınan uzman görüşleri sonucunda, 0,02 hata payıyla, $n = 1885$ olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evren ve örneklemi tablo 3-1’de verilmiştir.

Tablo 3-1. Araştırmanın evren ve örnekleme

Okul türü	Yönetici				Öğretmen				Toplam			
	Evren		Örneklem		Evren		Örneklem		Evren		Örneklem	
	Avrupa	Anadolu	Avrupa	Anadolu	Avrupa	Anadolu	Avrupa	Anadolu	Avrupa	Anadolu	Avrupa	Anadolu
Resmi İlköğretim	1814	978	66	36	30090	18785	1098	685	31904	19763	1164	721
Toplam	2792		102		48875		1783		51667		1885	

Tablo 3-1’de, idari yönden bir bütünlük oluşturmakla birlikte sadece coğrafi bir ayırım olan İstanbul ilinin Avrupa ve Anadolu yakasına göre yönetici ve öğretmen sayıları verilmiştir. Buna göre; İstanbul ilinde çalışan toplam 48875 öğretmenin yaklaşık % 61,5’i Avrupa yakasında, yaklaşık % 38,5’i ise Anadolu yakasında görev yapmaktadır. 1783 okul yöneticisinden ise % yaklaşık 65’i Avrupa, % 35’i ise Anadolu yakasında görev yapmaktadır. Araştırmada okul yöneticisi örnekleme grubuna giren % 64,7’si Avrupa yakasında, % 35, 3’ü Anadolu yakasında görev yaparken, öğretmen örnekleminin % 61,6’sı Avrupa % 38,4’ü Anadolu yakasında görev yapmaktadır.

İstanbul ilinde 2008-2009 ve 2009-2010 öğretim yıllarında ilköğretim okullarında toplam 48865 öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin içinden yaklaşık % 3,64’ünü oluşturan 1783 öğretmen araştırmanın örnekleme girmiştir. Bununla birlikte; aynı öğretim yılında ilköğretim kurumlarında görev yapan 2792 okul yöneticisi arasından % 3,65’ini oluşturan 102 okul yöneticisi örnekleme seçilmiştir. Buna göre; toplam 51667 olan okul yöneticisi ve öğretmenin % 3,64’ü araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın örnekleme giren yönetici ve öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı ve yönetici ve öğretmenlere ulaştırılan ölçme aracının geriye dönme ve değerlendirmeye alınma oranı tablo 3-2.’ de verilmiştir.

Tablo 3-2. Araştırmada kullanılan ölçme aracının ilçelere göre dağılımı

	İlçeler	Gönderilen		Geri Dönen		Değerlen- dirmeye alınan		Geri dönen/Değer- lendirmeye alınan (%)	
		Yön.	Öğr.	Yön.	Öğr.	Yön.	Öğr.	Yön.	Öğr.
A n a d o l u	Çekmeköy	6	125	6	119	5	112	83	94
	Kadıköy	9	147	9	138	9	135	100	97
	Ümraniye	7	133	7	129	6	124	85	96
	Sancaktepe	7	149	7	142	7	137	100	96
	Tuzla	7	131	7	113	6	112	96	99
	Toplam	36	685	36	641	33	620	91	96
A v r u p a	Arnavutköy	5	89	4	76	4	74	100	97
	Bağcılar	5	95	5	82	5	69	100	84
	Başakşehir	8	127	6	117	6	116	100	99
	Esenler	7	120	6	116	6	114	100	98
	Eyüp	7	118	7	106	6	102	85	96
	K. Çekmece	8	129	8	125	6	121	75	96
	Sarıyer	7	132	7	124	7	119	100	95
	Silivri	6	87	6	76	6	62	100	81
	Sultangazi	6	95	6	84	5	76	83	90
	Şişli	7	101	7	92	7	89	100	96
	Toplam	66	1098	62	998	59	942	95	94
Genel Toplam		102	1783	98	1639	90	1562	91	95

Tablo 3-2. incelendiğinde araştırmada örnekleme giren İstanbul iline bağlı 15 ilçede örneklem grubuna giren 1885 yönetici ve öğretmene ulaştırılan ölçme aracının 1737'si geri dönmüş ve bunlardan 1652'si değerlendirildiği görülmektedir. Araştırmanın örneklem grubuna giren 102 okul yöneticisine dağıtılan ölçme aracından geriye dönen 98 ölçme aracının 91 değerlendirilmiştir. Bununla birlikte araştırmada örneklem grubuna giren 1783 öğretmene ulaştırılan ölçme aracından 1639 geriye döndüğü ve bunlardan 1562'si değerlendirilmiştir. Bu duruma göre örnekleme giren

okul yöneticilerine gönderilen ölçme aracının geriye dönenlerinin değerlendirme oranı % 91, öğretmenlere gönderilen ölçme aracının geriye dönenlerinin değerlendirme oranı % 95 gibi yüksek oran olduğu görülmektedir. Dağıtılan ölçme araçlarının geriye dönme oranının yüksek olmasında ölçme araçlarının bazı yönetici ve öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından diğer yönetici ve öğretmenlere ise eğitim müfettişleri ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin desteğinin alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.4. Ölçme Aracı

Bu araştırmada; verileri toplamak için, araştırmacı tarafından hazırlanan “Yönerge” ve “Kişisel Bilgi Formu”nun yer aldığı birinci bölüm ile araştırmada kullanılması için kendisinden izin alınan Şişman’ın (2004) geliştirdiği ve “Öğretim Liderliği” adını verdiği “Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına” ilişkin maddelerin yer aldığı iki bölümden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Ayrıca, “Öğretim Liderliği” ölçme aracına ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirirken sorunların karşılaşma derecelerini belirlemek amacıyla “Sorunla Karşılaşma Derecesi” eklenmiştir.

Şişman’ın (2004) “öğretim Liderliği” ölçme aracı; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını her birinde 10 madde bulunan, a) Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, b) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, c) Öğretim süreci ve öğretmenlerin değerlendirilmesi, d) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, e) Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Ölçme aracının birinci bölümünde; araştırmanın konusu hakkında görüşlerine başvurulmuş öğretmen, yönetici ve öğretmen gruplarında yer alanların; cinsiyeti, hizmet yılı ve öğrenim durumları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Ölçme aracının ikinci bölümünde; ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin cevaplamaları amacıyla ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile

ilgili 50 soru ve yine bu rollerin gerçekleştirilmesi sırasında ilköğretim okulu yöneticilerinin cevaplamaları için; 1 (Hiç), 2 (Çok Az), 3 (Arasıra), 4 (Çoğu Zaman) ve 5 (Her Zaman) şeklinde beşli skalada sorunla karşılaşma derecesine yer verilmiştir.

Araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan toplam 1652 ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmeninden elde edilen veriler, SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows paket programına yüklenmiş ve iç güvenirliği için hesaplanan “Cronbach (Alfa)” katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının iç güvenirliği Cronbach Alpha istatistiği ile test edilmiş ve ölçme aracının tamamına ve boyutlarına ait iç güvenirliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3-3’te gösterilmiştir.

Tablo 3-3. Ölçme aracının geçerlik güvenirlik testi sonuçları

Ölçme Aracının Boyutları	Boyuttaki Madde Sayısı	Alpha Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı.	10	.92
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi.	10	.89
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.	10	.92
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.	10	.93
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma.	10	.95
Toplam	50	.97

Tablo 3-3. incelendiğinde; “Öğretim Liderliği” ölçme aracının güvenirliğine ilişkin bulunan alpha değerleri ölçme aracının güvenirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ölçme aracının genel güvenirlik katsayısı Alfa .97 dir. Bu yüksek bir değerdir ve kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ifade eder. Ayrıca ölçme

aracında yer alan boyutlara ait sonuçlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde alfa değerleri 0,89 altına hiç düşmemiş olması aracın boyutlar bazında da güvenilir olduğu söylenebilir.

Benzer araştırmalarda kullanılan aynı ölçme aracının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Şişman (1997) tarafından .92 olarak hesaplanırken, Aksoy (2006) tarafından ise .96 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ölçme aracında yer alan; İlköğretim Okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine dönük yönetici ve öğretmen algılarına ilişkin görüşlerini içeren yanıtların yorumlanmasında 1-5 arasında puanlanan “Likert” tipi ölçek kullanılmış ve puanlaması; “Hiç” (1), “Çok Seyrek” (2), “Arasıra” (3), “Çoğu Zaman” (4) ve “Her Zaman” (5) şeklinde yapılmıştır.

Tablo 3-4. Beşli dereceleme ölçeğinin puan sınırları

Derece	Seçenek Puanları	Seçeneklere Ait Puan Sınırları
Hiç	1	1.00-1.79
Çok Seyrek	2	1.80-2.59
Ara Sıra	3	2.60-3.39
Çoğu Zaman	4	3.40-4.19
Her Zaman	5	4.20-4.99

Bu araştırmada kullanılacak beşli derecelendirme ölçeğindeki aralık için hesaplanan aralık katsayısına göre ($4/5 = 0.80$) seçenek aralıkları Tablo 3-4.’de gösterildiği gibidir.

Bununla birlikte; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” Şişman (2004) tarafından hazırlanan ve bu araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçeğindeki; a) Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, b) Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi, c) Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, d) Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi e) Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma şeklindeki ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik boyutları dikkate alınarak açık uçlu sorular şeklinde hazırlanmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların tespitine ilişkin “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanması sürecinde; ilköğretim müfettişi, ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerin düşünceleri alınarak görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları geliştirirken eğitim ve okul yönetiminin kuramsal temelleri esas alınmış ve kapsam geçerliliği için ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

3.5. Araştırma Verilerinin Toplanması

İstanbul Valiliğinden alınan araştırma OLUR’u (Ek. 1) ile ölçme aracı (Ek. 2) İstanbul Merkez ilçelerinden “Basit Tesadüfi Örneklem” yoluyla belirlenen 15 ilçesinde görev yapan ve yine “Basit Tesadüfi Örneklem” yöntemi ile belirlenen ilköğretim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşme formu (Ek. 3) yine İstanbul Valiliği OLUR’u ile kendilerine “Öğretim Liderliği” ölçme aracının uygulanması sonucu en fazla sorun bildiren 10 ilköğretim okulu yöneticisine uygulanmıştır.

Ölçme aracı, 2010 Mayıs, Haziran ve Eylül aylarında, araştırmanın örneklem grubuna giren ilköğretim okullarının bir kısmına bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış, kalan kısmına ise ilköğretim müfettişleri, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin yardımı ile uygulanmış ve toplanmıştır.

Araştırmada ölçme aracının ilçe milli eğitim müdürlükleri ve ilköğretim müfettişlerinden yardım alınmasının dağıtılan ölçme aracının geri dönme oranını yükselttiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, İstanbul ilinin en doğusunda yer alan Tuzla ilçesi ve en batısında yer alan Arnavutköy ilçesinin örnekleme girmesi uygulanan ölçme araçlarının toplanma süresinin uzamasına sebep olmuştur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla hazırlanan görüşme formu, kendilerine “Öğretim Liderliği” ölçme aracının uygulanması sonucu en fazla sorun bildiren 10 ilköğretim okulu yöneticisine uygulanmıştır. En fazla sorun bildiren okul yöneticileri; kendilerine uygulanan “Öğretim Liderliği” ölçme araçlarına uygulama öncesi verilen numaralar sayesinde tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin hazırlanan görüşme formunun uygulaması Mart ve Nisan 2010 tarihlerinde bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşlerine başvurulmuş ilköğretim okulu yöneticileri ile randevu alınmış ve alınan randevular sonucu tüm görüşmeler okul yöneticilerinin kendi odalarında yapılmıştır. Okul yöneticilerine görüşmelerde elde edilecek bilgilerin yalnızca bu araştırmada ve araştırmacı tarafından kullanılacağı ve herhangi bir kişi ya da kuruluşa verilmeyeceği ve adlarının gizli tutulacağı belirtilmiştir. Her bir okul yöneticisi ile 1.5-2,5 saat arasında gerçekleşmiş olan görüşmelerde veriler uzmanların önerileri dikkate alınarak bizzat araştırmacı tarafından not tutularak toplanmıştır. Görüşmeler sırasında kendilerine açık uçlu olarak sorulan sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınarak okul yöneticilerine yönlendirici nitelikte olmayan ek sorular da sorulmuş ve verdikleri tüm cevaplar not edilmiştir.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçme aracının; ilköğretim okulları yöneticisi ve öğretmenlerine uygulanması sonucu elde edilen veriler, SPSS (Statistical For Social Sciences for Windows) paket programı kullanılarak

özmlenmiştir. Toplanan verilerin çözümlemesinde araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak aşağıdaki teknikler kullanılmıştır.

1. Araştırmanın; “İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin; ilköğretim okulu yöneticilerinin ve ilköğretim okulu ğretmenlerinin algıları nedir? ” şeklindeki birinci alt problemi için; sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

2. Araştırmanın; “İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve ğretmen algıları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki ikinci alt problemi için t-testi yapılarak, .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Yapılan ti-testi sonuçları tabloladıtırılmış ve yorumlanmıştır.

3. Araştırmanın, “İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin kendi algıları arasında; hizmet yılı, cinsiyet, öğrenim durumu değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki üçüncü alt problemi için; hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılarak. 05 anlamlılık düzeyinde test edilmiş, cinsiyet değişkeni için ise t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

4. Araştırmanın, “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin algıları arasında; hizmet yılı, cinsiyet, öğrenim durumu değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki dördüncü alt problemi için; hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılarak .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiş, cinsiyet değişkeni için ise t-testi yapılmıştır. Kullanılan bu analizler sonucu ulaşılan veriler tablolara yansıtılarak yorumlanmıştır.

5. Araştırmanın, “İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar nedir?” şeklindeki beşinci alt probleminin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik

rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların derecelerine ilişkin; sorulara verilen yanıtların frekansı, yüzdeleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşadıkları sorunların belirlenmesine ilişkin yapılan görüşme sonuçları içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu amaçla, elde edilen verilerin çözümüne her görüşme formuna YA (Yönetici A), YB (Yönetici B)... YJ (Yönetici J) şeklinde bir adlandırma yapılarak başlanmış ve çözümleme süreci aşağıda belirtilen dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Aşama: Yarı Yapılandırılmış görüşme formlarında her bir soruya ilişkin okul yöneticilerinin verdiği cevaplar tüm görüşme formları için ayrı ayrı ve derinliğine incelenerek benzer ve ortak yönler içeren cevaplar işaretlenmiş ve bunlara birer kod verilmiştir.

2. Aşama: Kodlama işlemi sonrasında aynı sorulara verilen benzer cevaplar ve ortak yönler yeniden incelenerek elde edilen bulgular belli kategorilerde toplanmış ve böylelikle elde edilen kodlar dikkate alınarak aşağıda belirtilen temalar oluşturulmuştur.

I. Boyut: Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı

A) Okulun Amaçlarının Belirlenmesi

1. Amaç belirlemeye öğretmenlerin kayıtsızlığı
2. Amaç belirlemeye velilerin kayıtsızlığı
3. Amaçlarda uzlaşamama
4. Amaçların belirlenmesinde görev üstlenmeme
5. Okulun mevcut şartların yetersizliği

B) Okulun Amaçlarının Paylaşılması

1. Amaçların paylaşılmasına öğretmenlerin duyarsızlığı
2. Amaçlara veli ve çevrenin ilgisizliği

C) Okulun Amaçlarının Gerçekleştirilmesi

1. Amaçların gerçekleştirilmesinde kaynak yetersizliği
2. Öğretmen kaynaklı sorunlar
3. Öğretim zamanının yetersizliği
4. Öngörülemeyen durumlar
5. Öğrenci velilerinin olumsuz tutumu
6. Seviye Belirleme Sınavları
7. Okul yöneticilerinin işyükünün fazlalığı

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

A) Eğitim-Öğretimin Planının Hazırlanması

1. Öğretmenlerin okulun eğitim planlamasına destek vermemesi
2. Hazır plan
3. Planlamaya önem vermeme
4. Uygulamaların değişmesi
5. Okulun ihtiyaçları

B) Öğretim Programlarının Uygulanması

1. Öğretim programların değişmesi
2. Kıdemli öğretmenler
3. Okulun araç-gereç yetersizliği
4. Seviye Belirleme Sınavları
5. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

C) Derslerin Etkili Yürütülmesi

1. Öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri
2. Öğrenci sorunları
3. Okulun fiziki imkânlarının yetersizliği
4. İkili öğretim
5. Yetersiz veli desteği
6. Zaman ayıramama

7. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

D) Ders Dışı Etkinliklerin Yürütülmesi

1. Öğrenci ve öğretmenlerin istek duymaması
2. Okulun ve çevrenin imkânlarının yetersizliği
3. Öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere soğuk bakması
4. Zaman yetersizliği
5. Yetenekli öğretmen bulunmaması

III. Boyut: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

A) Öğrenci Başarısının Arttırılması

1. İşbirliği sağlanamaması
2. Öğretmenlerin mesleki yetersizliği
3. Ücretli öğretmen
4. Sınıf mevcutlarının fazlalığı
5. Araç-gereç eksikliği
6. Öğretmenlerin güdülenmemesi

B) Öğretmenlerin Gözlemlenmesi

1. Öğretmenlerin sınıfta gözlemlenmek istememeleri
2. Zaman ayıramama
3. Gözlem sonuçlarına karşı direnç

C) Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi

1. Suçlama
2. Öğretmenlerin olumsuz tutumu
3. Başarısızlığı kabullenmeme

IV. Boyut: Öğretmenlerin Desteklenmesi Ve Geliştirilmesi

A) Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri

1. Yetersiz hizmetiçi eğitim

2. Konferans ve seminerlerin maliyeti ve bunlara öğretmenlerin ilgisizliği
3. Müfettişlerin yeterli zamanı ayırmaması
4. Öğretmenlerin mesleklerini sevmemeleri
5. Öğretmenlerin mesleki yardıma kapalı olmaları
6. Okul yöneticilerinin yetiştirilmemesi

B) Mesleki Yayınların Takibi

1. Mesleki yayınlara karşı duyarsızlık
2. Öğretmenlerin kendini yenilemelerini ihtiyaç olarak görmemeleri

C) Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Ödüllendirilmesi

1. Adaletin sağlanamaması
2. Yetkisizlik
3. Ödüllendirmede kaynak yetersizliği
4. Kıskançlık

V. Boyut: Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma

A) Okul İklimi

1. Yetersiz arkadaşlık
2. İstanbul
3. Ücretli öğretmen uygulaması
4. Gruplaşma
5. Yönetici ve öğretmenlerin yer değiştirmesi
6. Kişisel sorunlar

B) Okul Ortamı

1. Okul binalarının yetersizliği
2. Öğretmen ve öğrencilerin mutsuzluğu

C) Okul, Aile ve Çevre İşbirliği

1. Çevrenin ve velilerin olumsuz okul algısı

2. Velilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü
3. Çevrenin okulu sahiplenmemesi
4. Okul yönetiminin olumsuz tutumu

3. Aşama: İlköğretim okulu yöneticilerinin kodlanan görüşlerinin analizi sonucu elde edilen veriler okuyucunun anlayacağı şekilde yazılmıştır. Görüşme notları okuyucuya aktarılırken tırnak işareti içinde görüşmecinin görüşü, parantez içinde ise görüşün hangi yöneticiye ait olduğu ve hangi sayfada ve satırda yer aldığını gösteren kodlar kullanılmıştır.

Örnek; Yönetici H, “...” (YH, 3: 8-12).

YH: Yönetici H (Görüşme yapılan yönetici kodu),

3: Yönetici H’nin soruya verdiği cevabın sayfa numarası,

8-12: Yönetici H’nin soruya verdiği cevabın satırları.

4. Aşama: Bu aşamada “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analizleri ile ortaya çıkan bulguların yorumu yapılmıştır. Bulgular yorumlanırken ortaya çıkan sonuçların olası nedenleri ve sonuçları üzerinde durulmuş ve verilerin birbirleriyle bağlantıları açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiş, ulaşılan bulguların olası neden ve sonuçlarına ilişkin yorumlara ve benzer araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda verilen başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır.

- 1) Araştırma konusu ile ilgili araştırmanın çalışma grubundaki yönetici ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere ilişkin bulgular,
- 2) İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular,
- 3) İlköğretim Okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular,
- 4) İlköğretim Okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları arasında; hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından aralarında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular,
- 5) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları arasında; hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından aralarında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular,
- 6) İlköğretim Okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular.

4.1. Grupların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; araştırmada görüşlerine başvurulanan grupların (yönetici ve öğretmen) dağılımı, cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

4.1.1. Grupların Görevlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Grupların görevlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 4-1’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Grupların görevlerine göre dağılımları

Görev	f	%
Yönetici	90	6.00
Öğretmen	1562	94.00
Toplam	1652	100.00

Araştırmanın yapıldığı 2009-2010 öğretim yılı itibarıyla İstanbul ilinde ilköğretim okullarında 51667 eğitici personel görev yapmaktadır. Bu eğitici personelden 2792’si okul yöneticisi, 48875’i öğretmendir. Bu duruma göre; İstanbul ilinde görev yapan eğitici personelin % 94.5’i öğretmen iken, % 5.5’i yönetici olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde İstanbul ilinde görev yapan ve araştırmada örneklem grubuna giren eğitici personelin yaklaşık % 5,4’ü okul yöneticisi iken, % 94,6’ı öğretmendir. Ancak; araştırmada görüşlerine başvurulanan yönetici ve öğretmenlerin oluşturduğu toplam 1652 kişilik grubun % 6’sını oluşturan 90 kişi yönetici iken % 94’ünü oluşturan 1562 kişi ise öğretmendir. Buna göre; İstanbul ilinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmanın örnekleme giren her 20 eğitici personelden bir tanesi okul yöneticisi iken 19’u öğretmendir. Bu durumun; okullarda yönetici ve öğretmenlerin norm kadrolarını belirleyen Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik hükümlerinden

kaynaklandığı düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik (1999) hükümlerine göre; ilköğretim okullarında öğrenci sayısı 150 ve daha üstü olanlara 1 müdür, öğrenci sayısı 601' e kadar 1, 601-1401' e kadar 2, 1401-2201' e kadar 3 ve 2201' den fazla ise 4 müdür yardımcısı verileceği, ayrıca müdür yardımcısı 3 ve daha fazla olan örgün eğitim kurumlarına 1 müdür başyardımcısı verilmesi öngörülmüştür.

4.1.2. Grupların Cinsiyete İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Grupların cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 4-2' de verilmiştir.

Tablo 4-2. Grupların cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	G r u p l a r				T oplam	
	Yönetici		Öğretmen			
	f	%	f	%	f	%
Kadın	18	20,0	922	59,0	940	57,00
Erkek	72	80,0	640	41,0	712	43,00
Toplam	90	100.0	1562	100.0	1652	100.00

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; görüşlerine başvurulanan yönetici ve öğretmen grubunun % 57'si kadınlardan, % 43'ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmada; örnekleme giren öğretmenlerin % 59'u kadın, % 41'i erkek iken yöneticilerin sadece % 20'si kadın, % 80 'i erkektir. Bu bulgulara göre; öğretmen örnekleme giren kadın (% 59) ve erkeklerin (% 41'i) oranları kadınların lehine iken, yönetici örnekleme giren kadın (% 20) ve erkeklerin (% 80) oranında kadınların aleyhine farklılaştığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görev tanımları gereği sorumluluk ve iş yüklerinin, öğretmenlerin sorumluluk ve iş yüküne oranla daha fazla olması ve işlerine ayırdıkları zamanın bu sorumluluk ve iş yüküyle doğru orantılı olarak artması nedeniyle kadın öğretmenlerin okul yönetim kademelerinde görev almakta isteksiz davrandıkları düşünülmektedir. Okul yönetim birimlerinde kadın öğretmenlerin yeterli sayıda görev

almamasının kısaca; toplumun cinsiyete yüklediği roller ve toplumun bireyden beklentileri şeklinde tanımlanabilecek toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

4.1.3. Grupların Hizmet Yıllarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Grupların hizmet yıllarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 4-3’de verilmiştir.

Tablo 4-3. Grupların hizmet yılına göre dağılımları

Hizmet	G r u p l a r					
	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1-5 Yıl	8	8,9	381	24,3	389	24,0
6-10 Yıl	22	24,4	455	29,1	477	29,0
11-15 Yıl	25	27,8	369	23,6	394	24,0
16-20 Yıl	8	8,9	129	8,3	137	8,0
21-25 Yıl	10	11,1	93	6,0	103	6,0
26 Yıl ve üzeri	17	18,9	135	8,6	152	9,0
Toplam	90	100.00	1562	100.00	1652	100.0

Araştırmada örneklem grubuna giren öğretmenlerin hizmet yıllarına ilişkin dağılımın; % 24.3’ünün 1-5, % 29.1’inin 6-10, % 23.6’sının 11-15, % 8.3’ünün 16-20, % 6’sının 21-25 ve % 8.6’sının 26 yıl ve üzeri şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmen grubunun % 77’si gibi büyük çoğunluğunun 1-15 hizmet yılında olduğu dikkat çekici olmakla birlikte, diğer hizmet yıllarına ait dağılımın dengeli olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmada örneklem grubuna giren yöneticilerin; % 8.9’unun 1-5, % 24.4’ünün 6-10, % 27.8’inin 11-15, % 8.9’unun 16-20, % 11.1’inin 21-25 ve % 18.9’unun 26 yıl ve üzeri hizmet yılı şeklinde dağılım göstermektedirler. Bu dağılıma

göre; yöneticilerin % 52.2'si gibi çoğunluğunun 6-15 yıl arasında hizmet yılına sahipken, buna karşılık 18.9'luk bir oranın ise 26 yılın üzerinde hizmet yılında olmaları dikkati çekmektedir.

Araştırmada örneklem grubuna giren yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları hizmet yıllarına genel olarak bakıldığında; yönetici ve öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça sayıları azalmaktadır. Çünkü, İstanbul ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin % 53'lük kısmı son 10 yılda atanmışlardır. Özellikle yöneticilerin % 52.2'sinin sadece 6-15 yıllık hizmet süresine sahip olması, araştırmanın yapıldığı dönemde ve öncesinde uygulamada bulunan ve eğitim kurumlarına yönetici atamasını düzenleyen mevzuat hükümleri gereği okul yöneticiliği için belirli süreler öğretmen olarak görev yapma şartı olduğu düşünülmektedir.

İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerden 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olanların oranı % 8.6 iken bu oran yöneticilerde % 18.9 olarak göze çarpmaktadır. Bu durum öğretmenlerin yöneticilere göre daha erken emekli olmayı tercih ettikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere göre daha geç emekli olmalarının; okul yönetim kademelerinde görev yapmanın kişilere kazandırdığı sosyal statü, iş doyumu ve ekonomik getirisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte; kadın öğretmenlerin ailevi nedenlerle erken emekli olmayı tercih etmelerinin ve kadın öğretmenler için zorunlu emeklilik yaşının erkek öğretmenlere oranla daha düşük olmasının öğretmenlerin hizmet yılı ortalamasını düşürdüğü söylenebilir.

Gruplar birlikte değerlendirildiğinde araştırmada görüşlerine başvuru alanların % 24'lük orana sahip olan 389 kişinin 1-5, % 29'luk orana sahip olan 477 kişinin 6-10, % 24'lük orana sahip olan 394 kişinin 11-15, % 8'lik orana sahip olan 137 kişinin 16-20, % 6'luk orana sahip olan 103 kişinin 21-25 ve % 9'luk orana sahip olan 152 kişinin 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip oldukları görülmektedir.

Grupların öğrenim durumu değişkenine ilişkin göze çarpan bir başka noktanın da öğretmenlerin % 24'ü 1-5 yıllık hizmet süresine sahipken, yöneticilerin sadece 8.9'u 1-5 yıllık hizmet yılına sahip olmalarıdır. Bu durumun, araştırmanın yapıldığı süreç ve

öncesinde yürürlükte bulunan Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin düzenlemelerde okul yöneticisi olarak atanmak isteyen öğretmenlerden çeşitli hizmet sürelerinde çalışmış olma şartı aranmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.1.4. Grupların Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Grupların öğrenim durumlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 4-4’de verilmiştir.

Tablo 4-4. Grupların öğrenim durumuna göre dağılımları

Öğrenim Durumu	G r u p l a r					
	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2 Yıllık Yüksek Okul	13	14,4	172	11,0	185	11,0
4 Yıllık Fakülte/Yüksek okul	67	74,4	1287	82,4	1354	82,0
Yüksek Lisans	8	8,9	99	6,3	107	6,5
Doktora	2	2,2	4	0,3	6	0,003
Toplam	90	100,0	1562	100,0	1652	100,0

Araştırmada öğretmen örnekleme girenlerin; % 11’inin 2 yıl, % 82.4’ünün 4 yıl süreli yüksek öğrenim gördükleri ve % 6.3 gibi bir grubun yüksek lisans eğitimi aldıkları, buna karşılık sadece % 0.3’ünü oluşturan 4 kişinin doktora programı mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmada örnekleme giren yöneticilerin; % 14.4.’ü 2 yıl , % 74.4’ü 4 yıl süreli eğitim kurumu diplomasına sahip oldukları ve yalnızca grubun % 11.1’ini oluşturan 10 yöneticinin lisansüstü eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre; öğretmen ve yöneticilerin öğrenim durumlarına ilişkin, lisans düzeyinde öğretmenler lehine daha yüksek olduğu, lisansüstü eğitim düzeyinde ise okul yöneticileri lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere oranla lisansüstü eğitim oranlarının daha yüksek olması, Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerini seçme sınavlarında lisansüstü eğitim almış adayların daha başarılı olmalarından kaynaklandığı

şeklinde ya da lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin okul yöneticiliğini diğer öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Grupların tamamı birlikte değerlendirildiğinde; % 11'inin üniversitelerin önlisans programları, % 82'si gibi çok büyük bir oranın ise (1354 kişi) 4 yıllık lisans programlarından mezun oldukları ve sadece, % 6.5'inin (113 kişi) lisansüstü bir öğretim programını bitirdikleri görülmektedir.

Yönetici ve öğretmen gruplarından 2 yıllık ön lisans programı bitirenlerin tamamının 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olan kişiler olduğu düşünülmektedir. Çünkü; üniversitelerin sınıf öğretmeni yetiştiren ve önlisans programları olan Eğitim Yüksek Okullarının 1989 yılında 4 yıl süreli lisans programına dönüştürülmesi ve 1991 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığının üniversitelerin önlisans programları mezunlarını öğretmen olarak atamamasının bir sonucudur.

Ayrıca; gruplarda yer alan yönetici ve öğretmenin % 14'ünün 20 yıl ve üzeri hizmet yılına sahipken, % 11'i ön lisans programı mezunu oldukları görülmektedir. Bu iki oran arasındaki % 3'lük farkın, Milli Eğitim Bakanlığının ve çeşitli üniversitelerin yaptıkları işbirliği sonucu 1990 yılı ve öncesi sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlere lisans tamamlama programlarının açılması sonucu lisans diploması alanlar ile ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu olan alan öğretmenlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

- a) İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin;
 - a) İlköğretim okulu yöneticilerinin,
 - b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin,
- algıları nedir?

Bu bölümde; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçeğinde yer alan;

- a) Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı,
- b) Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi,
- c) Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi,
- d) Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi,
- e) Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma,

boyutlarındaki yönetici ve öğretmen algılarına ait bulgular yer almaktadır.

a) Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular, Tablo 4-5, Tablo 4-6, Tablo 4-7, Tablo 4-8 ve Tablo 4-9’da verilmiştir.

Tablo 4-5.“Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları

Öğretimsel Liderlik Roller	G r u p l a r			
	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1.Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama.	4,03	0,75	3,77	0,88
2.Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.	3,98	0,71	3,70	0,92
3.Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.	4,06	0,77	3,69	0,94
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.	4,10	0,65	3,80	0,86
5.Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.	4,01	0,81	3,80	0,90
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.	3,86	1,04	3,66	1,03
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.	4,22	0,74	3,72	0,95
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme.	4,28	0,70	3,88	0,89
9.Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.	4,16	0,76	3,73	0,92
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.	4,10	0,79	3,75	0,91

Ülkemizde eğitimin genel amaçları ile okulların amaçlarını belirleme yetkisi Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilmiş ve okulların amaçları ise bu genel amaçlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilmiştir. Bu amaçla; temel eğitim kurumları olan ilköğretim okullarının amaçları MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde sıralanmıştır. Ancak, eğitim kurumlarının bu genel amaçlarını gerçekleştirmeleri için özel amaçlar belirlemeleri ve bu özel amaçları okul toplumu ile

paylaşmaları büyük önem taşımaktadır. Okul toplumu tarafından kabul görmeyen amaçların gerçekleştirmede birçok sorunla karşılaşılabilir. Bununla birlikte, amaç belirleme sürecine okul toplumu üyelerinin katılımı, belirlenen amaçların içselleştirilmesine ve benimsenmesine yol açacağı ve bu yolla amaçların daha kolay gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Tablo 4-5 incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticileri, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan, “öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya yönelik amaçlar belirleme” rolünü $\bar{X} = 4.28$ ve “öğretmenlerin aynı amaçlara yönelik çalışmalarını teşvik etme” rolünü $\bar{X} = 4.22$ aritmetik ortalama ile en üst seviyede “Her Zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ise ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutundaki davranışlardan, “Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme” rolünü $\bar{X} = 3.88$ ortalama, “okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” ve “okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme” rollerini de $\bar{X} = 3.80$ ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri düşüncesindedirler.

Argon ve Mercan (2009) ve Aksoy (2006) tarafından yapılan benzer araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme” davranışı yine “Çoğu Zaman” ve en fazla gerçekleştirdikleri davranışlar olarak belirlenirken, “okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” ve “okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme” rollerini benzer şekilde “Çoğu Zaman” gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin; “öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya yönelik amaçlar belirleme” ve “öğretmenlerin aynı amaçlara yönelik çalışmalarını teşvik etme” rollerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerinin temel nedeninin okulların akademik başarılarının okul toplumu tarafından ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme sistemi olan SBS sınavı sonuçlarına göre değerlendirilmesinin bir sonucu olduğu

düşünülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler kendi başarılarının SBS sınavı sonuçlarına göre değerlendirildiğinin bilincinde olmaları öğrenci başarısının artırılması ve öğretmenleri bu amaçlara ulaşmak için teşvik etmelerine yol açtığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri öğrencilerin başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirlemede gerekli gayreti gösterdikleri ve öğrenci başarısına dönük amaçları önemsedikleri, öğrenci başarısına dönük amaçlarla derslerin amaçlarını örtüştürebildikleri ve tüm bunları yaparken öğrencilerin mevcut başarı durumlarından hareket ettikleri söylenebilir.

Buna karşılık, ilköğretim okulu yöneticileri, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan, “kurul toplantılarında okulun amaçlarının tartışmaya açma” rollerini $\bar{X} = 3.86$ ve “Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme” $\bar{X} = 3.98$ aritmetik ortalama ile en alt seviyede “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri algısındadırlar. Bununla birlikte; öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutundaki davranışlardan, okul yöneticilerinin “kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma” rollerini $\bar{X} = 3,66$ ’lık aritmetik ortalama ile “okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme” rollerini ise $\bar{X} = 3,69$ ’luk aritmetik ortalama ile yine “Çoğu Zaman” düzeyinde en az gerçekleştirdikleri davranışlar olarak görmüşlerdir.

Öğretmen görüşleri alınan Argon ve Mercan’ın (2009) yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin “kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma” ve “okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme” rolleri yine “Çoğu Zaman” ve en düşük düzeyde gerçekleşen davranışlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmada da yine “okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme” rolü öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin en az gerçekleşen davranışları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına dönük amaçları belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için öğretmenleri teşvik etmekte gösterdikleri titizliği, bu amaçların öğretmenlerle birlikte belirleme ve bu amaçların gerçekleşmesi için öncülük etmekte göstermedikleri söylenebilir. Bu duruma göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci başarısını arttırmaya dönük amaç belirleme sürecinde bir anlamda öğretmenlere ihtiyaç duymadıkları söylenebilir. Başka bir ifadeyle; okul yöneticilerinin kurul toplantılarında öğrenci başarısının belirlenmesine dönük amaçları her zaman tartışmaya açmamaları, öğrenci başarısının arttırılması için amaç belirleme sürecinde kendilerini öğretmenlere oranla daha yetkin hissettikleri anlamına gelebilir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri, öğretmenler kurulu toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma ve bu amaçları günün koşullarına göre yeniden belirleme rollerini her zaman oynama eğilimi taşımamaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri, araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Okulun Amaçlarını Belirlemesi ve Paylaşımı” boyutundaki davranışların sadece ikisini “Her Zaman” gerçekleştirdiklerini düşünürlerken sekiz davranışı ise “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri düşüncesindedirler. Öğretmenler ise ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı ” boyutundaki davranışlardan birinin “Ara Sıra”, dokuzunun ise “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

İlköğretim okulu yöneticileri $\bar{X} = 4,08$, öğretmenler ise $\bar{X} = 3,75$ genel ortalama ile “Okulun Amaçlarını Belirlemesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan davranışların “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Bu bulgular; benzer araştırmalarda, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan tüm davranışların “Çoğu Zaman” gerçekleştiği bulgusuna ulaşan Şişman (2004), Aksoy (2006), Gürsun (2007), Argon ve Mercan

(2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çok büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4-6. “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları

Öğretimsel Liderlik Roller	G r u p l a r			
	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
11.Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.	4,44	0,72	3,87	0,99
12.Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.	4,27	0,79	3,81	0,92
13.Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.	4,14	0,72	3,63	1,02
14.Programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.	3,74	1,09	3,52	1,08
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	3,54	0,85	3,28	1,08
16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.	4,34	0,73	3,77	1,03
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.	4,34	0,76	3,77	1,04
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.	4,38	0,81	4,18	8,88
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	3,98	0,82	3,69	0,98
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	4,09	0,81	3,59	1,13

Okul yöneticisi, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkan ve programlarla yetinmemeli, okulda sunulan eğitim ve öğretim fırsatlarını sürekli olarak geliştirmeye çalışmalıdır (Erdoğan, 2008: 134). Okullar eğitim hizmetini üretildiği temel sistemlerdir ve bu misyonları onların varlık sebebini ortaya koyar. Bu nedenle, okullarda eğitim programları ve öğretim sürecinin yönetimi okulun başarısının en

önemli değişkenlerinden biridir. Okul yöneticilerinin en temel öğretimsel liderlik görevlerinden bir tanesi de okulda eğitim sürecini etkili yönetebilmektir.

Tablo 4-6 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan, “okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama ” rolünü $\bar{X} = 4.44$ ve “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” rolünü ise $\bar{X} = 4.38$ aritmetik ortalamalarla “Her Zaman” düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri roller olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ise ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki davranışlardan, “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” rolünü $\bar{X} = 4.18$ ortalama ve “Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama” $\bar{X} = 3.87$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri düşüncesindedirler.

Aksoy (2006) yaptığı araştırmada da “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” ve “Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama” rollerini yine “Çoğu Zaman” düzeyinde ve en fazla gerçekleşen davranışları olduğu sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, benzer şekilde Argon ve Mercan’ın (2009) araştırmasında da okul yöneticilerinin “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” rollerinin “Çoğu zaman” ve en çok gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri, öğretim yılı başında yapılması, okul yöneticisinin temel görevlerinden biri olması ve kısa sürede hazırlanabilir özellik taşıması nedeniyle okulun eğitim-öğretim çalışmalarına ilişkin yıllık faaliyet planını hazırlamakta çok etkin oldukları düşünülmektedir. Ayrıca, ilköğretim okulu yöneticilerinin; denetimini kolay olması, öğretmenlerin derslere ilişkin zaman planlamasına uymaları nedeniyle derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesi rollerini de “Çoğu zaman” düzeyinde oynamalarına yol açtığı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre; okullarda derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesi ile ilgili gerekli beceriye sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca yine okul yöneticilerin, okulun eğitim-öğretimle ilgili yıllık faaliyet planını hazırlamada üzerlerine düşen görevi yerine getirmekte oldukları sonucuna varılabilir.

Bununla birlikte; ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan, “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” rollerini $\bar{X} = 3.54$ ile “programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” rollerini ise $\bar{X} = 3.74$ aritmetik ortalamalarla “Çoğu Zaman” düzeyinde ve en az seviyede gerçekleştirdikleri roller olduğu düşüncesindedirler. Öğretmenler ise bu boyuttaki davranışlardan, “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” rollerini $\bar{X} = 3,28$ ’lik bir ortalama ile “Ara Sıra” ve yine “programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” rollerini ise $\bar{X} = 3,52$ ’lik aritmetik ortalama ile yine “Çoğu Zaman” düzeyinde en az gerçekleştirdikleri davranışlar olarak görmüşlerdir.

Argon ve Mercan’ın (2009) yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” ve “programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” rollerinin en düşük düzeyde gerçekleşen davranışlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” rolü “Çoğu Zaman” düzeyinde ve en az gerçekleşen davranışları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin görev tanımlarının genişliği, sınıf içi öğretmeni gözlemlenmenin uzmanlık ve uzun zaman gerektirmesi nedeniyle sınıf içi ziyaretlerine ilişkin görevlerini gerçekleştirmekte zorlandıkları düşünülmektedir. Ayrıca, öğretim programları ile ilgili kitap, dergi vb kaynaklar seçimi hem derslerin öğretim programlarını hem de derslerin alan bilgisi hâkimiyetini zorunlu kılması, okul

yöneticilerinin derslere ilişkin kaynak seçme rollerini gerçekleştirmede sınırlılıklar yaşamalarına yol açtığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin öğretim zamanını etkili kullanılması için sınıf ziyaretleri ile okulda programlarla ilgili materyallerin seçimine katılmaya ilişkin rollerini istenilen düzeyde yerine getirmediikleri söylenebilir. Bu durumun, okul yöneticilerinin görev tanımlarının yoğunluğunun doğal bir sonucu olan zaman yetersizliğinden veya öğretim zamanının etkili kullanılması ve programlara ilişkin materyalin seçiminde gerekli akademik birikime sahip olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri, araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçeği aracında yer alan “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan davranışların beşini “Her Zaman” gerçekleştirdiklerini düşünürlerken diğer beş davranışı ise “Çoğu Zaman” gerçekleştirdikleri algısındadırlar. Öğretmenler, bu boyuttaki davranışlardan birinin “Ara Sıra”, dokuzunun ise “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar. Araştırmada elde edilen bulgulardan, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul ve öğrenci başarısında en önemli paya sahip olan “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” rollerini etkili bir şekilde yerine getirdikleri sonucuna varılabilir.

Bu duruma göre; ilköğretim okulu yöneticileri $\bar{X} = 4.12$, öğretmenleri ise $\bar{X} = 3.66$ ortalama ile “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan davranışların “Çoğu Zaman” gerçekleştiği görüşündedirler.

Öğretmen görüşlerine başvuran Şişman (2004), Aksoy (2006), Argon ve Mercan (2009) benzer araştırmalarda “Öğretim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan tüm davranışların “Çoğu Zaman” gerçekleştiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Tablo 4-7.“Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları

Öğretimsel Liderlik Roller	G r u p l a r			
	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	4,18	0,75	3,71	0,99
22.Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.	3,92	0,79	3,59	1.04
23.Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	3,81	0,84	3,53	1,02
24.Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.	3,89	0,82	3,66	1,01
25.Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	4,27	0,66	3,82	0,96
26.Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	4,20	0,65	3,74	1,02
27.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.	4,34	0,75	3,92	0,94
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	3,93	0,76	3,55	1.01
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	3,87	0,85	3,60	1,00
30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	4,00	0,93	3,61	1,01

Değerlendirme basamağında öğretim planında yer alan hedef davranışların, içeriğin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, materyallerin uygun ve yeterli olup-olmadığı konusunda bilgi edinilmesini sağlamaya yönelik eylemler yer alır (Kuran, 2004: 74). Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi sonucu okulun önceden belirlenen hedeflerinde sapma yaşanıp-yaşanmadığının dönütleri alınarak eğitim öğretim uygulamaları gözden geçirilir.

Tablo 4-7 incelendiğinde, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan, “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” rolünü yöneticiler $\bar{X} = 4.34$, öğretmenler ise $\bar{X} = 3.92$ ortalama ile “Her Zaman” düzeyinde en fazla gerçekleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. “Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme” rolünü ise yöneticiler 4.27, öğretmenler ise $\bar{X} = 3.82$ aritmetik ortalama ile yine “Her Zaman” düzeyinde en çok gerçekleşen roller olduğu yönünde algıya sahiptirler.

Argon ve Mercan’ın (2009) yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” ve “Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme” rollerinin “Çoğu Zaman” düzeyinde en fazla gerçekleşen davranışlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” rolü “Çoğu Zaman” düzeyinde ve en fazla gerçekleşen davranışları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında üstün başarı gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesi, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri gereği okul yöneticilerinin sorumluluğuna verilmiştir. Bu amaçla, ilköğretim okullarında okul yöneticileri üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme rollerini en çok gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik davranışları arasında görmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, ilköğretim okullarında her gün dersler başlamadan önce öğrenciler için “Ant” törenlerinin yapılması ve bu törenlere okul yöneticilerinin katılması zorunluluğunun bulunması, okul ve öğrenci başarıları hakkında öğrencileri bilgilendirme veya benzeri bilgilendirme ya da duyuruların yapılmasında bu törenlerin önemli rol oynadığı ve kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticileri öğretmen görüşlerine göre; okulda ve sınıfta üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmede gerekli çabayı gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin okul ve öğrenci başarıları hakkında öğrencileri bilgilendirme

konusunda başarılı oldukları ve bu konuda çok fazla sorunla karşılaşmadıkları sonucuna varılabilir.

Buna karşılık, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan, “sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma” rolünün yöneticiler $\bar{X} = 3.81$, öğretmenler ise $\bar{X} = 3,53$ ’lük bir ortalama “Çoğu Zaman” düzeyinde ve en az gerçekleşen davranışlar olduğu algısındadırlar. Okul yöneticileri “sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme” rollerini $\bar{X} = 3.87$ aritmetik ortalamalarla yine “Çoğu Zaman” düzeyinde en az gerçekleştirdikleri davranışlar arasında görmüşlerdir. Öğretmeler ise “sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama” rolünün $\bar{X} = 3,55$ ’lik aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde fakat en az gerçekleşen davranış olarak görmüşlerdir.

Benzer şekilde, Argon ve Mercan’ın (2009) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin “sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama” rolünü ve Aksoy’un yaptığı araştırmada da “sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma” rolünü bu boyuta ilişkin en az gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu sonucuna varılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticileri için; “sınav sonuçlarına göre okul programlarını gözden geçirme” ve “sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını kontrol etme” davranışlarının daha çok derse ilişkin alan bilgisi ve uzun zaman gerektirmesi nedeniyle en az gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve yeniden düzenleme ve sınıf ziyaretleri sırasında öğretimle ilgili konuları açıklama yapma rollerini istenilen düzeyde yerine getirmedikleri ileri sürülebilir. Bunun temel nedeninin okul programlarının hazırlanması veya gerektiğinde gözden geçirilmesi ve sınıf ziyaretlerinde öğretmenlerin gözlemlenmesi ve bu gözlemlerin paylaşılmasının üst düzey akademik bilgi gerektirmesi, okul yöneticilerinin ise bu bilgi birikimine istenilen düzeyde sahip olmadıkları sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışların sadece üçünü “Her Zaman” gerçekleştirdiklerini düşünürlerken yedi davranışı ise “Çoğu Zaman” gerçekleştirdikleri algısındadırlar. Öğretmenlere göre ise; ilköğretim okulu yöneticilerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan tüm davranışların tamamının “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri algısındadırlar.

Bu duruma göre; ilköğretim okulu yöneticileri $\bar{X} = 4,04$, öğretmenler ise $\bar{X} = 3,67$ ortalama ile “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışların “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği görüşündedirler.

Araştırmanın bu bulgusu; öğretmen görüşleri alınan benzer araştırmalarda, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan tüm davranışların “Çoğu Zaman” gerçekleştiği bulgusuna ulaşan Şişman (2004), Aksoy (2006), Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çok büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4-8. “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları

Öğretimsel Liderlik Roller	G r u p l a r			
	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme.	4,27	0,79	3,60	1,08
32.Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.	4,22	0,81	3,46	1,14
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	3,66	1,11	3,15	1,25
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenleme.	3,57	1,05	3,24	1,13
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	4,16	0,80	3,55	1,09
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.	4,14	0,85	3,56	1,09
37.Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.	3,41	1,13	3,00	1,26
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma.	3,22	1,22	2,84	1,26
39.Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	3,60	0,94	3,16	1,18
40. Hizmetiçi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	3,93	0,92	3,42	1,10

Öğrenen lider olarak okul yöneticisi öğretmenlik rolünü üstlenirken hem öğrenen hem öğreten olmalıdır, okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri öğrenerek bunları öğretmenlere öğretmesi onun öğretmenler üzerindeki gücünü artırır (Çelik, 2003: 128). Eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, yenilenen öğretim programları, toplumun okuldan farklılaşan beklentileri vb. durumlar öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterliğini arttıracak kişilerin başında her zaman ulaşılabilir konumuyla okul yöneticileri gelmektedir. Okul

yöneticisi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamanın yanında onları okulun amaçları doğrultusunda destekleyerek okulda takım ruhu oluşturabilmelidir.

Tablo 4-8 incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan, “öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme” rolünü yöneticiler $\bar{X} = 4.27$, öğretmenler ise $\bar{X} = 3.60$ aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde en çok gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine yöneticilerin “üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunma” rolünü $\bar{X} = 4.22$ ortalama ile “Her Zaman” düzeyinde en çok gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ise “mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme” rolünü $\bar{X} = 3.56$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde en fazla gerçekleşen davranış olduğu düşüncesindedirler.

Benzer şekilde, Argon ve Mercan’ın (2009) ve Aksoy’un (2006) yaptığı ve öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmalarda okul yöneticilerinin “öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme” rolünü bu boyuta ilişkin “Çoğu Zaman” düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin, “öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme” rollerini en üst seviyede oynayabilmeleri okul yöneticilerinin öğretmenlerin başarısı ve dolayısıyla okul başarısının kendi başarılarının bir göstergesi olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca yine üst seviyede gerçekleştirdiklerine inandıkları “üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunma” rollerini ise öğretmenleri güdülemenin en kolay yollardan biri olarak gördükleri sonucuna varılabilir.

Bununla birlikte; ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan, “öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” rollerini yöneticiler $\bar{X} = 3.22$ ’lik bir

ortalama ile “Çoğu Zaman”, öğretmenler ise $\bar{X} = 2,84$ ’lük bir ortalama ile “Ara Sıra” düzeyinde en az gerçekleşen roller olduğu düşüncesindedirler. Benzer şekilde yöneticiler $\bar{X} = 3,41$ ’lik ortalama ile “Çoğu Zaman”, öğretmenler ise $\bar{X} = 3,00$ ’lük ortalama ile “Ara Sıra” düzeyinde “gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma” rolünün en az gerçekleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Benzer şekilde, Argon ve Mercan’ın (2009) ve Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin “öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” rolünü bu boyuta ilişkin “Ara Sıra” düzeyinde ve en az gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin; büyük ölçüde maddi kaynak ve organizasyon gerektirmesinin “öğretmenlere konferans vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” davranışını en az seviyede gerçekleşmesine yol açtığı sonucuna varılabilir. Ayrıca, yazılı basında eğitimle ilgili yayınların okul yöneticileri tarafından her zaman takip edilmediği ve bunun için zaman ayırmadıkları söylenebilir. Okul yöneticileri öğretmenlere konferanslar vermeleri amacıyla konuşmacılar çağırma ve yazılı basında eğitimle ilgili yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma gibi öğretimsel liderlik davranışlarını istenilen düzeyde oynayamadıkları sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri, “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışların ikisini “Her Zaman”, yedisini “Çoğu Zaman” ve bir davranış ise “Ara Sıra” gerçekleştirdikleri algısındadırlar. Öğretmenler ise bu boyutta yer alan beş davranışın “Çoğu Zaman”, beş davranışın ise “Ara Sıra” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

Bu duruma göre, $\bar{X} = 3,81$ genel ortalama ile “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışların yöneticiler “Çoğu Zaman”, öğretmenler ise $\bar{X} = 3,29$ genel ortalama ile “Ara Sıra” gerçekleştiği algısındadırlar.

Argon ve Mercan (2009) ve Aksoy (2006) tarafından yapılan ve öğretmen görüşleri alınan benzer araştırmalarda; “Öğretmenlerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan tüm davranışların “Çoğu Zaman” gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4-9. “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen algıları

Öğretimsel Liderlik Roller	G r u p l a r			
	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme.	4,13	0,82	3,43	1,15
42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	4,36	0,73	3,61	1,10
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	4,24	0,65	3,75	1,01
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	4,30	0,77	3,72	0,98
45.Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	4,12	0,85	3,54	1,11
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	4,06	0,98	3,50	1,10
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	4,21	0,81	3,59	1,08
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	4,29	0,70	3,82	0,99
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme.	4,17	0,82	3,73	1,01
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	4,30	0,71	3,85	0,99

Çetinkanat (2000), yöneticilerin, işgörenlerin kendilerini iyi hissetmelerinden kendilerini sorumlu tuttuğunu, bu nedenle iş ortamlarını daha hoş bir hale getirmenin,

işgörenlerin şikâyetlerine bir yanıt olarak ya da iş doyumunun işe devamsızlık, işe geç gelme, işten ayrılma ve performansla yakından ilişkili olduğunu inandıklarını belirterek işörenin verimliliğinde iş ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Özden (1998), bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturması, öğrenci başarısını ön plâna çıkarması ve öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ülkemizde aynı derece ve türdeki eğitim kurumlarına okul toplumu tarafından ciddi talep farklılıkları söz konusudur. Öğrenci velileri çocuklarını en yakın okul yerine belirli okullara gönderme ve böylelikle okul seçme eğilimi taşımaktadırlar. Aynı şekilde eğitim işgörenlerinin görev yapmak istedikleri okul tercihlerinin belirli okullarda yığıldığı görülmektedir. Bunun temel nedeninin okulun sahip olduğu ortam ve okul iklimi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4-9’da yer alan ilköğretim okulu yöneticilerinin, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutundaki davranışlardan, “görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme” rolünü $\bar{X} = 4.36$ ortalama ile “Her Zaman”, benzer şekilde “okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma” ve “Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama” davranışlarını $\bar{X} = 4.30$ aritmetik ortalama ile “Her Zaman” düzeyinde ve en çok gerçekleştirdikleri davranışlar şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ise “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutundaki davranışlardan, “öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama” rolünü $\bar{X} = 3.85$ ’lik ortalama ile ve “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” rolünü ise $\bar{X} = 3.82$ ’lik aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” en fazla gerçekleştirdikleri düşüncesindedirler.

Argon ve Mercan (2009) ve Aksoy (2006) tarafından yapılan benzer araştırmada da öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin “öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama” ve “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” davranışlarını en fazla gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu bulunmuştur.

İlköğretim okulu yöneticileri “görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme” davranışını en üst seviyede gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmelerinin; yöneticilerin, öğretmenlerin başarısının okul başarısını getireceği ve dolayısıyla bu başarının da okul yönetiminin başarısı olarak algılanacağına bilincinde oldukları söylenebilir. Ayrıca; “okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma” davranışını üst seviyede sergilemelerini, okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilerin başarısında onları güdülemenin önemini farkında oldukları sonucu çıkarılabilir.

İlköğretim okulu yöneticileri öğretmen görüşlerine göre; öğrenci başarısında çok önemli bir etken olan okula veli ve çevre desteğinin sağlanmasında gerekli rolü oynadıkları söylenebilir. Ayrıca ilköğretim okulu yöneticileri birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleyebilme becerilerinden okulda çatışmayı yönetebildikleri sonucuna varılabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutundaki davranışlardan, “öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” rollerini $\bar{X} = 4.06$ ’lık bir ortalama ile ve “Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama” rollerini ise $\bar{X} = 4.12$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde en az gerçekleştirdikleri düşüncesindedirler. Öğretmenler ise “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” rollerini $\bar{X} = 3,43$ ’lük bir ortalama ile ve yine “Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” rollerini ise $\bar{X} = 3,50$ ’lık ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde en az gerçekleştirdikleri davranışlar olarak görmüşlerdir.

Argon ve Mercan (2009) ve Aksoy (2006) tarafından yapılan ve öğretmen görüşleri alınan benzer araştırmalarda da okul yöneticilerinin “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” ve

“Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” davranışlarını az gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerini çok fazla zaman, kaynak ve enerji ayırmalarını gerektirdiğinden öğretmen ve öğrencileri kaynaştırmak amacıyla istenilen düzeyde sosyal faaliyet yapamadıkları söylenebilir. İstanbul’un büyük bir kent olmasının da okul dışında okul personelinin katılacağı sosyal ortamlar hazırlamada sorun oluşturduğu ileri sürülebilir. Ayrıca, yine geniş ölçüde maddi kaynak gerektiren ve okul binalarının sınırlı fiziki kapasiteleri nedeniyle “Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama” rollerinin her zaman gerçekleştiremedikleri düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin okulda takım ruhu oluşturma konusunda istenilen düzeyde beceriye sahip olmadıkları söylenebilir. Okulda öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere gerekli zaman ve enerjiyi ayırmadıkları ve takım çalışmasının önemini tam olarak kavrayamadıkları sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri, araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan altı davranışı “Her Zaman”, dört davranışı ise “Çoğu Zaman” gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler ise “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan tüm davranışların tamamının “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

Bu bulgu benzer bir araştırmada yine öğretmen görüşlerine başvuran ve “Öğretim Liderliği” ölçme aracındaki “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan tüm davranışların tamamını “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşan Şişman (2004) ile Argon ve Mercan’ın (2009) bulguları ile paralellik göstermektedir.

Bu duruma göre; ilköğretim okulu yöneticileri, $\bar{X} = 4,21$ genel ortalama ile “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan

davranışları “Her Zaman” öğretmenler ise $\bar{X} = 3,65$ genel ortalama ile “Çoğu Zaman” gerçekleştiği görüşündedirler.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4-10’da verilmiştir.

Tablo 4-10. Yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollüne ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algıları

Roller	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi (df)	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Öğretmen	1562	3,7492	,71796	11,342	-4,292	1650	,000
	Yönetici	90	4,0789	,52134				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Öğretmen	1562	3,7115	,73414	15,816	-5,302	1650	,000
	Yönetici	90	4,1278	,52339				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Öğretmen	1562	3,6725	,76831	13,726	-4,487	1650	,000
	Yönetici	90	4,0411	,53985				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Öğretmen	1562	3,2967	,93219	18,120	-5,225	1650	,000
	Yönetici	90	3,8178	,67367				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Öğretmen	1562	3,6536	,88284	17,330	-5,981	1650	,000
	Yönetici	90	4,2178	,60663				

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin algıları arasında fark olup-olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonucuna göre, $P < .05$ bulunmuştur. Bu duruma göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri arasındaki bu fark ölçme aracında yer alan boyutlara göre aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir.

a) “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan davranışları okul yöneticileri $\bar{X}=4.08$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman”, düzeyinde gerçekleştirdikleri şeklinde görüş belirtirlerken, öğretmenler ise bu boyuttaki davranışların $\bar{X}=3.75$ aritmetik ortalama ile yine “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

Bu duruma göre; $P < .05$ olduğundan ilköğretim okulu yöneticilerinin “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

b) “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan davranışların okul yöneticileri $\bar{X}=4.12$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman”, düzeyinde gerçekleştirdiklerini, öğretmenler ise bu boyuta ilişkin davranışların $\bar{X}=3.66$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

Bu duruma göre; $P < .05$ olduğundan ilköğretim okulu yöneticilerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

c) “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışların okul yöneticileri $\bar{X}=4.04$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman”, düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler ise bu boyuta ilişkin davranışların $\bar{X}=3.67$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

Bu duruma göre; $P < .05$ olduğundan ilköğretim okulu yöneticilerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

d) “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışların okul yöneticileri $\bar{X}=3.81$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman”, düzeyinde gerçekleştirdiklerini, öğretmenler ise bu boyuta ilişkin davranışların $\bar{X}=3.29$ aritmetik ortalama ile “Ara Sıra” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

Bu duruma göre; $P < .05$ olduğundan ilköğretim okulu yöneticilerinin “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

e) “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan davranışların okul yöneticileri $\bar{X}=4.21$ aritmetik ortalama ile “Her Zaman” düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtirken öğretmenler ise bu boyuta ilişkin davranışların $\bar{X}=3.65$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

Bu duruma göre; $P < .05$ olduğundan ilköğretim okulu yöneticilerinin “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

Araştırmada verileri toplamak için kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan ve ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin tüm maddelerin ilköğretim okulu yöneticileri $\bar{X} = 4.05$ ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde, öğretmenler ise $\bar{X} = 3.60$ aritmetik ortalama ile yine “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği görüşündedirler.

Bu duruma göre; öğretmenler, ölçme aracında yer alan öğretimsel liderlik boyutlarından “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında yer alan öğretimsel liderlik davranışlarının “Çoğu Zaman”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarının ise “Ara Sıra” düzeyinde gerçekleştiğini düşünmektedirler. Buna karşılık ilköğretim okulu yöneticileri; “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda yer alan maddelerin “Her Zaman”, “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan maddelerin ise “Çoğu Zaman” gerçekleştiği yönünde görüşe sahiptirler.

Ayrıca her iki grup “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan maddelerin en az gerçekleşen davranışlar olduğu yönünde bir görüş

bildirirlerken, öğretmenler “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutunda yer alan maddelerin, ilköğretim okulu yöneticileri ise “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda yer alan maddelerin en fazla gerçekleştiği yönünde bir algıya sahiptirler.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin kendi algıları arasında;

- a) Hizmet yılı,
- b) Cinsiyet,
- c) Öğrenim durumu,

değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

a) İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, hizmet yılı değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 4-11’de gösterilmiştir.

Tablo 4-11. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet yıllarına göre algıları

Roller	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (P)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Gruplar Arası	2,444	5	,489	1,888	,105
	Gruplar İçi	21,746	84	,259		
	Toplam	24,190	89			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	,948	5	,190	,680	,640
	Gruplar İçi	23,432	84	,279		
	Toplam	24,381	89			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	1,079	5	,216	,729	,604
	Gruplar İçi	24,859	84	,296		
	Toplam	25,938	89			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	1,797	5	,359	,782	,565
	Gruplar İçi	38,594	84	,459		
	Toplam	40,392	89			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	2,810	5	,562	1,576	,176
	Gruplar İçi	29,942	84	,356		
	Toplam	32,752	89			

İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet yılı değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyi ölçme aracında yer alan tüm boyutlarda, $P > .05$ bulunmuştur. Bu değer, ilköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı değişkenine göre ölçme aracında yer alan “Okul Amaçlarının Belirlenmesi e Paylaşımı”, “Eğitim Programı

ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarında. 05 düzeyinde anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Aksoy (2006) tarafından yapılan ve öğretmen görüşlerinin alındığı benzer bir araştırmada da “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarına ilişkin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerinde hizmet yılı değişkenini bakımından algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Başka bir ifadeyle, ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet yıllarını kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada etkisi olmadığı ve hizmet yılı değişkeninin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının şekillenmesinde rol oynamadığı görülmektedir.

b) İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, cinsiyet değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 4-12’de gösterilmiştir.

Tablo 4-12. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin cinsiyetlerin göre algıları

Roller	Gruplar	N	X	Standart Sapma	F	T	Serbestlik Derecesi (df)	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Kadın	18	3,8944	,34551	5,537	-1,696	88	,093
	Erkek	72	4,1250	,54894				
Eğitim programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	18	4,0222	,44531	,538	-,956	88	,342
	Erkek	72	4,1542	,54072				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	18	3,8056	,51160	,186	-2,109	88	,038
	Erkek	72	4,1000	,53392				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	18	3,4944	,86669	1,949	-2,333	88	,022
	Erkek	72	3,8986	,59658				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	18	3,8667	,65798	,020	-2,853	88	,005
	Erkek	72	4,3056	,56441				

İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, cinsiyet değişkeni bakımından algıları anlamlı fark olup olmadığına ait yapılan t- testi sonuçlarına göre, ölçme aracında yer alan “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutları için anlamlılık düzeyi (α değeri) olan $P < .05$ ’den küçük, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” ve “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutları için anlamlılık düzeyi (α değeri) $P > .05$ çıkmıştır.

Bu duruma göre; araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” ve “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutları için erkek ve kadın yöneticilerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutları ilköğretim okulları yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark vardır. Bir başka ifadeyle kadın ve erkek yöneticilerin görüşlerinin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ve erkek yöneticilerin genel ortalamaları kadın yöneticilerinkinden daha yüksektir. Yani erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarına ilişkin öğretimsel liderlik rollerinin daha etkili yürüttüklerini düşünmektedirler. Bunun nedeninin öğretmenlerin erkek yöneticileri daha fazla kabullenmeleri olduğu düşünülmektedir.

c) İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, öğrenim durumu değişkenine bakımından algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 4-13’de gösterilmiştir.

Tablo 4-13. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini ilişkin öğrenim durumlarına göre algıları

Roller	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (P)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Gruplar Arası	,632	3	,211	,769	,515 P > .05
	Gruplar İçi	23,558	86	,274		
	Toplam	24,190	89			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	,543	3	,181	,653	,583 P > .05
	Gruplar İçi	23,838	86	,277		
	Toplam	24,381	89			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	1,597	3	,532	1,881	,139 P > .05
	Gruplar İçi	24,341	86	,283		
	Toplam	25,938	89			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	2,025	3	,675	1,513	,217 P > .05
	Gruplar İçi	38,367	86	,446		
	Toplam	40,392	89			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	1,379	3	,460	1,260	,203 P > .05
	Gruplar İçi	31,372	86	,365		
	Toplam	32,752	89			

İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğrenim durumu değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyi ölçme aracıda yer alan tüm boyutlarda, $P > .05$ bulunmuştur. Bu değer, ilköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada öğrenim durumu değişkenine göre ölçme aracıda yer alan “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli

Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı fark olmadığını göstermemektedir.

Başka bir ifadeyle, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrenim durumlarının kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada etkisi olmadığı ve öğrenim durumu değişkeninin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının şekillenmesinde etkisinin bulunmadığı görülmektedir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin algıları arasında;

- a) Hizmet yılı,
- b) Cinsiyet,
- c) Öğrenim durumu,

değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

a) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, hizmet yılı değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı fark olup-olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 4-14’de gösterilmiştir.

Tablo 4-14. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet yıllarına göre öğretmen algıları

Roller	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (P)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Gruplar Arası	11,799	5	2,360	4,631	,000
	Gruplar İçi	792,845	1556	,510		
	Toplam	804,644	1561			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	19,178	5	3,836	7,259	,000
	Gruplar İçi	822,147	1556	,528		
	Toplam	841,325	1561			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	12,820	5	2,564	4,391	,001
	Gruplar İçi	908,632	1556	,584		
	Toplam	921,452	1561			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	45,455	5	9,091	10,790	,000
	Gruplar İçi	1311,007	1556	,843		
	Toplam	1356,463	1561			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	27,581	5	5,516	7,218	,000
	Gruplar İçi	1189,084	1556	,764		
	Toplam	1216,665	1561			

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet yılı değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı fark olup-olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre, $P < .05$ bulunmuştur. Tablo 4-14 incelendiğinde öğretimsel liderliğin her bir boyutu için anlamlılık düzeyi .05 den küçük çıkmıştır, yani hizmet yılı değişkeni bakımından öğretmenlerin algıları arasındaki fark anlamlıdır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin hizmet yılı değişkenine göre algıları arasında anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4-15’de verilmiştir.

Tablo 4-15. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet yıllarına göre öğretmen algılarının farkı

Roller	Hizmet Yılı (I)	Ortalama	Hizmet Yılı (J)	Ortalama Farkı	Standart Sapma	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	1-5 yıl	3,6659	26 ve üzeri	-,3030(*)	,07150	,000
	6-10 yıl	3,7088	26 ve üzeri	-,2601(*)	,06996	,003
	11-15 yıl	3,7553	26 ve üzeri	-,2136(*)	,07180	,035
	16-20 yıl	3,7953	--	--	--	--
	21-25 yıl	3,8806	--	--	--	--
	26 ve üzeri	3,9689	1-5 yıl	-,3030(*)	,07150	,000
			6-10 yıl	-,2601(*)	,06996	,003
			11-15 yıl	-,2136(*)	,07180	,035
			16-20 yıl	-,2206(*)	,07405	,035
			21-25 yıl	-,3427(*)	,08407	,001
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5 yıl	3,5864	26 ve üzeri	-,3440(*)	,07281	,000
	6-10 yıl	3,6640	21-25 yıl	-,2651(*)	,08272	,017
			26 ve üzeri	-,2664(*)	,07124	,003
	11-15 yıl	3,7309	--	--	--	--
	16-20 yıl	3,8070	1-5 yıl	,2206(*)	,07405	,035
	21-25 yıl	3,9290	1-5 yıl	,3427(*)	,08407	,001
			6-10 yıl	,2651(*)	,08272	,017
	26 ve üzeri	3,9304	1-5 yıl	,3440(*)	,07281	,000
			6-10 yıl	,2664(*)	,07124	,003
			16-20 yıl	-,2330(*)	,07784	,033
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5 yıl	3,5554	21-25 yıl	-,2543(*)	,08838	,047
			26 ve üzeri	-,2802(*)	,07654	,004
	6-10 yıl	3,6444	--	--	--	--
	11-15 yıl	3,6935	--	--	--	--
	16-20 yıl	3,7884	1-5 yıl	,2330(*)	,07784	,033
	21-25 yıl	3,8097	1-5 yıl	,2543(*)	,08838	,047
	26 ve üzeri	3,8356	1-5 yıl	,2802(*)	,07654	,004

Tablo 4-15. (Devam) Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet yılların göre öğretmen algılarının farkı

Roller	Hizmet Yılı (I)	Ortalama	Hizmet Yılı (J)	Ortalama Farkı	Standart Sapma	P
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 yıl	3,0772	6-10 yıl	-,1938(*)	,06374	,029
			11-15 yıl	-,2139(*)	,06704	,018
			16-20 yıl	-,4647(*)	,09350	,000
			21-25 yıl	-,5282(*)	,10617	,000
			26 ve üzeri	-,4939(*)	,09194	,000
	6-10 yıl	3,2710	1-5 yıl	,1938(*)	,06374	,029
			16-20 yıl	-,2709(*)	,09156	,037
			21-25 yıl	-,3344(*)	,10446	,018
			26 ve üzeri	-,3001(*)	,08996	,011
	11-15 yıl	3,2911	1-5 yıl	,2139(*)	,06704	,018
			21-25 yıl	-,3143(*)	,10650	,038
			26 ve üzeri	-,2801(*)	,09233	,030
	16-20 yıl	3,5419	1-5 yıl	,4647(*)	,09350	,000
			6-10 yıl	,2709(*)	,09156	,037
	21-25 yıl	3,6054	1-5 yıl	,5282(*)	,10617	,000
			6-10 yıl	,3344(*)	,10446	,018
			11-15 yıl	,3143(*)	,10650	,038
	26 ve üzeri	3,5711	1-5 yıl	,4939(*)	,09194	,000
			6-10 yıl	,3001(*)	,08996	,011
			11-15 yıl	,2801(*)	,09233	,030
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5 yıl	3,5152	16-20 yıl	-,2693(*)	,08905	,030
			21-25 yıl	-,4009(*)	,10111	,001
			26 ve üzeri	-,4151(*)	,08756	,000
	6-10 yıl	3,5998	21-25 yıl	-,3163(*)	,09948	,019
			26 ve üzeri	-,3306(*)	,08568	,002
	11-15 yıl	3,6496	26 ve üzeri	-,2808(*)	,08793	,018
	16-20 yıl	3,7845	1-5 yıl	,2693(*)	,08905	,030
	21-25 yıl	3,9161	1-5 yıl	,4009(*)	,10111	,001
	26 ve üzeri	3,9304	1-5 yıl	,4151(*)	,08756	,000
			6-10 yıl	,3306(*)	,08568	,002
			11-15 yıl	,2808(*)	,08793	,018

(*) 0.05 düzeyindeki farkı gösteren grupları belirtmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin hizmet yılı değişkeni bakımından algıları arasında farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre öğretmen görüşlerinin ortalamalarının anlamlılık düzeyi .05'ten küçük olduğu için fark

tüm hizmet yılları arasındadır. Bir başka deyişle her hizmet yıllı grubuna giren öğretmenler arasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin algılamada anlamlı fark vardır. Bu fark; “Öğretim Liderliği” ölçe aracının “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda en az düzeyde kendisini gösterirken, en fazla farklılık ise “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundadır.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim okulu yöneticilerinin “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutundaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu fark; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 26 yıl üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşleri arasındadır. 1-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,66$, 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,70$, 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,75$ ve 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,96$ ’dır.

“Eğitim programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin hizmet yılı değişkeni bakımından öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu fark; 1-5, 6-10, 16-20, 21-25 ve 26 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Ölçme aracında yer alan “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki davranışlara ilişkin; 1-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,58$, 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,66$, 16-20 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,80$, 21-25 hizmet yılına sahip öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,92$ ve 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,93$ ’tür. Bu bulgular, yine benzer bir araştırmada “Öğretim Liderliği” ölçe aracını kullanan ve öğretmen görüşlerine başvuran Aksoy’un (2006) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin hizmet yılı değişkeni bakımından öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu fark; 1-5, 16-20, 21-25 ve 26 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Ölçme aracında yer alan “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki

davranışlara ilişkin; 1-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,55$, 16-20 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,78$, 21-25 hizmet yılına sahip öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,80$ ve 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,83$ 'tür. Bu bulgular, yine benzer bir araştırmada "Öğretim Liderliği" ölçme aracını kullanan ve öğretmen görüşlerine başvuran Aksoy'un (2006) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

"Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutuna ilişkin hizmet yılı değişkeni bakımından tüm grupların algıları arasında anlamlı fark vardır. Ölçme aracında yer alan "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutundaki davranışlara ilişkin; 1-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,07$, 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,27$, 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,29$, 16-20 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,54$, 21-25 hizmet yılına sahip öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,60$ ve 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,57$ 'dir. Bu bulgular, yine benzer bir araştırmada "Öğretim Liderliği" ölçme aracını kullanan ve öğretmen görüşlerine başvuran Aksoy'un (2006) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

"Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" boyutuna ilişkin hizmet yılı değişkeni bakımından tüm grupların algıları arasında anlamlı fark vardır. Ölçme aracında yer alan "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" boyutundaki davranışlara ilişkin; 1-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,51$, 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,59$, 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,64$, 16-20 hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,78$, 21-25 hizmet yılına sahip öğretmen görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,91$ ve 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,93$ 'tür.

Bu duruma göre; “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan tüm boyutlara ilişkin öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ait öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması yükselmektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin daha fazla gerçekleştiği algısındadırlar. Ayrıca bu durum hizmet yılı artan öğretmenlerin okul yöneticilerini öğretimsel lider olarak daha yetkin gördükleri sonucuna varılabilir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracında yer alan öğretimsel liderlik davranışlarının tüm boyutlarında öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha üst düzeyde gerçekleştirdikleri algısına sahip oldukları görülmektedir. Yani hizmet yılı düşük öğretmenler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha düşük, hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha yüksek gerçekleştirdikleri algısına sahiptirler. Bu durumun, hizmet yılı düşük öğretmenlerin öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından yeni mezun olmaları nedeniyle daha çok kuramsal bilgiye sahip oldukları ve bunun sonucunda öğretimsel liderliğe hizmet yılları yüksek öğretmenlere oranla daha az ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, hizmet yılı düşük öğretmenlerin özellikle son yıllarda ilköğretim okullarında okutulan derslerin yenilenen öğretim programları ve diğer değişimlere daha kolay uyum sağlarken, hizmet yılı ilerlemiş öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurabilmeleri için hizmet yılı düşük öğretmenlere oranla daha fazla öğretimsel liderliğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılabilir.

Ayrıca, öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerindeki algı farklarının, farklı hizmet yıllarında bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinden farklı düzeyde öğretimsel liderlik davranışı beklentisi içinde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

b) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin, cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 4-16’da gösterilmiştir.

Tablo 4-16. Yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin cinsiyetlerine göre öğretmen algıları

Roller	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi (df)	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Kadın	922	3,7657	,73492	2,434	1,094	1560	,274
	Erkek	640	3,7253	,69267				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	922	3,7296	,75215	1,890	1,173	1560	,241
	Erkek	640	3,6853	,70715				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	922	3,6901	,79778	5,027	1,086	1560	,277
	Erkek	640	3,6472	,72360				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	922	3,2813	,96920	10,031	-,780	1560	,436
	Erkek	640	3,3188	,87639				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	922	3,6432	,91989	10,025	-,560	1560	,576
	Erkek	640	3,6686	,82705				

İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan t- testi sonuçlarına göre, ölçme aracında yer alan “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutları için anlamlılık düzeyi (α değeri) $P > .05$ çıkmıştır.

Bu duruma göre; araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan tüm boyutlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bir başka deyişle ilköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini, kadın ve erkek öğretmenlere karşı benzer düzeyde gerçekleştirmektedirler. Yani ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleşmesinde öğretmenlerin cinsiyetleri belirleyici değildir. Bu durum ayrıca, kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine eşit düzeyde ihtiyaç duydukları şeklinde de yorumlanabilir.

c) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin, öğrenim durumu değişkeni bakımından algılamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 4-17’de gösterilmiştir.

Tablo 4-17. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğrenim durumlarına göre öğretmen algıları

Roller	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (P)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Gruplar Arası	8,495	3	2,832	5,542	,001
	Gruplar	796,149	1558	,511		
	Toplam	804,644	1561			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	13,278	3	4,426	8,328	,000
	Gruplar İçi	828,047	1558	,531		
	Toplam	841,325	1561			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	8,565	3	2,855	4,873	,002
	Gruplar İçi	912,887	1558	,586		
	Toplam	921,452	1561			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	18,966	3	6,322	7,364	,000
	Gruplar içi	1337,497	1558	,858		
	Toplam	1356,463	1561			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	15,346	3	5,115	6,634	,000
	Gruplar içi	1201,319	1558	,771		
	Toplam	1216,665	1561			

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğrenim değişkenine bakımından algıları arasında anlamlı fark olup-olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre, ölçme aracını tüm boyutlarında $P < .05$ bulunmuştur. Yani “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan öğretimsel liderliğin her bir boyutu için anlamlılık düzeyi ,05 den küçük çıktığından öğrenim durumu değişkeni bakımından öğretmenlerin algıları arasındaki fark anlamlıdır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğrenim durumu değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçları tablo 4-18’de verilmiştir.

Tablo 4-18. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğrenim durumlarına göre öğretmen algılarının farkı

Roller	Öğrenim Durumu (I)	Ortalama	Öğrenim Durumu (J)	Ortalama Farkı	Standart Sapma	P
Okul	2 yıllık yüksekokul	3,9279	4 yıllık fakülte	,1954(*)	,05803	,004
			Yüksek lisans	,2420(*)	,09018	,037
Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	4 yıllık fakülte	3,7325	2 yıllık yüksekokul	-	,05803	,004
	Yüksek lisans	3,6859	2 yıllık yüksekokul	,1954(*)	,09018	,037
	Doktora	3,0000	--	,2420(*)	--	--
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	2 yıllık yüksekokul	3,9558	4 yıllık fakülte	-	,05919	,000
			Yüksek lisans	,2647(*)	,09197	,000
	4 yıllık fakülte	3,6911	2 yıllık yüksekokul	,3952(*)	,05919	,000
	Yüksek lisans	3,5606	2 yıllık yüksekokul	-	,09197	,000
	Doktora	3,4750	--	,3952(*)	--	--
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	2 yıllık yüksekokul	3,8483	4 yıllık fakülte	-	,06214	,014
			Yüksek lisans	,1874(*)	,09657	,009
	4 yıllık fakülte	3,6608	2 yıllık yüksekokul	,3048(*)	,06214	,014
	Yüksek lisans	3,5434	2 yıllık yüksekokul	-	,09657	,009
	Doktora	3,0750	--	,3048(*)	--	--
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2 yıllık yüksekokul	3,5930	4 yıllık fakülte	-	,07522	,000
			Yüksek lisans	,3223(*)	,11689	,000
	4 yıllık fakülte	3,2707	2 yıllık yüksekokul	,4668(*)	,07522	,000
	Yüksek lisans	3,1263	2 yıllık yüksekokul	-	,11689	,000
	Doktora	3,1250	--	,4668(*)	--	--
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	2 yıllık yüksekokul	3,9227	4 yıllık fakülte	-	,07129	,000
			Yüksek lisans	,2941(*)	,11078	,002
	4 yıllık fakülte	3,6286	2 yıllık yüksekokul	,3984(*)	,07129	,000
	Yüksek lisans	3,5242	2 yıllık yüksekokul	-	,11078	,002
	Doktora	3,3250	--	,3984(*)	--	--

(*) 0.05 düzeyindeki farkı gösteren grupları belirtmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğrenim durumu değişkeni bakımından algıları arasında anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre öğretmen görüşlerinin ortalamalarının anlamlılık düzeyi .05'ten küçük olduğu için fark tüm öğrenim durumu grupları arasındadır. Bir başka deyişle her öğrenim durumu grupları arasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin algılamada fark vardır. Bu fark “Öğretim Liderliği” ölçe aracının tüm boyutlarında bir birlerine yakın düzeydedir.

“Öğretim Liderliği” ölçe aracında yer alan “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutuna ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre; iki yıllık, dört yıllık ve yüksek lisans öğrenimi almış öğretmen gruplarının algıları arasında anlamlı fark vardır. Ölçe aracında yer alan “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutundaki davranışlara ilişkin; iki yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,92$, dört yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,73$, Yüksek Lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,68$ ’dir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğrenim durumu değişkeni bakımından; iki yıllık, dört yıllık ve yüksek lisans öğrenimi almış öğretmen gruplarının algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu boyutta yer alan davranışlara ilişkin; iki yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,95$, dört yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,69$, Yüksek Lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,56$ ’dır. Bu bulgular, yine benzer bir araştırmada “Öğretim Liderliği” ölçe aracını kullanan ve öğretmen görüşlerine başvuran Aksoy’un (2006) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

“Öğretim Liderliği” ölçe aracında yer alan “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin öğrenim durumu değişkeni bakımından; iki yıllık, dört yıllık ve yüksek lisans öğrenimi almış öğretmen gruplarının algıları arasında

anlamli fark vardir. Bu boyutta yer alan davranışlara ilişkin; iki yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,84$, dört yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,66$, Yüksek Lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,54$ 'tür.

“Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğrenim durumu değişkeni bakımından; iki yıllık, dört yıllık ve yüksek lisans öğrenimi almış öğretmen gruplarının algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu boyutta yer alan davranışlara ilişkin; iki yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,59$, dört yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,27$, Yüksek Lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,12$ 'dir. Bu bulgular, yine benzer bir araştırmada “Öğretim Liderliği” ölçme aracını kullanan ve öğretmen görüşlerine başvuran Aksoy'un (2006) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

“Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuna ilişkin öğrenim durumu değişkeni bakımından; iki yıllık, dört yıllık ve yüksek lisans öğrenimi almış öğretmen gruplarının algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu boyutta yer alan davranışlara ilişkin; iki yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,92$, dört yıllık yüksek öğrenime sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,62$, Yüksek Lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=3,52$ 'dir.

Bu duruma göre; “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan tüm boyutlara ilişkin öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ait öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması düşmektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini daha az gerçekleştirdiği algısındadırlar. Bu durum; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine daha az ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretim düzeyi fazla olan öğretmenlerin kendilerini daha kolay

yenileyebildikleri ve okulda eğitim sürecinde meydana gelen değişimleri daha rahat yakalayabilmelerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın, “ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar nedir?” şeklindeki 5. alt problemi için okul yöneticilerinin “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan her bir boyuttaki maddelere ilişkin sorunla karşılaşma derecelerine ait görüşleri alınmış ve bu görüşlerin frekansı, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Ayrıca; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların tespitine ilişkin “Öğretim Liderliği” ölçme aracı temel alınarak geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak en fazla sorun bildiren 10 ilköğretim okulu yöneticisi ile nitel görüşme yapılmış, görüşme sonuçları analiz edilerek benzer olanlar sınıflandırılmıştır.

a) İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin “Öğretim Liderliği” ölçme aracındaki;

- a) Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı,
- b) Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi,
- c) Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi,
- d) Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi,
- e) Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma,

Boyutlarında yer alan davranışları gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların derecelerine ait elde edilen bulgular ayrı ayrı tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4-19. “Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutunda yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri

Öğretimsel Liderlik Roller	Sorunla Karşılaşma Dereceleri													
	Hiç		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Toplam		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.	9	10,0	17	18,9	50	55,6	10	11,1	4	4,4	90	100	2,81	0,92
2.Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.	7	7,8	25	27,8	43	47,8	11	12,2	4	4,4	90	100	2,78	0,92
3.Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.	9	10,0	22	24,4	43	47,8	14	15,6	2	2,2	90	100	2,76	0,91
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.	8	8,9	27	30,0	35	38,9	17	18,9	3	3,3	90	100	2,78	0,96
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.	10	11,1	29	32,2	31	34,4	15	16,7	5	5,6	90	100	2,73	1,04
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.	11	12,2	30	33,3	35	38,9	6	6,7	8	8,9	90	100	2,67	1,07
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.	10	11,1	23	25,6	39	43,3	13	14,4	5	5,6	90	100	2,78	1,01
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme.	11	12,2	21	23,3	41	45,6	14	15,6	3	3,3	90	100	2,74	0,97
9.Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.	8	8,9	27	30,0	39	43,3	12	13,3	4	4,4	90	100	2,74	0,95
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.	7	7,8	29	32,2	42	46,7	10	11,1	2	2,2	90	100	2,68	0,85

Tablo 4-19 incelendiğinde okul yöneticileri “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutundaki davranışlardan, “okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama” rolünü $\bar{X} = 2.81$ ’lik ortalama “Ara Sıra” düzeyinde en fazla sorunla karşılaştıkları davranış olarak görmektedirler.

Bununla birlikte; okul yöneticileri “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutundaki davranışlardan, “kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma” rollerini $\bar{X} = 2,67$ ’lik bir ortalama ile ve yine “öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme” rollerini ise $\bar{X} = 2,68$ ’lik ortalama ile yine “Ara Sıra” düzeyinde en az sorunla karşılaştıkları davranışlar olarak görmüşlerdir.

İlköğretim okulu yöneticileri, “okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama” rollerini gerçekleştirirken en fazla sorunla karşılaşmalarının nedeninin; paylaşıma açtıkları amaçların öğretmen ve öğrenciler tarafından koşulsuz bir şekilde ve tartışılmaksızın kabul edilmediği şeklinde yorumlanabilir.

Okul toplumu üyelerince okul yönetimlerine güven duyulması ve amaç birliği olması nedeniyle ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci başarısının artması için herkesi teşvik etmekte fazla sorunla karşılaşmadıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin belirlenen okul amaçlarının kurul toplantılarında tartışmada istekli oldukları ve kendilerinin fikrinin sorulmasına önem verdikleri söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan tüm davranışların tamamında “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıkları algısındadırlar.

Bu duruma göre, ilköğretim okulu yöneticileri $\bar{X} = 2,77$ genel ortalama ile “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan davranışlarında “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıkları görüşündedirler.

Tablo 4-20. “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri

Öğretimsel Liderlik Roller	Sorunla Karşılaşma Dereceleri												Toplam	$\bar{X}$	S
	Hiç		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman						
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
11.Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.	17	18,9	29	32,2	32	35,6	8	8,9	4	4,4	90	100	2,48	1,04	
12.Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.	12	13,3	29	32,2	38	42,2	8	8,9	3	3,3	90	100	2,57	0,94	
13.Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.	8	8,9	26	28,9	41	45,6	10	11,1	5	5,6	90	100	2,76	0,96	
14.Programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.	11	12,2	21	23,3	43	47,8	11	12,2	4	4,4	90	100	2,73	0,98	
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	11	12,2	25	27,8	43	47,8	6	6,7	5	5,6	90	100	2,66	0,97	
16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.	10	11,1	30	33,3	37	41,1	9	10,0	4	4,4	90	100	2,63	0,96	
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.	12	13,3	15	16,7	45	50,0	10	11,1	8	8,9	90	100	2,86	1,07	
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.	15	16,7	15	16,7	41	45,6	11	12,2	8	8,9	90	100	2,80	1,13	
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	11	12,2	33	36,7	36	40,0	5	5,6	5	5,6	90	100	2,56	0,97	
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	9	10,0	25	27,8	36	40,0	11	12,2	9	10,0	90	100	2,84	1,09	

Tablo 4-20'ye göre okul yöneticileri “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki davranışlardan, “öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme” rolünü $\bar{X} = 2.86$ 'lık ortalama ve “anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme” davranışını $\bar{X} = 2.84$ aritmetik ortalama ile “Ara Sıra” düzeyinde en fazla sorunla karşılaştıkları rol olarak görmektedirler.

Bununla birlikte; okul yöneticileri “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki davranışlardan, “okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama” rollerini $\bar{X} = 2.48$ ve yine “okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme” rollerini ise $\bar{X} = 2.56$ 'lık ortalama ile yine “Çok Seyrek” düzeyinde en az sorunla karşılaştıkları davranış davranışlar olarak görmektedirler.

Öğrencilerin derse geç kalmaları ve dersi bölünmesi çoğu zaman okul yöneticilerinin kontrolü altında olmayan değişkenlerden kaynaklandığı dikkate alınırsa, ilköğretim okulu yöneticilerinin “öğrencilerin derse geç kalması ve dersin bölünmesini engelleme” rollerini oynamalarını zorlaştırdığı ve bu nedenle çeşitli sorunlarla karşılaştıkları düşünülmektedir. Benzer şekilde, okul yöneticilerinin, “anonslar veya sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğraması” rollerini oynamalarını, okulda acil yapılması gereken duyuruların olması veya öğrencilerin velileri tarafından çeşitli nedenlerle dersten alınması gibi durumların zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri; “okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama” ve “okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme” rollerini büyük ölçüde kendi kontrolleri arasında yer alan değişkenler olması nedeniyle gerçekleştirmede fazla sorunla karşılaşmadıkları düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçe me aracında yer alan “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan davranışlardan üçünde “Çok Seyrek” yedisinde ise “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıkları algısındadırlar.

Bu duruma göre, ilköğretim okulu yöneticileri $\bar{X} = 2,88$ ’lik genel ortalama ile “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan davranışlarında “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıkları görüşündedirler.

Tablo 4-21. “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunda yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri

Öğretimsel Liderlik Roller	Sorunla Karşılaşma Dereceleri														$\bar{X}$	S
	Hiç		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Toplam					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	12	13,3	24	26,7	43	47,8	9	10,0	2	2,2	90	100	2,61	0,92		
22.Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.	9	10,0	25	27,8	48	53,3	5	5,6	3	3,3	90	100	2,64	0,86		
23.Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	11	12,2	28	31,1	43	47,8	4	4,4	4	4,4	90	100	2,58	0,92		
24.Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.	7	7,8	29	32,2	44	48,9	5	5,6	5	5,6	90	100	2,69	0,90		
25.Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	22	24,4	21	23,3	39	43,3	6	6,7	2	2,2	90	100	2,39	1,00		
26.Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	17	18,9	26	28,9	40	44,4	5	5,6	2	2,2	90	100	2,43	0,93		
27.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.	18	20,0	29	32,2	37	41,1	4	4,4	2	2,2	90	100	2,37	0,93		
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	9	10,0	32	35,6	42	46,7	5	5,6	2	2,2	90	100	2,54	0,83		
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	14	15,6	32	35,6	37	41,1	3	3,3	4	4,4	90	100	2,46	0,95		
30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	10	11,1	33	36,7	38	42,2	6	6,7	3	3,3	90	100	2,54	0,90		

Tablo 4-21 incelendiğinde okul yöneticileri, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlardan, “sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme” rolünü $\bar{X} = 2.69$ ’luk ortalama ve “öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme” davranışını $\bar{X} = 2,64$ ’lük aritmetik ortalama ile “Ara Sıra” düzeyinde en fazla sorunla karşılaştıkları rol olarak görmektedirler.

Bununla birlikte; okul yöneticileri, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlardan, “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” rollerini $\bar{X} = 2,37$ ve yine “okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme” rollerini ise $\bar{X} = 2,39$ ’luk ortalama ile yine “Çok Seyrek” düzeyinde en az sorunla karşılaştıkları davranış davranışlar olarak görmektedirler.

Okullarda özel öğretim ya da özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi, okulların öğrenci mevcudunun fazla olması, uzmanlık ve uzun zaman gerektirmesi gibi nedenlerle okul yöneticilerinin “sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme” rollerini gerçekleştirmelerini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretim programları ile ilgili politikaların belirlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kuruluna ait olması nedeniyle okul yöneticilerinin “öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme” rollerini oynamalarında en önemli sorun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme büyük ölçüde kendi kontrolleri altında olan değişkenlerle ilgili olmasının, “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesi” rollerini oynamalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca, ilköğretim okullarında her gün “Ant” törenlerinin olması nedeniyle tüm öğrencilerin toplanması sonucu öğrencilere çeşitli duyuruların ya da bilgilendirmelerin yapılmasında önemli rol oynadığı dikkate alınırsa okul yöneticilerinin, “okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri

bilgilendirme” rollerini gerçekleştirirken fazla sorunla karşılaşmamalarına neden olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışlardan yedisinde “Çok Seyrek” üçünde ise “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıkları algısındadırlar.

Bu duruma göre, ilköğretim okulu yöneticileri, $\bar{X} = 2,52$ ’lik genel ortalama ile “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışlarında “Çok Seyrek” düzeyinde sorunla karşılaştıkları görüşündedirler.

Tablo 4-22. “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri

Öğretimsel Liderlik Roller	Sorunla Karşılaşma Dereceleri														$\bar{X}$	S
	Hiç		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Toplam					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme.	12	13,3	35	38,9	32	35,6	5	5,6	6	6,7	90	100	2,53	1,01		
32.Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.	20	22,2	30	33,3	30	33,3	7	7,8	3	3,3	90	100	2,37	1,02		
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	22	24,4	25	27,8	35	38,9	3	3,3	5	5,6	90	100	2,38	1,06		
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenleme.	16	17,8	24	26,7	38	42,2	7	7,8	5	5,6	90	100	2,57	1,05		
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	20	22,2	26	28,9	36	40,0	5	5,6	3	3,3	90	100	2,39	1,00		
36.Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.	18	20,0	34	37,8	28	31,1	6	6,7	4	4,4	90	100	2,38	1,02		
37.Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.	21	23,3	28	31,1	33	36,7	3	3,3	5	5,6	90	100	2,37	1,05		
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma.	17	18,9	27	30,0	40	44,4	4	4,4	2	2,2	90	100	2,41	0,92		
39.Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	14	15,6	29	32,2	36	40,0	8	8,9	3	3,3	90	100	2,52	0,97		
40.Hizmetiçi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	12	13,3	31	34,4	37	41,1	6	6,7	4	4,4	90	100	2,54	0,96		

Tablo 4-22 incelendiğinde okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki davranışlardan, “öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenleme” rolünü $\bar{X} = 2,57$ ’lik ortalama ve “Hizmetiçi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme” $\bar{X} = 2,54$ ’lük aritmetik ortalama ile “Çok Seyrek” düzeyinde ve en fazla sorunla karşılaştıkları rol olarak görmektedirler.

Bununla birlikte; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki davranışlardan, “üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma” ve “Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma” rollerini $\bar{X} = 2,37$ rollerini ortalama ile yine “Çok Seyrek” düzeyinde en az sorunla karşılaştıkları davranış davranışlar olarak görmektedirler.

Hizmetiçi eğitim etkinlikleri işgöreni işbaşında yetiştirmenin temel araçlarından bir tanesidir. İlköğretim okulu yöneticileri okulda hizmeti içi eğitim etkinliği düzenlemede veya hizmetiçi eğitim etkinliklerinde alınan bilgilerin sınıf içinde uygulamayı teşvik etmekte en fazla sorunla karşılaştıkları roller arasında görmelerinin temel nedeninin, hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesindeki güçlükler ve öğretmeni sınıf içinde gözlemlemede yaşanan sorunlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin özellikle maddi kaynak gerektirmemesi ve en kolay güdüleme araçlarından bir tanesi olması nedeniyle, “üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunma” rollerini oynarken fazla sorunla karşılaşmamalarına yol açtığı düşünülmektedir. Ayrıca, yazılı basında çıkan eğitimle ilgili yazıların çoğaltılarak öğretmenler dağıtılması ile ilgili işlerin neredeyse tamamının okul yöneticilerinin kontrolü altında olan bir durum olmasının bu konuda sorun yaşamalarını engellediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışların tamamında gerçekleştirilmesi sırasında “Çok Seyrek” düzeyinde sorunla karşılaştıkları algısındadırlar.

Bu duruma göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin $\bar{X} = 2,44$ ’lük genel ortalama ile “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışlarında “Çok Seyrek” düzeyinde sorunla karşılaştıkları görüşündedirler.

Tablo 4-23. “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda yöneticilerin karşılaştıkları sorunların dereceleri

Öğretimsel Liderlik Roller	Sorunla Karşılaşma Dereceleri													
	Hiç		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Toplam		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme.	11	12,2	29	32,2	38	42,2	6	6,7	6	6,7	90	100	2,63	1,01
42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	15	16,7	37	41,1	29	32,2	2	2,2	7	7,8	90	100	2,43	1,05
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	10	11,1	34	37,8	34	37,8	9	10,0	3	3,3	90	100	2,57	0,93
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	13	14,4	29	32,2	36	40,0	6	6,7	6	6,7	90	100	2,59	1,03
45.Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	14	15,6	29	32,2	33	36,7	10	11,1	4	4,4	90	100	2,57	1,02
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	14	15,6	22	24,4	42	46,7	8	8,9	4	4,4	90	100	2,62	1,00
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	18	20,0	31	34,4	29	32,2	6	6,7	6	6,7	90	100	2,46	1,09
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	12	13,3	29	32,2	40	44,4	5	5,6	4	4,4	90	100	2,56	0,94
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme.	13	14,4	31	34,4	34	37,8	5	5,6	7	7,8	90	100	2,58	1,06
50.Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	8	8,9	28	31,1	35	38,9	10	11,1	9	10,0	90	100	2,82	1,07

Tablo 4-23 incelendiğinde okul yöneticileri, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutundaki davranışlardan, “öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama” $\bar{X} = 2,82$ ’lik ortalama ve “yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” davranışını $\bar{X} = 2,63$ ’lük aritmetik ortalama ile “Ara Sıra” düzeyinde en fazla sorunla karşılaştıkları rol olarak görmektedirler.

Bununla birlikte; okul yöneticileri, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutundaki davranışlardan, “görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme” rollerini $\bar{X} = 2,43$ ve yine “eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme” rollerini ise $\bar{X} = 2,46$ ’lık ortalama ile “Çok Seyrek” düzeyinde en az sorunla karşılaştıkları davranış davranışlar olarak görmektedirler.

Günümüzde çevre ve ailenin okuldan beklentilerinin artması, okulların çevre ve aileden daha çok maddi destek beklentisi içinde olması, çevre ve ailenin amaçları ile okulun amaçlarının örtüşürülmesindeki zorluklar gibi nedenlerin, ilköğretim okulu yöneticileri aile ve çevrenin okula desteğini sağlamakta çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına neden olduğu söylenebilir. Okul çalışanlarının ve öğrencilerin bireysel farklılıkları, okuldan beklentileri, kişisel amaçları ile okul amaçları arasındaki uyumsuzlukların okul yöneticilerinin okulda takım ruhu oluşturmada en fazla sorunla karşılaşmalarına yol açtığı söylenebilir.

Okul toplumu tarafından okulun başarısının yöneticinin kendi başarısı olarak algılandığından okul yöneticilerinin öğretmenleri görevlerini daha iyi yapmaları için desteklemelerine yol açtığı söylenebilir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısını arttırmayı ortak amaç olarak görmeleri nedeniyle bu amaçlar için öğretmeni destekleyen okul yöneticilerinin fazla sorunla karşılaşmadıkları sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu yöneticileri araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçeği aracında yer alan “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan davranışlardan yedisinde “Çok Seyrek” üçünde ise “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıkları algısındadırlar.

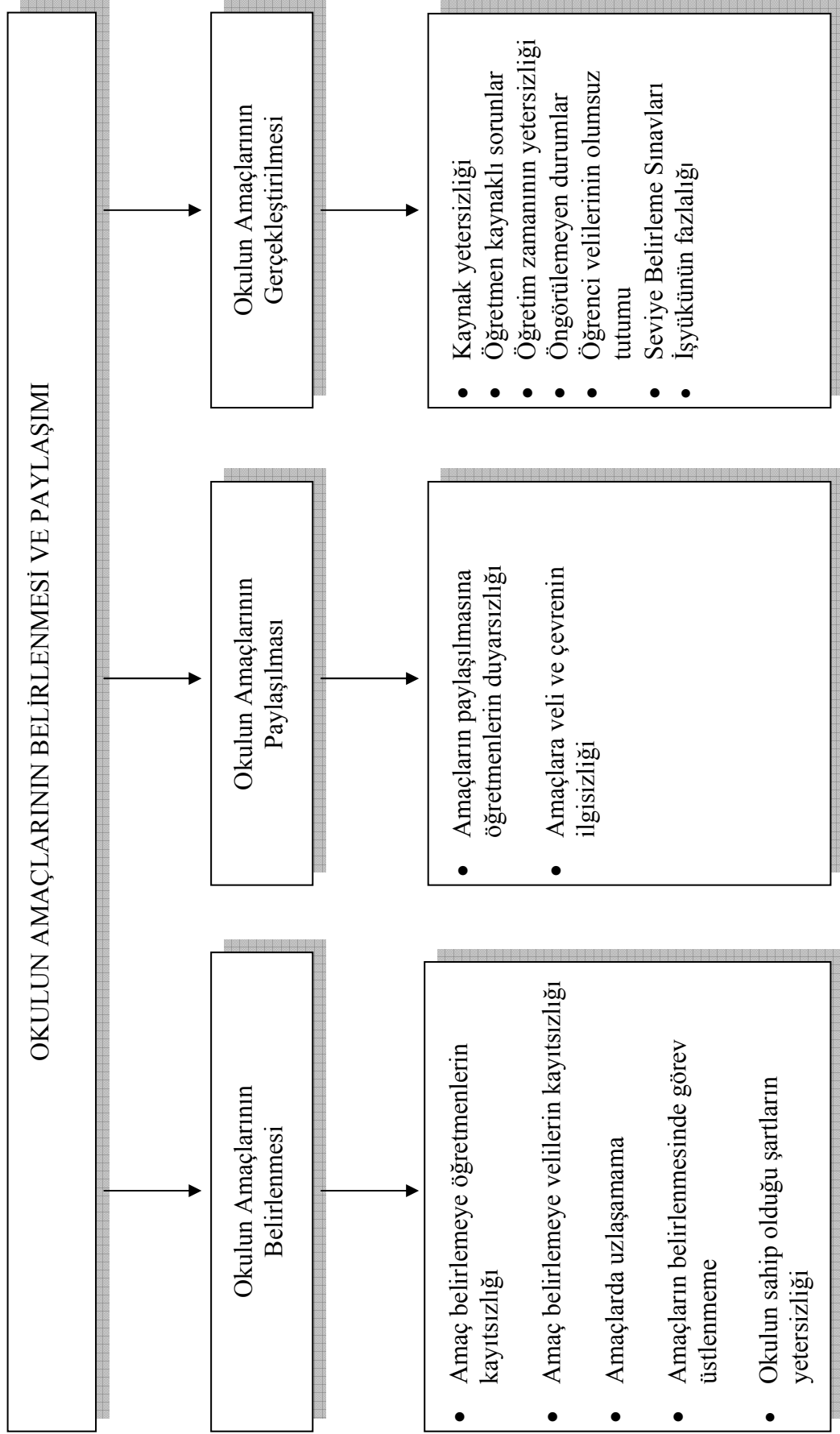
Bu duruma göre, öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin $\bar{X} = 2,58$ 'lik genel ortalama ile “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan davranışlarında “Çok Seyrek” düzeyinde sorunla karşılaştıkları görüşündedirler.

İlköğretim okulu yöneticileri; ölçeği aracında yer alan tüm boyutlardaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 2,57$ 'dir. Buna göre, ilköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaşmaktadırlar.

b) İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirirken yaşadıkları sorunların tespitine ilişkin “Öğretim Liderliği” ölçeği aracı temel alınarak geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanmış ve görüşme sonuçları içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir.

I. Boyut: Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı

İlköğretim okulu yöneticilerinin, “Öğretim Liderliği” ölçeği aracında yer alan “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutuna ilişkin temalar ve karşılaştıkları sorunlar toplu olarak Şekil 4-1’de verilerek ayrı ayrı ele alınmıştır.



Şekil 4-1. “Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar

A) Okulun Amaçlarının Belirlenmesi

Her örgüt bir takım örgütsel amaçları gerçekleştirmek için kurulur. Eğitim örgütleri de toplumun gereksinin duyduğu bireyleri yetiştirmeyi amaç edinmişlerdir. Bu nedenle okuldaki insan ve madde kaynakları okulun amaçları doğrultusunda örgütlenmelidir. Eğitim örgütlerinin genel ve özel amaçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Bununla birlikte; bu genel ve özel amaçların yanı sıra her eğitim kurumunun kendi şartlarından doğan ve okul toplumunun tüm üyeleri tarafından belirlenen kendine özgü amaçları olmalıdır. Amaçların etkililik derecesini belirleyen değişkenlerin en başında gelenlerinden biri de amaçların belirlenmesinde ortak aklı kullanmaktır. Bu doğrultuda, okulda amaç belirleme sürecine okul toplumunun tüm üyeleri tarafından belirlenmelidir. Okul yönetimlerinin okul amaçlarının belirlenmesi sürecinde karşılaştıklarını belirttikleri sorunlar aşağıda yer alan kod başlıkları altında verilmiştir.

1. Amaç belirlemeye öğretmenlerin kayıtsızlığı
2. Amaç belirlemeye velilerin kayıtsızlığı
3. Amaçlarda uzlaşamama
4. Amaçların belirlenmesinde görev üstlenmeme
5. Okulun mevcut şartların yetersizliği

1. Amaç belirlemeye öğretmenlerin kayıtsızlığı

Görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinden, YA, YD, YE, YF, YG, YH, YI ve YJ okulun amaçlarının belirlenmesine öğretmenlerin kayıtsız kaldıklarını ve amaçların belirlenmesine destek sağlamadıkları yönünde görüş bildirmişler ve bu durumu ise amaç belirlemede karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

YA ve YJ okulda amaç belirlemede öğretmenlerin yeteri kadar gayretli olmadıklarını belirtirken, YD ise ek olarak bunun nedenini öğretmenlerin kendilerine ek iş çıkacağı korkusuna bağlamıştır. YG’de öğretmenlerin sadece sınav başarısını

amaçladıklarını ve bu nedenle okulda diğer amaçların belirlenmesine katkı sağlamadıkları yönünde görüş bildirmiştir.

Yönetici E amaç belirlemede öğretmenlerin desteklerine ilişkin görüşünü, “Öğretmenler okulun amaçlarını belirlemede yeteri kadar gayretli olmamaktadırlar...özellikle yaşlı öğretmenler isteksizlik duymakta, genç öğretmenler ise mesleki açıdan yetersiz olduklarından katkı vermemektedirler.” (YE, 1: 2-4) şeklinde belirtirken; Yönetici F “Öğretmenler okulun amaçlarını belirlemede gerekli desteği vermezler, çünkü öğretmenler okulun amaçlarını belirleyecek kaygıyı taşımazlar ve bu konuda yeterli de değillerdir.” (YF, 1: 2-4) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici H ise öğretmenlerin okul amaçlarına kayıtsız kalmasını ve destek vermemesini öğretmenlerin motivasyonuna bağlayarak bu yöndeki görüşünü “Okulun amaçları genelde öğretmenler kurulu toplantılarında veya veli toplantılarında tartışmaya çalışırım. Öğretmen arkadaşların ise küçük bir kısmı amaç belirlemeye katkı verir, diğerleri ise istek duymazlar. Çünkü her öğretmen özel sorunları nedeniyle aynı şekilde motivasyona sahip değildir. ...Ücretli öğretmenler kendilerini geçici hissettikleri için bu işe pek karışmamaktadırlar.” (YH, 1: 1-12) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici I “Okuldaki öğretmenler kaliteli olmadığında amaç belirlemek zorlaşmaktadır... ücretli öğretmenler okulu umursamamaktalar, kendilerini geçici olarak görmekte ve sadece para kazanmak için derse girmekteler” (YI, 1: 1-8) şeklinde belirttiği görüşünde okuldaki öğretmen kalitesinin düşük olduğunu belirttiği görüşünde bu durumun öğretmenlerin okulda amaç belirleme sürecine katkı vermemelerine neden olduğunu savunmuş ve bu durumu amaç belirlemede bir sorun olarak görmüştür.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetiminde ilk aşama okulun amaçlarının belirlenmesidir. Okulun amaçlarının etkili bir şekilde belirlenebilmesi başta öğretmenler olmak üzere okul toplumunun tüm üyelerinin ortak aklıyla mümkün olabilir. Bu nedenle birer eğitici personel olan öğretmenlerden okul toplumunun diğer üyelerine oranla okulun amaçlarının belirlenmesine daha fazla katkı sağlamaları beklenir. Okulun amaçlarının belirlenmesi sürecine öğretmenlerin destek vermeleri belirlenen amaçların yine öğretmenler tarafından benimsenebilirliğini ve nitelik düzeyini arttırabilir.

Ancak okulda amaç belirlemeyi sadece okul yönetimlerinin görevi gibi algılamaları, kendi öğretimsel amaçlarına daha fazla önem vermeleri, okul yönetimi yaşadıkları sorunlar vb nedenler öğretmenlerin okulda amaç belirleme sürecine beklenen katkıyı vermemelerine yol açabilir. Bunun sonucunda okulun amaçlarının belirlenmesinde istenilen başarının yakalanamamasına yol açabilir. Bu durum ise amaç belirleme sürecinde okul yöneticilerinin önüne bir sorun olarak çıkabilir.

2. Amaç belirlemeye velilerin kayıtsızlığı

Amaç belirlemeye öğrenci velilerinin kayıtsız kaldıkları şeklinde görüş bildiren YB, YC, YG, YH ve YJ bu durumu okulun amaçlarının belirlenmesinde karşılaştıkları sorunlardan birinin olarak görmüşlerdir.

Yönetici J öğrenci velilerinin okulun amaçlarının belirlenmesinde yeterli desteği vermediğini belirtirken YG ise bunun nedeni öğrenci velilerinin eğitim seviyesinin düşük olmasına bağlamıştır.

Öğrenci velilerini okulda amaç belirlemeye destek olmadıklarına ilişkin görüşünü, Yönetici B, “Veliler eğitimsizliği sebebiyle amaç belirlemeye katkı vermemektedirler. Veliler okuldan çok şey bekliyorlar ancak beklentileri oranında okula destek vermiyorlar, yardımın sadece para ile sınırlı olduğunu zannediyorlar, bunun temel nedeni eğitim seviyelerinin düşük olmasıdır.” (YB, 1: 1-5) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici C ise yine benzer şekilde, “Veliler sürekli okula yardım edeceklerinde okuldan yardım almanın peşine düştüler o yüzden okul amaçları umurlarında değil.” (YC, 1: 5-8) biçiminde öğrenci velilerinin okul amaçlarının belirlenmesinde destek olmadıklarını dile getirmiştir. Yönetici H’nin velilerin amaç belirleme sürecine katılmamalarını velilerin eğitim seviyelerinin düşüklüğüne bağladığı görüşünü, “Okulun amaçları genelde öğretmenler kurulu toplantılarında veya veli toplantılarında tartışmaya çalışırım. Ancak özellikle veliler pek duyarlı olmazlar...Öğrenci velilerinin ise eğitim seviyelerinin düşük olması amaç belirlemede katkı sağlamamalarına neden olmaktadır.” (YH, 1: 1-12) şeklinde beyan etmiştir.

Okulun etkili bir şekilde yönetilebilmesi kuşkusuz okul toplumunun tüm üyelerinin okul yönetimine katılmaları ile mümkün olacaktır. Ülkemizde eğitim seviyesinin yükselmesinin bir doğurgusu olarak öğrenci velilerinin beklentileri de farklılaşmaktadır. Günümüzde öğrenci velileri okuldan kendi çocuklarına daha nitelikli eğitim sunması beklentisindedirler. Okulda, öğrencilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi öngörüldüğünden öğrenci velilerinin bu beklentilerine karşılık bulabilmeleri için okulun amaçlarının belirlenmesi sürecine müdahil olmaları beklenir.

Bazı öğrenci velilerin eğitim politikalarına karşı olumsuz tutumları, amaç belirleme sürecinin önemine inanmamaları, eğitim seviyelerinin düşüklüğü, okul yönetiminin katılımcı yönetim anlayışını benimsememesi gibi durumların velilerin amaç belirleme sürecine istenilen düzeyde katkı sunamamalarına yol açabilir.

3. Amaçlarda uzlaşamama

YB, YC, YD, YG ve YJ okulun amaçlarının belirlenmesi sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan birinin de okul paydaşları arasında uzlaşma olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

YB, okulda amaç belirleme sürecinde okul yöneticileri arasında bile tam bir uzlaşma olmadığını, kişisel ve siyasal görüşlerini amaçlara yansıtmaya çalışanların bulunduğunu belirtirken, YC ise herkesin okulun başarılı olmasını istediğini ancak bunun nasıl olacağı konusunda uzlaşamadıklarını ifade etmiştir.

Yönetici D, okulda amaç belirleme sürecinde uzlaşma sağlanamamasını “Velilerde çocuklarını okula farklı amaçlarla gönderdikleri için onlarla ortak amaç belirlemek zor oluyor. Kimisi zorunluluktan, kimisi gerçekten okusun diye gönderiyor. Bu nedenle onlarla aynı amacı belirlemek zor oluyor.” (YD, 1: 13-16) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yönetici G kısaca okulda amaç belirleme sürecinden bahsettiği görüşü, “Okul amaçlarını belirleme süreci bir önceki öğretim yılında başlar. Aslında okulun amaçları Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmiştir ama her okulun kendine göre amaçları

da olmalıdır. Bir önceki yıl başarısız olduğumuz konuları bir sonraki yıl amaç olarak belirlemek istiyoruz. Fakat bu amaçlarda okul idaresi ile öğretmenler, veliler ve hatta öğrencilerle anlaşmak zor. Yani belirlenen ortak bir amaç bulmak zor. Çünkü okul idaresi, öğretmenler ve veliler arasında bir anlayış birliği yok. Öğretmen ve öğrenciler sadece sınavlarda başarıyı temel amaç olarak görürken biz okul idaresi olarak sosyal etkinliklerde de amaç belirlemek ve başarılı olmak istiyoruz. Ancak öncelikler farklı olduğu için bu mümkün olmuyor her zaman. Dolayısıyla öğretmenlerde velilerde tek amaç olarak sınav başarısını görüyorlar” (YG, 1: 1-16) biçiminde açıklamıştır. Yönetici J ise öğretmenlerin amaçların belirlenmesinde uzlaşmadığını belirttiği görüşünü, “Okulun amaçları sene başında toplantılarda konuşulduğunda tartışmalar yaşanabiliyor. Her öğretmen kendi penceresinden bakıyor, hatta siyasi görüşlerini okulun amaçlarına yansıtmaya çalışanlar bile oluyor. Kimi öğretmen programların gerçekleşmesini asıl amaç olarak görürken, kimileri ise sadece sınavları esas alıyor.” (YJ, 1: 1-5) şeklinde belirtmiştir.

Okul toplumunun okulun amaçlarında uzlaşamaması amaçların benimsenebilirliğini ve dolayısıyla uygulanabilirliğini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Başka bir ifadeyle okul toplumu tarafından uzlaşma ile belirlenen okul amaçlarının performansı okul yönetiminin kendisi tarafından belirlenen amaçların performansından daha fazla olması beklenir.

Ancak, okulunun amaçlarının belirlenmesinde okul yönetimi ile öğretmenler arasında hatta öğretmenlerin kendi aralarında görüş ayrılığı yaşanabilir. Yönetici ve öğretmenlerin deneyimleri, siyasal görüşleri, birikimleri gibi birçok değişken bu görüş ayrılığının nedeni olarak görülebilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin önüne okul amaçlarının belirlenmesi sürecinde bir sorun olarak çıkabilir.

4. Amaçların belirlenmesinde görev üstlenmeme

YA, YC, YD, YE ve YJ öğretmen ve öğrenci velilerinin okul yönetiminin görevi olduğu gerekçeyle okulda amaç belirleme sürecine katılmadıkları yönünde görüş

bildirmişler ve bu durumu ise amaç belirlemede olumsuzluk oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

YC ve YE öğretmen ve öğrenci velileri tarafından, amaçların okul yönetimi tarafından belirlenmesi gerektiği yönünde düşünceye sahip olduklarını ve bu nedenle ilgisiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen ve öğrenci velileri tarafından okulda amaç belirlemenin sadece okul yönetimini görevi olduğu şeklindeki algının var olduğu yönündeki görüşünü Yönetici A “Öğretmenler amaç belirlemeyi okul idaresinin görevi olarak görürler. Onlar için önemli olan okulun değil kendi başarılarıdır. Çünkü okul başarılı olursa okul müdürünün onura edileceğine inanırlar.” (YA, 1: 4-7) şeklinde belirtirken, Yönetici D’de “Öğretmenlerle ve müdür yardımcısıyla görüşerek amaç belirlenir. Ancak çoğu zaman öğretmenler kendilerine ek iş çıkacağı korkusuyla katkı sağlamak istemezler. Sanki bunu sadece okul müdürünün işiymiş gibi görürler.” (YD, 1: 1-5) demiştir. Yönetici G ise okulda amaç belirleme görevinin öğretmen ve velinin yıllar boyunca şekillenen algısından kaynaklandığı yönündeki görüşünü “Bir başka olumsuzlukta yıllarca öğretmene ve veliye amaç belirlemek için fikirleri sorulmadığından bu iş doğal olarak hep okul idaresinin okul idaresinin işi gibi görülmeye başlanmış. Bu nedenle amaç belirlemek hep okul müdürlerine kalmış.” (YG, 1, 2: 19-20, 1-4) şeklinde dile getirmiş ve bu durumu amaç belirlemede bir sorun olarak görmüştür.

Okul amaçlarının ortak akıl yoluyla belirlenmesi onların etkililiğini arttırması beklenir. Bu nedenle okul toplumunun tüm üyelerinin okulun amaçlarının belirlenmesi sürecine katkı vermesi beklenir. Öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin kendi birikim ve beklentilerini okulun amaçlarına yansıtması belirlenen amaçların etkililiğini arttıracağı söylenebilir.

Okulu amaçlarının belirlenmesine öğretmen, öğrenci ve velilerin katkı sunmamaları farklı noktalara odaklanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin her öğretmen kendi sınıfının, her veli ise kendi öğrencisinin akademik başarısına daha fazla odaklandıkları ve böylelikle okulun amaçlarına kayıtsız kaldıkları

söylenbilir. Bununla birlikte okul yönetimi tüm okulun başarısına daha fazla odaklandığı ve bu nedenle okulun amaçlarının belirlenmesinde yalnız kaldıkları söylenbilir.

5. Okulun mevcut şartların yetersizliği

YF, YI ve YJ okulun sahip olduğu mevcut şartların yetersiz olduğunu ve bu nedenle amaç belirlemede bu durumun bir sorun oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yönetici F okulun mevcut şartlarının amaç belirlemeye olumsuz etki ettiği yönündeki görüşünü, “Okulun teknolojik ve araç-gereç açısından yetersiz olması amaç belirlemeyi zorlaştırır. Örneğin araç gereç ve teknoloji yeterli olsa daha üst başarı hedeflenebilir.” (YF, 1: 6-9) şeklinde ifade etmiştir. Aynı doğrultudaki görüşünü Yönetici J ise, “Ayrıca bazen okulun mevcut şartları da amaç belirlemede sorun olabiliyor. Örneğin şartlar ne kadar iyi olursa o kadar iyi amaç belirleyebilirsiniz. Ama maalesef okulumuzun fiziki imkânları, donanım, araç-gereç imkânları çok yeterli değildir.” (YJ, 1: 1-5) şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Yönetici I’da bu yöndeki görüşünü, “Okulun yeterli araç-gereci olmaması da önemlidir. Eğer araç-gereç yeterli olursa amaç belirlemek kolaylaşabilir” (YI, 1: 8-10) biçiminde dile getirmiştir.

Okulun amaçlarının etkililiğini belirleyen değişkenlerden biri de okulun içinde bulunduğu yapı ve şartlarıdır. Okul amaçları belirlenirken kuşkusuz okulu amaçlarına ulaşmada araç olarak kullanılacak insan ve madde kaynakları gibi enstrümanları dikkate almak zorundadır. Bu nedenle okul belirlediği amaçları sahip olduğu imkânları dikkate alarak yapmak durumunda olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte amaçları belirlenecek okulun sahip olduğu fiziki yapısı, donanımı ve araç-gereç durumundaki yetersizlik okul amaçlarının niteliğini olumsuz etkileyeceği söylenbilir. Bu nedenle okulların sahip olduğu şartlardaki yetersizlikler amaç belirleme sürecinde okul yöneticilerinin önüne bir engel olarak çıkabilir.

B) Okulun Amaçlarının Paylaşılması

Okulun amaçları kuşkusuz tüm okul toplumu üyelerinin işbirliği yapmaları ile gerçekleşebilir. Bu nedenle belirlenen amaçların okul toplumunun tüm üyeleri ile paylaşılması dolayısıyla haberdar edilmesi ve desteklerinin alınması gerekmektedir. Okul toplumunu oluşturan; okul yönetimi, öğretmen, öğrenci, diğer okul çalışanları, öğrenci velisi ve okul çevresi okulun amaçları konusunda bilgilendirilmelidir. Bu yolla; okul toplumunun tüm üyelerinden sahip oldukları enerjilerini okulun amaçlarına kanalize etmeleri ve amaçlara odaklanmaları sağlanabilir. Araştırmada görüşlerine başvuru okul yöneticileri okulun amaçlarının paylaşılmasında aşağıda kod başlıkları altında verilen sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

1. Amaçların paylaşılmasına öğretmenlerin duyarsızlığı
2. Amaçlara veli ve çevrenin ilgisizliği

1.Amaçların paylaşılmasına öğretmenlerin duyarsızlığı

YC, YF, YG, YH ve YJ öğretmenlerin okulun amaçlarına duyarsız kaldıklarını, bu durumun ise amaçların paylaşılmasında bir sorun olarak karşısına çıktığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yönetici F okulun amaçlarının paylaşılmasında öğretmenlerin ilgisiz kaldıklarını ve yalnızca kendi sınıflarının başarısı ile ilgilendiklerini belirtirken, YJ ise öğretmenler kurulunda paylaşmak istediği amaçları öğretmenlerin rutin işler olarak gördüğünü ve önemsemediklerini savunmuştur.

Öğretmenlerin okulun amaçlarının paylaşmadaki duyarsızlığını, Yönetici C “Toplantılarla paylaşılır, ancak bunu kimse önemsemez. Öğretmenler kendilerinin başarılı olmasına odaklanırlar ve okul başarısına pek önem vermezler.” (YC, 1: 10-12) şeklinde belirtmiştir. Yönetici G ise aynı yöndeki “Söylediğim gibi öğretmenlerde... okulun amaçlarına ilgi göstermiyorlar zaten. Öğretmenler okulun amaçlarına duyarsız kalmaktadır, duyarsız oldukları içinde toplantılarda konu açıldığında sadece

dinlemekteler ve fikir vermemekteler. Bazen bu tür konuların konuşulmasına itiraz eden öğretmenler bile oluyor.” (YG, 2: 5-10) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici H ise öğretmenlerin amaç belirlemenin önemini bilmedikleri için amaçların paylaşılmasında duyarsız kaldıkları şeklindeki görüşünü “Toplantılar ile paylaşılır, ancak amaçların paylaşımı konusunda öğretmen, öğrenci ve veliler fazla istek duymamaktadırlar, amaç belirlemenin önemini bilmedikleri için bunu yapmazlar.” (YH, 1: 13-16) biçiminde dile getirmiş ve bu durumu amaçların paylaşılmasında sorun olarak görmüştür.

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul toplumunun tüm üyelerinin çeşitli rolleri vardır. Bu nedenle okulun amaçlarının gerçekleşmesinde rolü olan herkesle paylaşılmasını zorunlu kılar. Belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinde en temel aktör okulun öğretmenleridir.

Bununla birlikte öğretmenlerin kendi öğretimsel amaçları ile okulun amaçları arasındaki uyumsuzluk, kendi öğretimsel amaçlarına öncelik tanınması ve yetersiz işdoyumu gibi etkenler öğretmenlerin okulun amaçlarının paylaşılmasında kayıtsız kalmalarına neden olduğu söylenebilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin amaçların paylaşılmasında bir sorun olarak ortaya çıkabilir.

2. Amaçlara veli ve çevrenin ilgisizliği

YB, YD, YH, YF, YG ve YJ okulun amaçlarının paylaşılmasında, okul amaçlarına veli ve çevrenin ilgisiz kaldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumu ise amaçların paylaşılmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

YB okulun amaçlarını veli toplantıları yoluyla velilerle paylaşmaya çalıştığını ancak velilerin okulun amaçları konusunda konuşulmasına pek de istekli olmadıkları belirtmiştir. YJ ise öğrenci velilerinin okulun amaçlarının öğrenci başarısı üzerine etkisini bilmedikleri için ilgilenmediklerini ifade etmiştir.

Yönetici D öğrenci velilerinin okulun amaçlarının paylaşılmasındaki isteksizliğine ilişkin görüşünü “Ancak velilerin bazılarını okula getirmek gerçekten zor

oluyor. Bu nedenle velilerle amaçları paylaşmak zor oluyor. Öğrencilere ise anlatmada yine zorluk yaşıyoruz. Çünkü hepsinin durumları birbirinden farklıdır.” (YD, 2: 2-6) şeklinde ifade ederken; Yönetici G “Öğrenci velilerine ise okulun amaçlarını anlatmak için fırsat bulunmamakta çünkü çoğu okula neredeyse hiç gelmemekteler. Öğretmenlerle birlikte veli ziyaretleri yapmak istiyoruz ama buda İstanbul şartlarında mümkün olmamaktadır.” (YG, 1: 10-15) biçiminde beyan etmiştir. Yönetici J ise, “Velilere okulun amaçları anlatılmaktadır, ancak veliler çokta fazla ilgi göstermezler. Çünkü okulun amaçlarının öğrenci başarısı üzerindeki öneminin farkında değiller. Çevre zaten okula karışmadığı için amaçlara da karışmaz.” (YJ, 2: 7-10) şeklinde belirtmiştir.

Okulun amaçları öğrenci velileri ile veli toplantıları yoluyla, okul çevresi ile tören ve temsiller aracılığıyla paylaşılır ve destekleri aranır. Okulun amaçlarına okul çevresinin ve öğrenci velilerinin destek vermeleri amaçların gerçekleştirilme düzeyini arttırması beklenir.

Bununla birlikte öğrenci velileri ve okul çevresi okul yönetimlerinin şeffaf olmamaları, okulun amaçlarının öneminin farkında olmamaları ve okula karşı güvensizlikleri gibi nedenler okulun amaçlarının paylaşılmasına ilgisiz kalmalarına yol açabilir.

C) Okulun Amaçlarının Gerçekleştirilmesi

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi bir bütün öğretim yılına yayılan bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerinin akademik başarılarının arttırılmasının yanı sıra onların çok yönlü yetiştirilmesi hedeflenir. Okulda amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde birçok değişkenin etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada görüşlerine başvuru okul yöneticileri de okulun amaçlarını gerçekleştirirken aşağıdaki kod başlıkları ile verilen sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

1. Amaçların gerçekleştirilmesinde kaynak yetersizliği
2. Öğretmen kaynaklı sorunlar
3. Öğretim zamanının yetersizliği

4. Öngörülemeyen durumlar
5. Öğrenci velilerinin olumsuz tutumu
6. Seviye Belirleme Sınavları
7. Okul yöneticilerinin işyükünün fazlalığı

1. Amaçların gerçekleştirilmesinde kaynak yetersizliği

YB, YD, YE, YG ve YJ okulun amaçlarını gerçekleştirirken okulun kaynaklarının yetersiz olduğunu bu durumun ise amaçların gerçekleştirilmesinde sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

YB, YD ve YE benzer görüşlerinde okullarında araç-gereç ve kaynak yetersizliği olması nedeniyle okulun amaçlarını gerçekleştirmede sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Yönetici G okulun amaçlarında kaynak yetersizliğinin bir sorun olduğu yönündeki görüşünü “Bazen amaçlar benimsense bile o amaçları gerçekleştirecek imkânlar yoksa yine sorun yaşanabiliyor. Örneğin okulumuzda hala araç-gereç yetersizlikleri var, bu amaçlar için bir engel.” (YG, 3: 11-14) şeklinde ifade ederken, Yönetici J ise; “Okulun amaçlarını gerçekleştirmede okuldaki fiziki kapasite de önemlidir. Örneğin bizim okulda derslik sıkıntısı vardır, ayrıca parasal yönden yetersizlik nedeniyle okulun araç-gereç eksiklikleri giderilememektedir. Bu da amaçların gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır.” (YJ, 3: 2-6) şeklinde ifade etmiştir.

Okulun amaçlarını belirlenirken okulun tüm kaynakları dikkate alınmalı ve var olan kaynaklar amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde en rasyonel şekilde kullanılmalıdır. Bir başka deyişle okulun var olan kaynaklarını aşacak amaçlar belirlenmemelidir. Her şeye rağmen belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesi okulda bazı madde ve insan kaynaklarının varlığını zorunlu kılar.

Okulun sahip olduğu kaynakların okulun amaçlarının belirlenmesinde göz ardı edilmesi veya amaçların belirlenmesi sürecinde var olan bazı kaynakların sonradan

ortamdan çıkması okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini zorlaştırabilir. Okulların amaçları gerçekleştirecek nitelik ve nicelikte madde ve insan kaynağından yoksun bulunması okul yöneticileri için amaçların gerçekleştirilmesinde bir sorun oluşturabilir.

2. Öğretmen kaynaklı sorunlar

Araştırmada görüşlerine başvurulanan YB, YC, YD, YG, YH ve YJ okul amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmen kaynaklı sorunlar olduğunu ve bu sorunların amaçların gerçekleştirilmesini olumsuz etkilediğini savunmuşlardır.

YB okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde ücretli öğretmenlik uygulamasını bir sorun olarak görürken, YD ise öğretmenlerin okul amaçlarının gerçekleşmesine güdülenmediklerini ifade etmiş ve bunu amaçların gerçekleşmesinde sorun olarak görmüştür.

Yönetici C okulda yaşanan çatışmaların amaçların gerçekleşmesine engel olduğunu belirttiği görüşünü, “Okulda öğretmenler ile okul idaresi arasında uzlaşma mümkün olmayabilir. Öğretmenler kendilerine direnen diğer öğretmenleri pek istemezler. Yani her öğretmen diğer öğretmenlerin kendisi gibi düşünmesini ister. Çünkü kendisinin haklı olduğuna inanır. Yani okuldaki çatışmalar amaçların gerçekleşmesini zorlaştırır.” (YC, 1,2: 14-17, 1-2) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici G ise okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğretmen kaynaklı sorunlarına ilişkin görüşünü “.... Sürekli izin ve rapor alan öğretmenlerimiz var. O zaman amaçları gerçekleştirmek zor, amaçlara karşı güdülenmiyorlar, çünkü amaçları önemsemiyorlar.” (YG, 3: 8-11) biçiminde belirtmiştir. Yönetici H ise bu yöndeki görüşünü, “Amaçların gerçekleşmesindeki en önemli sorun amaçları gerçekleştirecek olan öğretmenlerin sayıca yetersizliğidir. Özellikle ücretli öğretmenler hatta sözleşmeli öğretmenlerle amaçları gerçekleştirmek zordur. Çünkü her bölüm mezunu ücretli olarak derse girebilmektedir.” (YH, 2: 3-8) şeklinde belirtmiştir. Yönetici J “Öğretmenler okulun amaçlarını gerçekleştirmede çokta gayret içerisinde değillerdir. Kendi sınıflarının başarısı onlar için okulun amaçlarından daha önemlidir. Hatta bazı öğretmenler kendi sınıflarının başarısını bile önemsemezler. Sık sık rapor alan öğretmenler bulunmakta.” (YJ, 2-3: 20-23, 1)

şeklinde belirttiği görüşünde bu durumu okulun amaçlarının gerçekleşmesinde bir sorun olarak görmüştür.

Öğretmenler okullarda eğitim hizmetini sunan temel işgörenlerdir. Bu nedenle okulun belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler tüm eğitim etkinliklerini derslerin öğretim programlarını yanı sıra okulun amaçlarına da hizmet edecek nitelikte hazırlamalı, planlamalı, sunmalı ve değerlendirmelidir.

Ancak öğretmenlerin öğretim yılı içerisinde hastalık istirahat raporu almaları, izin kullanmaları, düşük güdülenmişlik düzeyleri ve ücretli öğretmen uygulaması gibi nedenler okulun belirlenen amaçlarının gerçekleşmesinin önünde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olarak görülebilir.

3. Öğretim zamanının yetersizliği

YA, YG, YI ve YJ öğretim zamanının yetersizliğini ve etkili kullanılmayışını okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde olumsuz bir etken olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Yönetici A bu yöndeki görüşünü, “...Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim yılı kısadır. Bunun da bir kısmı törenlere ve bunlara hazırlık yapmakla geçmektedir. Öğretim yılının başındaki ve son haftası verimsiz geçmektedir. Öğretim yılı uzatılmalıdır ve en az bir ay daha fazla olmalıdır. Tören hazırlıklarına ayrılan süre kısaltılmalıdır.” (YA, 2: 1-6) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici G ise aynı yöndeki görüşünü, “Ayrıca amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmen ve öğrencileri daha fazla okulda tutmak gerekir. Ama öğretmen ve öğrenciler neredeyse üç ay tatil yapıyorlar. Okullar geç açılıp erken tatil ediliyor. Bir de öğrencilerin devamsızlığını hesaba katarsak amaçları gerçekleştirmek gerçekten zor” (YG, 3: 1-6) şeklinde belirtmiştir. Yönetici I’da bu doğrultudaki görüşünü “Birde bence öğretim süresi çok kısa. Okullar daha erken açılmalı veya daha geç kapanmalıdır. Çünkü okul amaçlarının başarılmaması için daha fazla zaman gerekiyor. Oysa bizde tatillerin süresi çok fazla. Okulda eğitim tam

oturuyorken bakıyorsunuz bir tatil giriyor araya. Bu da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin tekrar toparlanmasında sorun oluyor bence.” (YI, 2: 1-7) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici J ise bu yöndeki görüşünü, “Okulun amaçlarının gerçekleşmesinde bence en önemli sorun zaman sorunudur. Okullar en az 180 işgünü açıktır, ancak bu 180 işgününün önemli bir kısmı törenlere gitmekte bir kısmı ise özellikle karneye yakın dönemler verimsiz geçmektedir. Amaçları gerçekleştirmek için öğretim yılı bence kısadır.” (YJ, 2: 11-16) şeklinde ifade ederek okulun amaçlarının gerçekleşmesi için zaman yetersizliğinden yakınmıştır.

Okulun belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesi belirli aşamalarda olmakta ve belli bir süreç gerektirmektedir. Okulun amaçları öğretim zamanına dengeli bir şekilde dağıtılarak aşamalı bir biçimde gerçekleştirilmesi beklenir.

Ülkemizde bir ders yılı en az 180 işgünü olması öngörülmüştür. Okullarda anma ve kutlama programlarının yoğunluğu, ikili öğretim, öğrenci devamsızlıkları ve öğretim yılı başı ve sonunun etkili bir şekilde kullanılamamasının okulun amaçlarının gerçekleşmesinin önünde bir engel oluşturduğu ve öğretim zamanını etkili kullanılamamasına neden olduğu söylenebilir.

4. Öngörülemeyen durumlar

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş 10 ilköğretim okulu yöneticisinden 5’i olan YA, YB, YD, YI ve YJ belirlenen okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde bazı öngörülemeyen durumların bulunduğunu ve bunun sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

YA ve YJ benzer şekilde; beklenmedik bazı durumların okulun amaçlarının gerçekleşmesini olumsuz etkilediğini belirttikleri görüşlerinde, “domuz gribi” nedeniyle içinde bulundukları öğretim yılında öğrenci devamsızlıklarının arttığını şeklinde örnekendirerek ve bunun sonucunda okul amaçlarının gerçekleşmesinde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Yönetici B öngörülmeven bazı durumların okulun amaçlarının gerçekleştirilmesindeki olumsuz etkisini, “Okulun amaçlarının gerçekleşmesinin önündeki en önemli engel öğretmenlerin yıl ortasında tayinlerinin çıkması ve yerlerine genelde ücretli öğretmenlerin verilmesidir Öğretmenlerin hastalık, doğum gibi kişisel durumları da bir engeldir.” (YB, 2: 2-4, 13-14) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici D ise okul amaçlarının önünü tıkayan ve öngörülemeyen bu durumların bazılarını “Bazen yıl boyunca ummadığınız gelişmeler amaçların gerçekleşmesini engelleyebiliyor... Ya da soğuk veya salgın hastalık tatilleri gibi. Örneğin bu sene domuz gribi yüzünden birçok öğrenci devamsızlık yaptı... Mesela öğretmenlerin yıl içinde görev yerlerinin değişmesi, okula başka öğretmenlerin gelmesi gibi.” (YD, 2: 8-13) biçiminde sırlamıştır. Yönetici I ise benzer yöndeki görüşünü “Bunun yanında yıl içinde öğretmenlerin okuldan gitmeleri de amaçları gerçekleştirmeyi zorlaştırıyor. Mesela öğretmen askere gidiyor ya da tayini çıkıyor ya da uzun süreli rapor alan öğretmenler oluyor. Bunun yerine ücretli öğretmenler geliyor, bu da işimizi zorlaştırıyor açıkçası.” (YI, 2: 7-12) şeklinde belirtmiştir.

Okulun amaçlarının etkili bir şekilde planlanması öngörülmeven bazı durumlarında bu planlamayı etkilememesi için gerekli önlemlerin alınmasını gerekli kılar. Bununla birlikte öngörülmeven durumlar bazen tamamen okul yönetiminin etki alanının dışında olması bu tür öngörülmeven durumlara karşı tedbir almasını zorlaştırabilir.

Öğretim yılı içerisinde öğretmenlerin tayin istemesi, erkek öğretmenlerin askerlik, kadın öğretmenlerin doğum nedeniyle uzun süre izin almaları, iklim şartları nedeniyle okulların bir süre öğretime ara vermesi gibi nedenler okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde öngörülmeven durumlar şeklide okul yönetimlerinin karşısına birer engel olarak çıkabilir.

5. Öğrenci velilerinin olumsuz tutumu

YB, YF, YH ve YI okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinin önündeki engellerden birinin de öğrenci velilerinin olumsuz tutuma sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu doğrultudaki görüşünü Yönetici B “Öğrenci velileri de okulun amaçlarını gerçekleştirmede yeterince yardımcı olmuyorlar, çünkü öğrencilerine evde gereken yardımı yapamıyorlar.” (YB, 2: 7-9) şeklinde beyan etmiştir. Yönetici F ise “Velilerin çok fazla bilinçli olmamaları bir engeldir, ya da ekonomik durumlarının kötü olması nedeniyle öğrencilere gerekli şartları hazırlayamamaktadırlar. Veliler okula güven duymamaktadırlar, çünkü okul yönetimleri şeffaf olmamaktadırlar, her şeyi velilerle paylaşma gereği hissetmemektedirler, çünkü okulu tek başlarına yönetmek istemektedirler.” (YF, 2: 1-7) biçiminde ifade ettiği görüşünde velilerin bilinçli olmadığını savunmuştur. Yönetici H ise bu doğrultudaki görüşünü, “...Öğrenci velilerinin maddi durumlarının zayıf olması öğrencileri olumsuz etkilemekte, dolayısıyla okulun amaçlarını olumsuz etkilemektedir.” (YH, 2: 8-10) şeklinde belirtmiştir. Yönetici I ise bu yöndeki görüşünü “Velilere gelince veliler zaten okulun amaçlarını bilmedikleri için bilmedikleri amaçlara yardımcı olamıyorlar ” (YI, 2: 12-14) biçiminde belirtmiştir.

Okulda belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi kuşkusuz yalnızca okul içi etkinliklerle mümkün değildir. Okul içi etkinlikler okul dışında özellikle öğrenci velilerince desteklendiği ve yardım edildiği takdirde başarılı olabilir. Bu nedenle okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla okul içinde yapılan tüm eğitim etkinlikleri öğrenci velilerinin işbirliğine ihtiyaç duyar.

Bazı öğrenci velilerinin eğitim düzeyinin düşük olması, okula güven duymamaları ve öğretmenler ile okul yönetiminin velilerden destek talep etmemesi gibi durumlar okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini zorlaştırabilir.

6. Seviye Belirleme Sınavları

Seviye Belirleme Sınavlarını okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde engel olarak gören okul yöneticileri YE, YG, YI ve YJ bu yöndeki görüşlerini benzer şekilde ifade etmişlerdir.

Yönetici E, Seviye Belirleme Sınavlarının okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine olumsuz etkisini, “ Öğretmenlerin SBS’lere yönelik olarak çok fazla zaman ayırmaları amaçları ikinci plana atmalarına sebep olmaktadır. Çünkü herkes öğretmenleri SBS puanlarına göre değerlendiriyor.” (YE, 2: 6-9) cümleleri ile dile getirmiştir. Bu doğrultudaki görüşünü Yönetici G ise, “SBS’ler olduğu müddetçe okulun amaçlarını gerçekleştirmek çok zordur. Çünkü hem öğretmen, hem öğrenci hem de veli sadece SBS’lere odaklanıyor. SBS’ler tabi ki önemli ama diğer amaçları olumsuz etkiliyor.” (YG, 2: 22-26) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici I ise; “Onlar için (veliler) varsa yoksa özellikle üst sınıflarda II. Kademedeki SBS sınavları. Sanki öğrenci velileri giriyor sınava birbirleriyle yarışıyorlar, çocukların durumu çokta umurlarında değil.” (YI, 2: 14-17) şeklinde dile getirmiştir. Yönetici J’de SBS sınavlarının okulun amaçları önündeki olumsuz etkisini “SBS sınavları da bir başka nedendir. Çünkü Milli Eğitim Müdürlüğü SBS’lere göre okulu değerlendiriyor. Eğer okul SBS’lerde başarılı ise sorun yok. Yani amaçlara kimse bakmıyor. Veliler ve öğretmenler SBS’lere önem veriyor. Öğrenciler bile Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dışındaki derslere SBS’lerde soru çıkmadığı için çalışmıyorlar, önemsemiyorlar.” (YJ, 3: 6-13) biçiminde beyan ederek Seviye Belirleme Sınavlarının varlığını okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde bir sorun olarak görmüştür.

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında Seviye Belirleme Sınavları ve bu sınavlara hazırlık sınavları yapılmaktadır. Okul yönetimleri ve öğrenci velileri tarafından SBS sınav sonuçları öğretmenleri değerlendirme aracı olarak görülmektedir. Bu durumun öğretmenler ve öğrenci velileri tarafından SBS sınavlarında başarının temel öncelik olarak alınarak okulun amaçlarının

ikinci plana atılmasına neden olduğu ve bu nedenle okulun amaçlarının gerçekleşmesinin güçleştiği söylenebilir.

7. Okul yöneticilerinin işyükünün fazlalığı

YE, YI ve YJ okul yöneticilerinin iş yükünün fazla olduğunu savunmuşlar ve bu durumun ise okulun amaçlarını gerçekleştirilmede sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Yönetici E bu doğrultudaki görüşünü, “Ancak okulun eğitimsel amaçlarına fazla zaman ayıramıyorum. Çünkü okul müdürlerinin işleri çok fazladır. Örneğin 6 saat derse girme zorunluluğu veya Milli Eğitim Müdürlüğünün verdiği diğer işler çok zaman almaktadır.” (YE, 1: 12-16) diyerek belirtmiştir. Yönetici I ise, “Bizde okul idaresi olarak ne yapacağımızı şaşıyoruz. Öğretmenleri mi, öğrencileri mi, velileri mi takip edelim, yoksa okulun rutin işlerine mi bakalım. Yani amaçları takip edecek zaman bulamıyorum açıkçası, yapılacak bir sürü iş çıkıyor.” (YI, 1: 18-22) şeklinde ifade ederek işyüklerinin fazla olduğunu savunmuştur. Yönetici J’de “Ayrıca belirlediğiniz bazı amaçlar kâğıt üzerinde kalıyor. Çünkü bazı amaçları takip etmek gerekiyor hem sınıflarda hem de öğretmenler üzerinde. Ancak bunu yapmak çok zor. Çünkü gerekli zaman bulunmuyor, okul idaresi bunu takip edemiyor. Örneğin ben kendi dersime mi gireyim ki 6 saat çok fazla, yoksa okulun diğer işleri ile mi uğraşayım. Yani zaman bulunamıyor.” (YJ, 3: 14-20) şeklinde ifade ettiği görüşünde, okul yöneticilerinin işyükünün fazlalığını okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine olumsuz etkisinin olduğunu belirtmiştir.

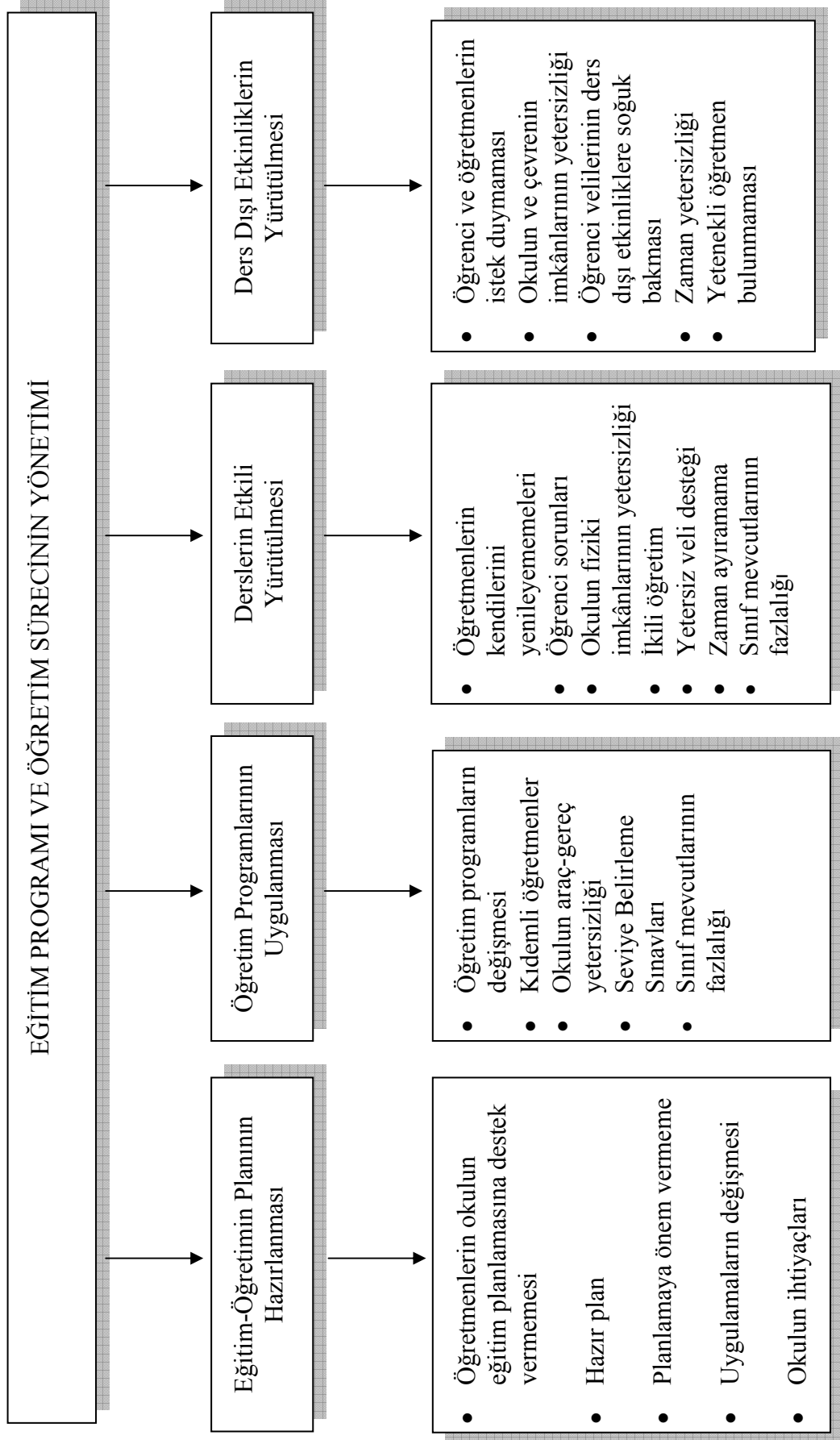
Okul yöneticileri okulun fiziki durumu, öğrenci işleri, personel işleri, büro işleri, hesap ve taşınır mal işlemleri ve eğitim-öğretim durumu olmak üzere 6 farklı alanlarda iş ve işlemlerin yürütülmesinden sorumludur. Okul yönetimlerinin eğitimsel liderlik rollerini içine alan eğitim-öğretim durumu bu altı görev alanından yalnızca bir tanesidir.

Bununla birlikte okul yönetimleri haftada en az 6 saat derse girmekle ve il ve ilçe milli eğitim müdürlüğünün verdiği toplantı ve komisyon görevlerini yapmak durumundadırlar. Bu nedenle okul tüm görev alanları ile birlikte il ve ilçe milli eğitim

müdürlüklerince verilen ek görevlerin okul yöneticilerinin işyüklerini arttırması sonucu öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili iş ve işlemlere gerekli zamanı ayıramamalarına yol açtığı, okul yöneticileri tarafından da bu durumun okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine engel oluşturduğu şeklinde algılandığı söylenebilir.

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

İlköğretim okulu yöneticilerinin, “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin temalar ve karşılaştıkları sorunlar toplu olarak Şekil 4-2’de verilerek ayrı ayrı ele alınmıştır.



Şekil 4-2. “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar

A) Eğitim-Öğretimin Planının Hazırlanması

Eğitim-öğretimin planlanması eğitim sürecinin okul amaçlarının belirlenmesinden sonraki ikinci aşamasını oluştur. Bu aşamada öğretim yılı içerisinde hangi eğitim etkinliklerinin hangi araçlarla gerçekleştirileceği ve nasıl uygulanacağı sorularına cevap aranır. Okulda eğitim etkinliklerinin planlaması öğrencilerin akademik başarılarının temel belirleyicisi olarak görülür. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinin planlanmasında karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki kod başlıkları ile verilmiştir.

1. Öğretmenlerin okulun eğitim planlamasına destek vermemesi
2. Hazır plan
3. Planlamaya önem vermeme
4. Uygulamaların değişmesi
5. Okulun ihtiyaçları

1. Öğretmenlerin okulun eğitim planlamasına destek vermemesi

YD, YG, YI ve YJ okulda eğitim sürecinin planlanmasında öğretmenlerin gerekli desteği vermediklerinden yakınmışlar ve bu durumu eğitim-öğretim planlarının hazırlanmasında bir sorun olarak görmüşlerdir.

Yönetici D öğretmenlerin eğitim-öğretimin planlanmasına destek vermediğine ilişkin görüşünü, “Okulda herkes kendi işini yapmak ister, bu nedenle de pek yardımlaşma olmaz. Yıllık eğitim planının hazırlanması hep okul müdürüne bırakılır. Açıkçası okul müdürleri de bu konuda pek yardım almak istemezler, çünkü planlamayı kendileri yapmak isterler, danışınca sanki kontrol ellerinden çıkıyormuş gibi düşünürler.” (YD, 2: 18-24) cümleleri ile savunmuştur. Yönetici G ise bu doğrultudaki görüşünü, “Öğretmenler eğitim planlamasına eskisi kadar ilgi göstermiyorlar, bu nedenle de idarenin yıllık eğitim planı da hazırlanırken yardım etmiyorlar.” (YG, 4: 2-5) şeklinde belirtmiştir. Yönetici I’da benzer bir biçimde bu yöndeki görüşünü, “Bir de planı bütün öğretmenlerle uygulayacağımız için planlamaya da onları katılması lazım aslında ama

katılmıyorlar. Çünkü öğretmenler sadece kendi işlerine bakıyorlar, okul idaresinin işini angarya gözüyle bakıyorlar. Planlamayı da zaten angarya görüyorlar.” (YI, 3: 6-11) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici J ise öğretmenlerin planlamaya destek olmayışını, “Okulun eğitim planlamasını yaparken birincisi öğretmenlerden destek alamazsınız. Yani okul idaresi planlamayı kendisi yapmak zorunda kalır. Öğretmenler planlamaya kayıtsız kalırlar” (YJ, 4: 1-3) cümleleri ile ifade etmiştir.

Okullarda eğitim öğretimin planlı yürütülmesi eğitim etkinliklerinin başarısını yükseltmesi beklenir. Okullarda eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması öğretim yılının başında okul toplumunun tüm üyelerinin katılımlarıyla yapılması planların uygulanabilirliğini ve kabul edilebilirliğini arttıracaktır. Öğretmenler eğitim-öğretim planının temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin söz konusu planların hazırlanmasında en fazla katkıyı sunmaları gerekir.

Bununla birlikte; öğretmenlerin iş doyumlarının düşüklüğü, okul yönetimlerinin öğretmenlerin eğitim-öğretim planlamasına katkılarını kapalı olması ve eğitimin planlamasının öğretmenler tarafından okul yönetiminin sorumluluğu olarak algılamaları gibi nedenlerin öğretmenlerin eğitim-öğretimin planlamasına kayıtsız kalmalarına yol açtığı bu durumun ise okul yöneticilerinin önüne bir sorun olarak çıktığı söylenebilir.

2. Hazır plan

YA, YC, YG, YI ve YJ öğretmenlerin hazır planlar kullandıklarını ve öğretmenlerin hazır plan kullanmalarını okulda eğitim sürecinin planlanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

YI ve YJ ifade ettikleri benzer görüşlerinde, öğretmenlerin internet ortamında veya öğretmen kılavuz kitaplarda yer alan ve kendi okullarının şartlarını yansıtmayan planları kullandıklarını belirtmişler ve bunu eğitimin planlanmasında olumsuz bir etken olarak görmüşlerdir.

Bu doğrultudaki görüşünü, Yönetici A “Öğretmenler hazır plan kullanmaktalar, her şey artık kılavuz kitaplarda var. Maalesef bu öğretmeni tembelliğe itiyor, bunun sonucunda okulun eğitim planı aksıyor.” (YA, 2: 7-10) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici C ise benzer şekilde, “Öğretmen kılavuz kitaplarının olması öğretmenlerin plan yapmasını olumsuz etkiliyor. Çünkü hazır etkinlikler var yenisini hazırlamıyorlar... Öğretmenler planın yararına inanmıyorlar” (YC, 2: 16-18, 21) görüşünü ifade etmiştir. Yönetici G’de öğretmen kılavuz kitaplarını ve hazır yıllık planları eğitim sürecinin planlanmasında karşılaştığı bir sorun olarak görmüş ve “Eğitimin planlaması zümrelerde yapılıyordu. Ancak kılavuz kitaplar çıktıktan sonra öğretmenler kılavuz kitaplardaki planları esas alıyorlar. Kılavuz kitaplardaki yıllık planların kullanımı yasak ama yine de o planlar esas alınıyor. O planlar ise okulun şartlarına uygun planlar değil ama yapacak bir şey yok.” (YG: 3, 19-25) biçiminde dile getirmiştir.

Özellikle derslerin öğretim programlarının yenilenmesiyle öğretmenler için derslerin kılavuz kitaplarının hazırlanması ve bu kitaplarda örnek planların yer alması, planların elde edilmesinde sanal ortamdan yararlanılması gibi etkenlerin eğitimin planlanmasında sorun oluşturduğu söylenebilir. Çünkü her okulun şartları ve sahip olduğu kaynakları birbirlerinden farklıdır. Eğitimde öğretmenlerin hazır planları kullanmaları eğitimin planlanmasında özellikle yerellik ilkesine aykırı düştüğü ve bu nedenle verimli olmadığı söylenebilir.

3. Planlamaya önem vermeme

YA, YB, YC, YG ve YJ öğretmenlerin planlamaya önem vermediklerinden yakınmışlar ve bu durumu ise eğitimin planlaması önünde bir engel olarak görmüşlerdir.

YC ve YJ öğretmenlerin yıllardır plan yapmalarının onlarda bir bıkkınlık yarattığını bu durumun ise planlamayı anlamsız bulduklarını belirtmişler ve bu durumu eğitimin planlanması önünde bir sorun oluşturduğunu savunmuşlardır.

Bu yöndeki görüşünü Yönetici A “Ayrıca öğretmenler planın önemine çokta inanmıyorlar. İdarenin yaptığı eğitim planını öğretmenler uygulamak istemiyorlar.

Çünkü idarenin planını benimsemiyorlar.” (YA, 2: 10-13) şeklinde belirterek öğretmenlerin eğitim planlamasına inanmadıklarını ifade etmiştir. Yönetici B’de bu yöndeki görüşünü “Okul müdürleri okulun yıllık eğitim planlarını yapılan rutin bir iş olarak görürler, bu nedenle önemsemezler, müfettiş görsün diye yaparlar. Aynı şekilde öğretmenler de bunu pek önemsemezler onlarda bunun okul müdürünün işi olduğunu söylerler. Zaten yıl içinde de plana pek bakılmaz, değerlendirmesi yapılmaz.” (YB, 3: 1-6) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici G ise bu konuda “... zümrelerde artık eğitimin planlamasına fazla zaman ayrılmıyor ve önemsenmiyor. Öğretmenler eğitim planlamasına eskisi kadar ilgi göstermiyorlar.” (YG, 4: 1-3) demiştir.

Okullarda eğitim etkinliklerinin planlı yürütülmesi hem yasal zorunluluk hem de eğitimsel gerekliliktir. Eğitim planları yapılırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretim zamanının süresi, okulun amaçları ve derslerin kazanımları gibi etkenler dikkate alınması gerekmektedir. Planlanma eğitim etkinliğinin daha fazla amacına ulaşmasını sağlaması beklenir. Bu amaçla okullarda yürütülen tüm eğitim etkinlikleri ünitelendirilmiş yıllık ve günlük ders planları şeklinde tasarlanmaktadır.

Ancak eğitimin planlanması özellikle öğretmenler tarafından ders dışında yapılması, ekstra zaman gerektirmesi, hazır planların yaygınlaşması, yıllarca benzer planların yapmalarının öğretmenlerde bıkkınlık yaratması gibi durumlar planlamaya öğretmenlerin yeterince önem vermemelerine yol açtığı söylenebilir.

4. Uygulamaların değişmesi

YC, YG, YI ve YJ Milli Eğitim bakanlığınca öğretim yılı içerisinde uygulamalarda yapılan bazı değişikliklerin eğitimin planlamasına olumsuz etkide bulunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici C bu yöndeki görüşünü, “Mevzuat ve bazı uygulamaların sık sık değişmesi yıllık planın önündeki en ciddi engeldir. Çünkü planladığınız şey mevzuat değişince boşa gidiyor” (YC, 2: 13-15) cümleleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde Yönetici

G uygulamaların değişmesini, “İyi bir planlama yapmak için önünüzü görmemiz lazım. Ama Milli Eğitimden her gün yeni bir yazı geliyor. Bu yazılarda birçok şeyi sil baştan yapmanız isteniyor. Ya da sürekli mevzuat değişiyor, bu da iyi bir plan yapmayı engelliyor.” (YG, 3: 15-19) ifadeleri ile eğitim planlamasında engel oluşturduğunu ifade etmiştir. Yönetici I ise bu yöndeki görüşünü örneklendirerek, “Ayrıca planlamayı yapıyorsunuz, bir de bakıyorsunuz ki bakanlık bazı şeyleri değiştirmiş. Örneğin 6, 7, 8’lerde olan SBS’ler şimdi sadece 8’lerde yapılacak. Ama öğretim yılı başında böyle bir şey yoktu, sonradan değişti.” (YI, 2: 20-24) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici J “Birde MEB birçok şeyi öğretim yılı içerisinde değiştiriyor. Bir şey planlıyorsunuz ama onunla ilgili mevzuat değişebiliyor. O zaman planlama boşa gidiyor.” (YJ, 4: 12-14) biçiminde ifade ettiği görüşünde Milli Eğitim Bakanlığınca bazı uygulamaların değişmesini eğitimin planlanmasında engel olarak görmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı yasal veya eğitimsel gereklilik sonucu bazı uygulamalarını öğretim yılı içerisinde değiştirme yoluna gitmektedir. Okullarda eğitim-öğretim ve yönetim hizmetleri ile ilgili mevzuat ve eğitimsel düzenlemelerinin öğretim yılı içerisinde değişmesi okulun işleyişi ile ilgili birçok iş ve işlemi etkilerken eğitimin planlamasını ve bu planların gerçekleştirilmesinde de bir takım sorunları beraberinde getirebilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin önüne eğitimin planlanmasında bir engel olarak çıkabilir.

5. Okulun ihtiyaçları

YH ve YI okulun bir takım ihtiyaçlarının bulunduğunu savunmuşlar bu ihtiyaçların ise eğitimin planlamasında karşılaştıkları bir sorun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici H okulu ihtiyaçlarının eğitimin planlanmasında sorun oluşturduğuna ilişkin görüşünü “Okulun yıllık eğitim planını yaparken tabii ki okulun mevcut şartları önem taşır. Dolayısıyla okul olarak ne kadar iyi şartlara sahipseniz o kadar iyi plan yaparsınız. Ancak okulların pek çoğunda hala araç-gereç eksiklikleri vardır, bu da iyi bir plan yapmayı olumsuz etkilemektedir.” (YH, 2: 11-16) şeklinde gerekçelendirmiştir.

Yönetici I ise okulun ihtiyaçlarının eğitimin planlamasına olumsuz etkisini “Okulun eğitim-öğretim planını yaparken aslında çok sorun yok, ama okulun bazı eksikliklerini planlamada dikkate almak gerekmekte, o nedenle araç-gereç vb eksiklikler planları etkilemektedir. Çünkü araç-gereciniz fazla olursa planda kaliteli olur, yani kaliteli plan yapılır.” (YI, 3: 1-6) cümleleri ile dile getirmiştir.

Okulda eğitim planlarının özellikle gerçekleştirilmesi sürecinde etkinliğin niteliğine göre bir takım araç-gereç ve donatım malzemelerine ihtiyaç duyulabilir. Çünkü öğrenmede kalıcılığı sağlamak öğrencini birden fazla duyusuna hitap eden öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını zorunlu kılar. Bu şekilde öğretimi zenginleştirmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak birçok eğitim materyallerinin kullanımını gerektirir.

Eğitim etkinliklerinin var olan materyaller dikkate alınarak yapılmasını gerektirdiğinden araç-gereç ve donanım eksiklikleri bulunan okullarda planların niteliğini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin önüne eğitim planlaması sürecinde karşılarına bir sorun olarak çıkabilir.

B) Öğretim Programlarının Uygulanması

Okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların çok büyük çoğunluğu derslerin öğretim programları yoluyla kazandırılır. Derslerin öğretim programlarında yer alan kazanımların gerçekleşmesi okulun misyonu için hayati önem taşır. Bu nedenle okulda derslerin öğretim programlarının titizlikle uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin derslerin öğretim programlarını uygularken karşılaştıkları sorunlar aşağıda yer alan kod başlıkları altında verilmiştir.

1. Öğretim programların değişmesi
2. Kıdemli öğretmenler
3. Okulun araç-gereç yetersizliği
4. Seviye Belirleme Sınavları
5. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

1. Öğretim programların değişmesi

İlköğretim okullarında okutulan derslerin programlarının değişmesini, YA, YB, YC, YD, YE, YH, YI ve YJ bu programların uygulanmasında olumsuzluk teşkil ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

YA ve YD benzer görüşlerinde, derslerin değişen öğretim programlarının hala tam olarak oturmadığını bu durumun ise programların uygulanmasını zorlaştırdığını kaydetmişlerdir. YB ise değişen programları öğretmenlerin bazılarının benimsemediğini ve bu öğretmenlerin yeni programlara olumsuz baktıklarını belirtirken, YJ tam olarak alt yapının hazırlanmadan programların değiştiğini bu durumda programın uygulanmasında sorun çıkardığını ifade etmiştir.

Yönetici C öğretim programlarının değişmesinin programların uygulanmasında sorun oluşturduğu yönündeki görüşünü, “Velilerin programlar konusunda bilinçsiz olması programların uygulanmasını zorlaştırıyor...Yine siyasi görüş farklılıkları da programlara bakış açısını değiştiriyor. Çünkü hükümetle aynı görüşte olan öğretmenler desteklerken diğerleri eleştiriyor.” (YC, 3: 4-8) şeklinde belirtmiştir. Yönetici E ise bu doğrultudaki görüşünü, “Derslerin programının yeni değişmiş olması ve henüz oturmamış olması... programların tanıtımı daha iyi yapılmalıdır” (YE, 3: 5-6). Yönetici H “Öğretmenlere rehberlik yapılmalıdır. Çünkü hala programlara çok hakim değiller, öğretmen kılavuz kitapları öğretmenleri biraz tembelleştirmiştir. Çünkü her şey nazır bir şekilde bu kitaplarda vardır. Bu nedenle öğretmenler farklı arayışlara girmemektedirler” (YH, 2: 18-23) cümleleri ile dile getirmiştir. Benzer şekilde Yönetici I “Bence bir hazırlık döneminden sonra geçilmeliydi yeni programlara ve alt yapısı tam hazırlandıktan sonra uygulanmalıydı.” (YI, 4: 3-5) şeklinde görüş belirterek programların uygulanmasında programların değişmesini sorun olarak görmüştür.

İlköğretim okullarında birçok değişikliğe uğramasına rağmen 1968 yılında hazırlanan öğretim programları 2004 yılından itibaren yenilenmeye başlanmıştır. 1968 programları öğrenme psikolojisinde davranışsal akım etrafında şekillendirilirken

yenilenen öğretim programları ise yeniden yapılandırmacılık akımı çerçevesinde hazırlanmıştır.

Yenilenen öğretim programlarını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle öğrenci velilerine tanıtımının etkili bir şekilde yapılmaması, öğretmenler için yılların verdiği alışkanlıkların yerini yeni uygulamaların alması ve programların içeriğinin yanında mantığının da değişmesi programların uygulanmasını zorlaştırdığı bu durumun ise okul yöneticileri bir sorun olarak algıladıkları düşünülebilir.

2. Kıdemli öğretmenler

YA, YB, YC, YD, YE, YF, YI ve YJ yani araştırmada görüşlerine başvurulmuş 10 okul yöneticisinden 8'i kıdemli öğretmenlerin programı uygulamada zorlandıkları ve isteksiz oldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

YB, özellikle kıdemli öğretmenlerin değişen programlara direndiklerini ve eski alışkanlıklarını devam ettirmek istediklerini, YD ve YE ise eski öğretmenlerin hala klasik eğitim anlayışına sahip olduklarını ve bu nedenle yenilenen programlara sıcak bakmadıklarını ve değişime karşı olduklarını ifade etmişlerdir.

Yönetici A bu doğrultudaki görüşünü, “Programların yeni değişmesi ve uygulanması bir takım sorunlara yol açıyor. Öğretmenler özellikle kıdemli öğretmenler programlara direniyor, çünkü biraz işleri arttı, yeni programlarla yeni görevler geldi. Artık klasik ders işleme yöntemi geride kaldı. Derslere hazırlıklı gelmek gerekiyor, bu da kıdemli öğretmenlerce istenmiyor, yılların alışkanlığını bırakamıyorlar” (YA, 2: 16-21) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici C “Öğretmenlerin bir kısmı hala eski programları savunuyorlar, özellikle kıdemli öğretmenler yeni programlara direniyorlar” (YC, 3: 1-3) şeklinde düşünürken, Yönetici F “Hizmet yılı ilerlemiş öğretmenler yeni programlara ayak uyduramamaktadır, çünkü yılların verdiği alışkanlığı bırakmaları zor olmaktadır” (YF, 2: 18-20) demiştir. Yönetici I’da “Ders programları birkaç yıl önce değişti, o nedenle hala uyum sorunları var. Özellikle yıllarca eski programları uygulayan öğretmenler yeni programlarda biraz zorlanıyorlar. Çünkü yılların alışkanlığını birden

bırakmak kolay değil. ” (YI, 3, 4: 25-26, 1-3) şeklinde bu yöndeki görüşünü belirtmiştir. Yönetici J ise, “Birde hala programları tam olarak kavrayamayan veya kabullenmeyen öğretmenler var. Özellikle eski programları yıllarca uygulayan öğretmenler yeni programları kabullenmek istemiyorlar. Çünkü önceki programları uygulamak daha kolaylarına gidiyor. Aslında bakanlık programların mantığını tam anlatamadı. Çünkü bazı öğretmenler bakanlığın kendi siyasi görüşüne göre programları değiştirdiğini düşünüyorlar.” (YJ, 4, 5: 20-24, 1-4) cümleleriyle hizmet yılı ilerlemiş öğretmenlerin öğretim programlarını uygulayamadıkları yönünde görüş bildirmiştir.

Yenilenen öğretim programlarının okullardaki eğitim etkinliklerinin yürütülmesinde uygulayıcılar açısından birçok değişikliği gerektirmesi nedeniyle yıllar boyunca aynı programları uygulayan kıdemli öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurmasını zorlaştırdığı ve bu nedenle öğretim programlarının uygulanmasında ve benimsenmesinde bir takım sorunlara yol açtığı söylenebilir.

3. Okulun araç-gereç yetersizliği

YB, YE, YF, YG, YH, YI ve YJ okulda mevcut bulunan araç-gerecin öğretim programlarının uygulanmasında yetersiz olduğunu ve durumun ise programların uygulanmasını zorlaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

YB, YE, YF ve YH benzer görüşlerinde, yenilenen öğretim programlarının önceki programlara göre daha fazla araç-gereç gerektirdiğini, ancak hala okullarda bu yönde araç-gereç eksiklikleri olduğunu ifade etmişler ve bu durumun ise programların uygulanmasını zorlaştırdığını savunmuşlardır.

Yönetici G okulda araç-gereç yetersizliğinin programların uygulanmasını zorlaştırdığı yöndeki görüşünü, “Bir de yeni programların uygulanması eskisinden daha fazla araç-gereç kullanmayı gerektiriyor. Ama hala okul olarak araç-gereç ihtiyacımızı tam olarak gideremedik, hala eksikliklerimiz var.” (YG, 4: 22-26) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici I ise, “... derslik sayısı yeni programların uygulanması için çok az. Çünkü derslik sistemine geçmeyi gerektiriyor yeni program. Yani her dersin dersliği

farklı olmalı ama maalesef bu mümkün olmuyor. ...Ya da altyapı derken okulların eğitim materyali eksiklikleri tamamen giderilmeliydi. Ama bu olmadı, hala birçok materyalimiz yok. Bu da programlar için bir sorun.” (YI, 4, 5-9, 12-15) cümleleriyle araç-gereç yetersizliğini programların uygulanmasında bir engel olarak görmüştür. Yönetici J “Tabii ki tek suçlu öğretmenler değil, okulun araç-gereç sıkıntısı da programların uygulanmasını zorlaştırıyor. Yani yeni programlar daha çok araç-gereç gerektiriyor. Mesela fotokopi çok fazla kullanılıyor, bu da okula yük getiriyor.” (YJ, 4: 7-12) diyerek araç-gerecin öğretim programlarının uygulanmasındaki önemine değinmiştir.

Öğretim programlarının gerektirdiği sınıf içi ve ders dışı eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek okullarda birçok araç-gerecin varlığını gerekli kılmaktadır. Özellikle yaparak yaşayarak öğrenme stratejilerinin kullanılması gereken etkinliklerde eğitim materyallerine daha fazla ihtiyaç duyulmasına yol açabilir.

Bununla birlikte okullarda eğitim etkinliklerinde kullanılacak araç-gereç eksikliğinin eğitim etkinliklerinde klasik öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması sonucunu doğurarak öğretim programlarının uygulanmasını zorlaştırdığı düşünülmekte bu durumun ise okul yöneticileri tarafından sorun olarak algılandığı söylenebilir.

4. Seviye Belirleme Sınavları

Araştırmada görüşlerine başvurulanan ilköğretim okulu yöneticilerinden YB, YG, YI ve YJ Seviye Belirleme Sınavlarının derslerin öğretim programlarının uygulanmasının önünde bir engel oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yönetici B Seviye Belirleme Sınavlarının öğretim programlarının uygulanmasında meydana getirdiği olumsuzluğu, “Ayrıca öğretmenler hep SBS'lere yönelik çalışıyorlar, sınıflarda hep test yapıyorlar, dolayısıyla program aksıyor. Çünkü başarılarının SBS sonuçlarına göre belirlendiğini biliyorlar. O yüzden sınav sistemi kalkmalıdır” (YB, 3: 1-14) şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Yönetici G “... SBS'ler öğretmen ve öğrenciler tarafından bu kadar öncelikli tutulduğu için programlar

ikinci plana atılıyor. Öğretmenler sınıfta programların uygulanmasından çok sınavlara dönük ders yapıyorlar.” (YG, 4: 9-13) şeklinde görüş belirtmiştir. (YI, 4: 17-22). Yönetici J “...Yine de programların uygulanmasının önündeki en önemli engel SBS sınavlarıdır. Hemen hemen bütün öğretmenler sınıfta programın uygulanması yerine SBS’ler için çalışıyor, öğrencileri SBS’lere hazırlıyorlar. “ (YJ, 5: 4-7) diyerek Seviye Belirleme Sınavlarının derslerin öğretim programlarının uygulanmasına olumsuz etkide bulunduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirmede SBS sınavları kullanılmaktadır. Bu sınavların sonuçları ise okul yönetimleri ve öğrenci velileri tarafından öğretmenlerin, milli eğitim müdürlükleri tarafından okul yönetimlerinin temel başarı aracı olarak görülmektedir. Bu durumun okul yönetimleri ve öğretmenler öğretim programlarının uygulanması yerine SBS sınavlarına hazırlık niteliğindeki etkinliklere öncelik vermesine neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle SBS sınavlarının öğretim programlarının titizlikle uygulanmasını zorlaştırdığı ve okul yöneticilerinin bu durumu bir sorun olarak görmelerine yol açtığı ileri sürülebilir.

5. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

YF, YG, YH, YI ve YJ okullarında sınıf mevcutlarının fazla olmasından yakınmışlar ve bu durumun derslerin öğretim programlarının uygulanmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Yönetici F bu sınıf mevcutlarının fazlalığının öğretim programlarının uygulanmasına olumsuz etkisini, “Sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması programların uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Çünkü yeni programlar daha çok bireysel çalışmayı gerektirmektedir.” (YF, 2: 11-17) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici G ise, “Ayrıca yeni programların uygulanması için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekiyor, ama çok kalabalık sınıflarımız var.” (YG, 13-16) ve Yönetici H “Yine sınıfların kalabalık olması programların uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Çünkü yeni programlarda her öğrenciye daha fazla zaman ayırmak gerekiyor” (YH, 2,3: 23, 1-3) diyerek yeni programların uygulanması için sınıftaki öğrenci sayısının mevcut durumdan daha az olması

gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yönetici I “Dersliğimiz sayıca az bu da kalabalık sınıflara neden oluyor. Kalabalık sınıflarda programların uygulanmasını zorlaştırıyor.” (YI, 4, 9-12) şeklinde görüş belirtmiştir. Yönetici J “...Örneğin sınıf mevcutlarını azaltmak için yeni derslikler yapılmalıydı. Çünkü programın kalabalık sınıflarda uygulanması gerçekten zor.” (YJ, 4: 17-20) şeklinde belirttiği görüşünde sınıf mevcutlarının fazlalığının programların uygulanmasını zorlaştırdığını savunmuştur.

Eğitim etkinliklerinin çok büyük çoğunluğu dersliklerde ve sınıf ortamında topluca yapılan etkinliklerden oluşmaktadır. Sınıf mevcutlarının fazlalığı fiziki imkânlarının yetersizliğine yol açarak dersliklerin etkili kullanılamamasına, eğitim etkinlikleri sırasında bir takım disiplinsizliklerin meydana gelmesine ve öğretmenlerin öğrenci başına ayıracağı zamanın azalmasına yol açabilir. Bu durum ise öğretim programlarının uygulanmasının önünde okul yöneticileri için bir sorun oluşturabilir.

C) Derslerin Etkili Yürütülmesi

Öğretmenler ve öğrenciler okulda zamanlarının büyük çoğunluğunu sınıfta sınıf içi etkinliklerle geçirmektedirler. Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların önemli bir kısmı sınıf içi etkinlikler yoluyla gerçekleştirilir. Bu nedenle; derslerin etkili yürütülmesi okulda eğitim zamanının etkili kullanılmasında büyük önem taşır. Bu araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinin derslerin etkili yürütülmesinde karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki kod başlıkları içerisinde verilmiştir.

1. Öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri
2. Öğrenci sorunları
3. Okulun fiziki imkânlarının yetersizliği
4. İkili öğretim
5. Yetersiz veli desteği
6. Zaman ayıramama
7. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

1. Öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri

YA, YB, YC, YF, YG, YH ve YJ öğretmenlerin kendilerini yenilememelerini ve ücretli öğretmen uygulamasını derslerin etkili yürütülmesinde bir sorun oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

YA, YF öğretmenlerin kendilerini yenileyemedikleri için derslere karşı isteksiz olduklarını ve klasik yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişler ve bu durumu derslerin etkili yürütülmesinde karşılaştıkları sorunlar arasında saymışlardır. YC ve YH ise okullarında ücretli öğretmenlerin bulunduğunu ve ücretli öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliliğe sahip olmamalarının derslerin verimini düşürdüğünü savunmuşlardır.

Yönetici B öğretmenlerin kendilerini yenilememelerinin derslerin etkili yürütülmesinde bir sorun oluşturduğu yönünde görüşünü, “Öğretmenlerin kendilerini yenilememeleri, öğretmenler kendilerini yenilemiyorlar, çünkü yeterli olduklarını düşünüyorlar, ayrıca kendilerini yenilemelerini sağlayacak bir sistem de bulunmamaktadır.” (YB, 4: 8-12) cümleleri ile ifade etmiştir. Yönetici G ise “Öğretmenlerin çoğu hala eski eğitim anlayışındadırlar, kendilerini yenilememektedirler. Çünkü buna ihtiyaç duymuyorlar... Ayrıca ücretli öğretmenlerin fazla olması okulda eğitimi olumsuz etkilemektedir.” (YG, 3: 11-13, 25-27) şeklinde görüş belirtmiştir. Yönetici J’de “Kesinlikle derslerin verimi için ücretli öğretmen olmamalıdır. Çünkü ücretli öğretmenler sınıflarına ve derslerine tam sahiplenmiyorlar, ayrıca öğretmenliği de bilmiyorlar. Dersleri üstünkörü yapıyorlar, önemsemiyorlar. O nedenle tüm öğretmenler kadrolu olmalıdır.” (YJ, 5: 12-16) biçiminde dile getirdiği görüşünde özellikle ücretli öğretmen uygulamasının dersleri verimliliğine olumsuz etki yaptığını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim çoğu zaman mesleklerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini mümkün kılmamaktadır. Bu amaçla eğitim teknolojilerinde meydana gelen ilerlemelerin öğretmenlerce takip edilmesi ve eğitim ortamlarına bu ilerlemenin gereklerini yansıtılmaları beklenir.

Ancak ilköğretim okullarında görev yapan bazı öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin girdilerini takip edememeleri çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine yabancı kalmalarına ve ücretli öğretmenlerin deneyim ve bilgi eksikliği gibi nedenlerin derslerin etkili yürütülmesinde okul yöneticileri için bir sorun oluşturabileceği söylenebilir.

2. Öğrenci sorunları

Öğrencilerin bazı kişisel sorunları olduğunu belirten YD, YE, YF, YG ve YI bu sorunların derslerin etkili yürütülmesinin önünde engel oluşturduğunu yönünde görüş bildirmişlerdir.

YD ve YF öğrencilerin maddi veya sağlık sorunları olduğunu bu nedenle dersleri sağlıklı takip edemediklerini ve sonuçta öğrencilerin sahip olduğu sorunların derslerin etkili bir şekilde işlenmesini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Yönetici E öğrenci sorunlarının derslerin etkili yürütülmesine olumsuz etkisini, “Özellikle II. kademedeki öğrenci sorunları artmaktadır, ancak bu sorunlara öğrencilere öğretmenler çok fazla yardımda bulunamamaktadır, çünkü yardım için gerekli yeterliliğe sahip değildirler. Öğrencilerin bu nedenle başarıları düşmektedir.” (YE, 2: 16-21) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici G ise parçalanmış aile çocuklarına dikkat çektiği görüşünü, “Öncelikle öğrenci sorunları çözülmeli ve öğrencilerin kafası derste rahat olmalıdır. Öğrencilerin pek çok sorunları vardır. Örneğin son yıllarda parçalanmış ailelerin sayısında büyük artış vardır. Bu amaçla okul rehber öğretmenleri daha fazla çalışmalıdır, okullara bir rehber öğretmen yetmemektedir. Ayrıca bazı ailelerde çok sayıda çocuğun bulunması ve hepsinin öğrenci olması velinin işini zorlaştırmaktadır. Çünkü onların her birine ayıracak zaman bulamamaktadır.” (YG, 3: 1-11) biçiminde belirtmiştir. Yönetici I’da sınıfta özel eğitime muhtaç öğrencilerin bulunmasını derslerin etkili yürütülmesinde bir sorun oluşturduğu yönündeki görüşünü, “Son yıllarda öğrenci devamsızlıklarında büyük artış var. Öğrenci birkaç gün okula gelmeyince dersin verimi düşüyor onlar için. Zaten bu öğrencilerin çoğu disiplinsiz öğrenciler dersi öğretmen açısından zorlaştırıyorlar. Ayrıca birde sınıflarda kaynaştırma öğrencileri var. Bu

öğrencilerde zorlaştırıyor öğretmenlerin işlerini. Çünkü öğretmenler özel eğitim alanında yetişmiş değiller farklı bir alan çünkü.” (YI, 5: 4-11) cümleleri ile ifade etmiştir.

Sınıf içi eğitim etkinliklerinde öğrenme; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi ve iletişimi sonucu meydana gelmektedir. Eğitim etkinliklerinin başarısında bu etkileşim ve iletişimlerin yanı sıra öğrencilerin motivasyonu da büyük önem taşır.

Bununla birlikte öğrencilerin eğitim etkinliklerine karşı motivasyonunu olumsuz etkileyen birçok değişkenden söz edilebilir. Bu değişkenlerin başında öğrenci sorunlarını geldiği düşünülmektedir. İlköğretim okullarında öğrencilerin aile ve özel yaşantı kaynaklı sorunlar, sağlık sorunları, özellikle II. kademe öğrencilerinin ergenlik sorunları ve disiplin sorunları gibi durumlar derslerin etkili bir şekilde yürütülmesini zorlaştırabilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin derslerin etkili yürütülmesinde karşılaştıkları bir sorun olabilir.

3. Okulun fiziki imkânlarının yetersizliği

YA, YB, YC, YH ve YJ okulların imkânlarındaki yetersizliklerin bulunduğunu ve bu imkânsızlıklarla derslerin etkili bir şekilde yapılamadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

YA ve YB okul binalarının fiziki yönden bir takım yetersizliklerinin bulunduğunu bu yetersizliklerin ise derslerin etkili yürütülmesinde olumsuzluk oluşturduğu yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

Yönetici C ve Yönetici J ise benzer şekilde okullarda derslik yetersizliği nedeniyle derslik sistemine geçilememesinin derslerin etkili yürütülmesini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşünü Yönetici C, “Ayrıca II. Kademedede kesinlikle derslik sistemine geçilmelidir. Çünkü Sosyal Bilgiler, Türkçe veya Matematik dersinin aynı derslikte yapılması verimi düşürüyor, çünkü özel donanım gerektiriyor...Okulların maddi durumları iyileştirilmeli, bu amaçla bakanlık ilköğretim okullarına nakdi yardım yapmalıdır.” (YC, 3: 13-17, 18-19) şeklinde ifade etmiştir. Aynı doğrultudaki görüşünü

Yönetici H ise, “Ayrıca 1-8. Sınıfların hatta anasınıflarının aynı binada ders görmeleri bir takım sorunlara neden oluyor. Örneğin merdiven basamakları bile küçük öğrenciler için yapılmış değildir.” (YH, 3: 7-11) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici J’de, “Okullarda doğru düzgün laboratuvar bile yok, derslik sistemi için ders sıkıntısı var. Oysa her derslik için farklı derslik düzenlemek gerekiyor. Yani Türkçe dersi ile Fen ve Teknoloji dersinin aynı sınıfta işlenmemesi gerekiyor.” (YJ, 6: 6-12) şeklinde ifade ettiği görüşünde derslik uygulaması yapılamamasının derslerin verimin düşürdüğünü savunmuştur.

Okullarda eğitim ve dinlenme alanlarının nitelik ve nicelik olarak yetersiz olması veya öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanıp donatılmamış olması eğitim etkinliklerini olumsuz etkileyebilir. Koridorların veya bölümlerin gerektiğinden dar veya geniş olması, donatım eksikliklerinin bulunması, çağ öğrencilerinin fiziksel ve zihinsel gelişim düzeylerine göre tasarlanmamış olması, engelli öğrenciler için gerekli düzenlemelerin yapılmamış olması okul yöneticilerinin derslerin etkili yürütülmesinde karşılaştıkları birer sorun olabilir.

Eğitim etkinliklerinin çok büyük bir kısmı dersliklerde ve okul binalarının diğer bölümlerinde yapılmaktadır. Okullarda sağlıklı eğitim yapılabilmesi için okul binalarının ve tüm bölümlerinin öğrenci ihtiyaçları ve gelişimleri dikkate alınarak tasarlanmalı ve inşa edilmelidir. Bununla birlikte okul binalarında dersliklerin yanı sıra laboratuvar, kütüphane, spor salonu, işlik veya atölye, dinlenme ve oyun alanları vb bulunmalıdır. Tüm bu alanlar öğrencilerin kullanabileceği nitelik ve nicelikte hazırlanmalıdır.

4. İkili öğretim

YB, YC, YH, YI ve YJ okullarda derslik yetersizliği ve öğrenci sayısını fazlalığı nedeniyle uygulanan ikili öğretimin derslerin etkili yürütülmesinde engel oluşturduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu yöndeki görüşünü, Yönetici B “Ayrıca kesinlikle ikili öğretim kalkmalıdır, çünkü çok kısa bir süre içerisinde 6 ders yapılmakta, teneffüsler öğrenci ve

öğretmenlerin dinlenemeyeceği kadar kısa olmakta.” (YB, 3-4: 22-23, 1-2) şeklinde ifade ederken benzer şekilde Yönetici H, “İkili öğretimden vazgeçilmelidir. Çünkü ikili öğretim yapan okullarda teneffüsler çok kısa olmakta ve öğretmenler ve öğrenciler yeterince dinlenememektedirler.” (YH, 3: 4-7) demiştir. Yönetici C ise bu yöndeki görüşünü “Okullarda kesinlikle ikili öğretim olmamalıdır. Çünkü teneffüsler dinlenmek için çok kısa oluyor. Ayrıca aynı dersliği farklı iki sınıfta kullanmasında da sorunlar yaşanıyor. Mesela sınıftaki ilgi köşeleri ortak kullanılamıyor, öğrenciler dersliğe sahiplenemiyor.” (YC, 3: 9-13) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici I’da “Zaten sabah 7:30’da derse başlıyoruz. Teneffüslerimiz 10’ar dakika. Öğrenci bu sürede öğrencinin kendisini bir sonraki derse hazırlaması gerçekten çok zor. Hatta öğretmen için bile zor. Bu nedenle ikili öğretim kesinlikle derslerin verimliliğini düşürmektedir, normal öğretimde dersler daha verimli işlenebilir.” (YI, 5: 19-24) diyerek ikili öğretimin öğrenci ve öğretmenlerin derse hazırlanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Yönetici J ise, “Ayrıca kesinlikle ikili öğretim derslerin verimini düşürüyor. Derslerin çoğu zamanında başlamıyor. Çünkü öğrenciler kantine inene kadar teneffüs bitiyor. Öğretmenler çay içecek vakti bile zor buluyorlar. Bu nedenle derslere tam dinlenmiş giremiyorlar.” (YJ, 6: 1-6) ifadesi ile belirttiği görüşünde ikili öğretim uygulamasının derslerin verimine olumsuz etkisi olduğundan yakınmıştır.

Birçok ilköğretim okullarında bina ve derslik yetersizliği nedeniyle ikili öğretim uygulamasına gidilmektedir. İkili öğretim uygulamasında bir grup öğrenci sabah, bir grup öğrenci ise öğleden sonraki sürede eğitim almaktadırlar. Öğretim zamanının sabah ve öğle şeklinde ikiye bölünmesi kısa süre içerisinde 6 ders yapılmasına, teneffüs sürelerinin kısılmasına ve ders dışı eğitim etkinlikleri için yeterli zaman ayıramamasına yol açabilir. Kısa süre içerisinde 6 ders yapılması öğrencileri zihinsel yorgunluğa, teneffüslerin kısa tutulması ise öğretmen ve öğrencileri ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamamalarına yol açabilir. Bu durum ise okul yöneticileri için başta derslerin etkili yürütülmesinin önünde bir engel oluşturabilir.

5. Yetersiz veli desteği

YD ve YI öğrencilere ve okula velilerin yeterince destek vermediklerini bunun da derslerin etkili yürütölmesine olumsuz etki yaptığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenci velilerinin öğrencilerine yeterli desteği vermediklerini yönündeki görüşünü Yönetici D, “Ayrıca başarı için sadece sınıftaki çalışmalar yetersizdir, velilerin evde öğrencilere yardım etmesi gerekir, ancak velilerin bunu yapacak kapasiteleri yok, çünkü eğitim seviyeleri düşüktür.” (YD, 4: 7-10) şeklinde belirtmiştir. Yönetici I ise aynı doğrultudaki görüşünü, “Derslerin verimli olmasında sadece ders sırası değil dersin öncesi de önemlidir. Yani dersin verimli olabilmesi için öğrencilerin her açıdan derse hazırlıklı gelmesi lazım. Hala bazı öğrenciler kahvaltı yapmadan okula geliyorlar. Böyle bir öğrenci tabii ki kendini derse veremiyor. Öğretmen ne yapsın? Bu konuda da görev velilere düşüyor. Veliler her açıdan çocukları hazır göndermeliler.” (YI, 5: 11-19) şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında öğrenci velilerinin eğitim etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğrenci velileri tarafından desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Sınıf içi etkinlikler yoluyla öğrencilere verilen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar evde öğrenci velileri tarafından pekiştirilmeli ve bu öğrenmelere aykırı tutum ve davranışlar sergilenmemelidir. Bununla birlikte öğrenci velileri öğretmenle sürekli iletişim içersinde olmalı ve öğrenciye nasıl yardım etmesi gerektiği konusunda yardım alması beklenir.

Ancak bazı öğrenci velilerinin eğitime gereken önemi vermemeleri veya eğitim etkinliklerini destekleyecek birikime sahip olmamaları ve bir takım imkânlardan yoksun olmaları, evdeki olay ve olguların okuldaki öğrenmelere zıtlık oluşturması gibi durumlar okuldaki öğrenmelerin desteklenmesine yol açabilir. Bu durum ise derslerin etkili yürütölmesinde okul yöneticilerinin önüne bir sorun olarak çıkabilir.

6. Zaman ayıramama

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinden YC, YH ve YJ zaman yetersizliği ve işyükünü gerekçe göstererek eğitim ile ilgili görevlerini gereği gibi yerine getiremediklerini ve bu durumda derslerin etkili yürütülmesini zorlaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici C okul yöneticilerinin işyükünün fazlalığının derslerin etkili yürütülmesini zorlaştırdığı yönündeki görüşünü, “Okul müdürleri eğitime yeterli zamanı ayıramıyorlar. Çünkü işleri çok fazla, yazışmalar, komisyonlar, toplantılar vb çok zaman alıyor.” (YC, 3: 20-22) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici H’de benzer bir biçimde bu doğrultudaki görüşünü, “Ayrıca okul müdürleri zamanlarının çok az bir kısmını eğitimle ilgili işlere ayırabilmektedir. Çünkü yazışmalar ve okulun toplantı vb. diğer işleri çok zaman almaktadır.” (YH, 3: 11-14) biçiminde belirtmiştir. Yönetici J ise “Okul idaresi de açıkçası okulda eğitim öğretime gereken zamanı ayıramıyorlar. Çünkü okulun birçok işi var, velilerle ilgilenmek zorundasınız ya da büro işlerini yapmak gerekiyor. Bunlar çok zaman alıyor. Eğitim işlerine zaman ayırmakta zorlanıyorum.” (YJ, 6: 12-17) diyerek işyükünün fazlalığını derslerin etkili yürütülmesinde sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlere karşı rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliklerinde okul yöneticileri çeşitli araçlar kullanabilirler. Öğretmen ve öğrencilerin derslerini izlemeleri, zümre öğretmenler kurullarına katılmaları ve çeşitli yollarla öğretmen ve öğrencilere danışmanlık yapmaları bu araçlardan bazıları olabilir.

Ancak okul yönetimlerinin görev tanımlarında öğretimsel liderlik rollerinin dışında birçok iş ve işlemin bulunması öğretimsel liderlik rollerine yeterli zamanı ayırmamalarına yol açabilir. Bu nedenle okul yöneticileri zaman darlığı sonucu derslerin etkili yürütülmesini sağlamak amacıyla öğretmen ve öğrencilere rehberlik yapmasını zorlaştırabilir.

7. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

Okullarda sınıf mevcutlarının fazla olduğunu savunan YB, YH, YI ve YJ bu durumun derslerin etkili yürütülmesinin önünde bir sorun oluşturduğunu söylemişlerdir.

YB bu yöndeki görüşünü, “Sınıfların kalabalık olması yine eğitimin önünde bir engeldir, çünkü öğretmen her bir öğrenciye gereken zamanı ayıramıyor.” (YB, 4: 4-6) şeklinde belirtirken Yönetici I ise aynı doğrultudaki görüşünü, “Derslerin verimliliğini etkileyen bir diğer durumda sınıfların çok kalabalık olmasıdır. Yani yeni dersliklere ihtiyacımız var. Ek bir bina yapılması lazım okulumuza. Ek binamız olsa hem sınıf mevcutları azalacak hem de ikili öğretimden normal öğretime geçme fırsatımız olacak” (YI, 5, 6: 25-26, 1-4) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici J’de aynı yöndeki görüşünü, “Ayrıca kalabalık sınıflarda derslerin verimini olumsuz etkiliyor. Örneğin bazı sınıflarımızda 50 civarında öğrenci var. Bu sınıflarda ders işlemek gerçekten zor, öğrencileri kontrol etmek bile zor” (YJ, 5: 16-20) şeklinde belirtmiştir. YH ise derslerin etkili yürütülmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir.

Dersliklerin ısı, ışık, ses, renk, ebat gibi özellikleri derslerin yürütülmesinde etkisi olan fiziksel değişkenler arasında sayılabilir. Her bir dersliğin fiziksel özellikleri belli sayıda öğrenciye hizmet edebilecek kapasitededir. İlköğretim okullarında 1-3. sınıfların mevcudu ortalama 24, daha üst sınıfların ise ortalama 30 öğrenci olması öngörülür. Dersliklerin ebatları da bu sayılar dikkate alınarak inşa edilmiştir.

Dersliklerde öğrenci sayısının gerekenden daha fazla olması durumunda öğrenci başına düşen özel kullanım alanını daralmasına, havalandırma ve ısınma sorunlarına neden olabilir. Tüm bunlar ise öğrencilerin konforuna olumsuz etki yaparak eğitim etkinliklerine yoğunlaşamamalarına neden olabilir. Ayrıca öğrenci sayısının fazlalığı öğretmenin öğrenci başına ayıracağı zamanı azalttığı ve disiplin sorunlarını arttığı gözlemlenebilir.

D) Ders Dışı Etkinliklerin Yürütülmesi

Okulların temel işlevi sadece öğrencilerin akademik başarısını arttırmak değil, bunun yanında öğrencilerin çok yönlü yetiştirilmesini sağlamaktır. Okullarda öğrencilerin bir bütün olarak yetiştirilmesi ve onlara verilmesi hedeflenen tüm kazanımların sadece sınıf içi etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesi beklenemez. Okulda öğrencilere verilmek istenen her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışların bazıları sınıfta ders etkinliklerini yoluyla verilirken bazıları ise ders dışı etkinlikler yardımıyla verilir. Özellikle sosyal, sportif, bilimsel, kültürel ve sanatsal faaliyetler gibi çalışmalar ders dışı etkinliklerin konusunu oluşturur. Araştırmada görüşlerine başvuru okul yöneticilerinin ders dışı etkinlikleri yürütürken karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğrenci ve öğretmenlerin istek duymaması
2. Okulun ve çevrenin imkânlarının yetersizliği
3. Öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere soğuk bakması
4. Zaman yetersizliği
5. Yetenekli öğretmen bulunmaması

1. Öğrenci ve öğretmenlerin istek duymamaları

Araştırmada görüşlerine başvuru YJ dışındaki 10 okul yöneticisinden 9'u ders dışı etkinliklere karşı öğrenci ve öğretmenlerin istek duymamalarını bir sorun olarak tanımlamışlardır.

YA, YE ve YH benzer görüşlerinde; öğretmenlerin ödenek alamadığı ders dışı etkinliklere karşı isteksiz olduklarını, YB ve YI ise öğretmenlerin ders dışı etkinliklere inanmamaları nedeniyle isteksiz olduklarını belirtmişlerdir.

Yönetici C bu yöndeki görüşünü, “Öğretmenler ise sadece ücret alabilecekleri etkinliklerde görev almak istiyorlar, ücret alamayacakları etkinlikleri yapmıyorlar.” (YC, 4: 6-8) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici D ise görüşünü, “Öğrenciler ders dışı

etkinliklerde görev almak istemiyorlar...Ders dışı etkinliklerde her öğretmen görev de almıyor, belirli öğretmenlerin üzerinde kalıyor genelde. Bu durumda onları bıktırıyor.” (YD, 3: 12-13,20-23) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici F bu doğrultudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir. “Öğretmenler ders dışı etkinliklerde özel sorunları ve ücret alamadıkları için isteksiz davranmaktadırlar... Öğrencilerin sınava hazırlanmalar ve bu nedenle ders dışı etkinliklere zaman ayırmak istememeleri.” (YF, 3: 9-10, 14-16). Yönetici G “... Öğretmenlerde ders dışı etkinlikler için fazla istek duymuyorlar, çok az öğretmen gönüllü olmaktadır.” (YG, 3: 20-22) şeklinde belirttiği görüşünde ders dışı etkinliklere karşı öğretmenlerin isteksizliğini belirtmiştir.

Öğrenciler kazanımların bir kısmını sınıf içi etkinlikler yoluyla edinirken bir kısmını da ders dışı etkinlikler yoluyla edinmektedirler. Okulda öğrencilere ders dışında verilmek istenen her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışlarda öğretmen ve öğrencilerin istekli olmalarının ders dışı eğitim etkinliklerinin başarısında önemli rolü olduğu düşünülmektedir.

Ancak ders dışı etkinliklerinin büyük bir kısmının okul saatleri dışında hatta hafta sonlarında da yapılmasının gerekliliği, okullarda bu etkinlikler için yeterli ortam ve donanım bulunmaması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ders dışı etkinliklere karşı ilgisiz kalmalarına neden olabilir. Ayrıca öğretmenlerin birçok ders dışı etkinlikten dolayı ücret alamamaları, öğrencilerin ise daha çok sınavlara hazırlanma kaygısı ve dershanelere devam etmeleri nedeniyle bu tür etkinliklere zaman ayırmada isteksiz davranmalarına yol açtığı söylenebilir.

2. Okulun ve çevrenin imkânlarının yetersizliği

YB, YC, YD, YE, YG, YH ve YJ okul ve çevrenin imkânlarındaki eksikliklerin bulunduğunu, bu durumun ise ders dışı eğitim etkinliklerinin yürütülmesini zorlaştırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

YD, YE ve YH benzer görüşlerinde okullarının bazı imkânlarla sahip olmaması nedeniyle ders dışı etkinliklerin amaçlarına uygun bir şekilde yürütülemediği yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

Yönetici B bu yöndeki görüşünü, “Ders dışı etkinlikler için okulda yeterli imkân bulunmamaktadır. Çünkü fiziki olarak okulda ders dışı etkinlikler için yer bulunmamaktadır. Ders dışı etkinlikler için çevresel imkânlarda pek kullanılmamaktadır” (YB, 4: 13-15, 19-20) şeklinde dile getirmiştir. Yönetici C ise aynı doğrultudaki görüşünü, “Okulların işlevsel olmaması ders dışı etkinlikler için ciddi bir sorundur. Çünkü bizde okul deyince sadece derslik akla geliyor. Oysa okul sadece derslik değildir. Okullarda sosyal alanlarda bulunmalıdır” (YC, 4: 1-4) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici G “Okulun mevcut şartları bazı ders dışı etkinlikleri yürütmek için yeterli değildir. Örneğin okulların çoğunun spor salonu bile yoktur” (YG, 3: 14-16) şeklinde görüş belirtirken Yönetici J’de benzer şekilde bu konudaki görüşünü, “Ders dışı etkinlikler için okulumuzda yeterli bölüm yoktur. Bu nedenle fazla imkan gerektirmeyen öğrenci kulüpleri kuruluyor. Örneğin bir spor salonumuz bile yok. Bu nedenle sportif etkinliklere imkânımız yok.” (YJ, 6: 18-21) biçiminde ifade etmiştir.

Ders dışı etkinliklerin konusunu oluşturan sosyal, sportif, bilimsel, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin yürütülmesi hem okulda hem de çevrede bir takım donanım ve araç-gerecin varlığını zorunlu kılar. Spor alanları, atölye ve işlikler, çok amaçlı salonlar ders dışı etkinliklerin gerçekleştirilebileceği başlıca alanlardır. Bu nedenle okul yönetimleri ve öğretmenler yürütülecek ders dışı etkinlikleri belirlerken sahip oldukları imkanları göz önünde bulundurmak durumundadırlar.

Okullarda ve çevrede sosyal, sportif, sanatsal, kültürel ve bilimsel çalışmaların yapılabileceği ortamların hiç bulunmaması ya da nicelik ve nitelik olarak yetersiz olması bazı ders dışı etkinliklerin hiçbir şekilde, bazılarının ise istenilen düzeyde gerçekleştirilememesine yol açabilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin ders dışı eğitim etkinliklerinin yürütülmesinde bir sorun olarak algılamalarına yol açtığı söylenebilir.

3. Öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere soğuk bakması

YA, YB, YC, YD, YE, YF, YG, YH ve YJ öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere soğuk baktığını ifade etmişler ve bu durumda ders dışı etkinliklerin etkili yürütülmesinin önünde engel oluşturduğu görüşünü belirtmişlerdir.

YA, öğrenci velilerinin ek masraf çıkar korkusuyla; YB, YC, YE ve YH ise benzer görüşlerinde, velilerin öğrencilerinin ders dışı etkinliklerde görev almalarının başarılarını düşüreceği kaygısıyla ders dışı etkinliklere sıcak bakmadıklarını belirtmişlerdir.

Yönetici D öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere soğuk bakmasının bu etkinliklerin yürütülmesine olumsuz etkisini, “...çünkü velileri baskı yapıyor derslerinden başarısız olacağından ya da dershaneye giden öğrenciler dershanenin aksayacağından korkuyorlar. Bu nedenle hem veliler hem öğrenciler ders dışı etkinliklerde görev almak istemezler.” (YD, 3: 13-17) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici F ise “Öğrenci velileri çocuklarının sosyal etkinliklerde görev almasını başarıyı düşüreceği gerekçesiyle karşı çıkmaktadırlar. Ders dışı etkinliklerin faydasını veliler kavrayamamaktadırlar.” (YF, 3: 11-14) öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere bakışını dile getirmiştir. Yönetici G’de görüşünü, “Öğrenci velileri ders dışı etkinlikler için okula hiç destek vermemektedir. Çünkü önemine inanmıyorlar ve öğrencilerin derslerini aksatacağını düşünüyorlar.” (YG, 3: 16-20) biçiminde ifade ederken aynı yöndeki görüşünü, Yönetici J “...Zaten öğrenci velileri de özellikle II. Kademedeki çocukların sosyal etkinliklerde görev almalarını pek istemiyorlar. Çünkü derslerden dikkatini başka şeylere vermelerini istemiyorlar, başarısının düşeceğini söylüyorlar.” (YJ, 7: 2-5) cümleleri ile belirtmiştir.

Gerek sınıf içi etkinliklerin gerekse ders dışı etkinliklerin planlandığı şekilde amaçlarına ulaşabilmesinde veli desteğinin önemli payı vardır. Dolayısıyla sınıf içi etkinliklerde olduğu gibi ders dışı etkinliklerinin başarıya ulaşmasında veli desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenci velileri öğrencilerine gereken imkânları sağlayarak, onları motive ederek ders dışı etkinliklere katılımlarını teşvik edebilirler. Ayrıca öğrenci

velileri öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrencilerin ders dışı etkinliklerde edindikleri kazanımların pekiştirilmesini sağlayacak imkânları sunabilirler.

Öğrenci velileri öğrencilere maddi ve manevi imkânlar sağlayarak, onları güdüleyerek, öğretmenlerle işbirliği yaparak ders dışı etkinliklere katkı verebilirler. Ancak bazı öğrenci velilerinin öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyeceği ve ek maddi yük getireceği kaygısıyla öğrencilerinin ders dışı etkinliklerde görev almalarına soğuk bakmaları bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin önüne bir sorun olarak çıkabilir.

4. Zaman yetersizliği

Ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde yeteri kadar zaman bulunamadığını ifade eden YB, YC, YI ve YJ bu durumun ise ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde karşılaştıkları bir engel olarak görmüşlerdir.

Bu yöndeki görüşünü, Yönetici C “Ayrıca ders dışı etkinlikler için öğrencilerin yetenekleri doğru tespit edilmiyor. Çünkü bunun için öğretmenler zaman ayırmıyorlar ve önem vermiyorlar. Ayrıca iki haftada bir saat Sosyal Etkinlikler dersi bunun için çok yetersizdir.” (YC, 4: 8-13) şeklinde belirtmiştir. Yönetici I ise “Ders dışı etkinliklerin verimini düşüren en önemli etken zamansızlıktır. Ders dışı etkinlikler için zaman bulamıyoruz. Çünkü ikili öğretim yapıldığı için okulda öğrenciler için okulu kullanacakları zaman yok, çünkü okul hep dolu. Geriye kalıyor hafta sonu. Hafta sonu da öğretmenler çalışmak istemiyor. Öğrencilerin bir kısmı zaten dershaneye gidiyor. Bu nedenle ders dışı etkinlikler için zaman bulmak zor.” (YI, 6: 5-15) diyerek zaman yetersizliğinden yakınmıştır. Bu doğrultudaki görüşünü ise Yönetici J “....Ya da sportif etkinliklere ayıracak zaman olmamakta. Okuldan sonra öğrencileri tutmak çok zor ve sorumluluk gerektirmekte.” (YJ, 6: 22-24) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici B ise haftada bir saatlik Sosyal Etkinlikler dersinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Ders dışı etkinliklerinin temelini oluşturan sosyal, sportif, sanatsal, kültürel ve bilimsel etkinliklerinin gerçekleştirilmesi uzun bir zaman diliminin varlığını zorunlu

kılar. Ancak okullarda sosyal etkinlikler için iki haftada sadece bir ders saatinin ayrılması, ikili öğretim uygulaması, hafta sonu ise özellikle üst sınıf öğrencilerinin dershaneye devam etmeleri nedeniyle ders dışı etkinliklere zaman ayırmada sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Bu durumun okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklerde öğretimsel liderlik rollerini oynamalarını güçleştirdiği söylenebilir.

5. Yetenekli öğretmen bulunmaması

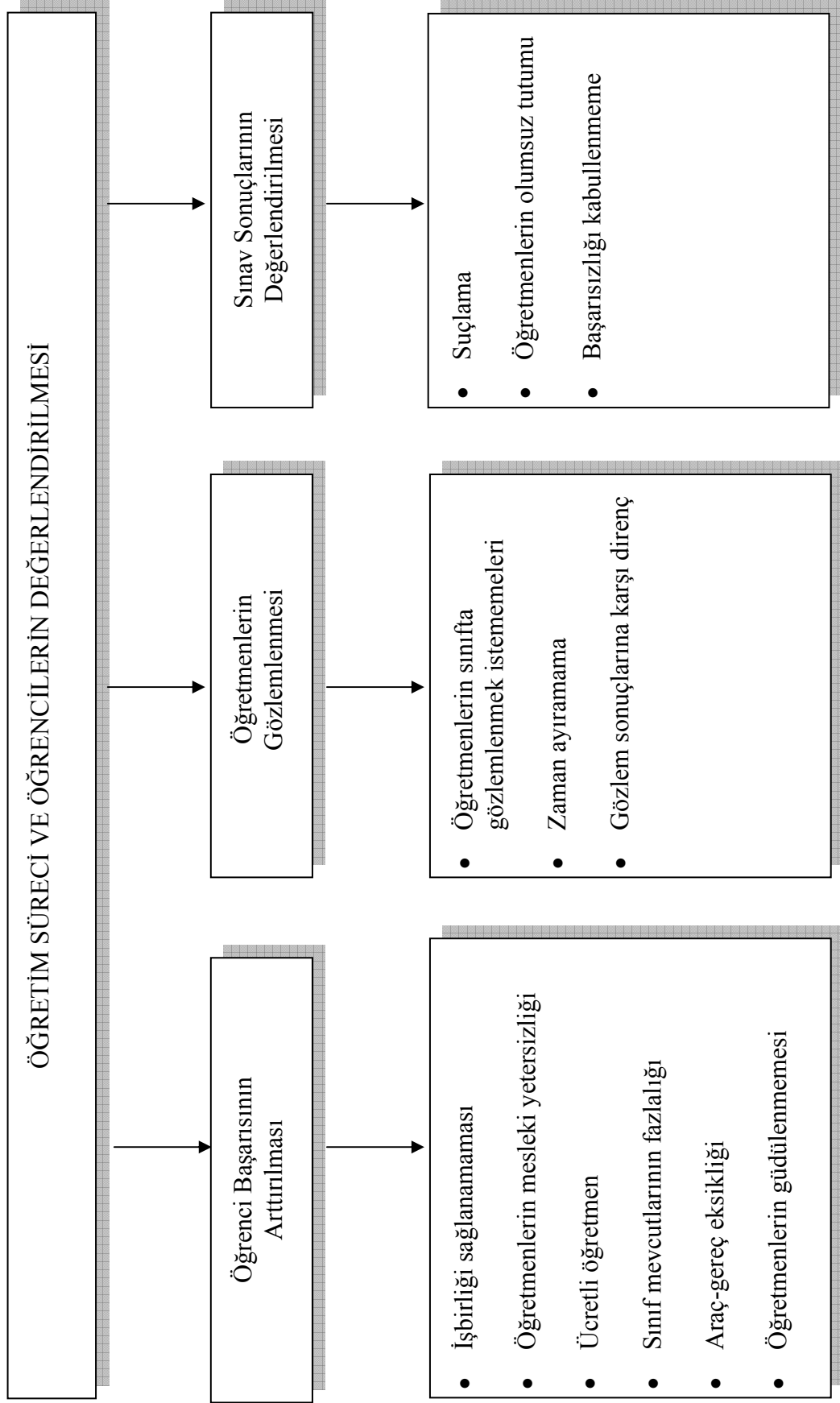
YB, YH ve YJ benzer görüşlerinde; ücretli öğretmenlere ders dışı etkinliklere ilişkin görev verilemediğini ve okulda düzenlenecek bazı ders dışı etkinlikler için de yeterliliği olan öğretmenler bulunamadığını belirtmişlerdir.

Okullarda ders dışı eğitim etkinliklerinin başarısını belirleyen birçok değişkenin varlığından söz edilebilir. Bu değişkenlerin en önemlilerinden birinin de ders dışı etkinliklerde görev alan öğretmenlerin söz konusu etkinliklere ilişkin yetenekleridir. Birçok ders dışı etkinliği yürütmek özel yetenek gerektiren etkinliklerdir.

Okullardaki ücretli öğretmenlerin fazla olması, bazı branşlarda öğretmen bulunmaması, var olan öğretmenler arasından ise bazı alanlara ilişkin yetenekli öğretmen bulunmaması ders dışı etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesini olumsuz etkileyebilir. Ancak ders dışı etkinliklerinin pek çoğunun özel yetenek gerektirmesi bu etkinliklerde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesinde okul yöneticilerinin önüne bir sorun olarak çıkabilir.

III. Boyut: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin, “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin temalar ve karşılaştıkları sorunlar toplu olarak Şekil 4-3’de verilerek ayrı ayrı ele alınmıştır.



A) Öğrenci Başarısının Arttırılması

Okullarda öğrenci başarısının gerçekleştirilmesi tüm eğitim etkinliklerinin odak noktasını oluşturur. Bu amaçla; okulun hem insan hem de madde kaynakları öğrenci başarısının sağlanması yönünde işe koşulmalıdır. Araştırmada görüşlerine başvuru alan okul yöneticilerinin öğrenci başarısının arttırılmasında karşılaştıkları sorunları kod başlıkları aşağıda verilmiştir.

1. İşbirliği sağlanamaması
2. Öğretmenlerin mesleki yetersizliği
3. Ücretli öğretmen
4. Sınıf mevcutlarının fazlalığı
5. Araç-gereç eksikliği
6. Öğretmenlerin güdülenmemesi

1. İşbirliği sağlanamaması

Okul toplumunun üyeleri arasında gerekli işbirliğinin sağlanamadığını iddia eden YB, YD, YE, YH, YI ve YJ bu durumu öğrenci başarısının arttırılmasında bir sorun olarak değerlendirmişlerdir.

YB ve YD öğrenci başarısının arttırılmasında öğrenci velilerinin okula karşı ilgisizlikleri nedeniyle yeterli işbirliği yapamadıklarını belirtirken, YE ise öğretmenler arasında iletişim yetersizliği nedeniyle zümrelerin etkili çalışmadığını ve bu nedenle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yönetici H öğretmenlerin kendi aralarında yeterince işbirliği yapmadığı şeklindeki görüşünü, “Tüm öğretmenlerin işbirliği yapması gerekir. Her öğretmen kendi sınıfını düşünmekte, diğer sınıfların başarısını umursamıyorlar. Oysa başarı için hepsinin işbirliği yapması gerekir.” (YH, 4: 1-3) şeklinde dile getirmiştir. Yönetici I ise sadece öğretmenlerin değil tüm okul paydaşlarının öğrenci başarısı için önemli olduğunu vurguladığı görüşünü, “Öğrenci başarısı için en önemli şey bence tüm ilgililerin işbirliği

yapmalarıdır. ... Fakat bu işbirliğini tam olarak yapamıyoruz. Çünkü örneğin her öğretmen kendi sınıfına çalışıyor, veliden yardım almak istiyorlar ama yeterli yardımı alamıyorlar. Bazı veliler gerçekten çok ilgisiz. Bir araya gelemiyoruz. Okula sadece kayıt için gelmiş ve bir daha hiç uğramamış veliler bile var. Aynı şekilde öğretmenlerin kendi aralarında bile işbirliği yok. Zümreler etkili değil. ” (YI, 6, 7: 16-24, 1-3) cümleleri ile ifade etmiştir. Yönetici J’de benzer şekilde okul toplumunun tüm üyelerinin işbirliğinin önemini vurguladığı görüşünü, “Öğrenci başarısının karşısındaki en büyük sorun öğretmen, okul ve veli işbirliğinin sağlanamamasıdır. Hatta öğretmenler kendi aralarında bile işbirliği yapamıyorlar. Zümre öğretmenler arasında işbirliği zayıftır. Her öğretmen kendi sınıfını düşünüyor. Buna rağmen kendi öğrenci velilerini tanımayan öğretmenler var. Burada hem veli hem öğretmen sorumludur. Veli okula gelmiyor, öğretmen ise veliye gitmiyor.” (YJ, 7: 6-12) biçiminde ifade etmiştir.

Eğitim etkinliklerinde öğrenci başarısının artırılması okul toplumunun tüm üyeleri arasında işbirliğinin sağlanmasını zorunlu kılar. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve çevre halkı kendi aralarında ve bir birleri ile öğrenci başarısı için işbirliği yapmaları beklenir. Çünkü öğrenci başarısının artırılmasında karşılaşılan sorunlar tüm ilgililerin işbirliği ve güç birliği yapmalarıyla mümkün olabilir.

Ancak okul toplumu üyeleri arasında iletişim engellerinin bulunması, önceliklerinin farklı olması işbirliğinin yararına ve önemine inanılmaması gibi durumlar öğrenci başarısının artırılmasında okul yöneticilerinin önüne bir sorun olarak çıkabilir.

2. Öğretmenlerin mesleki yetersizliği

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinden YA, YD, YE, YF ve YH bazı öğretmenlerin mesleki yeterlilik sorunu olduğunu belirttikleri görüşlerinde bu durumun öğrenci başarısının artırılmasında bir olumsuzluk olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

YD öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri nedeniyle derse hazırlıksız girdiklerini bunun öğrenci başarısına olumsuz etki yaptığını, YH ise üniversitelerde öğretmenlerin iyi yetiştirilememesinin öğrenci başarısını düşürdüğünü savunmuştur.

Yönetici A öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduğunu belirttiği görüşünde, “Öğretmenlere çok iyi eğitim verilmelidir. Üniversitelerde uygulamaya daha çok yer verilmelidir. Belli bir hizmet yılını doldurmuş olanlar (30 yıl) emekli edilmelidir.” (YA, 3: 16-18) şeklinde önerilerde bulunmuştur. Yönetici E ise mesleki yetersizliğin göreve yeni başlayan öğretmenlerde daha fazla gözlemlendiğini ifade ettiği görüşünde, “... Yeni göreve başlayan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle yetiştirilmeli, çünkü uygulamayı çok iyi bilmiyorlar. Çok farklı kültürlerden gelen öğretmenler için oryantasyon eğitimi verilmelidir.” şeklinde belirtmiştir. (YE, 3: 13-16). Yönetici F’de benzer şekilde, “Öğretmenlere sık sık yeni gelişmelerle ilgili hizmetiçi eğitim verilmelidir... öğretmenler belli aralıklarla sınava tabii tutulmalıdır, bu sınavları geçemeyen öğretmenler hizmetiçi eğitime alınmalıdır.” (YF, 3-4: 19-20, 1-3) şeklinde görüş bildirmiştir.

Eğitim etkinliklerinin başarısında öğretim programlarının öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olgunluğuna uygunluğu, öğretmenlerin mesleki yeterliliği madde kaynaklarının niteliği ve niceliği, ilgililerin işbirliği, fırsat ve imkân eşitliği gibi birçok değişkenin etkisi olduğu söylenebilir. Bu değişkenlerin en önemlilerinden birinin öğretmenlerin mesleki yeterliliği olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında doğru orantı olduğu söylenebilir.

Okullarda ücretli öğretmenlerin gerekli birikim ve tecrübeye sahip olmaması, mesleki kıdemi ilerlemiş öğretmenlerin kendini yenilemede sorun yaşamaları, yüksek öğretimde öğretmen yetiştirme sorunları gibi durumların öğretmenlerin mesleki yeterliliğine olumsuz etki yaptığı ve bu nedenle öğrenci başarısının arttırılmasında olumsuzluk oluşturduğu söylenebilir.

3. Ücretli öğretmen

YB, YH, YI ve YJ okullarda kadrolu öğretmen yetersizliği nedeniyle uygulamaya konulan ücretli öğretmen uygulamasını YB, YH, YI ve YJ öğrenci başarısının arttırılmasında engel oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici H ücretli öğretmen uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkisini, “Ücretli öğretmen görevlendirilmemelidir. Çünkü ücretli öğretmenler öğrencilere yeterince sahiplenmiyorlar ve mesleği tam bilmiyorlar” (YH, 4: 8-10) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici I’da, “Öğrenci başarısında öğretmen yeterliliği de önemlidir. Bu nedenle kesinlikle ücretli öğretmen diye bir şey olmamalıdır. Okulumuzda birçok ücretli öğretmenden çoğu eğitim çıkışlı bile değil. Bu arkadaşlar isteseler bile ne kadar verimli olabilirler. Maalesef alamıyorlar da zaten.” (YI, 7: 5-10) benzer şekilde görüş belirtmiştir. Yönetici J ise, “Özellikle ücretli öğretmenlerin sınıflarında başarı çok düşüktür. Çünkü öğretmenlik mesleğini bilmiyorlar.” (YJ, 7: 12-15) biçiminde ifade ettiği görüşünde ücretli öğretmen uygulamasının öğrenci başarısına olumsuz etkide bulunduğunu savunmuştur. Benzer şekilde YB’de ücretli öğretmen uygulamasının öğrenci başarısını düşürdüğünü ve bu nedenle ücretli öğretmen uygulamasına son verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

İlköğretim okullarında kadrolu öğretmen sayısının yetersizliği nedeniyle boş geçen derslerin ve öğretmensiz sınıfların doldurulması amacıyla ücretli öğretmen uygulamasına gidilmektedir. Ücretli öğretmenlerin içinde formasyon eğitimi almayanların bulunması, okul yönetimlerinin ve kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlerle iletişim ve işbirliğinde sorunlar yaşaması, ücretli öğretmenlerin okul ortamına ayak uyduramamaları gibi nedenler okul yöneticileri için öğrenci başarısının arttırılmasında güçlükler çıkarabilir.

4. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

YA, YB, YF, YI ve YJ sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olduğunu savunmuşlar ve bu durumda öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

YA, YB ve YF benzer görüşlerinde sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olması nedeniyle dersin veriminin düştüğünü, bu durumda öğrenci başarısına olumsuz etkide bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yönetici I sınıfta öğrenci sayısının öğrenci başarısına oluşturduğu engeli, “Ayrıca öğrenciler için başarıda sınıf ortamı da çok önemlidir. Öğrenci fazlalığından bir sırada üç öğrenci oturuyor, bu da çocukları rahatsız ediyor. Oysa daha rahat etmeleri için her çocuğa bir sıra olmalı. Ama öğrenci sayısı fazla olduğu için bunu sağlayamıyoruz ki.” (YI, 7: 10-15) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici J ise, “Söylediğim gibi sınıf mevcutları da öğrenci başarısını engelliyor, 50 kişilik sınıflarımız var.” (YJ, 7: 15-19) diyerek öğrenci sayısının fazlalığını öğrenci başarısının önünde bir olumsuzluk oluşturduğunu belirtmiştir.

Sınıf içi öğretimin gerçekleştirilmesinde öğrenciler arası etkileşimin önemli bir payı olduğu söylenebilir. Bu amaçla sınıflarda belirli sayıda öğrencinin varlığı öğrenciler arasında etkileşim olmasını sağlayacak ve dolayısıyla öğrenci başarısı artacaktır. İlköğretim okulları 1., 2., 3. sınıflarda ideal öğrenci sayısının en fazla 24, daha üst sınıflarda ise en fazla 30 olması öngörülür. Sınıflardaki öğrenci sayısının ideal rakamın üstüne çıkması sınıf içi disiplinin sağlanması, öğrencilerin konforu, öğretmenin her bir öğrenci için ayıracağı zamanın kısılması ve öğrenciler arasında heterojenliğin artması gibi sorunları beraberinde getirir. Tüm bu durumları ise sınıf içi etkinliklerde öğrenci başarısının arttırılmasında okul yöneticilerinin önüne bir sorun olarak çıkabilir.

5. Araç-gereç eksikliği

Okullardaki eğitim araç-gereç ve materyali eksikliği bulunduğunu savunan YA, YD, YE, YI ve YJ bu durumun öğrenci başarısına olumsuz etkide bulunduğunu belirtmişlerdir.

YA, YD ve YE benzer görüşlerinde okullarda eğitim-öğretim etkinliklerinde araç-gereç kullanımının öğrenci başarısını arttırdığını, ancak okullarda gerekli miktarda araç-gereç bulunmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yönetici I okuldaki eğitim materyali eksikliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini, “Bunun yanında öğrenmenin kalıcı olması için, başarının sürekli olması için teknolojik destek de olmalı tabii ki. Yani bir projeksiyon makinemiz bile yok örneğin. Ya da laboratuvar yok. Olsa daha başarılı olur öğrenciler.” (YI, 7: 15-19) cümleleri ile ifade etmiştir. Yönetici J ise, “Ayrıca öğrenci başarısı için okuldaki donanımda çok önemlidir. Örneğin eğitim araç-gereci öğrenci başarısını yükseltmektedir. Ama hala araç-gereç eksikliklerimiz bulunmaktadır.” (YJ, 7: 19-20) şeklinde ifade ettiği görüşünde eğitimde araç-gereç kullanımının öğrenci başarısı üzerine önemine değinmiştir.

Eğitim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi bir takım eğitim materyallerini zorunlu kılar. Eğitim etkinliklerinde araç-gereç ve diğer materyallerin kullanılması öğrencinin daha fazla duyu organını işe koşacağı düşünüldüğünden eğitim etkinliklerinin etkililiğini arttırması beklenir.

Ancak okullarda ve sınıf içinde eğitim materyallerinin gerek duyulduğu nitelik ve nicelikte olmaması kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde sınırlılık getirdiği için öğrencilerde kalıcı öğrenmenin önünde engel oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin bu durumu öğrenci başarısının arttırılmasında bir olumsuzluk olarak algıladıkları düşünülmektedir.

6. Öğretmenlerin güdülenmemesi

YE, YH ve YI öğretmenlerin güdülenmesinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu vurguladıkları görüşlerinde öğretmenlerin güdülenmeyişi öğrenci başarısında olumsuz etkide bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yönetici E öğretmenlerin güdülenmemesini öğretmen maaşlarının düşüklüğüne bağladığı görüşünü, “Öğretmenlerin maaşları arttırılarak güdülenmeleri sağlanmalıdır.” (YE, 3: 18-19) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici H öğretmenlerin güdülenmeyişinde öğretmen maaşlarının etkili olduğunu savunduğu görüşünü, “...öğretmen maaşları arttırılmalı, çünkü öğretmenler maaşlarını az bulmaktalar.” (YH, 4: 6-7) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici I ise bu yöndeki görüşünü, “Ayrıca öğrenci başarısı için öğretmenlerin kendilerini tamamen derse vermeleri gerekli. Ama çoğu ekonomik sıkıntı çekiyor. Bu nedenle derse veremiyorlar. Bu yüzden öğretmen maaşları öğretmenleri sadece işlerine odaklandıracak düzeyde olmalı. Ama maalesef maaşlar bunu sağlayacak miktarda değil.” (YI, 7: 20-25) biçiminde dile getirmiştir.

Tüm okullarda eğitim hizmetlerini sunan temel işgören öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrenci başarısının arttırılmasında mesleki yeterliliğinin yanı sıra yaptığı işe güdülenmesi de büyük önem taşır. Öğretmenlerin örgütsel ve bireysel pek çok nedenin düşük güdülenmişlik düzeylerini düşürebilir. Bu durum ise sundukları eğitim hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkileyerek öğrenci başarısının arttırılmasında bir sorun olarak okul yöneticilerinin karşısına çıkabilir.

B) Öğretmenlerin Gözlemlenmesi

Öğretmenlerin gözlemlene etkinlikleri bir bakıma sınıf içi eğitim değerlendirme etkinliği olarak görülebilir. Okulda öğretmen değerlendirme etkinliklerinin başında öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlenmesi gelir. Okul yöneticilerinden birer öğretimsel lider olarak sınıf içinde gözlemlediği öğretmene bir anlamda rehberlik ve işbaşında yetiştirme yoluyla mesleki yardım yapmaları beklenir. Okul yöneticilerinin

öğretmenlerin gözlemlenmesinde karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin sınıfta gözlemlenmek istememeleri
2. Zaman ayıramama
3. Gözlem sonuçlarına karşı direnç

1. Öğretmenlerin sınıfta gözlemlenmek istememeleri

Öğretmenlerin sınıfı içinde gözlemlenmeye istekli olmadıklarını beyan eden YB, YF, YG, YH ve YI bu durumun ise öğretmeni gözlemlenmede sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

YB ve YH öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yeterli gördüklerini ve bu nedenle derslerinin izlenmesinde yetersizlik duygusu oluşturduğu gerekçesiyle memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

Yönetici F ise bu yöndeki görüşünü, “Öğretmenler kendilerinin sınıf içerisinde gözlemlenmesine isteksizdirler. Çünkü acaba yetersiz miyim ki beni gözlemliyor okul müdürü diye düşünüyorlar. O nedenle müdürün rehberliğine pek açık değiller.” (YF, 4: 6-9) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici G’de bu doğrultudaki görüşünü, “Öğretmenler genelde değişime karşıdırlar, çünkü daha fazla çalışmaları gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmenler bu nedenle de derslerinin izlenmesine pek sıcak bakmamaktadırlar. Çünkü denetlenmek, izlenmek onları rahatsız ediyor. Sanki okul müdürü kendilerine güvenmiyor şeklinde algılıyorlar.” (YG, 4: 7-12) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici I ise “... ama aday ve ücretli öğretmenlerin derslerine girmeye çalışıyorum. Ücretli öğretmenler bundan memnun oluyor. Ama aday ve diğer öğretmenler pek memnun olmuyorlar. Çünkü onlara göre kendileri mükemmel öğretmenlerde onun için. Yardıma ihtiyaçları olmadığını düşünüyorlar. ” (YI, 8: 5-10) cümleleri ile öğretmenlerin gözlemlenmek istememelerini öğretmenlerin gözlemlenmesinin önünde bir sorun olarak görmüştür.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinden biri de sınıf içinde öğretmeni gözlemleyerek onlara mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinlikleridir. Öğretmene karşı mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme sadece okul yöneticisinin kontrolünde olan bir durum değildir. Çünkü öğretmen mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliklerini bir ihtiyaç olarak görmediği takdirde okul yöneticisinin bu yöndeki çabaları büyük ölçüde etkisiz kalacaktır.

Bazı öğretmenlerin yetersizlik duygusuna kapılmaları ve mesleki olarak gözlemlenmenin öğretmenler için hoş giden bir durum olarak algılanmaması gibi nedenlerle öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlenmeye ve mesleki yardıma kapanmalarına yol açtığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf içi gözlemlenmeye ve dolayısıyla mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliklerinde isteksiz olmaları mesleki yeterliliklerinin arttırılmasında ve değerlendirilmesinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları bir sorun olarak görülebilir.

2. Zaman ayıramama

YD, YH ve YI öğretmenlerin değerlendirilesi amacıyla gerekli zamanı ayırmadıkları ve bunun ise öğretmenlerin gözlemlenmesinin önünde bir olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Yönetici D öğretmen gözlemlenmesi amacıyla zaman ayıramadığı yönündeki görüşünü, “Öğretmenleri zaman buldukça derslerinde izlerim, ancak her zaman vakit bulmak zor oluyor.” (YD, 4: 23-24) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici H ise, “Genelde okul müdürleri öğretmenlerin sınıfına girmek istemezler, zaten çokta zaman bulamıyorlar” (YH, 4: 11-12) diyerek zaman sorununu dile getirmiştir. Yönetici I’da bu yöndeki görüşünü, “Öğretmeni sınıfta gözlemlemek için çok fazla zaman ayırmak lazım. Okulda 43 öğretmen var, her birine bir saat girsem haftalar alır. Oysa okulun birçok işi var yapılacak. O nedenle çok fazla fırsat bulamıyorum.” (YI, 8: 1-5) biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde gözlemlenmesi ve bunun sonucunda değerlendirme ve mesleki rehberlik çalışmalarının yapılması okul yöneticileri için hatırı sayılır bir zaman dilimini zorunlu kılar. Okul yöneticilerinin işyükünün fazlalığının yanı sıra bazı okullarda gözlemlenecek öğretmen sayısının fazlalığı da okul yöneticilerinin öğretmenlerin gözlemlenmesine zaman ayırmada önlerine çıkan sorunlardan biri olarak görülebilir.

3. Gözlem sonuçlarına karşı direnç

YF ve YI öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlenmesi sonrası verilen dönütleri yerine getirmekte direndiklerini savunmuşlar ve bu durumdan yakınlık ve bunu ise öğretmenlerin gözlemlenmesinde bir olumsuzluk olarak görmüşlerdir.

Yönetici F öğretmenlerin gözlem sonrası verilen dönütlere direnmelerine ilişkin görüşünü, “Öğretmenleri gözlemledikten sonra eksikliklerini kendilerine söylenmesine rağmen yerine getirmemektedirler. Çünkü eski alışkanlıklarından vazgeçmek istemiyorlar ve kolaycılık yapıyorlar.” (YF, 4: 9-12) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici I ise bu yöndeki görüşünü, “Dersten sonra öğretmenlere gözlemlerimi aktardığımda “tamam hocam haklısınız” diyorlar. Ama daha sonra fırsat bulup tekrar derslerine girdiğimde uyardığım konularda bir değişiklik olmadığını görüyorum. Sanırım alışkanlıklarını bırakmak istemiyorlar, değişime direniyorlar. ” (YI, 8: 10-15) biçiminde belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri gözlemleme sürecinin son aşaması onlara gözlem sonuçlarına ilişkin dönüt verme ve bu yolla öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına dönük düzeltme ve geliştirme yapmaktır.

Ancak öğretmenlerin kendi uygulamalarının doğruluğuna inanmaları, okul yöneticisini öğretimsel liderliğini yetersiz bulmamaları veya verilen dönütlerin yanlış gözleme dayanması gibi nedenler öğretmenlerin verilen dönütlerin gereklerini yerine getirmemelerine yol açabilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin, öğretmenlerin

gözlemlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik öğretimsel liderlik rollerini oynamalarında bir sorun oluşturabilir.

C) Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Sınavlar öğrencilere verilmek istenen bilgi, beceri tutum ve davranışlardan oluşan kazanımların gerçekleşme derecesinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi etkinliklerini içerir. Her derece ve türdeki öğretim kurumlarında olduğu gibi ilköğretim okullarında da hem okul içinde hem de merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlarda yalnızca öğrencini akademik başarısı düzeyi saptanmaz, bunu yanında öğretim programlarının, okuldaki eğitim öğretim ve yönetim uygulamalarının ve hatta öğretmenlerin performansları konusunda bir takım ipuçları da edinilir. Sınav sonuçları değerlendirilerek eğitim-öğretim sürecindeki belirlenen aksaklıkların giderilmesine çalışılır. Okul yöneticilerinin sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıda verilmiştir.

1. Suçlama
2. Öğretmenlerin olumsuz tutumu
3. Başarısızlığı kabullenmeme

1. Suçlama

Öğrencilerin sınav sonuçlarının başarısızlığında öğretmenlerin öğrencileri ve velileri hatta diğer öğretmenleri suçladıklarını belirten okul yöneticileri YA, YC, YD, YF, YI ve YJ bu durumun sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde sorun oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

YD, YF ve YI ifade ettikleri benzer görüşlerinde özellikle sınav sonucu başarısız olan sınıfların ya da derslerin öğretmenlerin öğrencileri çalışmamakla, velileri ilgilenmemekle ve söz konusu sınıfı önceki yıllarda okutan diğer öğretmenleri suçlamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici A sınav sonuçlarının başarısızlığı durumunda öğretmenlerin velileri ve öğrencileri suçlama eğiliminde oldukları yönündeki görüşünü, “Başarısız öğretmenler suçu genellikle velilere atmaktadırlar ya da öğrencilerin çalışmadığını kendilerinin her şeyi yaptığını söylemektedirler. Veliler öğrencileri bazen çok rahat bırakmakta ve dersleri ile ilgilenmemektedirler.” (YA, 4: 3-7) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici C ise bu yöndeki görüşünü, “Öğretmenler başarısızlığı okula ya da veliye bağlıyorlar, okulun araç-gereç eksikliğini öne sürüyorlar veya veli ilgisiz diyorlar...II. kademe öğretmenleri I. kademe öğretmenlerini suçluyorlar yada bazen tam tersi oluyor. II. kademe öğretmenleri öğrencilerin kendilerine yetersiz geldiğini söylüyorlar.” (YC, 4: 18-24) cümleleri ile dile getirmiştir. Yönetici G’de bu yöndeki görüşünü, “Sınav sonuçları başarısız olan sınıfların öğretmenleri genelde öğrencileri çalışmamakla ve velileri ilgilenmemekle suçluyorlar. Çünkü başarısız olarak görünmek istemiyorlar” (YG, 4: 15-18) şeklinde belirtmiştir. Yönetici J ise, “Öğretmenler sınavlarda sınıfları başarısız olmuşsa genelde öğrencileri suçluyorlar. Öğrencilerin çalışmadığını velilerinde öğrencilere pek yardım etmediklerini söylüyorlar. Özellikle branş öğretmenleri I. Kademe öğretmenlerine sorumluluğu atıyorlar. Kendilerine öğrencilerin hazır gelmediğini söylüyorlar.” (YJ, 8: 2-4) cümleleriyle sınıfları başarısız olan öğretmenlerin öğrenci, veli ve hatta birbirlerini suçlama eğilimlerini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin akademik başarılarının ölçüldüğü sınav sonuçlarına göre sınıfların ya da derslerine girdikleri öğrencilerinin başarısız olmaları hiçbir yönüyle istenilen ve hoş giden bir durum olarak görülmez. Bu nedenle bir birey olarak öğretmenler başarısızlık durumunda savunma mekanizmalarını kullanabilirler. Öğretmenlerin kullandıkları bu savunma mekanizmalarının başında ise okul toplumunun diğer üyelerini suçlamak olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrenci velilerini, alt sınıf öğretmenlerini, okul yönetimini ve hatta okulun kendisine sağladığı imkânları öğrenci başarısızlığının nedeni olduğunu ileri sürebilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin önüne bir sorun olarak çıkabilir.

2. Öğretmenlerin olumsuz tutumu

Araştırmada görüşleri alınan okul yöneticilerinden YD, YE, YG, YI ve YJ öğretmenlerin sınav sonuçlarını değerlendirmeye karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve isteksiz davrandıklarını şeklinde görüş belirtmişlerdir.

YD ve YG benzer görüşlerinde; öğretmenlerin sınav sonuçlarını bir anlamda kendi başarısı olarak gördüklerini ve başarısızlık durumunda bunun ortaya çıkmaması için sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde isteksizlik gösterdikleri yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin sınav sonuçlarının değerlendirilmesine karşı olumsuz tutumlarını Yönetici E, “Sınav sonuçlarını değerlendirirken öğretmenler pek hoşlanmıyor, kendilerine sanki hesap sorulmuş gibi davranıyorlar. SBS sınav sonuçlarını açıklama döneminde ya da açıklanmadan önce öğretmenler gerilim yaşamaktadırlar, acaba sınıfımın başarısı ne olacak diye.” (YE, 4: 6-10) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici I ise, “Kurul toplantılarında SBS sonuçlarını değerlendiririz. Ama bu pekte öğretmenleri memnun etmez. Sınıflarının başarısı düşük öğretmenlerin suratı asılır hemen. Önemli olan SBS değil itirazları çıkar, ya da SBS tek ölçü değil derler.” (YI, 8: 16-20) şeklindeki görüşünde bu olumsuz tutumu dile getirmiştir. Yönetici J’de bu yöndeki görüşünü, “...Zaten öğretmenler için en istemedikleri durum sınav sonuçlarının değerlendirilmesidir. Bunu pek istemiyorlar. Ama başarılı iseler toplantılarda dile getirilmesini istiyorlar. Başarısız olanlar pek istekli olmuyorlar.” (YJ, 8: 7-11) şeklinde ifade ederek bu durumun sınav sonuçlarını değerlendirmede sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

Çoğu zaman öğrencilerin sınavlardaki başarı düzeyi o öğrencilerin öğretmenlerinin başarı düzeyi olarak algılanır. Başarı olgusu istenilen ve hoş giden bir durumken, başarısızlık olgusu ise istenmeyen ve hoş gitmeyen bir durum olarak görülür.

Sınavlarda öğrencileri başarılı olan öğretmenler için sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde olumsuz bir tutum geliştirmezlerken, sınavlarda öğrencileri başarısız olan öğretmenler ise sınav sonuçlarının açıklanmasında ve değerlendirilmesinde olumsuz bir tutum içerisine girebilirler. Bu yönde olumsuz tutum geliştiren öğretmenler sınav sonuçlarının açıklandığı ve değerlendirildiği toplantılara katılmakta isteksiz olabilirler. Bu durum ise sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde okul yöneticilerinin önüne bir çözülmesi gereken bir sorun olarak çıkabilir.

3. Başarısızlığı kabullenmeme

YI ve YJ sınav sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin başarısızlığı kabullenmediklerini ve bu durumun ise öğrenci başarısının artırılmasında sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici I bu yöndeki görüşünü, “Yani başarısız olmadıklarını, kendilerinin ellerinden geleni yaptıklarını ama öğrencilerin yeteri kadar çalışmadıklarını veya velilerin ilgilenmediklerini söylüyorlar. Kendilerinde herhangi bir hata bulmuyorlar. Hataları varsa bile kabullenmiyorlar, kabul etmek istemiyorlar.” (YI, 8, 9: 25, 1-4) şeklinde belirtmektedir. Yönetici J ise, “Özellikle sınıfları sınavlarda başarısız olan öğretmenlerle değerlendirme yaparım ve çoğu başarısızlığı kabullenmez, hep mazeret üretirler.” (YJ, 8: 11) biçiminde görüş belirterek öğretmenlerin başarısızlığı kabullenmemelerini sınav sonuçlarının değerlendirmesinde karşılaştıkları bir sorun olarak görmüştür.

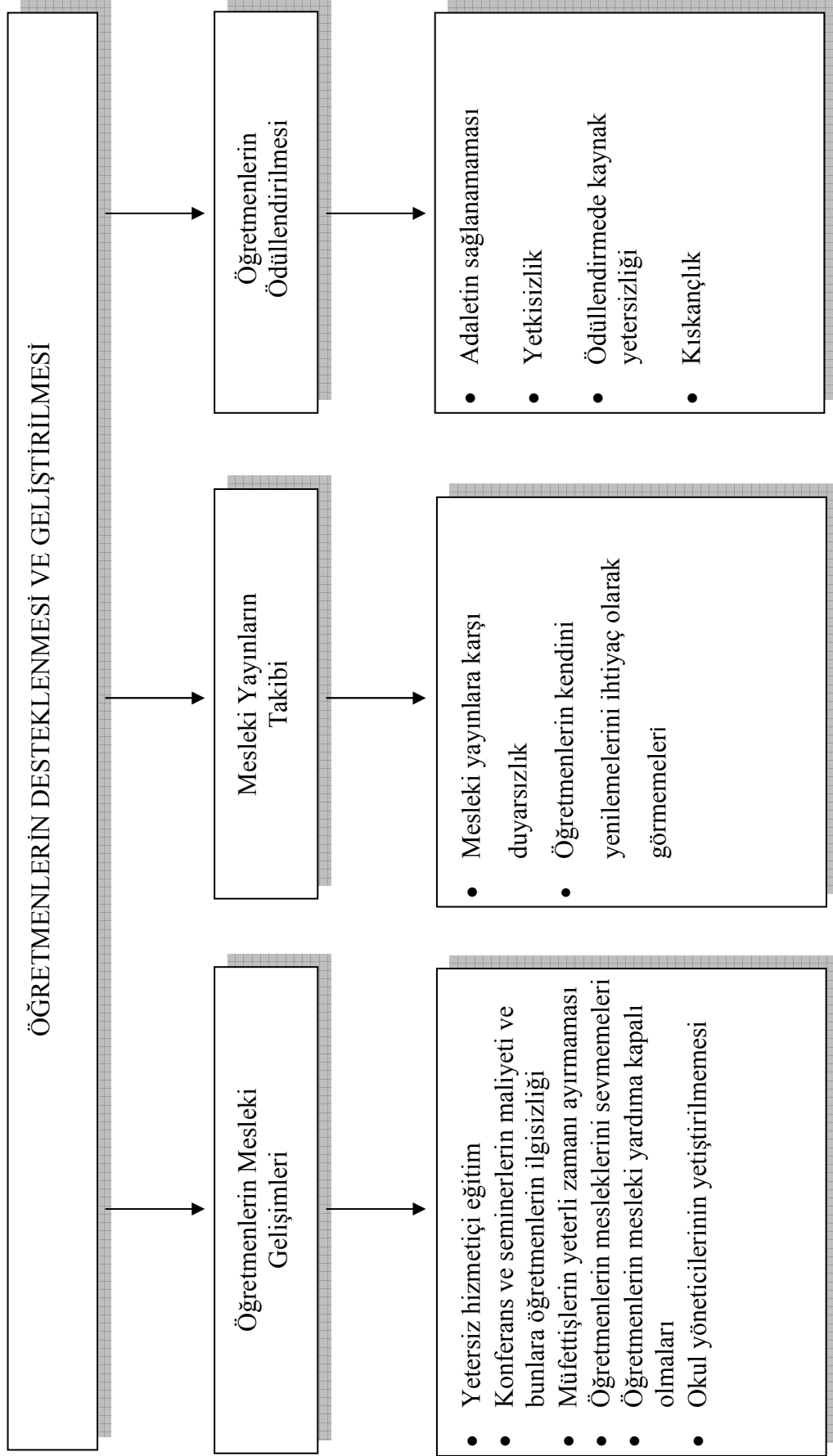
Sınavlar öğrenci başarısının değerlendirildiği araçlardan yalnızca bir tanesidir. Merkezi ya da mahalli sınav sonuçlarının gerçekte başarı mı yoksa başarısız mı olduğu bazen tartışma konusu olabilir. Sınavlar her zaman gerçek başarıyı düzeyini yansıtmayacağı gibi, sınav sonucu ortaya çıkan tablo da kimine göre başarı kimine göre de başarısızlık olarak algılanabilir. Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin çoğu zaman sağlanamaması bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. Yeteri düzeyde fırsat ve imkan sahip olmayan öğrencilerin sınav sonuçlarına göre başarı düzeyinin değerlendirilmesi görelilik taşıyabilir. Öğrencilerin başarı düzeyi saptanırken benzer şartlara sahip olan

öğrencilerle kıyaslanması daha nesnel bir yaklaşım olabilir. Ayrıca sınav sonuçları üzerinden öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenleri ortaya konularak başarılı uygulamaların yaygınlaştırılması, başarısızlığa neden olan uygulamaların ise ortamdan çıkarılması beklenir.

Sınav sonucu ortaya çıkan tablonun gerçekte başarı ya da başarısızlık olduğu konusunda okul yönetimleri ile öğretmenler fikir birliğine varamayabilirler. Ayrıca öğretmenlerin başarısızlığı kabullenmemeleri nedeniyle öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin temeline inilmesini ve bu nedenlerin ortadan kaldırılarak öğrenci başarısının arttırılmasında okul yöneticilerini önünde sorun olabilir.

IV. Boyut: Öğretmenlerin Desteklenmesi Ve Geliştirilmesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin, “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan “Öğretmenlerin Desteklenmesi Ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin temalar ve karşılaştıkları sorunlar toplu olarak Şekil 4-4’te verilerek ayrı ayrı ele alınmıştır.



Şekil 4-4. “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar

A) Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri

Dünyanın yaşanan hızlı bir küreselleşme sürecinin ve bilimsel ve teknolojik gelişmelerin doğal olarak eğitim bilimlerine de yansımaları olmaktadır. Eğitim bilimlerinde de yaşanan bu gelişmeler özellikle eğitim teknolojileri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin de gelişmesine ve değişmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin sadece aldıkları örgün eğitim ile yürütmekle görevli oldukları eğitim-öğretim hizmetlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri beklenemez. Bu nedenle; öğretmenlerin eğitim bilimlerindeki gelişmeler konusunda kendilerini yenilemeleri ve mesleki yeterliliklerini arttırmaları gerekmektedir. Araştırmada görüşlerine başvuru okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlamada karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıdaki verilmiştir.

1. Yetersiz hizmetiçi eğitim
2. Konferans ve seminerlerin maliyeti ve bunlara öğretmenlerin ilgisizliği
3. Müfettişlerin yeterli zamanı ayırmaması
4. Öğretmenlerin mesleklerini sevmemeleri
5. Öğretmenlerin mesleki yardıma kapalı olmaları
6. Okul yöneticilerinin yetiştirilmemesi

1. Yetersiz hizmetiçi eğitim

Araştırmada görüşlerine başvuru 10 okul yöneticisinden 8'i öğretmenlerin mesleki gelişimleri için düzenlenen hizmetiçi eğitimleri nicelik ve nitelik olarak yetersiz buldukları ve bunun da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmada sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

YA, YD, YH ve YJ Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin nicelik ve nitelik olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak düzeyde olmadığı yönünde görüş bildirmişler ve bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Yönetici B hizmetiçi eğitimlerin yetersizliğine yönelik görüşünü, “Öğretmenler aralıklarla hizmetiçi eğitime alınabilirler. Ancak hizmetiçi eğitimler daha kaliteli ve üniversite hocalarınca yapılmalıdır. Bu konuda okullarda müdürlere yetki verilmelidir. Yani okul müdürlerinin hizmetiçi eğitim alması gerekir diye belirlediği öğretmenlere bu eğitimler verilmelidir.” (YB, 5: 14-17) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici D ise öğretmenlerin hizmetiçi eğitim algısını ortaya koyduğu görüşünü, “Öğretmenler sık sık hizmetiçi eğitime alınmalıdır. Ancak bu eğitimler sıradan olmamalıdır. Hizmetiçi eğitimden dönen öğretmenler öğrendiklerini paylaşması istendiğinde pek de bir şey paylaşmıyorlar. Çünkü hizmetiçi eğitimi tatil gibi görüyorlar, daha etkili yapılmalı.” (YD, 5: 10-15) cümleleri ile dile getirmiştir. Yönetici E’de “Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime çağrılırken öğretmenlerin eksikliklerinin dikkate alınmaması, yani öğretmenler yetersiz oldukları ya da yetişmek için değil gezmek gibi amaçlarla hizmetiçi eğitimlere başvurması gibi” (YE, 4: 17-21) biçiminde ifade ettiği görüşünde düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin verimsiz olduğunu savunmuştur. Yönetici I’nın “Öğretmenler sık sık hizmetiçi eğitime alınmak gerekir. Her öğretmene hizmetiçi eğitime almak için fırsat verilmeli ve hatta zorunlu olmalıdır. Hizmetiçi eğitimlere katılmak için şart aranmamalıdır. Ancak çok az sayıda hizmetiçi eğitim var. Bu nedenle yetersiz, her öğretmen katılamıyor bunlara. Ayrıca hizmetiçi eğitimlerin çok verimli olduğu da söylenemez. Hizmetiçi eğitim verenlerin çoğu alanlarında uzman değil çünkü.” (YI, 9: 5-13) şeklinde belirttiği görüşünde hizmetiçi eğitimlerin daha çok sayıca yetersizliğinden yakınmış ve bunun da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmada sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliğinde hizmet öncesi aldıkları eğitimle birlikte hizmeti yürüttükleri sırada aldıkları eğitimde önem taşır. Bu amaçla öğretmenin mesleki yeterlilik düzeyini artırma ve işbaşında yetiştirme işlevi olan hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir.

Ülkemizde yaklaşık 400 bin ilköğretim okulu öğretmenin merkezi, yine yaklaşık 60 bin öğretmeni bulunan İstanbul’un ise mahalli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile yetiştirilmesi sayının fazlalığı nedeniyle her öğretmene ulaşmak mümkün olamamaktadır. Bu nedenle merkezi ve mahalli hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılacak

öğretmenler çeşitli yöntemlerle seçilmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesini hedefleyen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin niteliği de öteden beri tartışılan bir konu olagelmıştır. Tüm bunlar okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim etkinliklerinin algılanmasında olumsuzluk oluşturduğu düşünülmektedir.

2. Konferans ve seminerlerin maliyeti ve bunlara öğretmenlerin ilgisizliği

YC, YD, YE, YH ve YG öğretmenlerin mesleki yeterliliğini arttırmak için okulda düzenlenen konferans ve seminerlerin maliyetleri nedeniyle gerçekleştirilemediğini ve bu durumda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasına olumsuz etki yaptığını belirtmişlerdir.

YD ve YH benzer görüşlerinde özetle; öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okullarda konferans ve seminer düzenlenebileceğini belirtmişler ancak bu tür seminerlere öğretmenlerin ilgisiz kaldığını ayrıca maliyetlerini karşılamak için gerekli ödeneklerinin olmadığı yönünde görüş beyan etmişlerdir.

Yönetici C konferans ve seminerlere öğretmenlerin ilgisizliğini ve maliyet sorununu, “Okullarda konferans ve seminerler düzenlenebilir. Ancak bunun içinde çağırarak uzman ve para bulmak zor. Ayrıca öğretmenlerden de bu konuda talep gelmiyor. Çevrede düzenlenen konferanslara bile ücretsiz olmasına rağmen katılmıyorlar.” (YC, 5: 3-7) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici E’nin “Okullara uzman kişiler çağrılabilir, ancak maddi kaynak bulmak zor, bu amaçla sponsor firma da bulmanın zor olması gibi.” (YE, 4: 12-14) biçiminde belirttiği görüşünde daha çok konferans ve seminerlerin maliyet sorununu ifade etmiştir. Yönetici G ise bu yöndeki görüşünü, “Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okulda konferans ve seminer düzenlenebilir... ancak bu amaçla hem izin almak hem de maddi kaynak ayırmak zordur.” (YG, 4: 19-23) biçiminde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasında kullanılabilecek bir başka enstrüman da okulda düzenlenebilecek konferans ve seminerlerdir. Okullara davet edilen

alan uzmanları tarafından eğitim bilimlerindeki son gelişmeler yönetici, öğretmen ve öğrencilere aktarılabilir. Bu yolla özellikle öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri artırılabilir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumlarına nakdi ödenek sağlamamaktadır. İlköğretim kurumlarına nakdi olarak harcama imkânı sunan Okul Aile Birliklerinin ise katkılarının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu nedenle okullara davet edilen eğitim uzmanlarının ağırlama ve uğurlamalarına veya konferans ücretine ilişkin giderlerin karşılanması okul yönetimleri için bir sorun oluşturabilir.

3. Müfettişlerin yeterli zamanı ayırmaması

Araştırmada görüşleri alınan okul yöneticilerinden YA, YC, YD, YE, YF, YH ve YJ öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde müfettişlerin gerekli zamanı ayırmadıkları yönünde görüş bildirmişler ve bu durumu öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

YA, YE, YF ve YH öğretmenlerin mesleki gelişimleri için müfettişlerin yeterince rehberlik yapmadıkları ve rehberlik etkinliklerine gerekli zamanı ayırmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici C müfettişlerin öğretmenlere gerekli zamanı ayırmadığı yönündeki görüşünü, “Müfettişlerden daha fazla yararlanılabilir. Ama okula geldiklerinde fazla kalmadıkları için ve öğretmenlerle fazla zaman geçirmediikleri için yeterli olmuyor.” (YC, 5: 1-3) şeklinde ifade etmiştir. Bu yöndeki görüşünü Yönetici D ise, “Müfettiş rehberliği öğretmenler için yetersizdir. Çünkü bazı müfettişler öğretmenle iletişim sorunu yaşıyor, öğretmene katkı vermiyorlar” (YD, 5: 16-19) biçiminde belirtmiştir. Yönetici J “Öğretmenler okula gelen müfettişten de fazla yararlanma çabası yok. Müfettişlerin bir an önce gitmesini istiyorlar. Hiç kimse müfettişten bir şey sorup öğrenme amacını taşıyor. Dolayısıyla müfettişlerden de yararlanmıyorlar” (YJ, 9: 1-4) şeklindeki ifadeleri ile öğretmenlerin müfettişlerden yararlanma eğilimi taşımadığı yönünde görüş bildirmiş ve öğretmenleri suçlamıştır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine dönük rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinlikleri eğitim müfettişlerinin temel görev tanımları içerisinde yer almaktadır.

Eğitim müfettişlerinin görev tanımlarında Milli Eğitim Bakanlığının taşra teşkilatında yer alan ortaöğretim kurumlarının teftiş ve değerlendirilmeleri hariç her türlü resmi ve özel eğitim-öğretim kurumunun rehberlik ve işbaşında yetiştirme rolleri dışında teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma görevleri vardır. Eğitim müfettişlerinin tüm bu rol ve görev alanlarının ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliklerine zaman ayırmalarını zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu durumun ise müfettişler tarafından öğretmenlere yönelik rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliklerinin veriminin düşmesine yol açtığı ve dolayısıyla okul yöneticileri tarafından bir sorun olarak algılanmasına neden olduğu söylenebilir.

4. Öğretmenlerin mesleklerini sevmemeleri

YB, YI ve YJ öğretmenlerin mesleklerini sevmediklerini ve bu nedenle kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmedikle savundukları görüşlerinde bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde karşılaştıkları olumsuzluklardan bir olarak görmüşlerdir.

Yönetici B öğretmenlerin mesleklerini sevmedikleri yönündeki görüşünü, “Öğretmenlerin pek çoğu mesleklerini sevmiyor, mesleklerini sevmedikleri içinde kendilerini yenilemiyorlar...çoğu öğretmen mesleğinden memnun değil çünkü maaşları az.” (YB, 5, 6: 2-3, 9-10) şeklinde ifade etmiştir. Aynı doğrultudaki görüşünü Yönetici I, “Zaten öğretmenler kendilerini yetiştirmede pek istekli değiller. Çünkü mesleklerine bir bağlılıkları yok ya da zayıf. Mesleklerini yeterince sevmedikleri için gerekli gayreti göstermiyorlar bana kalırsa.” (YI, 9: 14-18) cümleleri ile dile getirmiştir. Yönetici J ise bu doğrultudaki görüşünü, “Öğretmenlerin öncelikle mesleklerini sevmeleri gerekiyor ki kendilerini yetiştirsinsinler. Ama maalesef çoğu öğretmen mesleklerini sevmiyor. Çünkü

maaşları düşük, toplumsal statüsü düşük olduğu için sevmiyorlar. Sevmedikleri içinde kendilerini meslekte yetiştirmek istemiyorlar.” (YJ, 8: 12-16) biçiminde ifade etmiştir.

Eğitim hizmetlerinin temel üreticisi olan öğretmenlerin mesleklerini sevmelerinin kendilerini mesleklerinde yetiştirmelerinde güdülenmelerinin bir önkoşul olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü, ücreti, işdoyumunu ve bireysel nedenlerle bazı öğretmenlerin mesleklerini yeterli düzeyde sevmemelerine neden olabilir. Öğretmenlerin mesleklerini sevmemeleri ise eğitim bilimlerindeki gelişme ve yenileşmeleri takip etmemelerine sebep olduğu bu durumun ise okul yöneticileri tarafından sorun olarak algılandığı düşünülmektedir.

5. Öğretmenlerin mesleki yardıma kapalı olmaları

YA, YE, YF, YH ve YJ öğretmenlerin mesleki yardım alma konusunda isteksiz olduklarını ve bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde engel oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

YA, YF ve YH benzer görüşlerinde; öğretmenlerin karşılaştıkları bir sorunla ilgili okul yöneticisi olarak kendilerine danışmadıkları yönde ifadelerde bulunmuşlar ve bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

Yönetici E öğretmenlerin özellikle okul yöneticileri tarafından yapılacak mesleki yardıma kapalı olduğu yönündeki görüşünü, “Ayrıca öğretmenler okul müdürüne zorlandıkları bir konuyu pek danışmak istememektedirler. Çünkü kendilerinin yetersiz olduğu kanaatine okul müdürünün inanacağını düşünüyorlar.” (YE, 3: 7-10) şeklinde dile getirmiştir. Benzer yöndeki görüşünü Yönetici J ise, “...(Öğretmenler) Okul idaresi olarak bizlere de pek danışmıyorlar, rehberlik istemiyorlar. Çünkü okul idarecilerine bir şey sormayı kendilerinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanır diye çekiniyorlar. Onlar sormayınca biz de yardımda bulunamıyoruz.” (YJ, 9: 5-9) biçiminde ifade ederek öğretmenlerin mesleki yardıma açık olmadıklarını savunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin arttırmada kullanılabilecek araçlardan biri de okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleridir. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki açıdan eksik yönleri danışmanlık yaparak giderebilirler. Ancak bunun mümkün olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan eksikliklerini gidermeyi bir ihtiyaç olarak görmeleri gerekir. Öğretmenlerin çeşitli nedenlerle mesleki gelişim sağlamak isteksiz davranmaları ve okul yöneticilerini mesleki yetkinliklerine inanmamaları veya bunu bir ihtiyaç olarak görmemeleri okul yöneticilerinin onlara mesleki yardımda bulunmasının önünde bir engel oluşturabilir.

6. Okul yöneticilerinin yetiştirilmemesi

Okul yöneticilerinin yetiştirilemediğini ve dolayısıyla öğretmenlere yeterince mesleki yardım yapılamadığını ifade ettikleri görüşlerinde YF ve YH bu durumu öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde bir engel olarak görmüşlerdir.

Yönetici F okul yöneticilerinin iyi yetiştirilemediğini savunduğu görüşünü, “Öncelikle okul müdürleri iyi yetiştirilmelidir, iyi yetişen okul müdürü öğretmenlere gerekli mesleki rehberliği yapar.” (YF, 4: 18-21) şeklinde belirtirken aynı yöndeki görüşünü Yönetici H “Okul müdürleri de iyi yetiştirilmelidir, okul müdürlerini yetiştirecek bir sistem kurulmalıdır, okul müdürleri sık sık yer değiştirmemelidir.” (YH, 4: 21-23) biçiminde dile getirmiştir.

Okul yöneticilerinin mesleki yetişmişlik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlama yeterlilikleri arasında doğrusal bir bağ olduğu söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında öğretmenlere oranla daha üst seviyede bulunması beklenir.

Ancak, okul yöneticilerinin öğretmenler ile aynı eğitim düzeyine sahip olmaları ve benzer yüksek öğretim kurumunu bitirmeleri okul yöneticileri ile öğretmenler arasında mesleki yeterlilik açısından belirgin bir fark ortaya çıkarmayabilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini oynayarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamalarını zorlaştırabilir.

B) Mesleki Yayınların Takibi

Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim yürüttükleri eğitim etkinliklerinin etkili bir şekilde yerine getirmelerinde çoğu zaman yetersiz kalabilir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin hizmeti yürüttükleri sırada mesleki yetkinliğini arttırmada yararlanabilecekleri mekanizmalardan biri de eğitim bilimleri ile ilgili süreli ve süresiz yayınlardır. Öğretmenler bu yolla eğitim bilimlerine ilişkin gelişmeleri takip etme ve kendilerini yenileme fırsatı elde edebilirler. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki yayınların takibine ilişkin karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıda verilmiştir.

1. Mesleki yayınlara karşı duyarsızlık
2. Öğretmenlerin kendini yenilemelerini ihtiyaç olarak görmemeleri

1. Mesleki yayınlara karşı duyarsızlık

YA, YB, YE, YF, YG, YI ve YJ öğretmenlerin mesleki yayınlara karşı duyarsız olduklarını belirtmişler ve bu duyarsızlığı ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde bir sorun olarak görmüşlerdir.

YA, YB ve YI benzer görüşlerinde öğretmenlerin mesleki yayınlara karşı ilgisiz olduklarını ve hatta okula gelen eğitimle ilgili dergilere bile bakmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yönetici E öğretmenlerin mesleki yayınlara karşı duyarsızlığını, “Aslında bilimsel dergiler çok ucuzdur ve bazıları okula ücretsiz gelmektedir. Ancak öğretmenler bunları okumamaktadır, ilgilerini çekmedikleri için okumuyorlar, okulda internet olmasına rağmen internet üzerinden de takip etmiyorlar. Sebebine gelince dergide yazılanları kendilerinin de bildiklerini sanıyorlar.” (YE, 5: 11-17) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici F’de bu yöndeki görüşünü, “Okula bazı dergiler gelmektedir ve öğretmenler odasına konduğunda haftalar sonra bile derginin hala ilk günkü gibi yeni olduğunu yani fazla okunmadığını görürsünüz, ilgilerini çekmiyor ya da bazı dergilerin içeriği

gerçekten zayıftır, o nedenle öğretmenler okumuyor” (YF, 5: 14-20) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici G ise yine bu doğrultudaki görüşünü, “Öğretmenler isteseler mesleki yayınlara kolaylıkla ulaşabilirler ama bu yönde bir kaygıları yoktur. Çünkü her öğretmen kendini yeterli ve başarılı bir öğretmen olarak görmektedir.” (YG, 5: 10-13) şeklinde ifade ederek öğretmenlerin mesleki yayınlara kayıtsız kaldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Yönetici J’de “.... mesleklerini sevmedikleri için bilimsel yayınları takip etmiyorlar. Bu işlere para ayırmakta istemiyorlar. Çok az öğretmen meslekle ilgili yayınları takip ediyor. Öğretmenler odasında internet var ama kimse eğitimle ilgili sitelere bakmıyor bile” (YJ, 9: 10-14) şeklindeki ifadesinde öğretmenlerin mesleki yayınlara ilgisizliğinden yakınmıştır.

Eğitim bilimleri ile ilgili yerli ve yabancı süreli ve süresiz yayınlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttıracak sistemlerden bir tanesi olarak görülebilir. Ülkemizde pek çok üniversite veya yayınevinin ve bizzat Milli Eğitim Bakanlığının eğitim bilimlerine dönük yayınladıkları birçok süreli ya da süresiz yayın bulunmaktadır.

Ancak öğretmenlerin bu yayınlardan faydalanabilmeleri söz konusu yayınların takibini zorunlu kılar. Bununla birlikte öğretmenlerin alanlarına ilişkin süreli ve süresiz yayınları istenilen düzeyde takip etmedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim bilimlerine ilişkin yayınları tanımamaları, yayınların kalitesi, ekonomik nedenler ve meslek sevgisi gibi gerekçeler eğitim bilimleri ile ilgili yayınları takip etmeme nedenleri arasında sayılabilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamalarının önünde bir engel oluşturabilir.

2. Öğretmenlerin kendini yenilemelerini ihtiyaç olarak görmemeleri

YA, YC, YD, YE ve YI öğretmenlerin kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmediklerini bu nedenle mesleki yayınları takip etmek istemediklerini belirtmişler ve bu durumu öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde bir sorun olarak karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Yönetici A, öğretmenlerin kendilerini yenilememelerini ihtiyaç olarak görmedikleri yönündeki görüşünü, “Mesleğe yeni başlayan öğretmenler zaten üniversiteyi yeni bitirdim diyerek kendilerini yeterli görüyorlar. Kıdemli öğretmenler ise tecrübelerine güveniyorlar, bu nedenle mesleki yayınları takip etmiyorlar, gerek duymuyorlar çünkü. (YA, 7: 11-14) şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Yönetici C “...Bu nedenle izlenmiyor ve öğretmenler bu yayınları izlemeye ihtiyaç duymuyorlar. Çünkü öğrenecekleri bir şey olmadığına inanıyorlar.” (YC, 5: 16-18) biçiminde görüş belirtmiştir. Yönetici D ise bu yöndeki görüşünü, “Öğretmenler kendilerini yenileme ihtiyacı duymamaktadırlar. Çünkü kendilerini yeterli sanıyorlar. Herkes kendini en iyi öğretmen olarak görüyor. Bu nedenle eğitimle ilgili yayınları takip etmiyorlar.” (YD, 6: 1-4) biçiminde dile getirmiştir. YE’de benzer şekilde, “Öğretmenler mesleki yayınları takip etmeyi gerekli görmüyorlar. Çünkü kendilerini geliştirmek gibi bir derterleri yok, bunu bir sorun olarak görmüyorlar. Onlara göre kendilerinin geliştirilecek bir eksiklikleri yok.” (YE, 5: 8-12) şeklinde ifade ettiği görüşünde öğretmenlerin kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmediklerini savunmuştur. Yönetici I aynı doğrultudaki görüşünü “...Çünkü dediğim gibi kendilerini yetiştirme kaygıları yok. Böyle bir kaygıları olsa bu tür yayınları takip ederler zaten.” (YI, 10: 11-14) şeklinde ifade etmiştir.

Bireyin karşılaştığı herhangi bir ihtiyaç giderilmediği müddetçe birey gerilim yaşayacak ve söz konusu ihtiyacı giderme yönünde çeşitli davranışlarda bulunacaktır. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeyi ihtiyaç olarak algılamaları durumunda kendilerini öğretmenlik mesleğinde geliştirme yönünde davranımda bulunmaları beklenir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yeterli görmeleri, mesleklerine karşı düşük güdülenmişlik düzeyine sahip olmaları ve yetersiz iş doyumunu gibi nedenlerle kendilerini geliştirmeyi bir ihtiyaç olarak görmemelerine ve okul yöneticilerinin bu durumu bir sorun olarak algılamalarına yol açtığı söylenebilir.

C) Öğretmenlerin Ödüllendirilmesi

Öğretmenlerin gerek yürüttükleri mesleklerine gerekse görev yaptıkları okula bağlılıklarını arttıran değişkenlerden biri de onların ödüllendirilmesi ve bu yolla güdülenmişlik düzeyinin arttırılmasıdır. Öğretmenlerin güdülenmesi içsel ya da dışsal güdüleme araçları rol oynar. Öğretmenlerin kendi kendilerini güdülemelerine yol açan içsel güdüleme araçları çoğu zaman okul yönetiminin kontrolü dışındayken, okul yönetimi öğretmenleri güdüleyici dışsal araçlar kullanabilir. Öğretmenleri güdülemede kullanılabilecek dışsal araçların başında da onların ödüllendirilmesi gelmektedir. Öğretmenlerin ödüllendirilmesinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıda verilmiştir.

1. Adaletin sağlanamaması
2. Yetkisizlik
3. Ödüllendirmede kaynak yetersizliği
4. Kıskançlık

1. Adaletin sağlanamaması

YA, YB, YD, YE, YF, YG ve YJ öğretmenlerin desteklenmesinde adaletin sağlanmasının zor olduğunu, ödül veren makamların adil davranmadığını ya da öğretmenlerde böyle bir ağılının oluştuğunu belirtmişlerdir.

YB ve YD, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde ödül veren kaymakamlıklar ve milli eğitim müdürlerinin öğretmenleri yeteri kadar tanımadıkları gerekçesiyle verdikleri ödüllerde adaleti sağlayamadıkları ve bu nedenle okul yöneticilerinin zor duruma düştüklerini belirtmişlerdir. YE ise ödül vermede adaletin sağlanamamasının nedeni olarak ödül verme kriterlerinin net olmamasına bağlamıştır.

Yönetici A, Öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adaletin sağlanamadığı yönündeki görüşünü, “Her şeye rağmen ödüllendirilecek öğretmen seçilirken adil olunmayabiliyor, çünkü tüm öğretmenlerin çalışmalarını takip etmek gerçekten zor ve

zaman gerektirmekte. Adil davranılmadığında okul müdürüne güven azalıyor. Birçok öğretmen ödül bekliyor ancak bunların içinden gerçekten hak edeni seçmek zordur.” (YA, 5: 2-8) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici F ise aynı doğrultudaki görüşünü, “Ödülü objektif kriterlere göre vermelidir, yani ödülü alacak öğretmeni teklif ederken adil olmalıdır. Ancak milli eğitim müdürlüğü ve kaymakamlıkların da adil olması gerekir. Birçok öğretmen gerçekten hak etmediği halde ödül beklemektedir.” (YF, 5: 2-5, 10-11) cümleleri ile dile getirmektedir. Benzer şekilde Yönetici G, “Ödüllendirmelerde her zaman adaleti sağlamak mümkün olmamaktadır. Çünkü öğretmenlerin tüm çalışmalarını çok iyi takip etmek gerekiyor, bu ise çok fazla zaman gerektiriyor, oysa okul müdürlerinin bu işe ayıracak çokta fazla zamanı yoktur.” (YG, 5: 4-9) diyerek ödüllendirmede adaletin sağlanamamasının okul yöneticilerinin bu amaçla fazla zaman ayıramamalarına bağlamıştır. Yönetici J ise öğretmeni ödüllendirmede adaletin sağlanamamasını farklı ölçütler kullanılmasın bağlamış ve bu durumu, “Siyasi görüşlere göre öğretmeni hiç tanımadan ödül verildiği oluyor. Bu da okulda huzuru bozuyor. Eğer öğretmen ödülü alacak kadar çalışkan değilse diğer öğretmenlerin şevkini kırıyor, morallerini bozuyor. Bunun suçunu da okul idaresine atıyorlar...Halbuki bilmiyorlar ki biz teklif yapmadık. Zaten teklif yapsak ta Milli Eğitim Müdürlüğü kendi istediğine veriyor ödülü, teklifimizi bile dikkate almıyor.” (YJ, 10: 8-11, 16-19) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin eğitim hizmetini daha nitelikli bir şekilde vermeleri amacıyla desteklenmesinde ve dolayısıyla güdülenmesinde dışsal özendiriciler yaygın olarak kullanılabilir. Öğretmenlerin desteklenmesin ve güdülendirilmesinde kullanılan dışsal özendiricilerin başında ise çeşitli ödüller gelmektedir. Öğretmenler başarılarından dolayı il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince “Teşekkür Belgesi”, valilik veya kaymakamlıklarca “Takdir Belgesi” ve Milli Eğitim Bakanlığınca “Aylıkla Ödüllendirme” yollarıyla ödüllendirilmektedir. Bununla birlikte yine başarılı öğretmenler okul yöneticileri tarafından de ödüllendirilebilir.

Ancak ödüllendirilecek öğretmenlerin seçimine ilişkin kullanılan ölçütlerin net ve her zaman öznel ölçütler olması ödüllendirmede adaletin sağlanmasını güçleştirdiği söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin başarılı öğretmenleri ortaya çıkarılmasına

dönük yaptıkları çalışmaların yetersiz olması ödüllendirmede adaletin sağlanamamasında başka bir sorun olarak görülebilir.

2. Yetkisizlik

Öğretmenlerin ödüllendirilmesinde yetki sahibi olmadıklarını belirten YB, YC, YD, YE, YG, YH, YI ve YJ bu durumu ise öğretmenlerin desteklenmesinde karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

Benzer görüşlerinde YB ve YE okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirmede yetkilerinin olmadığını, sadece önerilerde bulunduğunu belirtmişlerdir. YC ise okul yöneticilerinin öğretmenleri ödüllendirmede teşekkür etmek dışında bir yetkisini olmadığını savunmuştur. YF ve YG, kendilerinin okul yöneticisi olarak öğretmeni ödüllendirmede yetkilerinin olmadığını sadece ödüllendirilecek öğretmenleri teklif edebildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenleri desteklemek için verilen ödüllerde yetkisinin olmadığını belirttiği görüşünü, Yönetici H, “Öğretmeni ödüllendirmede okul müdürünün fazla yetkisi yoktur. Sadece teklif edebilir, teklif etmediği halde kendi okulundan ödül alan öğretmenlerin olması dengeyi bozmaktadır.” (YH, 5: 7-10) şeklinde dile getirmektedir. Yönetici I ise aynı doğrultudaki görüşünü, “Bir defa yetki engelini aşması gerekiyor... Diğer ödülleri ise zaten biz veremiyoruz. Milli Eğitim Müdürlüğü ya da kaymakamlık veriyor. Hem de çoğu zaman bizim fikrimizi hiç almadan.” (YI, 9, 10: 21, 1-5) şeklinde beyan ederek yetkisizlikten şikâyet etmiştir. Benzer şekilde, Yönetici J’de, “Bir defa okul idaresinin teşekkür belgesi vermesi sağlanmalıdır. Öğretmene bir teşekkür belgesi bile veremiyoruz. Kaymakamlık ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü veriyor, bizim haberimiz bile olmuyor. Siyasi görüşlere göre öğretmeni hiç tanımadan ödül verildiği oluyor.” (YJ, 10: 8-11) diyerek öğretmeni ödüllendirmede yetkisizlikten yakınmış ve bu yetkisizliği öğretmenlerin desteklenmesinde bir sorun olarak görmüştür.

Okul yöneticileri “Teşekkür Belgesi”, “Takdir Belgesi” ve “Aylıkla Ödüllendirme” yapılacak öğretmenleri teklif edebilmenin dışında bu ödüllere yönelik

başkaca bir yetkilerinin bulunmamasını öğretmenlerin desteklenmesinde bir sorun olarak algılamalarına yol açtığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ödüllendirmedeki yetkisizliği öğretmenlerce bilinmemesi sonucu üst yönetimlerce verilen isabetsiz ödüllerin okul yönetimine mal edilmesi yine okul yöneticilerinin karşılaştığı bir sorun olabilir.

3. Ödüllendirmede kaynak yetersizliği

YA, YE, YG, YI ve YJ öğretmeni okul çapında ödüllendirmek için yeterli kaynağa sahip olmadıklarını belirterek bu durumu öğretmenlerin desteklenmesinde karşılaştıkları sorunlardan biri olarak görmüşlerdir.

Okul çapındaki ödüllendirmelerde kaynak yetersizliğine ilişkin benzer görüşlerini YA ve YG öğretmeni okul içinde desteklemek amacıyla ödüllendirmek için maddi kaynaklarının olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yönetici I öğretmenlerin desteklenmesi için onları okul çapında ödüllendirmede kaynak yetersizliğine ilişkin görüşünü, “Nasıl destekleyeceksiniz? Okul imkânları ile desteklemek onları ödüllendirmek mümkün değil, çünkü bu amaçla para harcayamazsınız yasal olmaz.” (YI, 9: 21-24) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici J ise bu yöndeki görüşünü, “Öğretmenlerimizi başarılı olduklarında bazen okulda idare olarak hediye vererek ödüllendiriyoruz. Ama bu her zaman mümkün olmuyor, çünkü hediye alacak parayı bulmak sorun oluyor.” (YJ, 10: 19-22) diyerek öğretmeni okul çapında ödüllendirmeye her zaman kaynak ayırmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler okul içinde okul yöneticileri tarafından da ödüllendirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlere verilecek ödüllerin manevi değerinin yanı sıra maddi bir değeri de olması beklenir. Ancak bu ödüllerin karşılanmasında okul yönetimi maddi yönden sorun yaşayabilir. İlköğretim okullarına nakdi kaynak ayrılmaması ve bu tür bir harcama kalemlerinin bulunmaması nedeniyle öğretmeni ödüllendirmede gerekli maddi imkânlara sahip olmamaları bu sorunun temel nedeni olduğu düşünülmektedir.

4. Kıskançlık

Öğretmenlerin desteklenmesi amacıyla onlara verilen ödüllerin okul içinde kıskançlığa yol açtığını savunan YB, YC, YF ve YI bu durumun öğretmenleri desteklemenin önünde bir engel olarak görmüşlerdir.

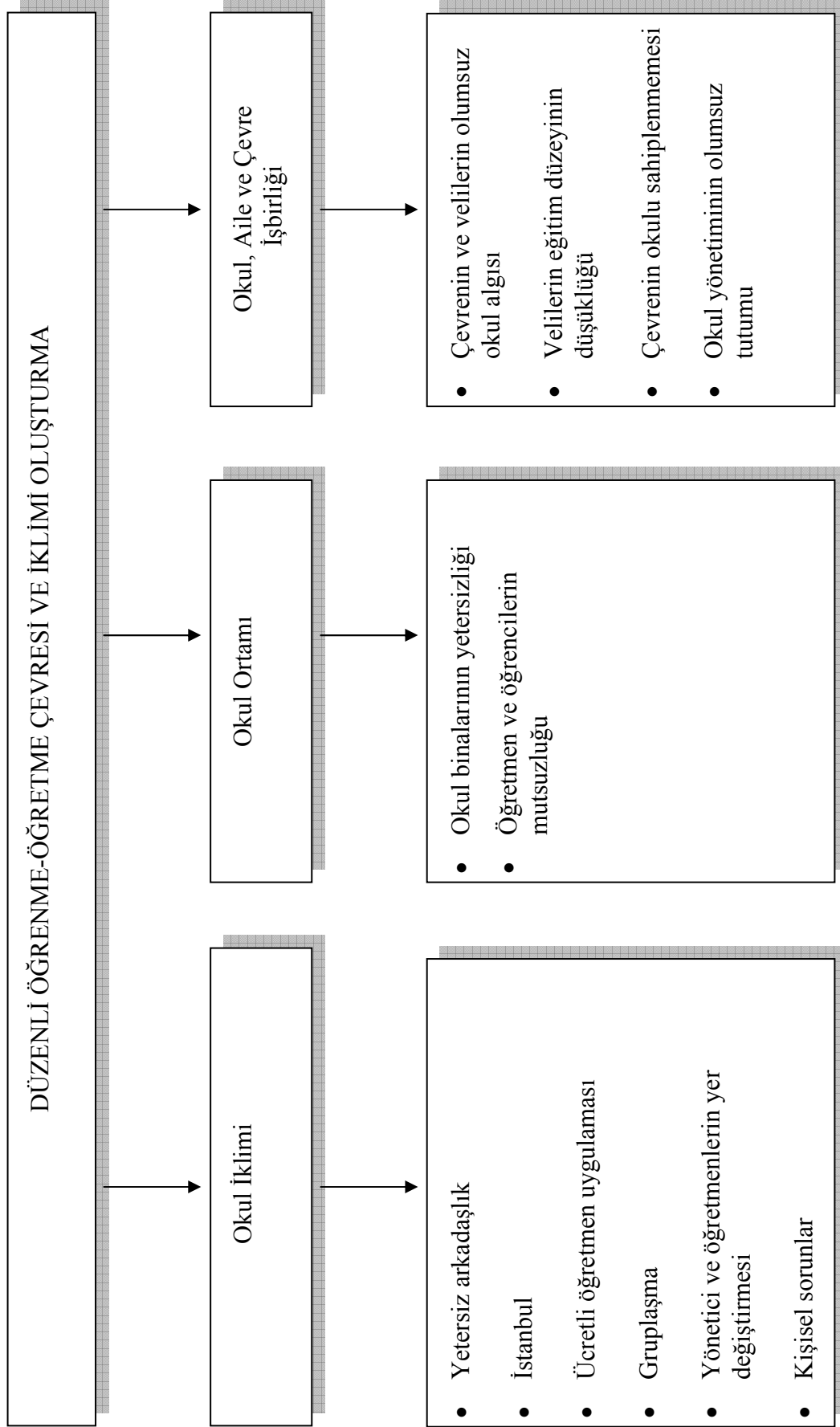
YB ödül alan öğretmenlerin “okul müdürünün adamı” şeklinde bakıldığını, YC ise ödül alamayan öğretmenlerin küstüğünü ifade etmişler ve bu nedenle öğretmenlerin desteklenmesinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ödülün öğretmenler arasında kıskançlık oluşturmamasını, Yönetici F “... adil olunmadığında ödül verilen öğretmenlerle diğer öğretmenler arasında kıskançlık ya da çatışma yaşanabiliyor ” (YF, 5: 8-10) şeklinde belirtmiştir. Bu yöndeki görüşünü Yönetici I ise, “... Buna rağmen teşekkür ya da takdir ödülleri veriliyor. Bu da okulda huzuru bozuyor. Alamayan öğretmenler alan öğretmenlere farklı gözle bakıyorlar, sanki ben vermişim gibi yönetimi suçluyorlar. Yani bir kıskançlık bir çekememezlik oluyor bu durum öğretmenler arasında. Çünkü ödülün verilme kriterleri arasında bir netlik yok.” (YI, 10: 5-10) biçiminde ifade etmiştir.

Bazı okullarda özellikle aynı sınıfı ve aynı dersi okutan öğretmenler arasında bir rekabet söz konusu olabilir. Bu rekabeti yaşayan öğretmenlerden birinin ödüllendirilmesi rekabet içersisinde bulunduğu diğer öğretmenler arasında kıskançlığa yol açabilir. Bu durumu ise okul yöneticilerinin önünde öğretmenleri ödüllendirmede sorun oluşturabilir.

V. Boyut: Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma

İlköğretim okulu yöneticilerinin, “Öğretim Liderliği” ölçeğinde yer alan “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuna ilişkin temalar ve karşılaştıkları sorunlar toplu olarak Şekil 4-5’te verilerek ayrı ayrı ele alınmıştır.



Şekil 4-5. “Düzenli öğrenme ve öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar

A) Okul İklimi

Okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde değişkenlerden biri de okul iklimidir. Sağlıklı okul ikliminin hakim olduğu okullarda tüm okul paydaşları arasındaki iletişim ve etkileşim üst düzeydedir. Bunun sonucunda okul amaçlarının etkililik düzeyi ve okul paydaşlarının bireysel yeterlilik düzeyi yüksektir. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerin sağlıklı bir okul iklimi gerçekleştirmede karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıda verilmiştir.

1. Yetersiz arkadaşlık
2. İstanbul
3. Ücretli öğretmen uygulaması
4. Gruplaşma
5. Yönetici ve öğretmenlerin yer değiştirmesi
6. Kişisel sorunlar

1. Yetersiz arkadaşlık

YA, YB, YC, YD, YE ve YJ okulda arkadaşlığın yetersiz olduğunu ve bunun da sağlıklı bir okul ikliminin gerçekleştirilmesine bir sorun olarak karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

YA, YB, YC ve YE benzer görüşlerinde okuldaki yetersiz arkadaşlığı genç ve kıdemli öğretmenlerin aralarındaki yaş farkı nedeniyle paylaşacakları fazla bir şey olmamasına bağlamışlar ve bu nedenle okulda sağlıklı bir iklim oluşturmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. YD ve YJ ise benzer görüşlerinde dersi biten öğretmenlerin okulda kalıp sosyal ilişkilere girmek yerine hemen okulu terk ettiklerini ve bu nedenle okulda arkadaşlık kurulamadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler arasında arkadaşlığın ileri düzeyde olması iletişim ve etkileşimlerini arttırarak okulda bir takım ruhu oluşturabilir. Öğretmenler arasında oluşan bu takım ruhu

sonucu ortaya çıkan işbirliği okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine olumlu etki yapması beklenir.

Okullarda görev yapan öğretmenlerin heterojen bir yapıya sahip olmaları okul içinde arkadaşlık oluşturmalarını zorlaştırabilir. Yaş, cinsiyet, kıdem, siyasi düşünce vb farklılıklar öğretmenler arasında ayrışmaya ve dolayısıyla okul iklimine olumsuz etki yapabilir.

2. İstanbul

YA, YD, YF, YG, YI ve YJ okulda sağlıklı bir iklimin oluşturulmasında İstanbul'a özgü sorunlarında etkili olduğu yönünde görüş bildirmişler ve İstanbul'a özel durumların okul iklimini oluşturmada sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

YA, YF, YG, YJ İstanbul'un çok büyük bir şehir olması nedeniyle öğretmenlerin okul dışında bir araya gelemediklerini ve bunun sonucunda aralarında tam bir kaynaşma yaşanmadığını belirtmişler ve bu durumu sağlıklı bir okul ikliminin gerçekleştirilmesinde bir sorun olarak görmüşlerdir.

Yönetici D İstanbul'un okul iklimine olumsuz etkisini, "Özellikle Anadolu'dan gelen öğretmenler uyum problemleri yaşıyorlar. İstanbul'un sorunlarını okula yansıtıyorlar. Ev kiralарının pahalı olması, ulaşım vb sorunlar onları olumsuz etkiliyor. Bu da okuldaki ortamı olumsuz etkiliyor." (YD, 6: 5-9) biçiminde ifade ederek İstanbul'a özgü bazı sorunların okul iklimine olumsuz etkilerinin bulunduğunu savunmuştur. Aynı doğrultudaki görüşünü, Yönetici I; "Okulda sağlıklı bir örgüt iklimi için iyi bir arkadaşlık olması gerekiyor. Ama iyi bir arkadaşlık olduğu söylenemez. İstanbul gibi dev bir şehirde bu çok zor. Çünkü öğretmenlerin iyi bir arkadaşlık kurmaları için okul dışında da görüşmeleri şart bence ama İstanbul'da bu mümkün olmuyor." (YI, 10: 15-20) biçiminde dile getirmiştir.

Bir öğretmen için yaşadığı ve görev yaptığı okulun bulunduğu şehir sosyal hayatı ve özel hayatı üzerinde bir takım etkilere sahip olabilir. Söz konusu şehrin ulaşım

imkânları, sosyal etkinlikleri, doğal ve tarihi güzellikleri insan psikolojisi üzerinde olumlu etkilerde bulunabilir.

İstanbul'un metropol bir şehir olmasından kaynaklanan nedenlerle öğretmenlerin okul dışında sosyal hayatta bir araya gelmelerini zorlaştırdığı bu durumun ise okulda istenilen düzeyde arkadaşlığın sağlanamamasına yol açtığı düşünülmektedir. İstanbul'un şehir içi ulaşım imkânlarında sorunlar olması, ev kiralarının ve sosyal giderlerin pahalı olması gibi nedenler öğretmenlerin özel hayatlarında, şehrin çok büyük olması nedeniyle çalışma arkadaşlarıyla bir araya gelememelerine yol açacağından arkadaşlığı dolayısıyla okul iklimini olumsuz etkilediği söylenebilir.

3. Ücretli öğretmen uygulaması

Okullarda kadrolu öğretmen yetersizliği nedeniyle kaymakamlıkların ücretli öğretmen görevlendirilmesini YE, YF, YG, YI ve YJ sağlıklı okul ikliminin gerçekleştirilmesinde karşılaştıkları sorun olarak görmüşlerdir.

YE, YF ve YG benzer görüşlerinde ücretli öğretmenlerin okula uyum sağlayamadıklarını ve bu nedenle okul iklimi oluşturmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ücretli öğretmenlerin okul iklimine olumsuz etkisini Yönetici I, "Ayrıca çok sayıda ücretli öğretmen var. Bu ücretli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler fazla arkadaşlık yapmıyorlar, onları dışlıyorlar bir anlamda. Çünkü ortak yönleri pek yok bence ondan olmalı." (YI, 10: 20-23) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici J ise bu yöndeki görüşünü, "Hele de öğretmen ücretli ise zaten onunla pek kimse ilgilenmiyor. Ücretli öğretmenlere diğer öğretmenler duyarsız kalıyorlar, onlarla ilgilenmiyorlar." (YJ, 10: 5-7) biçiminde ifade etmiştir.

Okullarda görev yapan öğretmenlerin birlikte çalışma süreleri okul iklimini doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Ücretli öğretmenlerin okullarda çok kısa sürelerde öğretmenlik yapmaktadırlar. Ücretli öğretmenlerin görev yaptıkları bu kısa sürenin

kadrolu öğretmenlerle kaynaşması ve arkadaşlık kurmalarına yeterli olamadığı söylenebilir. Ayrıca ücretli öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüksek öğretim kurumlarından yeni mezun olan gençler olması ve bu kişilerin okul yaşamı ve memuriyete ayak uyduramamalarını okul yöneticilerinin karşısına sağlıklı okul ikliminin gerçekleşmesinde sorun olarak çıkabilir.

4. Gruplaşma

Okulda öğretmenler arasında çeşitli gruplaşmaların olduğunu savunan YA, YB, YE, YI ve YJ bu durumun sağlıklı okul iklimi oluşturmada karşılaştıkları sorunlardan bir olarak değerlendirmişlerdir.

YA ve YB benzer görüşlerinde okuldaki siyasi ya da akran gruplaşmaları nedeniyle tam bir kaynaşma sağlanamadığını ve bu durumun ise okul iklimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Okulda öğretmenler arasındaki gruplaşmayı Yönetici I, “Bir de öğretmenlerin arasında çeşitli gruplaşmalar olabiliyor. Örneğin siyasi görüşleri veya sendikaları aynı olan öğretmenler daha samimi oluyor birbirleriyle.” (YI, 10, 11: 24-26, 1) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici E ise bu yöndeki görüşünü, “Bazı öğretmenler ideolojik davranmaktadır, yani kendisi ile aynı görüşte olmayan öğretmenlerle samimi olmayan öğretmenler az da olsa çıkmaktadır.” (YE, 5: 22-24) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici J’de “Gruplaşmalar bir engel olabilir. Hatta maalesef bazı öğretmenler siyasal görüşlere önem veriyorlar. Bu nedenle siyasi gruplaşmalara az da olsa rastlıyoruz. Özellikle okulda öğretmen sayısı fazla olduğu için siyasi gruplaşmalara neden olabiliyor” (YJ, 9, 10: 19-22, 1) cümleleri ile belirttiği görüşünde okulda öğretmenler arasında çeşitli gruplaşmalar olduğunu ifade etmiştir.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sağlıklı bir örgüt kültüründen bahsetmek için tüm işgörenlerin ekip ruhuna sahip olması beklenir. Ekip ruhu ise işgörenler arasında arkadaşlığı zorunlu kılar. Eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarını

gerçekleştirebilmesi öncelikle öğretmenlerin arkadaşlık duygusuyla işbirliği yapmalarını gerektirir.

Eğitim örgütlerinde diğer örgütlerde olduğu gibi yaş, cinsiyet, siyasal görüş, hobi gibi gruplar ayrışmalara sebep olabilir. Okul yöneticileri ise okulda meydana gelen bu gruplaşmaları sağlıklı bir okul iklimi oluşturmada sorun olarak görebilir.

5. Yönetici ve öğretmenlerin yer değiştirmesi

Okuldan öğretmenlerinin tayinlerinin çıkması ve yerlerine yeni öğretmenlerin gelmesi okul iklimine olumsuz etki yaptığını savunan YE, YF, YG ve YI bu durumun okulda arkadaşlığı dolayısıyla okul iklimini olumsuz ettiğini beyan etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuldan ayrılmasının okul iklimine olumsuz etkisini, Yönetici E “Okulda öğretmenlerin sık sık değişmesi... konusunda okul müdürü bir şey yapamamaktadır.” (YE, 5: 18-20) şeklinde ifade etmiştir. Yönetici F ise bu yöndeki görüşünü, “Okul müdürleri rotasyona tabii tutuldu tam arkadaşlık ortamını pekiştirecekken tayini çıkıyor” (YF, 5: 21-22) biçiminde ifade etmiştir. Benzer şekilde Yönetici G “Ayrıca okula gelen öğretmenlerin tayin isteyip gitmeleri arkadaşlığın gelişmesini engellemektedir.” (YG, 5: 20-23) demiştir. Yönetici I ise bu doğrultudaki görüşünü, “Bazen de çok iyi bir iklim yakalıyorsunuz ama bakıyorsunuz ki birçok öğretmenin tayini çıkmış, yeni öğretmenler gelmiş. Yeni öğretmenlerin kaynaşması zaman alıyor tabii ki.” (YI, 11: 1-4) biçiminde dile getirdiği görüşünde öğretmenlerin tayinlerinin çıkması sonucu okula gelen yeni öğretmenlerin kaynaşmasının zamana bağlı olduğunu belirtmiştir.

Sağlıklı örgüt iklimi birden bire oluşturulamaz bir olgudur ve belli bir süreci zorunlu kılar. Örgüte yeni katılan her işgören için bu süreç yeniden başlar. Örgüte yeni katılan işgörenin örgüt iklimini tanıması, benimsemesi ve katkı sunması zaman alır. Bu nedenle örgütteki işgören sirkülasyonunun fazlalığı sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulmasında sorun yaratabilir. Bununla birlikte sağlıklı örgüt iklimine sahip örgütlerin işgörenlerinin uzun süre görev yapma eğilimi olduğu söylenebilir. Benzer

şekilde eğitim örgütlerinde sağlıklı okul iklimine sahip olduklarında öğretmenlerin uzun süre görev yapmaları beklenir.

Öğretmenlerin rotasyon uygulaması, eş ve sağlık durumu, görevde yükselme vb nedenlerle okuldan ayrılmaları sonucu yerlerine yeni öğretmenlerin atanması sağlıklı okul ikliminin oluşumunu zorlaştırabilir. Bu durumu ise okul yöneticileri sağlıklı bir okul iklimi oluşturmada karşılaştıkları bir sorun olarak algılayabilirler.

6. Kişisel sorunlar

YC, YD ve YI bazı öğretmenlerin kişisel sorunlarının bulunduğunu belirterek bu durumun ise sağlıklı bir okul iklimi gerçekleştirilmesinin önünde engel oluşturduğunu savunmuşlardır.

Öğretmenlerin kişisel sorunlarının okul iklimine etkisini Yönetici C “Öğretmenlerin kişisel sorunları da arkadaşlığı olumsuz etkiliyor.” (YC, 6: 3-4) şeklinde belirtirken, Yönetici D “Bazı öğretmenlerin içine kapanık olması da arkadaşlığı olumsuz etkiliyor.” (YD, 6: 11-12) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici I ise bu yöndeki görüşünü, “Bazen de çok disiplinsiz öğretmenler çıkıyor. Bu öğretmenler okul iklimini olumsuz etkiliyor. Örneğin öğretmenlerimizden biri sürekli geç kalıyor derslere. Diğer öğretmenlerse bundan cesaret alabiliyorlar. Yani bazı uyumsuz öğretmenler okulu olumsuz etkiliyor.” (YI, 11: 5-10) cümleleri ile dile getirmiştir.

Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde işgörenlerin güdülenmesinin katkısı yadsınamaz. Bununla birlikte işgörenlerin kişisel sorunları örgüt işlerine güdülenmişlik düzeyini düşürebilir. Örgüt işgörenlerinin kişisel sorunları örgüte yansarak örgütsel bir sorun haline alabilir. Benzer şekilde kişisel sorunları bulunan işgörenlerin bulunduğu örgütlerde sağlıklı bir örgüt iklimini gerçekleştirmek zorlaşabilir. Okullarda kişisel sorunları nedeniyle bazı öğretmenlerin yönetici, öğretmen, öğrenci ve yardımcı personelle kaynaşması, arkadaşlık kurması ve ekip ruhu oluşturarak okul iklimine katkı sunması sorun olabilir. Bu durum ise sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak isteyen okul yöneticisinin karşısına bir sorun olarak çıkabilir.

B) Okul Ortamı

Eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul ortamı niteliği önemli yer tutar. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, diğer okul çalışanları ve öğrenci velileri kendilerini rahat ve huzurlu oldukları ortamlarda bulunmak isterler. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinin okul ortamını geliştirmede karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıda sıralanmıştır.

1. Okul binalarının yetersizliği
2. Öğretmen ve öğrencilerin mutsuzluğu

1. Okul binalarının yetersizliği

YA, YB, YD, YE, YH, YI ve YJ okul iyi bir okul ortamının sağlanmasında karşılaştıkları sorunlardan birinin de okul binalarını fiziki yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir.

YB, YD, YE, YG ve YH benzer görüşlerinde okul binalarının kullanışsız ve okul koridorların dar olduğunu, öğrenci ve öğretmenler için dinlenebilecekleri, eğlenebilecekleri ortamların bulunmadığını, bu nedenle bu durumun iyi bir okul ortamının sağlanmasında karşılaştıkları sorunlardan biri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yönetici A okul binalarının öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerektiğini belirttiği görüşünü, “Okullar öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır. Çünkü öğretmen ve öğrenciler mevcut okul binalarında rahat edemiyorlar. Binalar küçük ve kullanışsız.” (YA, 6: 1-4) biçiminde ifade etmiştir. Yönetici I ise benzer yöndeki görüşünü, “Öğrenciler içinde durum farklı değil. Sürekli derse giriyorlar, sürekli sınav stresi yaşıyorlar ve onları okulda dinlendirecek bir ortam yok. Olsa bile zamanları yok öğrencilerin maalesef buna.” (YI, 11: 20-24) cümleleri ile belirterek okul

binalarının yetersiz olduğunu savunmuştur. Yönetici J, “Okulun eğitim öğretim için sağlıklı bir ortam olması için okulların tüm eksiklikleri giderilmelidir. Bu eksiklikler giderilmeden okul ortamı elverişli olamaz. Yani okulun malzeme, araç-gereç eksiklikleri giderilmelidir. Okullara spor salonu, konferans salonu vb. yapılmalıdır. Okullar öğrenci merkezli olmalıdır, yani öğrencileri mutlu edecek ortamlar olmalıdır. Oysa mesela bizim okulun doğru düzgün bahçesi bile yok, oyun alanı çok sınırlı. Aynı şekilde öğretmenlere de tüm imkânlar okullarda olmalıdır. Öğretmenlerde kendilerini rahat hissedecek ortamlar olmalıdır.” (YJ, 11: 1-13) şeklinde ifade ettiği görüşünde okul binalarının mevcut yapısının okulda sağlıklı bir ortam oluşturulmasına engel teşkil ettiğini savunmuştur.

Hawthorne araştırmalarından bu yana örgütlerin sahip olduğu fiziki şartların örgütsel davranışa etkide bulunduğunu ortaya koyan pek çok araştırma vardır. Benzer şekilde eğitim örgütlerinde de binalarının okul toplumunun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nicelik ve nitelikte olması ve donanımının sağlanması örgütsel davranışlarına olumlu etkide bulunur.

Ancak bazı okul binalarının nitelik ve nicelik olarak yetersiz olması ve donanım eksikliklerinin bulunması iyi bir okul ortamının sağlanmasında sorun oluşturabilir. Bu nedenle okulların fiziki yetersizlikleri okul yöneticilerinin iyi bir okul ortamının sağlanmalarının önünde bir engel olarak algılayabilir.

2. Öğretmen ve öğrencilerin mutsuzluğu

YA, YB, YH, YI ve YJ benzer görüşlerinde okulda öğrenci ve öğretmenlerin mutlu olmamalarının eğitim-öğretim için sağlıklı bir okul ortamının sağlanmasını zorlaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

YJ maaşlarının yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin, YA ise öğrencilere değer verilmemesi nedeniyle öğrencilerin okulda mutlu olmadıklarını şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okulun eğitim-öğretim için sağlıklı bir ortam oluşturulmasında Yönetici B görüşünü, “Öğrenci görüşlerine saygı duyulmalıdır, onların görüşleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınmıyor oysa okulda en fazla onlar zaman harcıyor.” (YB, 7: 5-7) şeklinde ifade etmiştir. Aynı yöndeki görüşünü Yönetici H “Öncelikle okulda öğretmenin mutlu edilmesi gerekir, ancak maaşları düşük olduğu ve çok yoruldukları için mutlu değiller.” (YH, 6: 18-20) biçiminde belirtmiştir. Yönetici I ise, “Okulun eğitim öğretim için elverişli bir ortam olması için herkesin mutlu olduğu kendisini mutlu hissettiği bir ortam olmalıdır. ... Ama öğretmenlere baksan okulda huzurlu değil, mutlu değil. Çok fazla yükleniliyor onlara. Öğretmenlik gerçekten zor, ekonomik sıkıntılarının giderilmesi gerekiyor. Öğretmenlerin ekonomik sıkıntıları giderilirse okulda mutlu olurlar.” (YI, 11: 11-20) cümleleri ile okulda öğrenci ve öğretmenlerin mutsuz olduklarını savunmuş ve bu durumun eğitim-öğretim için sağlıklı bir okul ortamının önünde engel oluşturduğunu belirtmiştir.

Örgüt işgörenlerinin kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmeleri verimliliklerine olumlu etki yapması beklenir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin özel ve ya okul hayatlarından kaynaklanan ve onları mutsuzluğa iten bir takım sorunları bulunabilir. Bu sorunlar ise sağlıklı bir okul ortamının oluşturulmasında okul yöneticilerinin önüne çözülmesi gereken bir sorun olarak çıkabilir.

C) Okul, Aile ve Çevre İşbirliği

Okullar yürüttükleri işlev nedeniyle giderek karmaşıklaşmaktadır. Velilerin ve okul çevresinin hatta tüm toplumun okuldan beklentileri farklılaşmıştır. Bu nedenle okulların hem yönetimi hem de verdikleri eğitimin başarısı tüm okul toplumuna bir takım görevler yüklemekte ve işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Bunu yanında okul içinde verilen eğitim öğrenci velileri tarafından evde desteklenmedikçe istenilen başarının sağlanması beklenemez. Aynı şekilde okulunda velinin desteğine ihtiyacı vardır. Araştırmada görüşleri alınan okul yöneticilerinin okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları sorunların kod başlıkları aşağıda verilmiştir.

1. Çevrenin ve velilerin olumsuz okul algısı
2. Velilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü
3. Çevrenin okulu sahiplenmemesi
4. Okul yönetiminin olumsuz tutumu

1. Çevrenin ve velilerin olumsuz okul algısı

YA, YB, YC, YE, YF, YG, YH ve YJ çevrede ve velilerde olumsuz bir okul algısı bulunduğunu savunmuşlar ve bu durumu ise okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanmasında bir sorun olarak görmüşlerdir.

Okul, veli ve çevre arasında yeterli işbirliğinin sağlanamamasını; YA velilerin okuldan çok dershaneyi önemsemelerine, YB, velilerin eğitimle ilgili bilinç düzeylerinin düşüklüğüne, YC, okul yönetimlerinin veliyi para kaynağı olarak görmesine, YE ise velilerin okula destek vermemesine bağlamışlardır.

Okul, aile ve çevre işbirliğinin istenilen düzeyde gerçekleşmediği yönündeki görüşünü, Yönetici F “Aileler açıkçası öğrencilerin derslerine pek yardımcı olmamaktadırlar, Ayrıca okula karşı ilgisiz kalmaktadırlar. Çünkü okula her geldiklerinde maddi katkı isteneceğini sanmaktadırlar.” (YF, 6: 7-10) şeklinde belirtmiştir. Aynı yöndeki görüşünün Yönetici G, “Eğitim sadece okulda olmaz, velilerin de eğitime katılması gerekir. Ancak veliler okula karşı ilgisizdirler. Çünkü eğitimin önemine inanmamaktadırlar. Veli toplantılarına bile pek çoğu gelmemektedir. Genelde başarısız öğrencilerin velileri okula karşı ilgisizdir.” (YG, 6: 8-14) biçiminde dile getirmiştir. Yönetici H ise aynı doğrultudaki görüşünü, “Okulların daha sıcak bir ortam olması gerekir. Okul, aile, veli işbirliği sağlanmalıdır. Ancak bu her zaman mümkün olmuyor. Çünkü veliler okula karşı çok ilgisiz.” (YH, 6: 8-11) diyerek sorunu veli ilgisizliğine bağlamıştır. Yönetici J’de “Çevre ve aile işbirliği yapmak öğrenci başarısını artırır. Fakat çevre de aile de okula karşı bir kayırsızlık vardır. Nedense okulu tam benimsemiyorlar, hâlbuki okul velilerin okulu. Çoğu veli toplantılara bile zorla geliyor Bu nedenle işbirliği yapmakta sıkıntı yaşıyoruz.” (YJ, 11: 13-18) biçiminde belirttiği görüşünde velilerin okula ilgisizliğinden yakınmıştır.

Okul toplumunun tüm üyeleri arasındaki işbirliğinin okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmesine önemli katkı sağlaması beklenir. Ancak uygulamada hem okuldan hem de çevre ve veliden kaynaklanan nedenlerle işbirliği sorunları yaşanabilir. Okul çevresinin ve öğrenci velilerinin yaşadıkları bazı olumsuz okul anıları onlarda okula karşı istenmeyen bir tutum geliştirmelerine yol açabilir. Ayrıca okul yönetimlerinin şeffaf olmamaları, çevreye ve öğrenci velilerine karşı iletişime açık olmamaları gibi nedenlerde çevrenin okula bakışını olumsuzlaştırabilir. Bununla birlikte öğrenci velilerinin ve okul çevresinin okulla işbirliği konusunda yeterli bilince sahip olmaması, eğitim politikaları ile barışık olmaması veya okulun amaçlarını benimsememesi gibi etkenlerde çevrenin veya öğrenci velisinin okul ile işbirliği yapmasının önünde engel oluşturabilir.

2. Velilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü

Öğrenci velilerinin eğitim düzeyinin düşük olduğunu savunan YB, YD, YE, YF ve YI bu durumu ise okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

YD, YE ve YI benzer görüşlerinde, ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması nedeniyle öğrencilere gerekli katkıyı sağlayamadıklarını ve okula karşı ilgisiz kaldıklarını belirtmişler ve bu nedenle okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanamadığını savunarak veli eğitimlerinin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yönetici B velilerin eğitim seviyelerinin düşüklüğü nedeniyle yeterli işbirliği sağlanamadığı yönündeki görüşünün, “Aile ya da veli eğitimleri yapılmalıdır, bunun için rehber öğretmenler daha fazla çalışmalıdır. ...Veliler okula gelmekte isteksiz davranıyorlar bu nedenle okul veliye gitmelidir, ancak bunun içinde çokta fazla zaman bulunamamaktadır.” (YB, 7: 8-9, 14-16) biçiminde dile getirmiştir. Aynı yöndeki görüşünü, Yönetici F ise, “Velilerin eğitim seviyesinin düşük olması en önemli noktadır. Eğitim seviyesi yüksek olan velilerle daha kolay iletişim kurulmaktadır... Veliler öğrencilerle yeterince ilgilenmemektedir, veli eğitimi yapılmalıdır.” (YF, 3, 6: 21-22,

10-13) şeklinde belirterek, okul, aile ve çevre işbirliğinde velilerin eğitim seviyesinin önemli olduğunu savunmuştur.

Okulda gerçekleştirilen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar; öğrenci velileri tarafından desteklenmedikçe başarıya ulaşması beklenemez. Bu nedenle tüm eğitim etkinlikleri okul ve veli işbirliğinin zorunlu kılar. Okulda verilen tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışlara veli desteği olabilmesi için velilerin gerekli bilgi birikimine sahip olmaları gerekir. Bazı velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması okulda sunulan eğitim etkinliklerinin evde gerektiği kadar desteklenmemesine yol açabilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin önüne okul, çevre ve aile işbirliğinin sağlanmasında çözülmesi gereken bir sorun olarak çıkabilir.

3. Çevrenin okulu sahiplenmemesi

YA, YB, YC, YD, YE, YH, YI ve YJ çevrenin okulu çeşitli nedenlerle sahiplenmediğini savunmuşlar ve bu durumu okul, veli ve çevre işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

YB okulların çevreye açık olmadığını bu nedenle çevrenin okula sahiplenmediğini belirtirken, YC çevrenin okula sahiplenmeyişi çevrenin okuldan beklentisi karşılanmamasına bağlamış, YD özellikle başarısız öğrencilerin velilerinin okula sahiplenmediğini, YA ve YE ise aile ve çevrenin okulu para toplayan yer olarak gördüğünü ve bu nedenle okulu sahiplenmediğini savunmuşlardır.

Yönetici H çevrenin okulu sahiplenmemesini, "...Çevre okulu genelde yük olarak görüyor, çünkü sık sık onlardan destek talep etmek zorunda kalıyoruz." (YH, 6: 12-16) şeklinde ifade etmiştir. Aynı yöndeki görüşünün Yönetici I, "Açıkçası okul idaresi veliye, veli okul idaresine, yine öğretmen okul idaresine ve veliye karşı kucaklayıcı değil. Çevre ve aile okula karşı yeterli ilgiye sahip değil. Okulu kendi okulları gibi görmüyorlar. Bu nedenle aralarında bir işbirliği yok." (YI, 12: 1-5). Biçiminde belirtmiştir. Yönetici J ise, "Çevre ve velilerde olumsuz bir okul algısı vardır. Bunu değiştirmeye çalışıyoruz ama kolay olmuyor. Velinin olumsuz okul algısı genelde

okula geldiğinde kendisine sorun aktarılacağını sanıyor.” (YJ, 11: 18-22). Şeklinde ifade ettiği görüşünde velilerde olumsuz bir okul algısı olduğunu ve bu durumun okul veli işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları bir sorun olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim etkinliklerinde istenilen başarının sağlanabilmesi tüm okul toplumunun işbirliğini zorunlu kılar. Bu nedenle okulun içinde bulunduğu çevre tarafından kabul görmesi ve benimsenmesi beklenir.

Ancak okul çevresinde yaşayan toplum; eğitim politikaları, okulun amaçları veya okul yönetimi ve öğretmenleri ile barışık olmamaları, kendi öğrencilik yıllarına ait olumsuz okul anıları ya da okuldan kaynaklanan bazı nedenler okulu sahiplenmemelerine yol açabilir. Bunun sonucunda ise okul, çevre ve aile işbirliğinin sağlanmasında bir takım sorunlara neden olabilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin önüne okul, çevre ve aile işbirliğinin sağlanmasında bir sorun olarak çıkabilir.

4. Okul yönetiminin olumsuz tutumu

Okul yöneticilerinin olumsuz tutumlarının da bulunduğunu belirten YI ve YJ bu durumun okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları sorunlardan biri olarak görmüşlerdir.

Yönetici I okul yöneticilerinin okul, çevre ve aile işbirliğinin sağlanmasında sokul yöneticilerinin olumsuz tutumunu, “Tabii okul idaresi olarak bizim de hatalarımız var. Çevreye ve veliye açılmak için gerekli çabayı sarf etmiyoruz, onları ziyaret etmiyoruz. Çünkü çok fazla zaman lazım bunun için ama iş yoğunluğundan fırsat bulabilirsem veli ziyareti yapıyorum, ama çok az.” (YI, 12: 7-11) şeklinde ifade etmiştir. Aynı doğrultudaki görüşünün Yönetici J ise, “Tabi ki tüm suçlu veliler değil, okul idaresi de çok fazla bu konuda gayret göstermiyor. Velilere ulaşılabilir ama bunun içinde çok fazla zaman ayırmak gerekiyor. Ama maalesef buna ayıracak çok fazla zamanımız yok, o nedenle veliye ulaşamıyoruz” (YJ, 11, 12: 22-24, 1) biçiminde ifade etmiştir.

Çağdaş eğitim ve okul yönetimi okul toplumunun tüm üyelerini okul yönetiminde yer almasını bir gereklilik olarak ortaya koyar. Çünkü okul yönetiminin sadece okul yöneticileri tarafından yönetilemeyecek kadar karmaşık, zor ve çok boyutlu olduğunu ileri sürer.

Çağdaş yönetim tarzının hâkim olmadığı bazı okullarda yönetimin okul toplumunun diğer üyelerinin okul yönetimine katılmasını bir zaaf ve yetki paylaşımı olarak algılar. Bu algıya sahip okul yönetimleri kendisini okul toplumunun diğer üyelerine kapatarak şeffaf olmayan bir yol izleyebilir. Bazı okul yönetimlerinin bu olumsuz tutumu okul, aile veli işbirliğinin sağlanmasında bir takım zorluklara yol açabilir. Bu durum ise okul yöneticilerinin karşısına bir sorun olarak çıkabilir.

İlköğretim okulu yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirirken yaşadıklarını belirtirken diğer dört boyutta ise birbirine daha yakın oranda sorunla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticileri okulda en fazla “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesinde zorlanmaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi” ve “Derslerin etkili yürütülmesi” temalarında karşılaştıkları sorunlar diğer temalara oranla çok daha fazladır. Bu durumun okul amaçlarının gerçekleştirilmesi ve derslerin etkili yürütülmesi temalarının diğer temalara oranla daha kapsamlı olmalarından ve daha fazla zaman gerektirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna karşılık; ilköğretim okulu yöneticileri “Amaçların paylaşılması”, “Mesleki yayınların takibi” ve “Okul ortamı” temalarında en az sorun yaşamaktadırlar.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim okulu yöneticileri, yönetici ve öğretmen algılarına göre; ölçme aracında yer alan tüm boyutlardaki öğretimsel liderlik davranışlarını “Çoğu Zaman” düzeyinde yerine getirmektedirler.

2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

“Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan öğretimsel liderlik boyutlarından;

a) “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

“Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan davranışları okul yöneticileri $\bar{X}=4.08$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman”, düzeyinde gerçekleştirdikleri şeklinde görüş belirtirlerken, öğretmenler ise bu boyuttaki davranışların $\bar{X}=3.75$ aritmetik ortalama ile yine “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

b) “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan davranışların okul yöneticileri $\bar{X}=4.12$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman”, düzeyinde gerçekleştirdiklerini, öğretmenler ise bu boyuta ilişkin davranışların $\bar{X}=3.66$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

c) “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışların okul yöneticileri $\bar{X}=4.04$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman”, düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler ise bu boyuta ilişkin davranışların $\bar{X}=3.67$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

d) “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

“Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışların okul yöneticileri $\bar{X}=3.81$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman”, düzeyinde gerçekleştirdiklerini, öğretmenler ise bu boyuta ilişkin davranışların $\bar{X}=3.29$ aritmetik ortalama ile “Ara Sıra” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

e) “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan maddelerin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark vardır.

“Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan davranışların okul yöneticileri $\bar{X}=4.21$ aritmetik ortalama ile “Her Zaman” düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtirken öğretmenler ise bu boyuta ilişkin davranışların $\bar{X}=3.65$ aritmetik ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

Araştırmada verileri toplamak için kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan ve ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin tüm maddelerin ilköğretim okulu yöneticileri $\bar{X}=4.05$ ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde, öğretmenler ise $\bar{X}=3.60$ aritmetik ortalama ile yine “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği görüşündedirler.

Ayrıca, yönetici ve öğretmenler “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan maddelerin en az gerçekleşen davranışlar olduğu yönünde bir görüş bildirirlerken, öğretmenler “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan maddelerin, ilköğretim okulu yöneticileri ise “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan maddelerin en fazla gerçekleştiği yönünde bir algıya sahiptirler.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark yoktur.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet durumu değişkenlerine göre anlamlı fark yoktur.

5. Araştırmada kullanılan “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan tüm boyutlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Okul yöneticilerinin kadın ve erkek öğretmenlere karşı eşit düzeyde öğretimsel liderlik yaptıkları sonucuna ulaşılabilir. Bir başka ifadeyle okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının şekillenmesinde öğretmenlerin cinsiyeti belirleyici değildir.

6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

Öğretim Liderliği ölçme aracında yer alan tüm boyutlara ilişkin öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ait öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması düşmektedir.

7. İlköğretim okulu yöneticileri; ölçme aracında yer alan tüm boyutlardaki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirirken “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaşmaktadırlar. Okul yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar.

Okul yöneticileri “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan öğretimsel liderlik boyutlarından;

a) “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda yer alan davranışları gerçekleştirirken “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

b) “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan davranışları gerçekleştirirken “Ara Sıra” düzeyinde sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

c) “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışları gerçekleştirirken “Çok Seyrek” düzeyinde sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

d) “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışlarını gerçekleştirme sürecinde “Çok Seyrek” düzeyinde sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

e) “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan davranışları gerçekleştirirken “Çok Seyrek” düzeyinde sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinin görüşlerine göre elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar şöyle özetlenebilir.

I. Boyut: Eğitim Programı Ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

A) Okulun Amaçlarının Belirlenmesi

1. Amaçların belirlenmesine öğretmenlerin kayıtsızlığı

Bilgilerine başvurulmuş okul yöneticileri, okulun amaçlarının belirlenmesine öğretmenlerin kayıtsız kaldıklarını ve amaçların belirlenmesine destek sağlamadıkları yönünde görüş bildirmişler ve bu durumu ise amaç belirlemede karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

2. Amaç belirlemeye velilerin kayıtsızlığı

Amaç belirlemeye öğrenci velilerinin kayıtsız kaldıkları şeklinde görüş bildiren okul yöneticileri bu durumu okulun amaçlarının belirlenmesinde karşılaştıkları sorunlardan biri olarak görmüşlerdir.

3. Amaçlarda uzlaşamama

Okulun amaçlarının belirlenmesi sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan birinin de okul paydaşları arasında uzlaşama olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

4. Amaçların belirlenmesinde görev üstlenmeme

Okul yöneticileri öğretmen ve öğrenci velilerinin okul yönetiminin görevi olduğu gerekçesiyle okulda amaç belirleme sürecine katılmadıkları yönünde görüş bildirmişler ve bu durumun ise amaç belirlemede olumsuzluk oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

5. Okulun mevcut şartlarının yetersizliği

Okul yöneticileri okulun sahip olduğu mevcut şartların yetersiz olduğunu ve bu nedenle amaç belirlemede bu durumun bir sorun oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

B) Okulun Amaçlarının Paylaşılması

1. Amaçların paylaşılmasına öğretmenlerin duyarsızlığı

Öğretmenlerin okulun amaçlarının paylaşılmasına duyarsız kaldıklarını belirten okul yöneticileri bu durumun ise amaçların paylaşılmasında bir sorun olarak karşılına çıktığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

2. Amaçlara veli ve çevrenin ilgisizliği

Okul yöneticileri okulun amaçlarının paylaşılmasında, okul amaçlarına veli ve çevrenin ilgisiz kaldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumu ise amaçların paylaşılmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

C) Okulun Amaçlarının Gerçekleştirilmesi

1. Okul kaynaklarının yetersizliği

Okulun sahip olduğu kaynaklarının yetersiz olduğunu görüşünü savunan okul yöneticileri, bu durumun ise amaçların gerçekleştirilmesinde sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

2. Öğretmen sorunları

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticileri okul amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmen kaynaklı sorunlar olduğunu ve bu sorunların amaçların gerçekleştirilmesini olumsuz etkilediğini savunmuşlardır.

3. Öğretim zamanının yetersizliği

Okul yöneticileri öğretim zamanının yetersizliğini ve etkili kullanılmayışını okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde olumsuz bir etken olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

4. Öngörülmeleyen durumlar

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticileri belirlenen okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde bazı öngörülmeleyen durumların bulunduğunu ve bunun sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

5. Öğrenci velilerinin olumsuz tutumu

Okul yöneticileri okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinin önündeki engellerden birinin de öğrenci velilerinin olumsuz tutuma sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

6. Seviye Belirleme Sınavları

Okul yöneticileri Seviye Belirleme Sınavlarını öğretmen, öğrenci ve velilerin sınava odaklanmaları nedeniyle okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde engel olarak görmüşlerdir.

7. Okul Yöneticilerinin işyükü fazlalığı

Okul yöneticileri, kendilerinin iş yükünün fazla olduğunu savunmuşlar ve bu durumun ise okulun amaçlarına zaman ayıramamaları nedeniyle amaçları gerçekleştirmede sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir.

II. Boyut: Eğitim Programı Ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

A) Eğitim-Öğretimin Planlanması

1. Öğretmenlerin planlamaya destek vermemesi

Okulda eğitim sürecinin planlanmasında öğretmenlerin gerekli desteği vermediklerinden yakınan okul yöneticileri bu durumu eğitim-öğretim planlarının hazırlanmasında bir sorun olarak görmüşlerdir.

2. Hazır plan

Okul yöneticileri, öğretmenlerin hazır planlar kullandıklarını ve öğretmenlerin hazır plan kullanmalarını okulda eğitim sürecinin planlanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

3. Planlamaya önem vermeme

Öğretmenlerin planlamaya önem vermediklerinden yakınan okul yöneticileri öğretmenlerin planlamaya önem vermemesini eğitimin planlaması önünde bir engel olarak görmüşlerdir.

4. Uygulamaların değişmesi

Okul yöneticileri Milli Eğitim bakanlığınca öğretim yılı içerisinde uygulamalarda yapılan bazı değişikliklerin eğitimin planlamasına olumsuz etkide bulunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

5. Okulun ihtiyaçları

Okul yöneticileri okulun araç-gereç ve donanım ihtiyaçlarının bulunduğunu savunmuşlar bu ihtiyaçların ise eğitimin planlamasında karşılaştıkları bir sorun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

B) ğretim Programlarının Uygulanması

1. Öğretim programların değişmesi

Okul yöneticileri ilköğretim okullarında okutulan derslerin programlarının değişmesini, bu programların uygulanmasında olumsuzluk teşkil ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. Kıdemli ğretmenler

Araştırmada görüşlerine başvurulan 10 okul yöneticisinden 8'i kıdemli öğretmenlerin programı uygulamada zorlandıkları ve isteksiz oldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

3. Okulu araç-gereç yetersizliği

Okulda mevcut bulunan araç-grecin ğretim programlarının uygulanmasında yetersiz olduğunu savunan okul yöneticileri bu durumun ise programların uygulanmasını zorlaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

4. Seviye Belirleme Sınavları

Araştırmada görüşlerine başvurulan ilköğretim okulu yöneticileri Seviye Belirleme Sınavlarının derslerin ğretim programlarının uygulanmasının önünde bir engel oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

5. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

Okul yöneticileri okullarında sınıf mevcutlarının fazla olmasından yakınmışlar ve bu durumun derslerin ğretim programlarının uygulanmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

C) Derslerin Etkili Yürütülmesi

1. Öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri

Okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerini yenilememelerini ve ücretli öğretmen uygulamasını derslerin etkili yürütülmesinde bir sorun oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

2. Öğrenci sorunları

Öğrencilerin bazı kişisel sorunları olduğunu belirten okul yöneticileri bu sorunların derslerin etkili yürütülmesinin önünde engel oluşturduğunu yönünde görüş bildirmişlerdir.

3. Okulun fiziki imkânlarının yetersizliği

Okul yöneticileri okulların fiziki imkânlarında yetersizliklerin bulunduğunu ve bu imkânsızlıkların derslerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini zorlaştırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

4. İkili öğretim

Okullarda derslik yetersizliği ve öğrenci sayısını fazlalığı nedeniyle uygulanan ikili öğretimi, okul yöneticileri derslerin etkili yürütülmesinde engel oluşturduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

5. Yetersiz veli desteği

Okul yöneticileri, öğrencilere ve okula velilerin yeterince destek vermediklerini bunun da derslerin etkili yürütülmesine olumsuz etki yaptığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

6. Zaman ayıramama

Araştırmada görüşlerine başvurulanan okul yöneticileri zaman yetersizliği ve işyükünü gerekçe göstererek eğitim ile ilgili görevlerini gereği gibi yerine getiremediklerini ve bu durumunda derslerin etkili yürütülmesini zorlaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

7. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

Okullarda sınıf mevcutlarının fazla olduğunu savunan okul yöneticileri bu durumun derslerin etkili yürütülmesinin önünde bir sorun oluşturduğunu söylemişlerdir.

D) Ders Dışı Etkinlikler

1. Öğrenci ve öğretmenlerin istek duymamaları

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş YJ dışındaki 10 okul yöneticisinden 9'u ders dışı etkinliklere karşı öğrenci ve öğretmenlerin istek duymamalarını bir sorun olarak tanımlamışlardır.

2. Okul ve çevrenin imkânlarının yetersizliği

Okul yöneticileri, okul ve çevrenin imkânlarındaki eksikliklerin bulunduğunu, bu durumun ise ders dışı eğitim etkinliklerinin yürütülmesini zorlaştırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

3. Öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere soğuk bakması

Okul yöneticileri, öğrenci velilerinin ders dışı etkinliklere soğuk baktığını ifade etmişler ve bu durumda ders dışı etkinliklerin etkili yürütülmesinin önünde engel oluşturduğu görüşünü belirtmişlerdir.

4. Zaman yetersizliği

Ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde yeteri kadar zaman bulunamadığını ifade eden okul yöneticileri, bu durumun ise ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde karşılaştıkları bir engel olarak görmüşlerdir.

5. Yetenekli öğretmen bulunamaması

Okul yöneticileri ders dışı etkinliklerde görevlendirmek için bazı alanlarda yetenekli öğretmen bulamadıklarını bu durumun ise ders dışı etkinliklerin etkili yürütülmesinde sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

III. Boyut Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

A) Öğrenci Başarısının Arttırılması

1. İşbirliği sağlanamaması

Okul toplumunun üyeleri arasında gerekli işbirliğinin sağlanamadığını iddia eden okul yöneticileri bu durumu öğrenci başarısının arttırılmasında bir sorun olarak değerlendirmişlerdir.

2. Öğretmenlerin mesleki yetersizliği

Araştırmada görüşlerine başvurulanan okul yöneticileri bazı öğretmenlerin mesleki yeterlilik sorunu olduğunu belirttikleri görüşlerinde bu durumun öğrenci başarısının arttırılmasında bir olumsuzluk olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

3. Ücretli öğretmen

Okul yöneticileri okullarda kadrolu öğretmen yetersizliği nedeniyle uygulamaya konulan ücretli öğretmen uygulamasını öğrenci başarısının arttırılmasında engel oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

4. Sınıf mevcutlarının fazlalığı

Okul yöneticileri, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olduğunu savunmuşlar ve bu durumunda öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

5. Araç-gereç eksikliği

Okullardaki eğitim araç-gereç ve materyali eksikliği bulunduğunu savunan okul yöneticileri bu durumun öğrenci başarısına olumsuz etkide bulunduğunu belirtmişlerdir.

6. Öğretmenlerin güdülenmemesi

Okul yöneticileri öğretmenlerin güdülenmesinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu vurguladıkları görüşlerinde öğretmenlerin güdülenmeyişi öğrenci başarısında olumsuz etkide bulunduğunu belirtmişlerdir.

B) Öğretmenlerin Gözlemlenmesi

1. Öğretmenlerin sınıfta gözlemlenmek istememeleri

Öğretmenlerin sınıfı içinde gözlemlenmeye istekli olmadıklarını beyan eden okul yöneticileri bu durumun ise öğretmeni gözlemlemede sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. Zaman ayıramama

Okul yöneticileri, öğretmenlerin değerlendirilesi amacıyla gerekli zamanı ayırmadıkları ve bunun ise öğretmenlerin gözlemlenmesinin önünde bir olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir.

3. Gözlem sonuçlarına karşı direnç

Okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlenmesi sonrası verilen dönütleri yerine getirmekte direndiklerini savunmuşlar ve bu durumdan yakınlık ve bunu ise öğretmenlerin gözlemlenmesinde bir olumsuzluk olarak görmüşlerdir.

C) Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi

1. Suçlama

Öğrencilerin sınav sonuçlarının başarısızlığı durumunda öğretmenlerin öğrencileri ve velileri hatta diğer öğretmenleri suçladıklarını belirten okul yöneticileri bu durumun sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde sorun oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

2. Öğretmenlerin olumsuz tutumu

Araştırmada görüşleri alınan okul yöneticileri, öğretmenlerin sınav sonuçlarını değerlendirmeye karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve isteksiz davrandıklarını şeklinde görüş belirtmişlerdir.

3. Başarısızlığı kabullenmeme

Okul yöneticileri, sınav sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin başarısızlığı kabullenmediklerini ve bu durumun ise öğrenci başarısının arttırılmasında sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

IV. Boyut: Öğretmenlerin Desteklenmesi Ve Geliştirilmesi

A) Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri

1. Yetersiz hizmetiçi eğitim

Araştırmada görüşlerine başvuru alan okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için düzenlenen hizmetiçi eğitimleri nicelik ve nitelik olarak yetersiz buldukları ve bunun da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmada sorun oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. Konferans ve seminerin maliyeti ve bunlara öğretmenlerin ilgisizliği

Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki yeterliliğini arttırmak için okulda düzenlenen konferans ve seminerlerin maliyetleri nedeniyle gerçekleştirilemediğini ve bu durumda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin arttırılmasına olumsuz etki yaptığını belirtmişlerdir.

3. Müfettişlerin yeterli zamanı ayırmaması

Araştırmada görüşleri alınan okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde müfettişlerin gerekli zamanı ayırmadıkları yönünde görüş bildirmişler ve bu durumu öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

4. Öğretmenlerin mesleklerini sevmemeleri

Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleklerini sevmediklerini ve bu nedenle kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmediklerini savundukları görüşlerinde bu durumu öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde karşılaştıkları olumsuzluklardan biri olarak görmüşlerdir.

5. Öğretmenlerin mesleki yardıma kapalı olmaları

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki yardım alma konusunda isteksiz olduklarını ve bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde engel oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

6. Okul yöneticilerinin yetiştirilememesi

Okul yöneticilerinin yetiştirilemediğini ve dolayısıyla öğretmenlere yeterince mesleki yardım yapılamadığını ifade ettikleri görüşlerinde okul yöneticileri, bu durumu öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde bir engel olarak görmüşlerdir.

B) Mesleki Yayınların Takibi

1. Mesleki yayınlara karşı duyarsızlık

Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki yayınlara karşı duyarsız olduklarını belirtmişler ve bu duyarsızlığı ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde bir sorun olarak görmüşlerdir.

2. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeyi ihtiyaç olarak görmemeleri

Öğretmenlerin kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmediklerini bu nedenle mesleki yayınları takip etmek istemediklerini belirten okul yöneticileri, bu durumu öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde bir sorun olarak karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

C) Öğretmenlerin Ödüllendirilmesi

1. Adaletin sağlanamaması

Okul yöneticileri, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adaletin sağlanmasının zor olduğunu, ödül veren makamların adil davranmadığını ya da öğretmenlerde böyle bir ağlının oluştuğunu belirtmişlerdir.

2. Yetkisizlik

Öğretmenlerin ödüllendirilmesinde yetki sahibi olmadıklarını belirten okul yöneticileri bu durumu ise öğretmenlerin desteklenmesinde karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

3. Ödüllendirmede kaynak yetersizliği

Okul yöneticileri, öğretmeni okul çapında ödüllendirmek için yeterli kaynağa sahip olmadıklarını belirterek bu durumu öğretmenlerin desteklenmesinde karşılaştıkları sorunlardan biri olarak görmüşlerdir.

4. Kıskançlık

Öğretmenlerin desteklenmesi amacıyla onlara verilen ödüllerin okul içinde kıskançlığa yol açtığını savunan okul yöneticileri bu durumun öğretmenleri desteklemenin önünde bir engel olarak görmüşlerdir.

V. Boyut: Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi Ve İklimi Oluşturma

A) Okul İklimi

1. Yetersiz arkadaşlık

Okul yöneticileri, okulda arkadaşlığın yetersiz olduğunu ve bunun da sağlıklı bir okul ikliminin gerçekleştirilmesine bir sorun olarak karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

2. İstanbul

Okul yöneticileri, okulda sağlıklı bir iklimin oluşturulmasında İstanbul'a özgü sorunlarında etkili olduğu yönünde görüş bildirmişler ve İstanbul'a özel durumların okul iklimini oluşturmada sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

3. Ücretli öğretmen uygulaması

Okullarda kadrolu öğretmen yetersizliği nedeniyle kaymakamlıkların ücretli öğretmen görevlendirilmesini okul yöneticileri sağlıklı okul ikliminin gerçekleştirilmesinde karşılaştıkları sorun olarak görmüşlerdir.

4. Gruplaşma

Okulda öğretmenler arasında çeşitli gruplaşmaların olduğunun savunan okul yöneticileri bu durumun sağlıklı okul iklimi oluşturmada karşılaştıkları sorunlardan biri olarak değerlendirmişlerdir.

5. Yönetici ve öğretmenlerin yer değiştirmesi

Okuldan öğretmenlerinin tayinlerinin çıkması ve yerlerine yeni öğretmenlerin gelmesi okul iklimine olumsuz etki yaptığını savunan okul yöneticileri bu durumun okulda arkadaşlığı dolayısıyla okul iklimini olumsuz ettiğini beyan etmişlerdir.

6. Kişisel sorunlar

Okul yöneticileri, bazı öğretmenlerin kişisel sorunlarının bulunduğunu belirterek bu durumun ise sağlıklı bir okul iklimi gerçekleştirilmesinin önünde engel oluşturduğunu savunmuşlardır.

B) Okul Ortamı

1. Okul binalarının yetersizliği

Okul yöneticileri iyi bir okul ortamının sağlanmasında karşılaştıkları sorunlardan birinin de okul binalarını fiziki yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir.

2. Öğrenci ve öğretmenlerin mutsuzluğu

Okul yöneticileri benzer görüşlerinde okulda öğrenci ve öğretmenlerin mutlu olmamalarının eğitim-öğretim için sağlıklı bir okul ortamının sağlanmasını zorlaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

C) Okul-Çevre İşbirliği

1. Çevrenin ve velilerin olumsuz okul algısı

Okul yöneticileri çevrede ve velilerde olumsuz bir okul algısı bulunduğunu savunmuşlar ve bu durumu ise okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanmasında bir sorun olarak görmüşlerdir.

2. Velilerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü

Öğrenci velilerinin eğitim düzeyinin düşük olduğunu savunan okul yöneticileri bu durumu ise okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

3. Çevrenin okulu sahiplenmemesi

Okul yöneticileri, çevrenin okulu çeşitli nedenlerle sahiplenmediğini savunmuşlar ve bu durumu okul, veli ve çevre işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir.

4. Okul yönetiminin olumsuz tutumu

Okul yöneticilerinin olumsuz tutumlarının da bulunduğunu belirten okul yöneticileri bu durumun okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları sorunlardan biri olarak görmüşlerdir.

Bu duruma göre; araştırmanın hem nicel hem de nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde; okul yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca; ilköğretim okulları yöneticileri farklı öğretimsel liderlik boyutlarında benzer sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

5.2. Uygulamacılar için öneriler

1. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine yönelik lisansüstü eğitim imkanları sunulabilir.

2. Okul yöneticilerinin görev tanımları öğretimsel liderlik rolleri öne çıkarılacak şekilde yeniden yapılarak ve iş yükleri azaltılabilir.

3. İlköğretim okulları, fiziki kapasite ve donanım eksiklikleri giderilerek ve nakdi kaynak sağlanarak öğretmen ve öğrencinin ders dışı zamanlarını geçirebilecekleri imkânlarla kavuşturulabilir.

4. İlköğretim okullarına yeterli sayıda kadrolu öğretmen ataması yapılarak ücretli öğretmen uygulamasına son verilebilir.

5. Milli Eğitim Bakanlığınca mevzuat değişiklikleri ve yeni uygulamalar zorunlu olmadıkça öğretim yılı sonunda yapılabilir.

6. İlköğretim okullarında belirli gün ve haftalarla, anma ve kutlama programlarının sayısı azaltılarak öğretim zamanının daha etkili kullanılması sağlanabilir ve öğretim yılının süresi uzatılabilir.

7. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerini mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimler üniversiteler marifetiyle yaptırılarak niteliği arttırılabilir.

8. Öğretim yılı içinde öğretmenlerin yer değiştirmeleri, öğretmenlerin doğum, askerlik ve mazeret izinleri ile hastalık raporları gibi durumlara yönelik gereken tedbirler alınabilir.

9. İlköğretim okullarında okul ve öğrenci başarısını belirlemek amacıyla Seviye Belirleme Sınavları dışında değerlendirme ölçütleri geliştirilebilir. Bu amaçla ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmede ilköğretim başarı puanlarının payı arttırılabilir veya tavsiye niteliği taşıyan yöneltme öneri formları bağlayıcı hale dönüştürülebilir.

10. Öğrenci devamsızlıkları en aza indirmek için okul, veli ve çevre işbirliği arttırılarak gereken tedbirler alınabilir.

11. Okul yöneticilerinin yetkileri sorumlulukları ile dengelenebilir.

12. Sınıf içi öğretimin etkililiğini arttırmak amacıyla sınıf mevcutları azaltılabilir.

13. Öğrenci sorunlarının çözümü amacıyla okulların rehberlik servislerinin daha etkili çalışması sağlanabilir.

14. Öğretmenlerin okul sorunlarına karşı duyarlılığını arttırmak amacıyla ödül, yetki ve sorumluluk gibi içsel ve dışsal özendiriciler kullanılabilir.

15. Okul yöneticilerinin sorun çözme becerileri düzenlenecek hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile arttırılabilir.

16. Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak tanımlanarak hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme programları düzenlenebilir.

17. Öğretim zamanının daha etkili kullanılabilmesi için ilköğretim okullarında ikili öğretim uygulamasına son verilebilir.

18. Öğrenci velilerinin okul sorunlarına karşı bilinçlendirmek amacıyla veli eğitim programları düzenlenebilir.

19. Eğitim müfettişlerinin görev tanımları öğretmenlere rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliklerine ağırlık verecek şekilde yeniden yapılarak rehberlik ve iş başında yetiştirme etkinliklerine daha fazla zaman ayırmaları sağlanabilir.

5.3. Araştırmacılar için öneriler

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik becerileri ve mesleki yeterlikleri bir araştırma konusu olabilir.

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları çözme becerileri bir araştırma konusu yapılabilir.

3. İlköğretim okullarının sahip olduğu insan ve madde kaynağının nitelik ve niceliğinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2004). Eğitim yöneticisi ile eğitim deneticisi yetiştirme sorununa çözüm milli eğitim akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 52-57.
- Açıkalın, A. (2004). Eğitimde insan kaynağının yönetimi. Y. Özden (ed), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (ss. 41-58) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. (2006). Farklı yönetici yeterlilikleri. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 119-127) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- _____. (2006). “Okul müdürü de insandır. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 153-159) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alıcıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş Okulda Eğitim Öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Kongre Bildirisi, Yayın Aşamasında.

- Arslan, B. (1998). Denetim ve değerlendirme. E. Toprakçı (ed), *Yönetici Adayları Eğitim Programı*. (ss. 281-302) İçinde. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayını.
- Arslan (Özyurt), G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2009). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataünal, A. (2004). Milli eğitim akademisinin kuruluşu geciktirilmemelidir. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 50-51.
- Aydın, İ. (2004). Okul ve çevre ilişkileri Y. Özden (ed), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (161-185) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- _____ (1999). Okul yönetimi ve yönetici. E. Toprakçı (ed), *Yönetici Adayları Eğitim Programı*. (99-113) İçinde. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayını.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babadoğan, C. (2006). Bir insan (öğretmen) olarak müdür. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 160-165) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.

- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul-Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____ (2004). Eğitim yöneticisi ve eğitim müfettişi yetiştirme uygulamaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 22-40.
- Baltaş, A. (2003). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Başalan Patent Hukuk Yayınları.
- Bass, B. M. (2006). The new paradigm and ethics of leadership. adel safty (eds). *Global Leadership* (340-358) İçinde, İstanbul, İstanbul Commerce University Publications.
- Başar, H. (2004). Okulda denetim. Y Özden (ed), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği* (ss. 147-159) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____ (1995). *Öğretmen Değerlendirmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- _____ (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- _____ (1992). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Sevinç Matbaası, Ankara Üniversitesi Yayını, Yayın No:111.
- _____ (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- _____ (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bayrak, Ç. (2001). Bir sistem olarak okul. Ö. Demirel-Z. Kaya (ed), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bayraker, B. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bender, P.U. (1997). *İçten Liderlik*. (çev.İ. Kalyoncu, F.C. Akbaş).İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri.
- Bennet, N. ve Anderson, L. (2003). Challenging the conventions. n. bennet, ve l. anderson (ed), *rethinking educational leadership* (ss. 1). Journal of Educational Administration. London: SAGE Publication Ltd.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. (çev. U. Teksöz). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- _____ (1997). Geleceği yeniden düşünmek. (çev. S. Gül). R. Gibson (ed.), *Liderlerin Lideri Olmak* (ss. 133-145) İçinde, İstanbul: Sabah Kitapçılık.
- Blase, J. And Blase, J. (1999). *Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. Educational Administration Quarterly*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- _____ (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bush, T. and Coleman M. (2008). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, Yayın No: 3.

- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Personel Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. (1994). *Organizyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2004). Sınıfta bir lider olarak öğretmen. M. Şişman, S. Turan (ed), *Sınıf Yönetimi*. (ss. 130-139) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carrel, M. R., Jennings, D. F. and Heavrin, C. (1997). *Fundamentals of Organizational Behavior*. Chicago: Hill Book Companies Irwin, Mc Graw Inc.USA.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizdeki Biz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Clements, P. (1997). *İş Yaşamında Olumlu Yaklaşım*. (Çev: G. Günay). İstanbul: Rota Yayını.
- Çetinkanat, A. C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (1998). *Örgütsel İklim ve İş Doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- _____ (2004). Liderlik. Y. Özden (ed), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği* (ss.187-215) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. ve Torlak, Ö. (2006). Yönetim Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 57-82) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.

- Çınkır, Ş. (2006). Okul müdürlüğünü anlamak. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 128-152) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Dareh, J. C. and Liu, C. J. (1985). *High School Principals' Perception of Their Instructional Leadership Behavior*. ERIC No: ED 291138.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Özyeterlikleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, B. (1999). Değişme ve yenileşme. E. Toprakçı (ed), *Yönetici Adayları Eğitim Programı*. (13-29) İçinde. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayını.
- _____ (2004). Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıf iklimi. M Şişman, S Turan (ed), *Sınıf Yönetimi*. (44-62) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni Gerçekler*. (Çev. Birtane Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Erbaş, M. (2010). *Etik Liderlik*. <http://www.muhammeterbas.com.tr>. 15.06.2010 tarihinde erişildi.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Efil, İ. (2002). *İşletmelerde Yönetim Organizasyon*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- _____ (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- _____ (2002). *Yeni Bin Yıla Doğru Türk Milli Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- _____ (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- _____ (2003). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Eren, M A. (1991). *Türk Eğitim Sistemi Yönetim Teşkilatındaki Yenileşmeler ve Yönetici Yetiştirme Politikasının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergun, T. (1992). *Kamu Yönetimine Giriş*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkar liderlik*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Fiedler, F. E. and Chemers, M. M. (1976). *Improving Leadership Effectiveness*. Newyork: John Wiley & Sons Inc.
- Freadman, J.L., Sears, D. O. ve Carl Smith, J.M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (Çev: Ali Dönmez), Ankara: İmge Kitabevi.
- Fullan, M. (2005). *Leadership Sustainability*. California: Corwin Press A Sage Publication Company.

- Goleman, D. (2002). *Lideri lider yapan nedir?* (çev. N. Elhüseyni).İstanbul: BZO Yayın ve İletişim Hizmetleri.
- Gordon, T. (1977). *Leader Effectiveness Training*. Newyork: Berkley Publishing Group.
- Gökıyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliğı Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerı Sınırlayan Etkenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 28.Sayı, s.10.
- _____ (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları*. Yayınlanmış Araştırma. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerı ile İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hallinger, P. And Joseph F. M. (1985). *Assesing Instructional Manegement Behaviour of Principals. The Elemantary School Journal*. Chicago: The Universty fo Chicago Press.
- Heck, R.H. Larsen, T.J. Marcouldides, G.A. (1990). *Instructional Leadership And School Achievement: Validation Of a Causal Model, Educational Administration Ouarterly*.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hersey, P. (1984). *The Situational Leader*. Newyork: Warner Books Edition.
- Hodgetts, R. M. (1999). *Yönetim Teori, Süreç ve Uygulama*. (Çev. C. Çetin ve E. C. Mutlu). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Hoşcan, Y., Oktal, Ö., Hepkul, A., Kağnıcıoğlu, H. ve Sevim, A. (2004). *Yönetim Bilgi Sistemi*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (çev. ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karip, E. (2004). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Y. Özden (ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (ss. 1-39) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kartal, S. K. (1999). Kamu yönetimi ve işleyişi. E Toprakçı (ed.), *Yönetici Adayları Eğitim Programı*. (ss. 161-177) İçinde. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayını.
- Kaşkaya, A. (2007). *Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kocabaş, İ. (2006). Değişim yönetimi. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 19-32) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Koçel, T. (1989). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- _____ (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Krug, S. (1992). *Instructional Leadership, School Instructional Climate and Student Learning Outcomes*. ERIC No: [ED 359668](#).
- Kuran, K. (2004). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman, S. Turan (ed.), *Sınıf Yönetimi*. (ss. 64-83) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Llyod, B. (2006). Leadership and wisdom. adel safty (eds). *Global Leadership* (359-377) İçinde, İstanbul, İstanbul Commerce University Publications.
- Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 188, 179-190.
- _____ (2003). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 91, 87-97.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 23782; 10 Ağustos 1999.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 27318; 12 Ağustos 2009.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 27334; 27 Ağustos 2009.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 27345; 10 Ekim 2009.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarını Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 25343; 11 Nisan 2004.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarını Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 25658; 11 Aralık 2004.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarını Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26098; 4 Mart 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26492; 13 Mart 2007.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26856; 24 Nisan 2008.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 25212; 24 Ağustos 2003.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26098; 4 Mart 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı Personel İzin Yönergesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2522 Sayı; Mart 2001.

Milli Eğitim Temel Kanunu (24 Haziran 1973). *Resmi Gazete*, 1739/14574.

Mitchell, B. and Luvern, L.C. (1990). *Educational Leadership and Changing Context of Families Communities and Scholls*, Chicago Illinois.

Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. Sixth Edition, New York: McGraw-Hill Inc.

Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____ (2004). Değişme ve yenileşme. Y. Özden (ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (ss. 217-243) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.

_____ (2006). Dönüşüm Mimarlığı. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 1-18) İçinde, Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.

Paksoy, M. (2002). *Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.

Pehlivan, İ (1998). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Peker, Ö. (2004). Eğitim liderliğinin sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 41-49.

Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Polat, E. (1997). *İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Robbins, P. S.(1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev: S. A. Öztürk). Eskişehir: Etam A.Ş. Basım ve Yayıml.

- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sanford, C. A. (1973). *Human Relations Theory and Practice*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Scott, W. G. (1962). *Human Relation in Management A Behavioral Science Approach*. Illionis: Richard D. Irwin Inc.
- Schlechty, C. P. (2001). *Okulu Yeniden Kurmak*. (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayını.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalsship A Reflektive Practice Perspective*. Ally and Bacon Boston: Atalanta Book Company.
- Smith, F., Andrews. W. and Richard, L. (1989) . *Instructional Leadership How Principals Make A Difference, Associlation for Supervision and Curriculum Devolopment Alexandria Virginia*, Ohio: Ohio University Library.
- Süzeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. S. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, H. (2004).Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 13-21.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____ (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği. Y. Özden (ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (ss. 99-146) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M ve Yücel, C. (2006). Veli Okul Toplum İşbirliği. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 167-188) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Tanrıöğen, A. (1998). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkın, E. (1994). *İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme*. İstanbul: Der Yayınları.
- Taymaz, A. H. (1998). *Okul Yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.
- _____ (1992). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tekışık, H. H. (2004). Milli eğitimde yönetici, müfettiş yetiştirme sorunu ve milli eğitim akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 1-8.
- Temen, B. (2002). Liderlik geliştirme. *Örgütte Kişisel Gelişim*. (Der.:Esra Aslan), İstanbul: Nobel Yayınları.
- Tengilimoğlu, D., Atilla, E. A. ve Bektaş, M. (2008). *İşletme Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Toker, T. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Turan, S. (2006). Eğitim liderliği. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- _____(2004). Yönetimle ilgili temel teori ve yaklaşımlar. M. Şişman, S. Turan (ed.), *Sınıf Yönetimi*. (ss. 2-10) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınları.
- Uyguç, N., Duygulu, E. ve Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve performans. *Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri Kitabı*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Ünal, I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çev. Vedat Üner). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Wildly, H. ve Clive, D. (1993). *Instructional Leadership in Primary and Secondary Scholls in Western Australia*. Journal of Educational Administration. MCB UP Ltd.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman, S. Turan (ed.), *Sınıf Yönetimi*. (ss. 156-179) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Yukl, A. G. (1989). *Leadership In Organization*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

Ek 1. Okul Yöneticileri İçin Ölçme Aracı.....	289
Ek 2. Öğretmenler İçin Ölçme Aracı.....	292
Ek 3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	295
Ek 4. İstanbul Valilik Olur'u	296
Ek 5. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik.....	297
Ek 6. Özgeçmiş.....	310

ANKET FORMU
(Yöneticiler İçin)

Değerli Meslektaşım,

İlköğretim okulları yöneticilerinin “Öğretimsel Liderlik” rollerine ilişkin yaptığım bir araştırmaya temel oluşturacak bilgileri toplamak üzere bu anketi ilginize sunuyorum. Bu ankette sizden, öğretimsel liderlik davranışlarının yer aldığı 50 soruyu ve bu davranışları gerçekleştirirken sorunla karşılaşma derecenizi cevaplamanız istenmektedir. Lütfen verilen soruların karşısında yer alan kutucuklardan birine gerçekleştirme ve sorunla karşılaşma derecenize göre “X” işareti koyunuz. **Anketten elde edilen veriler yalnızca bu araştırma için araştırmacı tarafından kullanılacak, her hangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.**

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mahmut SAĞIR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD
Doktora Programı Öğrencisi
Bolu

I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER

A-Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

B-Öğrenim Durumunuz

2 Yıllık yüksekokul () 4 yıllık fakülte veya yüksekokul ()
Yüksek Lisans () Doktora ()

C-Hizmet Yılınız

1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl ()
16–20 Yıl () 21–25 yıl () 26 yıl ve üzeri ()

[illegible]

Aşağıda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik görevleri ile ilgili bazı davranışlar verilmiştir. Lütfen maddelere, gerçekleştirme ve sorunla karşılaşma derecenize karşılık gelecek kutucuklara "X" işareti koyunuz.		Gerçekleştirme Dereceniz					Sorunla Karşılaşma Dereceniz				
		Hiç	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman	Hiç	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
C. ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ											
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.										
26.	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.										
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.										
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.										
29.	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.										
30.	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.										
D. ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ											
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme.										
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.										
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.										
34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme.										
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.										
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.										
37.	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.										
38.	Öğretmenlere 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. DÜZENLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME ÇEVRESİ VE İKLİMİ 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 öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.										
46.	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.										
47.	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.										
48.	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.										
49.	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme.										
50.	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.										

ANKET FORMU (Öğretmenler İçin)

Değerli Meslektaşım,

İlköğretim Okulu yöneticilerinin “Öğretimsel Liderlik” rollerine ilişkin yaptığım bir araştırmaya temel oluşturacak bilgileri toplamak üzere bu anketi ilginize sunuyorum. Bu ankette sizden okul yöneticilerinin gösterdiği bazı öğretimsel liderlik rollerine ilişkin 50 soruyu cevaplamanız istenmektedir. Lütfen verilen soruların karşısında yer alan kutucuklardan birine katılma derecenize göre “X” işareti koyunuz. **Anketten elde edilen veriler yalnızca bu araştırma için araştırmacı tarafından kullanılacak, her hangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.**

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mahmut SAĞIR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD
Doktora Programı Öğrencisi
Bolu

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

A-Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

B-Öğrenim Durumunuz

2 Yıllık yüksekokul ()

4 yıllık fakülte veya yüksekokul ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

C-Hizmet Yılınız

1–5 yıl ()

6–10 yıl ()

11–15 yıl ()

16–20 Yıl ()

21–25 yıl ()

26 yıl ve üzeri ()

Aşağıda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili bazı davranışlar verilmiştir. Lütfen maddelere, katılma derecenize karşılık gelecek kutucuklara "X" işareti koyunuz.		Gerçekleşme Derecesi				
		Hiç	Çok seyrek	Arasira	Çoğu zaman	Her zaman
A. OKULUN AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞIMI						
1.	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.					
2.	Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.					
3.	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.					
4.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.					
5.	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.					
6.	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.					
7.	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.					
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme.					
9.	Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.					
10.	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.					
B. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ						
11.	Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.					
12.	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.					
13.	Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.					
14.	Programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.					
15.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					
16.	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.					
17.	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.					
18.	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.					
19.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.					
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.					
C. ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ						
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
22.	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.					
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.					
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.					
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.					
26.	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.					

Aşağıda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili bazı davranışlar verilmiştir. Lütfen maddelere, katılma derecenize karşılık gelecek kutucuklara "X" işareti koyunuz.		Gerçekleşme Derecesi				
		Hiç	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.					
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.					
29.	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.					
30.	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.					
D. ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ						
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme.					
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma					
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.					
34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme.					
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.					
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.					
37.	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.					
38.	Öğretmenlere 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. DÜZENLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME ÇEVRESİ VE İKLİMİ 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 öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.					
46.	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.					
47.	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.					
48.	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.					
49.	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme.					
50.	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.					

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRİRKEN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN
BELİRLENMESİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
FORMU**

1. Okulun amaçları hangi süreçlerle belirlenir? Okul yöneticileri okulun amaçlarını belirleme sürecinde ne tür olumsuzluklar yaşayabilir?
2. Okulun amaçları diğer paydaşlarla (öğretmen, öğrenci, veli, çevre) nasıl paylaşılır? Paydaşlar bu süreçte ne tür sorunlar çıkarabilirler?
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirme sürecinden bahseder misiniz? Bu süreçte bir okul yöneticisi hangi sorunlar ile karşılaşabilir?
4. Okulun yıllık eğitim-öğretim planlaması yapılırken ne tür engellerle karşılaşılabilir?
5. Derslerin öğretim programları uygulanırken bir okul yöneticisi hangi sorunları çözmek durumundadır?
6. Derslerin ve ders dışı eğitim etkinliklerin verimli bir şekilde geçmesini engelleyebilecek sorunlar neler olabilir?
7. Okulda öğrencilerin akademik başarıları nasıl artırılabilir? Bu süreçteki karşılaşılacak sorunlar neler olabilir?
8. Bir okul yöneticisi sınıf içinde öğretmeni gözlemlerken ve gözlem sonuçlarını değerlendirirken hangi sorunları yaşayabilir?
9. Sınav sonuçlarını öğretmen ve öğrenciler ile değerlendirirken olası sorunları engellemek için dikkat edilmesi gereken noktalar neler olabilir?
10. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlamak için neler yapılabilir? Bu amaçla yapılan etkinliklerde ne tür sorunlar ortaya çıkabilir?
11. Öğretmenleri başarılarından dolayı desteklemek isteyen bir okul yöneticisi hangi engelleri aşması gerekebilir?
12. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yayınları edinmeyi olumsuz etkileyen etkenler neler olabilir?
13. Okulda sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturmayı hedefleyen bir okul yöneticisinin önüne ne tür engeller çıkabilir?
14. Okulda eğitim-öğretim için elverişli bir ortam oluşturmak için hangi sorunları çözmek gerekebilir?
15. Okulda öğrencilerin akademik başarısını arttırmada çevre ve aileden kaynaklanan engeller var mıdır? Bu engeller nasıl aşılabılır?

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.34.00.13.410/ 716
Konu:Araştırma İzni.

25-05-2009

VALİLİK MAKAMINA

Müdürlüğümüz İlköğretim Müfettişlerinden Mahmut SAĞIR'ın "**İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ve Karşılaştıkları Sorunlar**" konulu doktora tez çalışması kapsamında veri toplamak üzere, İstanbul İl genelindeki İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere; **İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin 43/e maddesi** gereği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ve Denetim Ana Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi olarak, ekteki "**Öğretim Liderliği**" anketini ve görüşme formunu uygulama isteği, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larnıza arz ederim.

M.ATA ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

"OLUR"
25-05-2009

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN
ATAMA VE YER DEĞİŞTİRMELERİNE İLİŞKİN YÖNETMELİK

Resmî Gazete : 13.8.2009/27318

Ek ve Değişiklikler:

1) 29.8.2009/27334	RG
2) 10.9.2009/27345	RG
3) 15.5.2010/27582	RG
4) 9.10.2010/27724	RG

BİRİNCİ BÖLÜM
Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

MADDE 1 – (1) Bu Yönetmeliğin amacı; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürütecek personelin belirlenmesine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürütecek personeli kapsar.

Dayanak

MADDE 3 – (1) Bu Yönetmelik, 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 88 inci maddesi ile 30/4/1992 tarihli ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunun 56 ncı maddesine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4 – (1) Bu Yönetmelikte geçen;

a) Atama: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerine, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 88 inci maddesine göre ikinci görev kapsamında yapılan görevlendirmeyi,

b) Bakan: Millî Eğitim Bakanını,

c) Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,

ç) Eğitim Kampusu: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı değişik tür ve derecedeki birden fazla okul ve kurum ile bunlara bağlı pansiyon, yatakhane, yemekhane, kütüphane, spor alanları, rehberlik ve sağlık ünitesi, konferans salonu, çok amaçlı salon ve benzeri yerleri içerisinde bulunduran alanı,

d) Eğitim Kurumu: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kampusları ile ikili anlaşmalar çerçevesinde Bakanlıkça açılan ya da yönetici ve öğretmenleri Bakanlıkça görevlendirilen yurt dışındaki okul ve merkezler de dâhil her derece ve türdeki okul ve kurumu,

e) İl Değerlendirme Komisyonu: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin değerlendirilmesi amacıyla valiliklerde kurulacak komisyonu,

f) Kurucu Müdür: İlk defa eğitim ve öğretime açılacak olan eğitim kurumunu, kurumun amacına uygun eğitim ve öğretim hizmetlerine hazır hale getirmek üzere, eğitim ve öğretime açılıncaya ve norm kadro verilinceye kadar geçen süre içerisinde geçici olarak görevlendirilenleri,

g) Meslekî ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları: Meslekî ve teknik eğitim alanında diplomaya götüren

orta öğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın meslekî ve teknik eğitim-öğretim kurumlarını,

ğ) Müdür Yetkili Öğretmen: Müdür normu bulunmayan ilköğretim okullarında sınıf öğretmenliği görevi yanında yönetim hizmetlerini de yürütmek üzere görevlendirilen öğretmeni,

h) Seçme Sınavı: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki eğitim kurumu müdür yardımcılığı ve müdürlüğüne atanacaklar için düzenlenecek yazılı sınavı,

ı) Seçme Sınavı Komisyonu: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki eğitim kurumu müdür yardımcılığı ve müdürlüğüne atanacaklar için düzenlenecek yazılı sınavlara ilişkin esas ve usulleri belirlemek amacıyla Bakanlıkta oluşturulacak komisyonu,

i) Yıl: Değerlendirmeye esas hizmetin başlangıcından itibaren geçen 12 aylık süreyi,

j) Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında, eğitim kampusu bünyesinde yer alan okulların yöneticileri dâhil müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerinde bulunanları,

k) Yönetici adayı: Bu Yönetmelik kapsamındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak üzere başvuruda bulunanları

ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Temel İlkeler, Yönetim Kademeleri ve Yönetici Olarak Atanacaklarda Aranacak Genel ve Özel Şartlar

Temel ilkeler

MADDE 5 – (1) Eğitim kurumu yöneticiliklerine atamada esas alınacak temel ilkeler şunlardır;

- a) Atamalarda kariyer ve liyakat esas alınır,
- b) Atamalarda norm kadro esasları göz önünde bulundurulur,
- c) Atamalarda puan üstünlüğü dikkate alınır.

Yönetim kademeleri

MADDE 6 – (1) Eğitim kurumlarının yönetim kademeleri şunlardır;

- a) Birinci Kademe: Eğitim kurumu müdür yardımcılığı,
- b) İkinci Kademe: Eğitim kurumu müdür başyardımcılığı,
- c) Üçüncü Kademe: C tipi eğitim kurumu müdürlüğü,
- ç) Dördüncü Kademe: B tipi eğitim kurumu müdürlüğü,
- d) Beşinci Kademe: A tipi eğitim kurumu müdürlüğü.

Yönetici olarak atanacaklarda aranacak genel şartlar

MADDE 7 – (Değişik : 15.5.2010/27582 RG) (1) Yöneticilik görevlerine atanacaklarda aranılan genel

şartlar şunlardır;

- a) Yükseköğrenim bitirmiş olmak,
- b) Öğretmenlikte ve Devlet memurluğunda adaylığı kaldırılmış olmak,
- c) Bu Yönetmelik kapsamında sayılan yöneticilik görevleri dahil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olmak,
- ç) Varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması olumlu olmak,
- d) Yöneticilik görevi, son üç yıl hizmet süresi içinde adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak,
- e) Zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özüne dayalı olarak bu yükümlülüğü ertelenmiş olmak,
- f) Varsa atanacağı görev için öngörülen seçme sınavında başarılı olmak.

Yönetici olarak atanacaklarda aranacak özel şartlar⁽¹⁾

MADDE 8 – (Değişik : 15.5.2010/27582 RG) (1) Özel eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklarda ortopedik engelliler ilköğretim okulları ile özel eğitim meslek liseleri hariç işitme, görme veya zihin engelliler sınıf öğretmeni olmak; okul öncesi eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklarda, okul öncesi veya çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni olmak; halk eğitimi merkezi ile öğretmen evi ve akşam sanat okulu yöneticiliklerine atanacaklarda herhangi bir alan öğretmeni olmak; rehberlik ve araştırma merkezi yöneticiliklerine atanacaklarda rehber öğretmen veya özel eğitim öğretmeni olmak; Anadolu imam hatip liseleri/imam hatip liseleri müdürlüklerine atanacaklarda Anadolu imam hatip lisesi/imam hatip lisesi meslek dersleri ya da din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmak; mesleki ve teknik eğitim okul ve kurum müdürlüklerine atanacaklarda atanmak istenilen eğitim kurumuna atölye, laboratuvar ya da meslek dersleri öğretmeni olarak atanabilecek bir alan öğretmeni olmak; turizm eğitim merkezi yöneticiliklerine atanacaklarda otelcilik ve turizm meslek liselerine atölye laboratuvar veya meslek dersleri öğretmeni olarak atanabilecek bir alan öğretmeni olmak; mesleki ve teknik eğitim okul ve kurum müdür yardımcılığı ve müdür başyardımcılığı, Anadolu imam hatip lisesi/imam hatip lisesi müdür yardımcılığı ve müdür başyardımcılığı ile diğer eğitim kurumlarının her kademedeki yöneticiliklerine atanacaklarda ise Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına göre atamasına esas olan alanların karşılarında gösterilen derslerle sınırlı olmak üzere, atanacağı okul ve kurumda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak şartları aranır.

(2) Fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri yöneticiliklerine, bu eğitim kurumlarına Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ile Her Türdeki Anadolu Liseleri Öğretmenlerinin Seçimi ve Atamalarına Dair Yönetmeliğe göre seçilerek öğretmen olarak atanıp, görev yapan ya da bu eğitim kurumlarında görev yaptıktan sonra herhangi bir nedenle ayrılmış olmakla birlikte yeniden bu eğitim kurumlarına sınavsız atanabilme hakkını kaybetmemiş olanlar arasından atama yapılır.

(3) Bilim sanat merkezleri yöneticiliklerine öncelikle bu eğitim kurumlarına seçilerek öğretmen olarak atanıp, görev yapan ya da bu eğitim kurumlarında görev yaptıktan sonra herhangi bir nedenle ayrılmış olmakla birlikte yeniden bu eğitim kurumlarına sınavsız atanabilme hakkını kaybetmemiş olanlar arasından atama yapılır.

(4) Bu maddenin ikinci ve üçüncü fıkralarında belirtilen şartları taşıyan aday bulunamaması durumunda bu fıkralarda sayılan eğitim kurumlarına diğer eğitim kurumlarında görev yapan adaylar arasından da atama yapılabilir. Bu şekilde ataması yapılanlar atanmış oldukları eğitim kurumu yöneticiliğinden ayrılmalari halinde durumlarına uygun eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanırlar. Bu eğitim kurumlarına yönetici olarak bu şekilde atanmış olanlar bu eğitim kurumlarından başka bir yönetim kademesine atanmak istemeleri ya da bu eğitim kurumları arasında yer değiştirmek istemeleri hâlinde bu Yönetmeliğin 7 nci maddesinde belirtilen genel şartları taşımaları gerekir.

(5) (C) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda; eğitim kurumlarında en az bir yıl

yöneticilik yapmış olmak şartı aranır.

(6) (B) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda; eğitim kurumlarında en az iki yıl yöneticilik yapmış olmak şartı aranır.

(7) (A) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda; eğitim kurumlarında en az üç yıl yöneticilik yapmış olmak şartı aranır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM Komisyonların Oluşumu ve Görevleri

Komisyonların oluşumu

MADDE 9 – (1) Bu Yönetmelik kapsamındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak üzere başvuruda bulunan adayların değerlendirilmesi amacıyla aşağıdaki komisyonlar oluşturulur.

a) Seçme Sınavı Komisyonu: Bakanlıkta, Personel Genel Müdürünün veya görevlendireceği bir genel müdür yardımcısının başkanlığında; İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve Personel Genel Müdürlüğünden birer daire başkanı, mesleki ve teknik öğretime ilişkin genel müdürlükler arasından Müsteşar tarafından belirlenecek bir daire başkanı ile bir hukuk müşaviri olmak üzere toplam sekiz üyeden oluşur.

b) İl Değerlendirme Komisyonu: İl millî eğitim müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının/şube müdürünün başkanlığında, yönetici atamadan sorumlu şube müdürü, bir ilçe millî eğitim müdürü, bir ilköğretim müfettişi ile milli eğitim müdürlerince belirlenecek bir (A) tipi eğitim kurumu müdüründen olmak üzere toplam beş üyeden oluşur.

(2) Komisyonlara aynı usulle birer yedek üye belirlenir.

(3) Seçme Sınavı Komisyonunun sekretarya işlemleri Personel Genel Müdürlüğünce, İl Değerlendirme Komisyonunun sekretarya işlemleri ise yönetici atamadan sorumlu birimce yürütülür.

Seçme sınavı ve il değerlendirme komisyonlarının görevleri

MADDE 10 – (1) Seçme Sınavı Komisyonunun görevleri şunlardır;

- a) Sınav sorularındaki her bir görev alanlarıyla ilgili temel mevzuat konularını belirlemek,
- b) Sınav konularını esas alarak Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünce sınav sorularının hazırlanmasını sağlamak,
- c) Sınavın yapılacağı merkezleri belirlemek,
- ç) Sınav sonuçlarının ilanını ve ilgililere tebliğini sağlamak,
- d) İtirazların incelenerek karara bağlanmasını ve ilan edilmesini sağlamak.

(2) İl Değerlendirme Komisyonunun görevleri ise eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak üzere başvuruda bulunan adayları, bu Yönetmeliğin 18, 19, 20, 21 ve 22 nci maddelerine göre değerlendirerek, atamaya yetkili makamca atama yapılmak üzere il millî eğitim müdürlüğüne sunmaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM Seçme Sınavı

Seçme sınavı

MADDE 11 – (1) Eğitim kurumu müdür ve müdür yardımcılıklarına atanacakların belirlenmesi için seçme sınavı yapılır.

(2) Seçme sınavı, Seçme Sınavı Komisyonunca tespit edilecek merkezlerde Bakanlık Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünce merkezî sistemle yazılı olarak veya elektronik ortamda yapılır.

(3) Seçme sınavları müdürlük ve müdür yardımcılığı için eş zamanlı olarak yapılabileceği gibi farklı tarihlerde de yapılabilir.

(4) Müdürlük ve müdür yardımcılığı sınav soruları ve sınav salonları farklı düzenlenir.

(5) Yönetici adayları hangi yönetim görevi için sınava girmişler ise almış oldukları puanlar yalnızca o yönetim görevi için geçerlidir. Bir sınav sonucuna dayalı olarak ancak bir kere atama yapılabilir.

(6) Mevcut yöneticiler ve daha önce yöneticilik yapmış olanlar ile bu Yönetmeliğin 25 inci maddesinin ikinci fıkrasında sayılanlar, istemeleri hâlinde müdürlük ve müdür yardımcılığı sınavlarına da girebilirler. Bu durumda olanlar istemeleri halinde bu Yönetmeliğin sınava dayalı atamaya ilişkin hükümleri çerçevesinde değerlendirilirler.

Sınavların konuları ve puan değerleri

MADDE 12 – (1) Müdür yardımcılığı için sınav konuları ve puan değerleri şunlardır:

- a) Türkçe-dil bilgisi: %10,
- b) Resmî yazışma kuralları: % 5,
- c) Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi ve Ulusal Güvenlik: % 10,
- ç) T.C. Anayasası: (Toplam %9)
- 1) Genel Esaslar: %3,
- 2) Temel Hak ve Ödevler: %3,
- 3) Cumhuriyetin Temel Organları: %3,
- d) Genel Kültür: % 6,

e) 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu dâhil görevin gerektirdiği diğer temel mevzuat % 60.

(2) Müdürlük için sınav konuları ve puan değerleri şunlardır:

- a) Türkçe-dil bilgisi: %10,
- b) Resmî yazışma kuralları: % 4,
- c) Halkla ilişkiler ve iletişim becerileri: % 4,
- ç) Okul Yönetimi: % 4,
- d) Yönetimde insan ilişkileri: % 4,

e) Okul geliştirme: % 4,

f) Eğitim ve öğretimde etik: % 5,

g) Türk İdare sistemi ve protokol kuralları: % 5,

ğ) 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu dâhil görevin gerektirdiği diğer temel mevzuat % 60.

(3) Bu maddenin 1 inci fıkrasının (e) bendi ile 2 nci fıkrasının (ğ) bendinde münhasıran sayılan kanunlar ile görevin gerektirdiği Bakanlık mevzuatı esas alınır.

(4) Seçme sınavında sorulacak sorulara ilişkin görevin gerektirdiği temel mevzuat ile diğer konularda sorulacak toplam soru sayısı gibi hususlar seçme sınavı komisyonunca belirlenir ve sınava ilişkin yapılacak duyurularda belirtilir.

Sınavlar için duyuru ve başvuru

MADDE 13 – (1) Eğitim kurumu müdür ve müdür yardımcılığı için sınavların yapılacağı tarihten en az bir ay önce Bakanlıkça ülke genelinde duyuru yapılır.

(2) Duyuruda; sınavların yapılacağı yer, zaman, sorulacak soru sayısı ve puan değeri, başvuru yöntemi ve süresi ile sınav komisyonunca belirlenecek diğer hususlar duyuruda belirtilir.

(3) Eğitim kurumu müdür yardımcılığı sınavına; Bakanlık kadrolarında en az üç yıl öğretmen olarak görev yapmış olanlar, eğitim kurumu müdürlüğü sınavına ise bu Yönetmeliğin 8 inci maddesinde yer alan özel şartları taşıyanlar başvuruda bulunabilirler.

(4) Sınavlara başvurulara ilişkin esas ve usuller hazırlanacak sınav kılavuzunda belirlenir.

Sınavların değerlendirilmesi

MADDE 14 – (1) Seçme sınavları 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Bu sınavlarda 60 ve daha yukarı puan alan adaylar başarılı sayılır.

Sınav sonuçlarının ilânı

MADDE 15 – (1) Sınavların sonuçları, yapıldığı tarihten itibaren 15 gün içinde, sınavın elektronik ortamda yapılması durumunda sınav günü veya ertesi gün Bakanlık Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) tarafından elektronik ortamda ilan edilir. Sınavların sonuçları adaylara elektronik ortamda Personel Genel Müdürlüğüne ise liste hâlinde yazılı olarak bildirilir. Sınavların sonuçları, ilanı tarihinden itibaren bir sonraki sınav tarihine kadar geçerlidir. Sonuçlar ilgili mevzuatına göre Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne saklanır.

Sınavların sonuçlarına itiraz

MADDE 16 – (1) Sınavların sonuçlarına ilânı tarihinden itibaren 15 gün içinde bir dilekçe ile doğrudan Personel Genel Müdürlüğü aracılığıyla Seçme Sınavı Komisyonuna itiraz edilebilir. Bu itirazlar, 15 gün içinde incelenerek sonucu, sınavları yapan birimce ilgiliye bildirilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM Atama ve Yer Değiştirme

Atama yetkisi

MADDE 17 – (1) İller arası yer değiştirme suretiyle atamalar hariç olmak üzere bu Yönetmelik kapsamındaki eğitim kurumlarının her kademedeki yöneticileri valiliklerce atanır.

Müdür yardımcılığı için duyuru ve atama

MADDE 18 – (1) Atama yapılacak eğitim kurumu müdür yardımcılıklarına ihtiyaç duyulan zamanlarda valiliklerce il genelinde her adayın bilgi sahibi olmasını sağlayacak şekilde başvuru tarihinden en az on gün önce duyuru yapılır. Duyuruda; atama yapılacak eğitim kurumlarının adları, tipleri, başvuracaklarda aranacak şartlar ve diğer hususlar belirtilir.

(2) Müdür yardımcılığı sınavını kazanmış olan yönetici adayları, duyurusu yapılan boş müdür yardımcılıklarına atanmak üzere, bu Yönetmelik eki Ek-1 Yöneticilik İstek Formu ile en fazla on eğitim kurumunu tercih etmek suretiyle elektronik ortamda İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetim Bilgi Sistemi (İLSİS) üzerinden başvuruda bulunabilirler.

(3) Başvuruda bulunan adayların atamaları sınav puanı üstünlüğüne göre yapılır.

(4) Atama sonuçları elektronik ortamda duyurulur.

(5) (Ek fıkra : 9.10.2010/27724 RG) Yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılığı norm kadrosundan en az biri kadın adaylara ayrılarak, kadın adaylar arasından atama yapılır. Söz konusu kadroya başvuruda bulunan kadın aday olmaması durumunda bu kadroya atama yapılmaz.

Müdür başyardımcılığına duyuru ve atama

MADDE 19 – (1) Atama yapılacak eğitim kurumu müdür başyardımcılıklarına ihtiyaç duyulan zamanlarda valiliklerce il genelinde her adayın bilgi sahibi olmasını sağlayacak şekilde başvuru tarihinden en az on gün önce duyuru yapılır. Duyuruda; atama yapılacak eğitim kurumlarının adları, tipleri, başvuracaklarda aranacak şartlar ve diğer hususlar belirtilir.

(2) Yapılan duyuru üzerine, en az bir yıl süreyle yöneticilik yapmış olmak kaydıyla, duyuruda belirtilen esaslar çerçevesinde duyurusu yapılan boş müdür başyardımcılıklarına atanmak üzere, bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-1 Yöneticilik İstek Formu ile en fazla on eğitim kurumunu tercih etmek suretiyle başvuruda bulunabilirler.

(3) Başvuruda bulunanlar arasından bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek- 2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda oluşacak puan esas alınarak, tercihleri doğrultusunda puan üstünlüğüne göre atama yapılır.

Müdürlük için duyuru ve atama

MADDE 20 – (1) Atama yapılacak eğitim kurumu müdürlüklerine ihtiyaç duyulan zamanlarda valiliklerce il genelinde her adayın bilgi sahibi olmasını sağlayacak şekilde başvuru tarihinden en az on gün önce duyuru yapılır. Duyuruda; atama yapılacak eğitim kurumlarının adları, tipleri, başvuracaklarda aranacak şartlar ve diğer hususlar belirtilir.

(2) Müdürlük sınavını kazanmış olan yönetici adayları, duyurusu yapılan boş müdürlüklere atanmak üzere, bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-1 Yöneticilik İstek Formu ile en fazla on eğitim kurumunu tercih etmek suretiyle elektronik ortamda İLSİS üzerinden başvuruda bulunabilirler.

(3) Başvuruda bulunan adayların atamaları, Müdürlük sınavından almış oldukları puan ile bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılan değerlendirmede aldıkları puan dikkate alınmak suretiyle oluşacak toplam puan esas alınarak, tercihleri doğrultusunda puan üstünlüğüne göre yapılır. Sonuçlar elektronik ortamda duyurulur.

İsteğe bağlı yer değiştirme suretiyle atamalar ve diğer atamalar

MADDE 21 – (Değişik birinci fıkra : 15.5.2010/27582 RG) (1) Eğitim kurumu yöneticileri, bulundukları eğitim kurumunda en az iki yıl görev yapmış olmak kaydıyla il içinde, görev yaptıkları yönetim kademesiyle aynı kademedeki eğitim kurumu yöneticiliklerine yer değiştirmek için bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-1

Yöneticilik İstek Formu ile en fazla on eğitim kurumunu tercih etmek suretiyle başvuruda bulunabilirler. Daha alt veya bu Yönetmelikte aranan şartları taşımak kaydıyla daha üst kademedeki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklarda süre kaydı aranmaz.

(2) Daha önce eğitim kurumu yöneticiliği yapmış olanlar, il içinde görev yaptıkları yönetim kademesiyle aynı ya da daha alt veya bu Yönetmelikte aranan şartları taşımak kaydıyla daha üst kademedeki eğitim kurumu yöneticiliklerine yeniden atanmak için bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-1 Yöneticilik İstek Formu ile en fazla on eğitim kurumunu tercih etmek suretiyle başvuruda bulunabilirler.

(3) Bu Yönetmeliğin 25 inci maddesinin ikinci fıkrasında sayılanlardan bu Yönetmelikte aranan şartları taşıyanlar, il içinde duyurusu yapılan eğitim kurumları yöneticiliklerine atanmak üzere, bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-1 Yöneticilik İstek Formu ile en fazla on eğitim kurumunu tercih etmek suretiyle başvuruda bulunabilirler.

(4) Bu maddenin 1 inci, 2 nci ve 3 üncü fıkralarında sayılanların başvuruları birlikte alınır. Bunlar bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılan değerlendirme sonucu almış oldukları puana göre tercihleri de dikkate alınarak puan üstünlüğü esasına göre atanırlar.

Zorunlu yer değiştirme suretiyle atamalar

MADDE 22 – (1) Bu Yönetmelik hükümleri çerçevesinde eğitim kurumu müdürlerinden bulundukları eğitim kurumunda beş yıllık çalışma süresini tamamlayanların görev yerleri, il içinde aynı veya daha üst tipteki eğitim kurumları olacak şekilde tercihleri dikkate alınmak suretiyle bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu puan üstünlüğü esasına göre değiştirilir.

(2) Görev yapmakta oldukları eğitim kurumunun niteliğine ve durumlarına uygun atanabilecekleri eğitim kurumu bulunmayanların atamaları bir sonraki zorunlu yer değiştirme döneminde yapılır.

(3) Zorunlu yer değiştirmeye ilişkin yapılacak duyurular üzerine bu kapsamda bulunan yöneticiler bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-1 Yöneticilik İstek Formu ile en fazla on eğitim kurumunu tercih etmek suretiyle başvuruda bulunurlar. Başvuruda bulunmayanların zorunlu yer değiştirmeleri durumlarına uygun ihtiyaç bulunan eğitim kurumlarından birine yapılır. Tercihlerinden birine atanamayanların atamaları boş bulunan eğitim kurumu yöneticiliklerine bilgisayar kurası ile yapılır.

(4) Zorunlu yer değiştirmelerde beş yıllık çalışma süresinin hesaplanmasında o yılın temmuz ayının ilk günü esas alınır.

Atama ve yer değiştirme dönemleri

MADDE 23 – (1) Atama ve yer değiştirme işlemleri aşağıdaki sıralama ve takvim esas alınarak;

a) Seçme sınavı sonucuna göre müdürlük ve müdür yardımcılığına yapılacak atamalar yıl boyunca ihtiyaca göre,

b) İsteğe bağlı yer değiştirmeler, yeniden atama ve bu Yönetmeliğin 25 inci maddesinin ikinci fıkrasında sayılan görevlerde bulunmuş olanların ataması mayıs ve haziran aylarında,

c) Zorunlu yer değiştirmeler temmuz ve ağustos aylarında

gerçekleştirilir.

Puan eşitliği hâlinde öncelik sırası

MADDE 24 – (1) Eğitim kurumlarının yöneticiliklerine atanacaklarda puan eşitliği halinde sırasıyla;

a) Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş,

- b) Başöğretmen,
 - c) Uzman öğretmen,
 - ç) Yöneticilikteki hizmet süresi fazla,
 - d) Öğretmenlikteki hizmet süresi fazla,
- olanlara öncelik verilir.

(2) Mesleki ve teknik eğitim veren eğitim kurumlarına atanacaklarda bu maddenin birinci fıkrasına göre yapılan değerlendirmede puan eşitliği olması halinde sırasıyla alan/bölüm, atölye veya laboratuvar şefi olarak görev yapmış olan adaylara öncelik verilir.

Yönetim kademelerinde geçmiş sayılan diğer görevler

MADDE 25 – (1) Genel idare hizmetleri sınıfına dâhil kadrolarda görev yapanlardan öğretmenlikte adaylığı kaldırılmış olmak kaydıyla ve bu Yönetmelikteki yönetim kademelerine atamayla sınırlı olmak üzere; Talim ve Terbiye Kurulu uzmanlığı, eğitim uzmanlığı ve APK uzmanlığı, ilköğretim müfettişliği, eğitim ataşeliği, eğitim müşavirliği görevleri ile şube müdürü ve daha üst unvanlı görevlerde asaleten geçirilen süreler beşinci kademe yöneticiliğinde, kamu kurum ve kuruluşlarında genel idare hizmetleri sınıfına dâhil şef kadrosunda geçen süreler dördüncü kademe yöneticiliğinde geçmiş sayılır. Bu görevlerde bulunanlar, boş bulunan eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak üzere; valiliklerde görev yapanlar görev yaptıkları valilik aracılığıyla, merkez teşkilatında görevli olanlar ise Personel Genel Müdürlüğü aracılığıyla zamana bağlı olmaksızın bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-1 Yöneticilik İstek Formu ile boş eğitim kurumu yöneticilikleri için başvuruda bulunabilirler. Bu durumda olanlardan aynı eğitim kurumu yöneticiliğine atanmak üzere birden fazla adayın başvuruda bulunması hâlinde, bu adayların bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu puan üstünlüğü esasına göre atamaları yapılır.

(2) Bu Yönetmelikteki yönetim kademelerine atamayla sınırlı olmak üzere; ikili anlaşmalar çerçevesinde Bakanlıkça açılan ya da yönetici ve öğretmenleri Bakanlıkça görevlendirilen yurt dışındaki eğitim kurumlarında müdür olarak geçirilen süreler dördüncü kademe, müdür yardımcısı olarak geçirilen süreler birinci kademe yöneticiliğinde; görevli olduğu eğitim kurumunda eğitim kurumunu eğitim öğretime açmak kaydıyla kurucu müdür olarak geçirilen süreler üçüncü kademe yöneticiliğinde; en az bir yıl görev yapmış olmak kaydıyla müdür yetkili öğretmen olarak geçirilen süreler üçüncü kademe yöneticiliğinde, özel öğretim okullarında müdür olarak geçirilen süreler dördüncü kademe, müdür yardımcısı olarak geçirilen süreler ise birinci kademe yöneticiliğinde geçmiş sayılır. Bunlardan eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak isteyenler, yapılacak duyurulara başvurmaları halinde atanmak istedikleri eğitim kurumu için bu Yönetmelikte öngörülen hizmet süresi de dikkate alınarak atama usul ve esaslarına göre atanırlar.

Kapatılan, dönüştürülen ve birleştirilen eğitim kurumu yöneticilerinin atamaları

MADDE 26 – (1) Bu Yönetmelik hükümleri çerçevesinde;

a) Birleştirilme yolu ile oluşan eğitim kurumu yöneticiliklerine, birleştirilen eğitim kurumu yöneticilerinden başvuruda bulunanlar arasından bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formuna göre yapılacak değerlendirme sonuçlarına göre en yüksek puan alan yöneticilerin ataması yapılır.

b) Dönüştürülme yoluyla oluşan eğitim kurumu yöneticiliklerine, önceki kurum yöneticilerinin norm kadro imkânları ölçüsünde atamaları yapılır. Dönüşen eğitim kurumunun yönetici norm kadrosunun mevcut yöneticiden az olması durumunda ise bu Yönetmelik eki Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formuna göre yapılacak değerlendirme sonuçlarına göre en yüksek puan alan yöneticilerin ataması yapılır.

c) Kapatılan eğitim kurumlarının yöneticileri, istek ve ihtiyaç birlikte değerlendirilerek uygun görülecek eğitim kurumu yöneticiliklerine öncelikle atanırlar.

(2) Bu maddenin birinci fıkrasında belirtilen hükümlere göre atanamayan yöneticiler, istekleri de dikkate alınarak, varsa durumlarına uygun ihtiyaç bulunan bir başka eğitim kurumu yöneticiliklerine, durumlarına uygun boş eğitim kurumu yöneticiliği bulunmaması hâlinde ise istekleri de dikkate alınarak kendi

okullarına ya da ihtiyaç bulunan bir başka eğitim kurumuna öğretmen olarak atanırlar.

Yöneticilik görevinin sona ereceği hâller

MADDE 27 – (1) Eğitim kurumu yöneticilerinden;

a) Yurt dışında veya uluslararası kuruluşlarda bir yıl ve daha fazla süreyle geçici veya sürekli olarak görevlendirilenlerin yöneticilikleri,

b) 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 108 inci maddesinin dördüncü fıkrası hükümleri çerçevesinde bir yıldan daha fazla süre ile aylıksız izin alanların yöneticilikleri,

c) 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanununun 18 inci maddesi kapsamında aylıksız izne ayrılanların yöneticilikleri

sona erer ve bu şekilde yöneticilikleri sona erenler daha sonra yeniden atama kapsamında duyurusu yapılan eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak üzere başvuruda bulunabilirler.

(2) İlgili mevzuatında belirtilen yöneticilik normuna esas ölçütler çerçevesinde yöneticilik norm kadrolarının tamamı ya da bir kısmı kaldırılan eğitim kurumlarında görevli yöneticiler, istek ve ihtiyaç birlikte değerlendirilerek uygun görülecek eğitim kurumu yöneticiliklerine öncelikle atanırlar. Durumlarına uygun boş eğitim kurumu bulunmaması ya da kendilerine önerilen eğitim kurumlarına atanmak istemeyenlerin yöneticilikleri iki öğretim yılı daha devam eder ve bu süre içerisinde yapılacak duyurulara başvuruda bulunabilirler. Bu sürenin sonunda yapılan norm kadro belirlemelerinde durumlarında herhangi bir değişiklik olmayan ve durumlarına uygun eğitim kurumu yöneticiliğine atanamayan eğitim kurumlarında görevli yöneticiler, istekleri de dikkate alınarak durumlarına uygun eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanırlar.

(3) Norm kadro fazlası yöneticiler bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinde yapılacak değerlendirmeye göre en az puan alandan başlanarak belirlenir.

Yöneticilik görevinden ayrılma

MADDE 28 – (1) Eğitim kurumu yöneticileri, yöneticilik görevlerinden ayrılma isteğinde bulunabilirler.

(2) Yöneticilik görevlerinden kendi isteği ile ayrılanlar, bulundukları eğitim kurumunda branşlarında/alanlarında açık norm kadro olması ve istemeleri hâlinde bu eğitim kurumuna; istememeleri ya da açık norm kadro bulunmaması durumunda ise durumlarına uygun ihtiyaç bulunan bir eğitim kurumuna öğretmen olarak atanırlar.

(3) Yöneticilik görevlerinden;

a) Eş, sağlık, öğrenim durumu gibi özürler nedeniyle,

b) Alan değişikliği nedeniyle,

c) Norm kadro fazlası olması nedeniyle,

d) İl içi ve iller arası yer değiştirmeler nedeniyle

ayrılmış olanlar hariç olmak üzere, kendi istekleri ile ayrılmış olanlar bir yıl geçmeden yeniden yöneticilik görevine atanamazlar.

Yöneticilik görevinden alınma

MADDE 29 – (1) Eğitim kurumu yöneticilerinden haklarında yapılan adli ve idarî soruşturma sonucu hazırlanan raporların yetkili amir ve kurullarca değerlendirilmesi sonucuna göre;

- a) Görev yerlerinin değiştirilmesi gerekenlerin durumlarına uygun eğitim kurumu yöneticiliklerine,
- b) Yöneticilik görevlerinden alınması gerekenler ihtiyaç bulunan eğitim kurumlarına öğretmen olarak, atanırlar.

(2) Sicil raporlarına göre son iki yıla ait sicil notu olumsuz değerlendirilenlerin görev yerleri, bir alt yönetim kademesi olacak şekilde il içinde değiştirilebilir.

- (3) Yöneticiliğe atanma şartlarından herhangi birini kaybedenler yöneticilik görevinden alınırlar.

ALTINCI BÖLÜM Kurum Tiplerinin Tespiti ve Kurum Tipi Belirleme Komisyonu

Kurum tiplerinin tespiti

MADDE 30 – (1) Her derece ve türdeki eğitim kurumlarının tipleri bu Yönetmelik ekinde yer alan Ek-3 Kurum Tipleri Tespit Formu üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda belirlenir.

- (2) Yapılan değerlendirme sonucunda puanı;

- a) (Değişik bent : 15.5.2010/27582 RG) Anaokullarından;

- 1) 35 ve daha fazla olanlar (A) tipi,
- 2) 30-34 arasında olanlar (B) tipi,
- 3) 30 dan az olanlar (C) tipi.

- b) İlköğretim okulları, eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezlerinden;

- 1) 40 ve daha fazla olanlar (A) tipi,
- 2) 25-39 arasında olanlar (B) tipi,
- 3) 25 den az olanlar (C) tipi.

- c) Liselerden;

- 1) 60 ve daha fazla olanlar (A) tipi,
- 2) 40-59 arasında olanlar (B) tipi,
- 3) 40 dan az olanlar (C) tipi.

- ç) Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile mesleki ve teknik eğitim merkezlerinden;

- 1) 60 ve daha fazla olanlar (A) tipi,
- 2) 45-59 arasında olanlar (B) tipi,
- 3) 45 den az olanlar (C) tipi.

- d) Kız teknik öğretim olgunlaşma enstitüleri, pratik kız sanat okulları, mesleki eğitim merkezleri, bilim

sanat merkezleri, turizm eğitim merkezleri, iş eğitim merkezleri, iş okulları, otistik çocuklar eğitim merkezleri ve benzeri kurumlardan mevzuatına göre belirlenmiş görev alanlarındaki toplam nüfus;

1) 200.000 ve daha fazla olan yerleşim merkezindekiler (A) tipi,

2) 200.000 den az olan yerleşim merkezindekiler (B) tipi.

e) Rehberlik ve araştırma merkezlerinden mevzuatına göre belirlenmiş görev alanlarındaki toplam nüfusu;

1) 200.000 ve daha fazla olan yerleşim merkezindekiler (A) tipi,

2) 200.000 den az olan yerleşim merkezlerindekiler (B) tipi.

f) Öğretmen evi/ öğretmen evi ve Akşam Sanat Okulları puanı;

1) 90 ve daha fazla olanlar (A) tipi,

2) 79-89 arasında olanlar (B) tipi,

3) 79 dan az olanlar (C) tipi,

g) Halk eğitimi merkezlerinden;

1) İlçe teşkilatı bulunmayan il merkezlerinde bulunanlar (A) tipi,

2) Merkez ve köy nüfusu dahil toplam nüfusu 50.000 den fazla olan ilçelerde bulunanlar (A) tipi,

3) Merkez ve köy nüfusu dahil toplam nüfusu 50.000 ve daha az olan ilçelerde bulunanlar (B) tipi

olarak tespit edilir.

(3) Bu tespitler her iki yılda bir yenilenir. Yeni açılan eğitim kurumlarının tipleri, eğitim ve öğretime başladıkları tarihi takip eden bir ay içinde belirlenir.

(4) Özel eğitim kurumu niteliği taşıyan eğitim kurumlarına ayrıca beş puan ilave edilir.

(5) Bakanlığa doğrudan bağlı olarak faaliyet gösteren eğitim kurumları (A) tipi sayılır.

(6) Herhangi bir nedenle eğitim kurumu tipi belirlenememiş olan eğitim kurumları (C) tipi olarak kabul edilir.

Kurum tipi belirleme komisyonu

MADDE 31 – (1) Her derece ve türdeki eğitim kurumlarının tiplerini belirlemek üzere il merkezlerinde; il millî eğitim müdürünün görevlendireceği bir millî eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, bir ilköğretim müfettişi, ilgili şube müdürü, ilgili ilçe millî eğitim müdürü ile (A) tipi eğitim kurumu müdürü olmak üzere toplam beş üyeden oluşan Kurum Tipi Belirleme Komisyonu kurulur. İhtiyaç duyulması hâlinde üyeleri valiliklerce belirlenmek üzere ilçelerde de Kurum Tipi Belirleme Komisyonu kurulabilir.

YEDİNCİ BÖLÜM Çeşitli ve Son Hükümler

Yöneticilikleri boş olan eğitim kurumları için duyuru

MADDE 32 – (1) Eğitim kurumu yöneticilikleri için yapılacak duyurularda yöneticiliği boş olan tüm eğitim kurumları için bu Yönetmeliğin 23 üncü maddesinin birinci fıkrasında yer alan sıralama esas alınarak duyuru yapılır.

İller arası yer değiştirme

MADDE 33 – (1) Yöneticilerin iller arası yer değiştirmeleri, yapılacak duyuru üzerine Bakanlıkça gerçekleştirilir.

(2) İller arası yer değiştirme başvurularının son gününden geriye doğru bulunduğu ilde ez az üç yıl yöneticilik görevi yapmış olanlar, halen bulundukları yönetim göreviyle aynı kademedeki yönetim görevine olmak üzere iller arası yer değiştirme isteğinde bulunabilirler.

(3) Zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine iller arası yer değiştirme yoluyla atanmak üzere başvuracakların, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özüne dayalı olarak bu yükümlülüklerini erteletmiş olmaları şarttır.

(4) İller arası yer değiştirmeler eylül ve ekim aylarında yapılabilir. İller arası yer değiştirmelere ilişkin iş ve işlemler bu Yönetmelik hükümlerine göre Bakanlıkça hazırlanacak kılavuz çerçevesinde Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu'na göre puan üstünlüğü dikkate alınarak yapılır.

Yürürlükten kaldırılan yönetmelik

MADDE 34 – (1) 24/4/2008 tarihli ve 26856 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır.

(2) Diğer yönetmeliklerde yer alan eğitim kurumu yöneticiliğine atamaya ilişkin hükümler uygulanmaz.

GEÇİCİ MADDE 1 – (1) Bu Yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihte eğitim kurumlarında asaleten yönetici olarak görev yapanlar bu görevlerine devam ederler. Ancak, farklı kurumlara ya da yönetim kademelerine atanmak isteyenler bu Yönetmelik hükümlerine tabidir.

GEÇİCİ MADDE 2 – (1) Bu Yönetmeliğin 34 üncü maddesiyle yürürlükten kaldırılan yönetmelik çerçevesinde müdür yardımcılığı seçme sınavında başarılı olanlardan herhangi bir eğitim kurumu müdür yardımcılığına atanamayanların kazanılmış hakları saklıdır.

Yürürlük

MADDE 35 – (1) Bu Yönetmelik yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 36 – (1) Bu Yönetmelik hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

⁽¹⁾ Bu madde başlığı "Müdür olarak atanacaklarda aranacak özel şartlar" iken, 15/5/2010 tarihli ve 27582 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" in 2 nci maddesiyle metne işlendiği şekilde değiştirilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Mahmut SAĞIR
Sürekli Adresi	: Yenimahalle, Oğuzhan Caddesi, No: 45, Göksun/ Kahramanmaraş
Doğum Yeri ve Yılı	: Göksun – 1971
Yabancı Dili	: İngilizce
İlköğretim	: Cumhuriyet İlköğretim Okulu – 1982
Ortaöğretim	: Göksun Lisesi – 1988
Önlisans	: Selçuk Üniversitesi, Niğde Eğitim Yüksek Okulu-1990
Lisans	: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü-1999
Ana Bilim Dalı	: Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği.
Yüksek Lisans	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-2005
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği BD
Doktora	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-2011
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği BD
Çalışma Hayatı	: Öğretmenlik (1990-1999), Okul Müdürlüğü (1999-2000), Eğitim Müfettişliği (2000....)