

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Serap İNCELER

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Nuri AKGÜN

Haziran - 2005, xii + 146 sayfa

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemek ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırma nicel olarak tasarlanmış ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler; Bolu ili merkezinde bulunan 29 ilköğretim okulu, bu okullarda görev yapan 25 ilköğretim okulu yöneticisi, ilköğretim okullarında görev yapan 458 öğretmeni ve Bolu ilinde görev yapan 19 ilköğretim müfettişinin görüşlerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya ilişkin bulgulara şu sonuca ulaşılmıştır:

Tüm katılımcıların görüşlerine bakıldığında; yöneticileri beş boyuta ilişkin davranışları “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre yöneticiler, beş boyuta ilişkin davranışları “çoğu zaman” yerine getirdiklerini,

ifade etmişlerdir. İlköğretim müfettişleri yöneticilerin; “Zaman Ayırma” ve “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutlarında “çoğu zaman”, diğer boyutlardaki davranışları ise “nadiren” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Deneklerin her boyuta ilişkin görüşlerinin toplam ortalaması dikkate alındığında ,Tablo 7’de (s:84)’de görüldüğü gibi yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını ($\bar{X}=2,97$) ile “çoğu zaman” yerine getirdikleri görülmektedir.

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

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarını (Zaman Ayırma, Haber Verme ve Teşvik Etme, Hizmet İçi Eğitim, Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi, Mesleki Gelişme Ortamı) yerine getirme düzeylerine ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında beş boyutta fark olduğu tespit edilmiştir. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin genel olarak birbirlerine yakın oldukları görülürken müfettiş görüşlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerinden farklı yönde ifade edildiği görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin; müfettiş, yönetici, öğretmen görüşlerinde, demografik özellikler (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, müfettişlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, branş) açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Yöneticisi, Mesleki Gelişim Davranış Boyutları ve Öğretimsel Liderlik Davranışları.

ABSTRACT

THE INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS OF PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS IN RELATION TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Serap İNCELER

M. A. Thesis

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Nuri AKGÜN

June – 2005, xii + 146 pages.

The aim of this study is to examine to what extent the primary school administrators actualise their instructional leadership behaviours in relation to the professional development of teachers.

The study was designed in the form of a quantitative study, and during the study, the descriptive method was used. During the study, the data were collected from (n=25) primary school administrators, (n=458) classroom and subject matter teachers, and (n=19) primary school inspectors who have been working at 29 primary schools located in the city center of Bolu.

As a result of the analysis of the data collected, the followings were found.

When the perceptions of the subject were examined, the administrators stated that they often actualise the behaviours on five dimensions. Similarly According to primary school teachers, the administrators generally actualise the five dimensions.

Primary school inspectors stated that primary school administrators often actualise “Allocating Time”, “Informing and Motivating” dimensions, and they stated that they rarely actualise the behaviours mentioned in other dimensions. When the mean scores of subjects in relation to each dimension were considered, the administrators “often” actualise their instructional leadership roles ($\bar{X}=2.97$) in relation to the professional development of teachers.

Although primary school administrators often actualise their instructional leadership rollers, they are more effective especially in behaviours related to the dimensions of: “Professional Development Environment”, “Informing and Motivating”, “Allocating Time”. They rarely actualise the behaviours related to the following dimensions, as: “Inservice Training”, “Supplier and Resource Person”.

When the perceptions of primary school inspectors, primary school administrators and primary school teachers were examined, in relation to the dimensions of “Allocating Time”, “Informing and Motivating”, “Inservice Training”, “Supplier and Resource Person” and “Professional Development Environment”, meaningful difference were observed among the there groups. Although the perceptions of administrators and teachers were generally similar, the perceptions of inspectors were different from the perceptions of administrators and teachers.

When the perceptions of primary school administrators, primary school inspectors, and primary school teachers were examined, no meaningful differences were found in relation to the instructional leadership roles of primary school administrators considering on the professional development of primary school teachers in terms of their demographic characteristics (age, gender, level of schooling, years of experience in teaching, years of experience as an inspector, years of experience as an administrator, the subject matter)

Key Words: Primary School Administrator, Professional Development Behaviour Dimensions, Instructional Leadership Behaviours.

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE YÖNELİK
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

SERAP İNCELER

BOLU – 2005

T.C

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE YÖNELİK

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

SERAP İNCELER

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

BOLU – 2005

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

SERAP İNCELER'e ait İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE YÖNELİK ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK DAVRANIŞLARI adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi
ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR

Yedek Üye : Yar. Doç. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

THE INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHOVIOURS OF PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS IN RELATION TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Serap İNCELER

M. A. Thesis

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Nuri AKGÜN

June – 2005, xii + 146 pages.

The aim of this study is to examine to what extend the primary school administrators actualise their instructional leadership behaviours in relation to the professional development of teachers.

The study was designed in the form of a quantitative study, and during the study, the descriptive method was used. During the study, the data were collected from (n=25) primary school administrators, (n=458) classroom and subject matter teachers, and (n=19) primary school inspectors who have been working at 29 primary schools located in the city center of Bolu.

As a result of the analysis of the data collected, the followings were found.

When the perceptions of the subject were examined, the administrators stated that they often actualise the behaviours on five dimensions. Similarly According to primary school teachers, the administrators generally actualise the five dimensions.

Primary school inspectors stated that primary school administrators often actualise “Allocating Time”, “Informing and Motivating” dimensions, and they stated that they rarely actualise the behaviours mentioned in other dimensions. When the mean scores of subjects in relation to each dimension were considered, the administrators “often” actualise their instructional leadership roles ($\bar{X}=2.97$) in relation to the professional development of teachers.

Although primary school administrators often actualise their instructional leadership rollers, they are more effective especially in behaviours related to the dimensions of: “Professional Development Environment”, “Informing and Motivating”, “Allocating Time”. They rarely actualise the behaviours related to the following dimensions, as: “Inservice Training”, “Supplier and Resource Person”.

When the perceptions of primary school inspectors, primary school administrators and primary school teachers were examined, in relation to the dimensions of “Allocating Time”, “Informing and Motivating”, “Inservice Training”, “Supplier and Resource Person” and “Professional Development Environment”, meaningful difference were observed among the there groups. Although the perceptions of administrators and teachers were generally similar, the perceptions of inspectors were different from the perceptions of administrators and teachers.

When the perceptions of primary school administrators, primary school inspectors, and primary school teachers were examined, no meaningful differences were found in relation to the instructional leadership roles of primary school administrators considering on the professional development of primary school teachers in terms of their demographic characteristics (age, gender, level of schooling, years of experience in teaching, years of experience as an inspector, years of experience as an administrator, the subject matter)

Key Words: Primary School Administrator, Professional Development Behaviour Dimensions, Instructional Leadership Behaviours.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Serap İNCER

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Nuri AKGÜN

Haziran - 2005, xii + 146 sayfa

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemek ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırma nicel olarak tasarlanmış ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler; Bolu ili merkezinde bulunan 29 ilköğretim okulu, bu okullarda görev yapan 25 ilköğretim okulu yöneticisi, ilköğretim okullarında görev yapan 458 öğretmeni ve Bolu ilinde görev yapan 19 ilköğretim müfettişinin görüşlerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya ilişkin bulgulara şu sonuca ulaşılmıştır:

Tüm katılımcıların görüşlerine bakıldığında; yöneticileri beş boyuta ilişkin davranışları “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre

yöneticiler, beş boyuta ilişkin davranışları “çoğu zaman” yerine getirdiklerini, ifade etmişlerdir. İlköğretim müfettişleri yöneticilerin; “Zaman Ayırma” ve “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutlarında “çoğu zaman”, diğer boyutlardaki davranışları ise “nadiren” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Deneklerin her boyuta ilişkin görüşlerinin toplam ortalaması dikkate alındığında ,Tablo 7’de (s:84)’de görüldüğü gibi yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını ($\bar{X}=2,97$) ile “çoğu zaman” yerine getirdikleri görülmektedir.

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

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarını (Zaman Ayırma, Haber Verme ve Teşvik Etme, Hizmet İçi Eğitim, Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi, Mesleki Gelişme Ortamı) yerine getirme düzeylerine ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında beş boyutta fark olduğu tespit edilmiştir. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin genel olarak birbirlerine yakın oldukları görülürken müfettiş görüşlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerinden farklı yönde ifade edildiği görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin; müfettiş, yönetici, öğretmen görüşlerinde, demografik özellikler (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, müfettişlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, branş) açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Yöneticisi, Mesleki Gelişim Davranış Boyutları ve Öğretimsel Liderlik Davranışları.

TEŞEKKÜR

Araştırma çalışmalarımı büyük bir moralle başlatıp, son şeklini alıncaya kadar destekleyen, yardımcı olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e, göstermiş olduğu sabır, anlayış, büyük ilgi ve rehberlik için en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım sırasında gösterdiği yakın ilgi, destek ve yardımları için Yrd. Doç. Dr. Türkân ARGON'a, bu çalışmaların istatistik verilerini hazırlamada yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, çevirileriyle yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZDEN'e, tavsiye ve katkılarından dolayı Selma KAYA'ya teşekkür borçluyum. Tezimin yazım ve düzenlemelerinde hiçbir fedakarlıktan kaçınmayarak yardımcı olan arkadaşım Nuray NAMDAR'a şükran borçluyum.

Ve tüm yüksek lisans öğrenimim, tez çalışmalarım boyunca, gece gündüz benimle birlikte olarak, maddi manevi desteğini esirgemeyen eşim Haluk'a kendileri küçük ama gönülleri büyük çocuklarım Koray ve Kutay'a sabır, anlayış ve destekleri için teşekkürler....

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ABSTRACT	i
ÖZET	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
BÖLÜM	
I. GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	8
Alt Problemler	8
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi	9
Sayıtlar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar	12
II. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	13
KURAMSAL TEMELLER.....	13
Liderlik.....	13
Yönetim ve Liderlik.....	17

Liderlik Kuramları.....	23
Özellik Kuramları.....	24
Davranışsal Kuramlar.....	26
Durumsallık Kuramları.....	28
Öğretimsel Liderlik	31
Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları.....	34
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	40
Mesleki Gelişim Davranış Boyutları.....	44
I. Boyut: Zaman Ayırma	44
II. Boyut: Haber Verme ve Teşvik Etme.....	45
III. Boyut: Hizmet İçi Eğitim	46
IV. Boyut: Kaynak Sağlayıcı Ve Kaynak Kişi.....	47
V. Boyut: Mesleki Gelişme Ortamı.....	48
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	49
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	60
III. YÖNTEM.....	67
Araştırmanın Modeli	67
Evren ve Örneklem.....	67
Verilerin Toplanması.....	68
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	72
VI BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA	75
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Yorum ve Tartışma.....	75
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Yorum ve Tartışma.....	85
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Yorum ve Tartışma	91
İlköğretim Müfettişlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	91

Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	103
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar ..	116
V. SONUÇ	123
I. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	123
II. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	126
III. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	127
VI. ÖNERİLER	128
KAYNAKLAR	129
EKLER	133
EK A. Müfettiş Anketi	134
EK B. Yönetici Anketi	138
EK C. Öğretmen Anketi	142
EK D. İzin Onayı	146

Şekil 1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar	20
Şekil 2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklı Özellikler	21
Şekil 3. Yönetici ve Liderin Ayırt Edici Özellikleri.....	23
Şekil 4. Stogdill'in Liderlik Özellikleriyle İlgili Gruplandırmasının Özeti.....	24
Şekil 5. Başarılı Liderlerde En Sık Gözlenen Nitelikler	25

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmanın Uygulandığı Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayıları.....	68
Tablo 2. Okullara Gönderilen–Geri Dönen ve Geçerli Kabul Edilen Öğretmen Anket Sayıları.....	71
Tablo 3. Dağıtılan İlköğretim Müfettişi ve Okul Yönetici Anketleri ve Geçerli Kabul Edilen Anket Sayıları	72
Tablo 4. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin İlköğretim Müfettişleri Görüşleri	75
Tablo 5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	78
Tablo 6. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları Yerine getirme Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	81
Tablo 7. Tüm Denek Gruplarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	84
Tablo 8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Müfettiş-Yönetici-Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark (Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey Hsd Testi)	88
Tablo 9. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri Arasındaki Fark (U-Testi).....	93
Tablo 10. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutuna İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskal-Wallis Testi)	95

Tablo 11. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri Arasındaki Fark (U-Testi)	98
Tablo 12. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Müfettişlik Kıdemine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskal Wallis Testi)	101
Tablo 13. İlköğretim Okulu yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskal Wallis Testi)	105
Tablo 14. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskal Wallis Testi)	108
Tablo 15. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskal Wallis Testi)	112
Tablo 16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin, Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri Arasında Fark (Kruskal Wallis Testi)	114
Tablo 17. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark (Tek Yönlü Varyans Analizi)	117
Tablo 18. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark (t-Testi) ...	118

Tablo 19. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark (Tek Yönlü Varyans Analizi)	120
--	-----

Tablo 20. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark (Tek Yönlü Varyans Analizi)	122
---	-----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Meydana gelen hızlı değişim ve gelişme süreci diğer örgütleri olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemekte, onların pek çok problemle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Değişme ve gelişmeyi takip edememek, teknolojiyi yakalayamamak, araç-gereç, personel ve kaynak yetersizliği, bilimsel araştırma faaliyetlerinin azlığı, sistemdeki personelin bir kısmının istenilen nitelik ve kalite standartlarından uzak oluşu, eğitim programlarının verimlilik standartlarını gerçekleştirmede yetersiz kalması, yöneticilerin liderlik vasfından yoksun olması gibi sıralanabilecek sorunlar, eğitim kurumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak sıralanabilir. Belirtilen bu problemlere çözüm bulabilmek ve eğitim örgütlerini daha etkin hale getirilebilmek için, örgütlerin çağdaş anlayışlara göre yapılanması ve bu anlayışların davranışa dönüştürülmesi değişimi olumlu sonuçlara getirecektir. Globalleşen dünyada her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da rekabetin arttığı, fiyat ve benzeri etkenlerden çok kalitenin önem kazanmaya başladığı günümüzde, eğitim sisteminin de kalite standartlarına göre yapılanması ve rekabet ortamının gereklerine göre insan yetiştirilmesi, ülke kalkınması açısından son derece önemlidir.

İlgili literatürde eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sisteminin önemli öğelerinin başında yönetici, öğretmen, öğrenci, program ve aile gelmektedir. Bu öğelerin birbirleriyle olan

etkileşimi, eğitimin niteliğini belirlemede önemli etkiye sahip olacaktır. Sistemin nitelikli bir şekilde işlevlerini yerine getirebilmesi ve istendik sonuçları elde edebilmesi için stratejik unsurlarından biri olan öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenin mesleğe adanmışlığı, bilgi becerisi ve mesleki gelişim düzeyi eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını okulun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktan da sorumludur.

Okul yöneticisinin, kurum liderliği konusundaki yeterlilik düzeyi ve eğitimsel ortamı oluşturmadaki bilgi ve becerisi okulun örgütsel amaçlara ulaştırılmasında kullanılacak önemli unsurların başında gelmektedir. Eğitim örgütlerinin geleceğine ilişkin problemlerin çözümü; yöneticilerin liderlik rol ve davranışlarını yerine getirmesine bağlıdır (Çelik, 1999).

Okul yöneticisi, sürekli değişim karşısında yenileşen ve gelişen dinamik bir örgüt yapısının içerisinde. Bu sebeple; böyle bir yapı içerisinde, örgüt içinde değişen rol ve sorumluluklarına uygun liderlik davranışlar sergileme ile karşı karşıya kalmaktadır.

Okul yöneticileri; eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimseyip ve bunları davranışa geçirerek, okulun amaçları ile üyelerinin gereksinimlerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetimci olarak, okulda ahenkli insan ilişkileri kurup işlevsel bir hava yaratarak, üstlük imajından liderlik imajına geçebilirler (Bursalıoğlu, 1994:208). İzlenecek doğru politikayı çok iyi kavrayabilen, bu bilinç ve anlayışla personelin yaratıcı güçlerini harekete geçirebilen yönetici, aynı zamanda liderlik statüsünü kazanabilmektedir. Lider yöneticinin en belirgin niteliklerinden birisi de olanaklı ve olanaksız ayırt etme yeteneğine sahip olmasıdır (Aydın, 1994:129). Bu bakımdan okullarda yöneticiler çalışanlarından optimum düzeyde yararlanabilmek için aynı zamanda iyi bir lider konumunda olmak durumundadırlar.

İlgili literatürde, yönetim ve liderlik kavramları ile yönetici ve lider kavramları değişik amaçlarla, farklı anlamlar yüklenerek açıklanmaktadır. İşlevsel

bakımdan birbirine yakın olan bu kavramlar yüklendikleri anlamlar bakımından farklılık göstermektedirler (Gümüşeli, 1996:10).

Yukarıdaki açıklamalardan liderin, yöneticilik görevlerinin olmadığı çıkarılmamalıdır. Çünkü iyi bir liderin işin detayları ile ilgilenemeyeceği diye bir durum, söz konusu olamaz. Bunun yanında liderliğin yeni yönetim anlayışındaki önemi gittikçe artmasına rağmen, asıl başarı yöneticilerin aynı zamanda iyi bir lider olmasında yatmaktadır (Cafoğlu, 1997:45).

Liderlikle ilgili betimlemelerde, genellikle liderlik ile lider arasında kesin bir tanım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış ve daha çok bir süreç olarak görülmektedir (Aydın, 1994:238).

Liderlik ile ilgili en belirgin özelliklerden birisi, liderliğin özünde insan ve insan ilişkileri bulunmasıdır. Liderin gruptan gelmesi, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan kaynağını etkileme süreci içinde olması, örgüt amaçları yanında izleyenlerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olması gibi özellikler liderliğin özünde insan merkezli bir uygulamanın olduğunu göstermektedir (Akgün, 2001:13).

Liderliğin ne olduğu, hangi etkenlerin liderliği belirlediği konusunda Koçel (1995:343) Liderlik= f (lider, izleyiciler, koşullar) formülü ile liderlik sürecini açıklamıştır. Yani liderlik süreci; lider, izleyenler ve koşullar arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Hersey ve Blanchard ise liderliği= (lider, izleyenler, ortam) olarak formüle etmiştir (Başaran, 1992:54).

Werner (1993:54) liderliğin başlıca boyutlarını; yönetici liderin kişiliği, grubun kişiliği, durum ve örgütsel faktörler olarak sınıflamaktadır. Koçel'in liderlikle ilgili formülü, Davis tarafından benzer biçimde ifade edilmektedir. Ona göre liderlik; lider, izleyiciler, hedefler ve çevreden oluşan değişkenlerden etkilenmektedir (Korkut, 1992:94).

Dereli (1981:191) tarafından yapılan bir ayırmda liderlik kuramları “kişisel özellik ve nitelik yaklaşımı”, “davranış yaklaşım” ve “modern yaklaşım” olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Alıç (1985:31) ise daha kapsamlı bir grupta yaparak liderlik kuramlarını “özelliklere ağırlık veren kavramlar”, “etkileşim liderlik kuramı”, “liderlikte ortam kuramı”, “davranışçı liderlik kuramı” olmak

üzere dört başlık altında toplamıştır. Gray ve Starke (1977:65-77) liderlik kavramlarını “evrensel liderlik kuramları” ve “durumsal liderlik kuramları” olarak iki gruba ayırmışlardır. Koçel (1989:266-279)’de Dereli’ye benzer biçimde üçlü gruplama biçimini benimsemiş, ancak ondan farklı olarak “modern yaklaşım yerine “durumsallık kuramını” kullanmayı yeğlemişlerdir. Yapılan bu gruplamalardan da anlaşılacağı gibi liderlik kuramları konusunda çok değişik görüşler olmakla birlikte, bilim adamlarının liderlikte özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı gibi üç yaklaşım üzerinde daha sıklıkla durdukları ortaya çıkmaktadır (Gümüşeli,1996:4)

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerin liderlik özelliklerini incelenmesiyle başlamıştır. Bunun için yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılmış, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. (Erdoğan, 1991: 334).

Özellik kuramlarında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya alınarak yapılan karşılaştırmalarda liderlerin belirgin özellikleri ortaya konulmuş, etkili liderlerin ilgi, yetenek ve kişilik açısından etkisiz liderlerden farklı olduğu düşünülmüştür. Bunun yanında, liderlerin kişisel özellikleri olan, fiziki özelliği, zekası, şahsiyeti, yetenekleri vb. özelliklerin bilinmesi; liderlerin grup içinden belirlenmesi ve ortaya çıkarılmasında hem de lider olarak yetiştirilmek istenen kişilere bu özelliklerin kazandırılmasında önemli görülebilir. Ancak liderlik sürecini sadece “lider” değişkenini ele alarak inceleyen bu teori pek fazla verimli olmamıştır. Özellik kuramına ilişkin yapılan bu araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışlarını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmiştir. Ayrıca etkili liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları, izleyenler arasında liderlik özelliklerinden daha fazlasına sahip olanların bulunduğu halde ortaya çıkmadıkları da gözlemlenmiştir (Koçel, 1995:345).

Bu durumda dikkatler, liderlik sürecinin bir başka değişkeni olan izleyenlerin ya da grupların yapı ve işlevlerine çevrilmiştir. İzleyenlerin özellikleri, liderlerin davranışları ve aralarındaki ilişkiler araştırılmaya başlanmıştır. Bu çabalar da liderlikte davranışsal yaklaşımın doğmasına yol

açmıştır. Davranışsal kuramın temel varsayımı liderleri başarılı ve etkili yapan unsurun liderin özelliklerinden çok liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir.

Liderin astları ile iletişim kurma biçimi, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol biçimi vb. davranışlar, liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak dikkate alınmıştır (Owens, 1976; aktaran: Gümüseli, 1996:6). Bunun yanında davranışsal kuramlarda, liderlik sürecinin oluşturduğu çevreye ve koşullara ağırlık verilmemesi bu görüşlerin zayıf tarafını oluşturmuştur.

Liderlik konusunu davranışsal kuram açısından araştırmacıların elde ettiği sonuçlardan liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Böylece liderlik, davranışlarındaki başarının oldukça farklı davranışlara bağlı olduğu (Çelik, 1999:17) sonucu, ortaya çıkmıştır. Bunun devamında “koşullar” değişkeni temel alınarak, liderlik süreci açıklanmaya çalışılmıştır.

Çağdaş liderlik kuramları arasında yer alan durumsallık kuramları iki farklı durumda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur.

Kurama göre, liderin etkililiğini belirleyen en önemli faktörler, amaçların niteliği; izleyicilerin yetenek ve beklentileri; liderliğin olduğu örgütün özellikleri; liderin ve izleyicilerin geçmiş deneyimleridir. Liderliği, örgütün amaçları ve koşullar ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışan bu yaklaşım esas alındığında, okullar gibi farklı özelliklere sahip örgütlerin kendilerine özgü liderlik stilleri ve davranışları gerektirdiği ortaya çıkmaktadır (Gümüseli, 1996:6-7).

Görüldüğü gibi her liderlik kuramı ile “liderlik” kavramına farklı açıdan bakılmaya çalışılarak, açıklık getirmeye uğraşmış, bu uğraşlar liderin özelliklerini de ortaya çıkarmıştır. Çünkü, liderlerin yapıcı, yaratıcı, değişimci, öğretici ve vizyoner vb. özellikleri örgütler, kurumlar için çok önemlidir. Yol gösterici olmak, yardımcı olmak, demokratik katılımı gerçekleştirmek ve herkesin nitelikli eğitim alma, gelişme süreci için çaba sarf etmek diğer örgüt yöneticilerinin olduğu kadar okul yöneticilerinin en önemli rolleri arasındadır.

Okul örgütleri, amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından, diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu bakımdan genel olarak işletmecilik alanları için geliştirilen liderlik yaklaşımlarının, okul örgütünün liderlik anlayışını veya liderlik biçimini karşılaması olası değildir. Bu durum, eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacını ve beklentilerini karşılayacak liderlik yaklaşımının gerekliliğini ve önemini de ortaya çıkarmaktadır. Çünkü okul yöneticisi öğretmenlerin yöneticisi olarak, liderlik davranışlarıyla onları etkilemektedir.

Okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmenlerin iş doyumu ve performansı arasında yakın bir ilişki vardır. Yönetici, okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997:50). Eğitim yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurmak, beklentileri bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır. Okul ortamında yöneticiler, örgütsel amaçları gerçekleştirmede, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırma ve beklentilerini karşılamada, onlar üzerinde etkili olmak durumundadırlar.

Geçmişten günümüze kadar okul liderlerinin rollerinin incelenmesi sonucunda, ilk yıllarda yöneticiler “bürokratik idareci” olarak ifade edilirken, zamanla “insani duyguları ele alan” kolaylaştırıcı bir yönetici olmuşlardır. Bu durumu “öğretimsel lider” olma biçimi takip etmiştir (Laswa, 1998; aktaran:Cerit, 2001). Okul yöneticisinin okul ve program hakkında bilgi sahibi olması, ona bir ölçüde öğretimsel düzenlemelere müdahale etme gücü de vermektedir.

Öğretimsel liderlik kavramı, öğretmenler için okulun çalışma ortamını tatmin edici ve üretken ortama dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bunun yanında öğretmen ve öğrencinin beklenti düzeylerinin sürekli yükselmesi, sınıf öğretmenin denetime çok açık olmaması, okul programlarının koordinasyon yetersizliği ve öğrenci rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülememesi, öğretimsel lidere yeni roller yüklemiştir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolü, yönetsel rolünün doğasıyla bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretimsel liderlik tamamen okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Çünkü öğretimsel lider; öğretmenler arasında grup ilişkilerini

güçlendiren, öğrenme için uygun kaynakları sağlayan ve daha etkili bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenleri değerlendirip denetleyen kişisidir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları üç temel boyuttan oluşmaktadır (Gümüşeli, 1996):

1. Okulun misyonunu tanımlama
2. Eğitim programı ve öğretimi yönetme
3. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme

Bu boyutlar içinde yer alan “Olumlu öğrenme iklimi geliştirme”, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama davranışlarını içeren boyuttur. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek zorunda olmaları ve kendini geliştirmeyenlerin kurum içinde görev yapmalarının olumsuz durum yaratacağı gerçeğinden dolayı da önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişme ile ilgili çabalarının yanında yöneticilerin de bu sorumluluğu taşımaları öğretimsel liderlik davranışları açısından önem taşımaktadır. Diğer taraftan hızla değişen, çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir sorumluluktur. Yöneticinin diğer sorumluluklarından biri de, okulunda çalışan öğretmenlerin sürekli olarak gelişmelerini sağlamak için önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Çünkü etkili bir hizmet, ancak nitelikli iş görenlerle olanaklıdır (Aydın, 1994:192).

Eğitim sisteminin en stratejik parçalarından birisi olan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, okuldaki öğrenme – öğretme sürecinin kalitesini belirlemede önemli bir faktördür aynı zamanda öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesi adına yapılan öğretimsel liderlik davranışları, eğitim liderlerinin temel sorumluluklarından biri olarak görülmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri nedir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyine ilişkin;

- a. İlköğretim müfettişlerinin,
- b. Okul yöneticilerinin,
- c. Öğretmenlerin,

görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyine ilişkin;

- a. İlköğretim okulu müfettişleri,
- b. Okul yöneticileri,
- c. Öğretmenlerin,

görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında, bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, müfettişlik kıdemi) açısından anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini, ilköğretim okulu müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın Önemi

Hemen hemen bütün toplumların; kültürel, sosyal, ekonomik ve teknoloji alanlarındaki gelişim ve değişimlere uyumunu sağlayan; bununla birlikte kendisini de sürekli olarak toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda değiştirmek

zorunda olan, hizmet sektörlerinden birisi eğitim sektörüdür. Eğitim kurumlarının işlevlerini yerine getirme sorumluluğunu okulların üstlendiği göz önüne alınırsa; yapılacak eğitim hizmetinin başarısında eğitim yönetimine ve yöneticilerine büyük rol düşmektedir.

Özellikle son yıllarda geleneksel yönetim ve yönetici kavram ve davranışlarına yönelik anlayışlarda büyük değişikliklerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu anlayışlardan birisi de yöneticinin öğretimsel liderlik davranışlarına yöneliktir. Çünkü günümüz okul yöneticisi aynı zamanda öğretim sürecinin lideri konumundadır.

Son zamanlarda en çok tartışılan konulardan birini oluşturan “Toplam Kalite Yönetim” anlayışı 2001 yılından bu yana eğitim kurumlarımızda yavaş yavaş yerini bulmaktadır. TKY kurumlarda klasik yönetici yerine yaratıcı, güven duygusu veren ufku geniş, değişime açık liderler istiyor. Bu anlayış içinde yerini alacak liderlerin; kurumun içindeki çalışanların beklenti ve gereksinimlerini belirleyip bu doğrultuda iyileştirmeler yapmasının yanında onları motive etmesi; desteklemesi yerinde ve zamanında takdir etmesi gerekiyor.

TKY insan kaynaklarının planlanmasını, bunun için de çalışmaların yeterliliklerinin belirlenmesini ve artırılmasını, görevlendirmelerin bu verilere ve isteğe göre yapılmasını benimsediği unutulmamalıdır. Etkili ve verimli kurumlar için insan kaynaklarının performanslarını artırmak, artık çağımızda zorunluluktur.

Öğretim liderliği; okul yöneticisinin okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışları içermektedir (Şişman, 1997:9).

Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetiştirme süreci içinde yaşamaları, diğer mesleklere nazaran daha büyük önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri bugün mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994:135). Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları, sürekli öğrenmeleri alanlarıyla ilgili yenilikleri takip etmeleri ve bilgilerini aynı zamanda uygulamayla bütünleştirmeleriyle mümkün olmaktadır. Böyle bir mesleki ortamı, öğretmenlere sağlayacak olan okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Her şeyden önce okul yöneticilerinin başarılı bir okul için, başarılı öğretmenler gerektiği inancına ve teknik bilgisine sahip olması önem taşımaktadır. Çünkü, yarışmacı bir dünyada beklentilerin hızla değişmesi karşısında okul yöneticisinin entelektüel sermayesi zengin insan kaynakları ile birlikte bu değişimle baş edebilmesi için sağlam bir bilimsel birikime sahip olması gerekmektedir. Hemen hemen bütün mesleklerde yaşanan değişme, büyük oranda çevresel isteklere cevap verme kaygısından ileri geldiği unutulmamalıdır.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerine zaman ayırma, onları meslekleriyle ilgili gelişmelerden haberdar etme ve destekleme, hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenleme ve kaynak sağlama ile mesleki gelişme ortamı oluşturma gibi pek çok sorumluluğu bulunmaktadır.

İnsan kaynaklarının öneminin okullarda daha işlevsel hale getirilmesinde büyük roller üstlenen okul yöneticilerinin, başarılı bir şekilde eğitim sürecinin amaçlarını gerçekleştirmesinde, öğretimsel liderlik davranışlarının ne derece yerine getirdiklerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla yapılan çalışmalar, ilköğretim kurumlarındaki yöneticilerin, öğretimsel liderlik davranışlarının ortaya çıkartılması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara da ışık tutulması açısından büyük önem taşımaktadır.

Sayıtlar

1. Veri toplamak için hazırlanan anket maddeleri okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece gerçekleştirdiklerini, açıklayacak düzeydedir.

2. Denekler anketi cevaplarken gerçek kanılarını belirtmişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada aşağıdaki sınırlılıklardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma; 2003–2004 eğitim–öğretim yılı Bolu ili merkez ilçeye bağlı resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler (sınıf ve branş) ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma; okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ilişkin;

- a) Zaman ayırma
- b) Haber verme ve teşvik etme
- c) Hizmet içi eğitim
- d) Kaynak sağlayıcı ve kaynak kişi
- e) Mesleki gelişme ortamı olarak, 5 boyut ve bu boyutlara ilişkin

öğretimsel liderlik davranış maddeleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma bilgi toplama aracı olarak kullanılan anketteki soru maddeleri ile sınırlandırılmış olup; anketin doğasından kaynaklanan sınırlılıkları taşımaktadır.

Tanımlar

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki (6–14) yaş grubundaki çocukların eğitim – öğretim gördükleri resmi ilköğretim okulları.

Okul Yöneticisi: İlköğretim okul müdürü.

İlköğretim Müfettişi: İlköğretim okul müfettişi.

Öğretmen: İlköğretim okulu I ve II. kademesinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri.

Mesleki Gelişme Davranış Boyutları: İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ilişkin davranış boyutları;

- a) Zaman ayırma,
- b) Haber verme ve teşvik etme,
- c) Hizmet içi eğitim,
- d) Kaynak sağlayıcı ve kaynak kişi,
- e) Mesleki gelişme ortamı, olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve öğretimsel liderlik alanında yapılmış yayınlar ve araştırmalar irdelenmiştir.

KURAMSAL TEMELLER

Liderlik

20. yy'da değişik alanlarda hem teorisyenler hem de uygulayıcılar liderliği çözümlmek için yoğun çabalar sarfetmişlerdir. Bu çabalar, liderlikle ilgili çeşitli yaklaşımların gelişmesine, yapılan tanımlamaların açıklanmasına katkıda bulunmuştur. Kronolojik bir sıralama ile alındığında liderlik tanımları örneklendirilmesi aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erçetin, 1998: 7-10):

- 1902 Sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir. C.H. Cooley
- 1906 Sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır. I.I.Mumford
- 1911 Tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir.F. W.Blacmar
- 1921 En az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir. E.L.Munson
- 1924 Grubun işbirliğine özel bir anlam verebilmektir. F.S.Chapin
- 1927 Grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini fark ederek; enerjilerini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamaya yöneltmektir. L.L. Bernard
- 1930 İnsanları ikna ederek; onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır. C. M. Bundel
- 1935 Hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koyabilmektir. C.E. Kilbourne
- 1939 Amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir. T.R.Phillips
- 1942 İnsanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır. N.Copeland

- 1948 Grup üyeleri ile onların gereksinimlerini karşılayacak tüm araçları kontrol altında tutan kişi arasındaki işlevsel bir ilişkidir. I. Knickerbocker
- 1950 Amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir. R.M. Stogdill
- 1955 Ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir. H.Kontz & C.O'Donnell
- 1960 Grup amaçlarını gönüllü olarak gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemidir. G. Terry
- 1964 Örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır. J. Lipham
- 1968 Yetki kullanarak, kararlar alabilmektir. R. Dubin
- 1974 Grup süreçlerinin odak noktası, kişilik ve etkileri, uyma ve izlemeye ikna etme sanatı, etkinin kullanılması, eylem ve davranış, inancı biçimlendirme, amaçları başarmanın bir aracı, etkileşimin etkisi, farklılaşan bir rol, başlatıcılık olarak ele alınmıştır. R. M. Stogil
- 1978 Örgüt üyelerini, örgütün rutin yönetimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır. D. Katz & R. L. Kahn
- 1986 Diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir. R.R. Krausz
- 1990 Sezgisel ve analitik düşünceyi tümüyle kullanarak, yaratıcı olmaktır. C.Norris
- 1991 Birden çok sayıda kişiyi tüm bağlılık ve yeterlilikleriyle ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme sürecidir. J. Jaques & S.D.Clement
- 1992 İnsanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbirleriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek, etkileyebilmektir.

1993 Karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir. T.J.Kowalski & U.C. Reitzig

1994 Farklı durumlardaki davranışlara, farklı anlamlar yükleyebilmektir.

R. Heifet

1995 Örgüt üyelerinin etkileşim örüntülerini olaylara bağlı olarak anlamlı kılıp; şekillendirmektir. R.T. Ogava & S.T. Bossert

1996 Amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır. G.R. Sullivan & M. V. Harper

1997 Tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarfetmek için insanları etkileme sürecidir. K.Gallagher ve Diğerleri

Tanımlardaki bu farklılıkların kaynağı, içinde bulunulan zaman, toplumsal, bireysel, örgütsel farklılıklar ve olgulardır. Ortak noktalardan hareketle; liderlik ve yöneticiliğin birbirinden farklı ve liderliğin politik-kültürel kavram olduğu yargılarına ulaşılabilir. Bunun yanında, liderlik formal konumlara bağlı değildir. Örgütün herhangi bir üyesi, bulunduğu formal konuma bakılmaksızın liderlik rolünü üstlenebilmektedir. Ayrıca liderliğin, büyük ölçüde öğrenilen bilgi, tutum ve becerilerden oluştuğu da söylenebilir.

Yulk ve Von Fleet'a göre liderlik, bir kişinin diğerlerini bir hedef doğrultusunda etkilemesi ve o kişilere bir vizyon kazandırmada yardım etmesidir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995:342). Bu açıdan bakıldığında lider, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısı konumundadır (Bursalıoğlu, 1994:204). Liderlik, örgütün amaçlarına ulaştırılmasında, örgütü oluşturan kişileri etkileme süreci olarak da tanımlanabilir. Liderliğin bu tanımı, örgütteki diğer kişilerin davranışlarını etkileme ve sonuç olarak da örgütün ulaşılması hedeflenen özel amaçlarını gerçekleştirmeyi içeren devamlı bir süreç ve eylemdir (Bartol ve Martin, 1991:480; aktaran: Akgün, 2001:10).

Tosun’a göre kavramsal bakımdan lider, önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezineyip, bunları örgütleyen yöneten yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Gümüşeli, 1996:1).

Yapılan araştırmalar liderin kendisini, onu izleyenleri, örgütü ve ortamın özelliklerini, liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Bu duruma göre liderlik, kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucudur (Bursalıoğlu, 1994:204). Böylece en etkin lider, gerçekten kişileri, kendilerini, yaşadıkları ve çalıştıkları ortamları iyileştirebilen bireylerdir.

Liderlikle ilgili tanımlara bakıldığında, ortak diğer bir nokta liderliğin bir etkileme süreci olarak ele alınmasıdır. Bu durum, etkileme kaynağı olarak güç kavramını güncelleştirmektedir. Güç kavramını örgüt ortamında yetki kavramı ile karıştırmamak gerekir (Akgün, 2001:14).

Yetki, bir makamda bulunmaktan dolayı, kişinin eline verilmiş olanak ve ayrıcalıkları belirtir. Güç ise, kişinin kendisinden doğmaktadır. Bu durumda güç yetkinin kullanılmasıyla oluşabileceği gibi, başka kaynakların harekete geçirilmesiyle de elde edilebilmektedir (Can, 1991:185).

Görüldüğü gibi liderler, izleyenleri etkileme süreci içerisinde, bir çok güç kaynağını kullanmaktadırlar. Bunlara etki kaynakları da denilebilir. French ve Raven (Bartol ve Martin, 1991:481; aktaran: Çelik, 1999) örgütlerde liderlerin kaynaklarını altı başlık altında toplamışlardır. Bunlar;

1. Yasal güç: İdari hiyerarşideki pozisyonlar ve otoritenin o pozisyona verdiği hiyerarşideki yer.
2. Ödüllendirme gücü: Diğerlerine değerli ödüller sağlamak ve kontrol etmek için kapasite temeli üzerindeki güçtür.
3. Baskı gücü: İnsanların beklenen davranışlar içinde olmadıklarında cezalandırmaya yetkili olma.
4. Uzmanlık gücü: Başkaları tarafından değerlendirilirken uzmanlığa sahip olma ya da uzmanlığa bağlı güç.

5. Bilgi gücü: Örgüt işlerinde ve örgütle ilgili gelecek planların dağıtımında kontrolün olması güç ve bilgiyi herkese ulaştırabilmesi.
6. Beğeniye dayanan güç ya da kişiliği ve karizmasındaki güç: Başkaları tarafından takdir, hoşlanma, beğenilmesi sonucu elde edilen güçtür.

Yukarıda belirtilen, yasal, zorlayıcı ve ödül gücü örgütsel gücü oluştururken uzmanlık ve karizma gücü kişisel güçleri oluşturmaktadır. Liderlik açısından önemli olan; örgütsel güçler yanında, kişisel güçlerinde etkili bir biçimde kullanılmasıdır.

Yönetim ve Liderlik

Daha önce belirtildiği gibi, bazen birbirleriyle eşanlamli olarak kullanılabilen “yönetim” ve “liderlik” kavramlarıyla birlikte “yönetici” ve “lider” kavramı da birbirinden farklı anlamlar ifade etmektedir. Liderlik kavramı çeşitli bilim alanlarında (siyaset bilim, askerlik bilimi, işletme yönetimi) da değişik amaçlarla, farklı anlamlar yüklenerek tanımlanmaktadır. Örgütsel açıdan yaklaşıldığında ise yönetimin alanı içine, insanlarla birlikte olma, insan grubu girmektedir. Gerçekte de bir insan grubu olmaksızın liderlik de söz konusu olmamaktadır.

Genel olarak yönetim, örgütün sahip olduğu tüm kaynakları (insan para, alt yapı, teknoloji vb.) belli kurallara uygun biçimde kullanarak, örgüt amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. Genel anlamda liderlik ise, “belli amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak, sosyal bir örgüt içinde yer alan insanları eyleme geçirme süreci” olarak tanımlanabilir (Krug,1992:430; aktaran: Şişman,1997). Yönetimin özünde ussalık, kurallar, prosedürler, kontrol vb. değişkenler yer aldığı halde, liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme (Casse, 1994:47-50), risk alma, duygusallık, etkileme gibi konular öne çıkmakta, esas itibarı ile de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır. Bu durum, liderin yöneticiden farklı bazı özellik ve güçlere sahip olmasını gerektirmektedir.

Liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan, ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içermektedir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları bir zorunluluk olarak görülmektedir. Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı ilerleme ve uyumun ötesinde, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileycilik vb. gibi liderlik süreçlerini içeren, dirik bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Erçetin, 1998:13).

Liderlik isteklilik, inanç, bağlılık, gönüllülük vb. gibi durumları içeren bir süreçtir. Bu süreçte bir çok gücün bütünleşmesi ve bütünleşmeden doğan zorunlulukları istekliliğe, inanca, bağlılığa ve gönüllülüğe dönüştüren bir etki söz konusudur (Erçetin, 1998:14).

Yönetim, karmaşıklıklarla başedebilmek içindir. 20. yy'nın ürünü olan büyük örgütlerin ortaya çıkması üzerine, karmaşık yapıya en iyi cevap verebilecek unsurlar olarak "yönetim ve yönetici" kavramlarına dikkatler toplanmıştır. Bunun nedenleri olarak şunlar gösterilebilir: Son dönemlerde iş dünyası çok daha rekabetçi bir ortama girmiştir. Teknolojideki hızlı değişme, daha büyük iç rekabet, pazar kurallarının değişmesi, kapital yoğunluklu endüstrinin kapasitesinin üstüne çıkması, dengesiz besin karteli, iş gücünün demografisinin değişmesi, eski iş şartlarını tamamen değiştirmiştir. Artık yapılanları bugün, dünkünden %5 oranında daha iyi yapmak başarıyı getirmemektedir. Görüldüğü gibi iyi bir yönetimin yokluğu durumunda büyük ve gelişmiş örgütler bile karmaşa ile karşı karşıya kalabilmektedir. Yeni çevreye etkili bir şekilde uyum ve hayatta kalabilmek için köklü değişimler yapmak gerekmektedir. Bu durumda dikkatler, karmaşa ile başeden kişi konumunda olan yönetici kavramından değişimle mücadele eden lider kavramına kaymıştır.

Lider, kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Bu durumda lider, küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha fazlasını, onlara yapabilen küme üyesi konumundadır (Başaran, 1992:53). Durcker'e göre etkili liderler sadece karar vermezler. Bu kişiler örgüte çok geniş bir açıdan bakar ve işgörenler üzerinde çok büyük bir etki oluştururlar. Liderler günlük sorunları çözmeye ya da ortaya çıkarmadan çok stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci

biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar (Lunenburg & Ornstein, 1991). Görüldüğü gibi, liderliğin örgütlerin yapılanmasında, geliştirilip değiştirilmesinde dönüştürücü bir rol üstlenmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla örgütte gerçekleştirilmek istenen örgütsel gelişim çeşitli liderlik davranışları ile, çalışanlarının düşünsel ve duygusal yönünü etkileyebilmesine bağlı olmaktadır.

Starratt (1995) ise, lider ile yönetici arasındaki farklılığı 10 temel özelliği dikkate alarak belirlemeye çalışmıştır. Starratt'ın belirlediği lider ile yönetici arasındaki farklılıklar Şekil 1' de gösterilmiştir (Çelik,1999:3)

Şekil 1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar

LİDER	YÖNETİCİ
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü denetler.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümlemeler.

Kaynak: Starratt, 1995:10; aktaran: Çelik, 1999

Erdoğan, (1991:332)'a göre; lider ile yönetici arasındaki farklılıkları şöyle özetleyebiliriz

1. Tüm yöneticiler lider değildir. Lider grup üyelerinin çoğunluğu tarafından izlenen kişidir. Lider, atamayla gelmediği için hiyerarşik yapı içinde

belli bir konumu yoktur. İş gruplarının lideri, informal lider olabilir, ancak bunlar yönetici değildir.

2. Lider, grup üyelerinin duygusal olarak da kabul ettiği kişidir. Zaeznik'e göre yönetici, rasyonel karar veren ve sorun çözen kişidir. Lider ise grup üyelerinin beklentilerini karşılayan kişidir.

3. Yönetici, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Liderin temel ilgi alanı ise izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştiremediği zaman başarısız olurken, lider grup beklentilerini karşılamadığı zaman başarısız olur.

Bir başka karşılaştırmada, lider ile yönetici arasındaki farklı özellikler Şekil 2'de şu şekilde açıklanmıştır.

Şekil 2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklı Özellikler

Liderler	Yöneticiler
• Kişileri ve aktif tutumları benimserler. • İnsanların olabilirlik-isteklilik-gereklik konusunda fikirlerini değiştirirler. • Yeni moral değerler yaratırlar. • İşlerini bir yük ve zorunluluk olarak görmezler. • İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler. • Empatik yollarla, insanların önce düşünce ve duyguları, sonra eylemleri ile ilgilenirler. • Yöneticilerin eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar geliştirebilirler. • Olayların, durumların insanlarca ne ifade ettiğini anlamaya çalışırlar. • Gerekğinde çok uzun süre tek başına bir fikri savunabilirler. • İzleyenlere doğrudan sonuç alan ve etkileyici mesajlar gönderirler.	• Kişisel olmayan, yönetsel amaçları benimseme eğilimindedirler. • İşlerini insan ve madde kaynaklarını bütünleştirmek için karar alma, strateji geliştirme süreci olarak görürler. • Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme-cezalandırma vb. esnek taktikler kullanırlar. • Konumlarında kalmalarını sağlayan; günlük rutin işlere hoşgörü ile bakarlar. • Varolanı koruma güdöleri, riske girme arzularına ket vurur. • Astlarıyla, dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itaate zorlarlar. • Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler. • Olayların durumların nasıl geliştiğini

• Genellikle; bir örgütte bir işte çalışabilirler, ancak, asla o işe ve örgüte ait değildir. • Duygu dünyaları çok zengindir.	anlamaya çalışırlar.
---	----------------------

Kaynak: Erçetin, 1998:12

Yönetim ve liderlik arasındaki farklılığı Casse, şöyle açıklamaktadır; yönetimin özünde ussallık, kurallar, prosedürler, kontrol vb. değişkenler yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizlikle baş etmek, risk alma, duygusallık, etkileme gibi konular öne çıkmakta; esas itibarıyla de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır (Şişman,1997:2). Buna göre lider insan ilişkileri ve etkili güdüleme tekniklerine önem vererek kurumdaki bireylere destek, teşvik ve gelişme olanakları sağlar.

Yönetsel davranış ile liderlik davranışını birbirinden ayırmaya çalışan Lippom'a göre liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün karşılaştırılmasıdır. Yönetici ise, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir (Aydın,1994:129). Etkili liderler hangi örgütte bulunurlarsa bulunsunlar örgütlenme ve eşgüdümleme kadar planlama ve zaman yönetimi becerilerine de ihtiyaç duyarlar.

Yönetici ve lider arasındaki farklı özellikleri Korkut (1992:93) 'da şöyle açıklamaktadır; yönetici, bir örgütün amaçlarını mevcut yol göstericileri (emir, direktif, kararname) başka bir deyişle, örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak gerçekleştiren kimsedir. Lider ise, bunun ötesinde etkileme gücüne sahip olan kişidir. Eğer bir yönetici, böyle bir etkileme yönüne sahip değilse, o sadece bir yöneticidir, yönettiği örgütten ayrıldığında, o örgütün gelişmesi ile ilgili bir iz bırakması söz konusu olamaz.

Dünya çapında lider ve yöneticiler üzerine yapılan gözlem ve araştırmalarda, araştırmacılar yönetici ve liderin, hedefleri, kariyerleri, başkaları ile ilişkileri ve kendileri hakkındaki tutumlarının çok değişik olduğunu tespit etmişlerdir. Liderler, yöneticilerden psikolojik olarak da çok farklıdır. Her ikisinin

de hedefi kaynaklara, örgüt yapısına, insanlara yönelik olsa da, yönetici problem çözücüdür. Yönetici kendi kendine “hangi problem çözülmelidir, insanların örgüte faydalı olabilmeleri için hangi sonuçlar başarılmalıdır?” sorularına cevap ararken, lider yöneticiye göre görevini yerine getirirken daha pratik hareket etmektedir (Zaleznik, 1993:36; aktaran: Cafoğlu, 1997).

Yönetim ve liderlik arasındaki farklılık, yönetici ve lider kavramları arasında farklı bazı özelliklerin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Son yıllarda bir çok teorisyen ve pratikçi, yönetim ve liderlik arasındaki farklılıklara önem vermektedirler. Bennis, bu iki kavram arasındaki farklı özellikleri şöyle açıklamaktadır (Luthans, 1992:269). Şekil 3’de gösterilen özellikler yönetici ve liderin ayırt edici özellikleri olarak betimlenebilir.

Şekil 3. Yönetici ve Liderin Ayırt Edici Özellikleri

Yönetici Özellikleri	Lider Özellikleri
İdareci, Kopyadır, Muhafaza eder, korur, Sistem ve yapı üzerinde odaklaşır, Kontrolle güvenir, Görüş alanı dardır, Nasıl ve ne zamanı sorar, Gözü aşağıya bakar, Taklitçi, Statükoyu korur, Klasik iyi bir askerdir, Bir işi ya da şeyi doğru yapar,	Yenilikçi, Orijinaldir, Geliştirir, İnsanı merkez alır, Güven ve telkin eder, Görüş alanı genişir, Ne ve niçin sorularını sorar, Gözü ufuklardadır, Meydana getirir, yaratıcıdır, Statükoyla mücadele eder, Kendine özgü bir kişi,

Kaynak ; Luthans, 1992: 269

Görüldüğü gibi lider ve yönetici tanım olarak değerlendirildiğinde; yönetici çevresindeki insanlar ile birlikte var olanı koruma ve yaşatma yolunda çalışırken lider, birlikte olduğu insanları etkileyerek eyleme geçirip, onlara bir yön tayin ederek hedefler gösterme yolunda çalışmaktadır.

Liderlik Kuramları

Liderlik kuramlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları açısından ele alınmıştır.

Özellik Kuramları

Özellik yaklaşımlarına ilişkin 1948’de Stogdill tarafından yapılan araştırmaya göre liderlik özellikleriyle ilgili altı grup belirlenmiştir. Bu özelliklerin özeti Şekil 4’ de verilmiştir.

Şekil 4. Stogdill’in Liderlik Özellikleri İlgili Gruplandırmasının Özeti

Fiziksel Özellikler	Sosyal Geçmiş	Zeka	Kişilik	İşle İlgili Özellikler	Sosyal Özellikler
Yaş Boy Görünüm	Eğitim Devingenlik Sosyal Statü	Yargılama Kararlılık Etkili Konuşma	Bağımsızlık Kendine güven Zorbalık Saldırganlık	Başarı gereksinimi Başlatıcılık Sorumluluk gereksinimi İnsanlara ilgi Sonuçlara ilgi Güvenlik gereksinimi	Denetleme yeteneği İşbirliği eğitimi Dürüstlük Güç gereksinimi

Kaynak; Erçetin, 1998:28

Stogdill’in belirlediği özellikleri sınyan Mann, sadece zekayla liderlik arasında bir ilişki olduğunu, diğer özellikler için bunun pek de geçerli olmadığı bulgusuna ulaşmış ve bu konuda araştırmacıları uyarmıştır. Stogdill, 1974’de yaptığı ikinci araştırmada daha önce gruplandığı özellikleri sınamış ve başarılı liderlerden en sık gözlenen nitelikleri, özellik ve beceri olarak yeniden gruplandırmıştır. Bu gruplandırma Şekil 5’da sunulmuştur.

Liderlerin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçütler, soyut ölçütlerdir. Özellikle liderlik özelliklerini saptamak amacıyla geliştirilen anketlerin, geçerlik ve güvenilirliği de tartışılmaktadır. Bunun yanında liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısıyla da yakından ilgilidir. Belli liderlik özelliklerine sahip olan kişilerin, yaşadıkları toplumun dışında başka bir toplumda

etkili bir lider olmaları mümkün değildir (Çelik, 1999:7). Görüldüğü gibi etkili liderler bu özelliklerini kendi kültürel yapılarında daha kolay ve rahat sergileyebilmektedirler.

Şekil 5. Başarılı Liderlerde En Sık Gözlenen Nitelikler

Özellikler	Beceriler
• Durumlara uyum sağlayabilme • Sosyal çevreye duyarlılık • Hırs ve başarı gereksinimi • İddiacılık • Kararlılık • Bağımsızlık • Diğerlerini etkileme isteği • Israrcılık • Çalışkanlık • Kendine güven • Stresle başa çıkabilme • Sorumluluk üstlenmeye gönüllülük	• Zeka • Kavramsal düşünce • Yaratıcılık • İncelik ve diplomatlık • Etkileyici konuşma • Grubun göreviyle ilgili bilgi • Örgütlenme • İkna edebilme gücü • Sosyal beceriler

Kaynak; R.M. Stogdill ,1974; aktaran: Erçetin, 1998

Liderde bulunması gereken özellikleri, yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak, belli bir sınıflama yapmak mümkündür. Bunun yanında bir liderin izleyenlerden, bazı yönlerden farklı olması gerekmektedir (Başaran, 1992:57). Bunlar;

1. Daha zeki olmalıdır.
2. Kendini izleyenlerle, daha iyi iletişim ve işbirliği kurabilmelidir.
3. Gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.
4. Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülenmelidir.
5. İzleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirerek, yerli yerinde bulunabilmelidir.

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmıştir. Özellik kuramının, izleyenlerin ihtiyaçlarını gözardı etmesi, çeşitli özelliklerin göreceli önemini açıklığa kavuşturmaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması, önemli sınırlılıklarını oluşturur. 1940'ların sonundan 1960'ların ortasına kadar olan dönemdeki liderlik araştırmaları, liderlerin tercih ettikleri davranış biçimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Robbins, 1994). Ancak son yıllarda tekrar liderlik özelliklerine yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Çünkü lider; önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar; birlikte olduğu kişilerin ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen, yöneten, yaratıcı bir kişi olarak dikkat çekmektedir (Tosun, 1982:243). Dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi yeni geliştirilen kuramların, özellik kuramıyla yakın ilişkili olduğu görülmektedir.

Davranışsal Kuramlar

Davranışsal kuramlar lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Davranışçı kuramlara göre etkili lider, bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler. Bunlar (elik, 1999:11):

1. Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek iş görenleri daha kaliteli iş yapmaya yönelme,
2. Grup üyelerine destek sağlayarak iş görenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olma şeklinde.

Davranışsal kuram, sadece liderliğin yapısı hakkında araştırma yapmayı amaçlamamıştır. Eğer özellik yaklaşımı başarılı olsaydı, liderlik gerektiren örgütlerde ve gruplarda, formal makamları dolduracak doğru kişilerin seçilmesi için bir temel sağlanmış olunacaktı. Oysa davranışsal kuramlar, liderliğin önemli davranışsal belirleyicileri ortaya çıkartılırsa, insanları lider olarak eğitilebileceğini, savunmaktadır. Uygulama açısından, özellik kuramı ile davranışsal kuram arasındaki fark, kuramların varsayımlarından doğmaktadır. Bu varsayımın temelinde ise Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi alışmaları yatmaktadır (Robbins, 1994:172).

Ohio State Üniversitesinde yapılan çalışmalarda; uygulanan anketlerle lider davranışın görev yönelimli ve ilişki yönelimli boyutları ölçülmeye çalışılmıştır. “Yapıyı Kurma” (Görev Yönelimli) ve “Anlayış Gösterme” (İlişki Yönelimli) lider davranış boyutları olduğu; ve lider davranışlarının grup üyelerinin iş doyumu ve başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Michigan Üniversitesi çalışmalarında amaç, grubun performansını ve güvenliğini artırmakta en etkili liderlik davranışını belirlemek olmuş, sonuçta iş ve birey merkezli olmak üzere iki temel liderlik davranışı tanımlanmıştır (Erçetin, 1998:32).

Bu araştırmalarda; yapıyı kurma/iş merkezli davranış ile anlayış gösterme/birey merkezli davranış biçiminde tanımlanan liderlik davranışlarının sadece iki boyutta sınırlandırılmayacak kadar karmaşık ve çok boyutlu olduğu gözardı edilmiştir. Örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim, vb. durumsal değişkenler dikkate alınmıştır (Erçetin, 1998:35).

Örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından önemli olan diğer bir çalışma Yönetim Gözeneği Kuramı adı altında Robert Blake ve Jane Mouton tarafından yapılmıştır. Blake ve Mouton’un yönetim gözeneği kuramına göre beş temel liderlik biçimi vardır. bu beş temel liderlik biçimini şu şekilde özetleyebiliriz (Owens, 1987; aktaran: Çelik, 1999):

1. Zayıf liderlik; Lider, izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Bu liderlik biçimi 1,1 lik liderlik biçimi olarak da görülür. Zayıf liderlikte işgören ve üretime yönelik en düşük düzeyde ilgi vardır.
2. Otorite ve itaat; 9,1’ lik liderlik biçimidir. Lider, maksimum düzeyde görevle ilgilenir; bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.
3. Şehir kulübü liderliği; Lider, işgörene en üst düzeyde önem verirken, üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu liderlik biçimi 1,9’ luk liderlik biçimi olarak görülmektedir.
4. Denge sağlayıcı liderlik; Lider, mevcut yapıyı koruma ve devam ettirmeye çalışır. 5,5 lik liderlik biçimi olarak tanımlanan, bu liderlik biçiminde hem üretime hem de işgörene orta düzeyde bir ilgi vardır.

5. Grup Liderliği: 9,9' luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, hem üretime hem de iş görene en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde lider, grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır.

Kurama göre, en etkili liderlik biçimi 9,9 luk liderlik biçimi olarak görülmektedir. Blake ve Mouton liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur.

Durumsallık Kuramları

Liderlik davranışlarının olduğu koşullara ağırlık veren kuramlardır. Bu kuramın genel varsayımı, değişik koşulların değişik liderlik sitilleri gerektirdiğidir. Dolayısı ile bu kurama göre liderlik olayını açıklayabilmek için koşullar değişkenini de modelin bir parçası olarak dikkate almak gerekir (Gümüseli, 1996:6). Bu yaklaşıma göre, liderlik için genel bir davranış biçimi yoktur. Her durum için ayrı liderlik davranışları belirlenmektedir (Cafıoğlu, 1997:19).

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır. Fiedler'e göre, liderin kişiliği ile bulunduğu ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliği bir araya gelerek lideri oluşturur. Durumsallık yaklaşımına göre, liderin etkililiği, öncelikle liderin örgüt içindeki bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlıdır

Fiedler, liderin durumu değiştirme ve kontrol etmekte; lider-izleyen ilişkileri, görevin yapısı ve makam gücü olmak üzere, üç temel faktörden yararlanabileceğini ileri sürmüştür.

Daha sonra Fiedler "Kavramsal Yetenek Kuramı"nı ortaya çıkarmıştır.

Bu kurama göre liderin zeka düzeyinin, belirli koşullar altında farklılaşabileceği savını ileri sürmüştür. Bu koşullar; liderin grubu yönetmesi, grubun desteğini sağlamış olması, stressiz bir ortamda çalışması ve görevinin entelektüel bir çabayı gerektirmesi, şeklinde belirtilmiştir. Fiedler'e göre; anılan koşullarda, zeki liderler çok daha iyi eylem planları ve etkili stratejiler geliştirebilirler.

Poul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen bir diğer durumsal liderlik kuramı lider etkililiğinin; lider davranışlarıyla, grup yada bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayandığı varsayımına dayanır.

Olgunluk Düzeyi; izleyenlerin bilgi becerilerini ifade eden yeterlikleri ve izleyenlerin motivasyonlarını, güvenini içeren başlıklar kapsamaktadır. İzleyenlerin yeterlilikleri ve bağlılıkları arttıkça; olgunluk düzeylerinin artması ve çok daha fazla sorumluluk üstlenmeleri beklenilmektedir. Liderin bilmesi gereken konu ise, izleyenlerinin olgunluk düzeyine uygun ve bu düzeyi yükseltici, liderlik biçimleri göstermesi zorunluluğudur.

Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramında; liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları ortaya koymaktadır. Vroom ve Yetton'un modelinde iki durumsallık değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kararın kabulü ve kalitesidir, ikincisi de liderlik biçimidir (Hellriegel & dig., 1986: 323-325; aktaran: Çelik, 1999).

Lider etkililiğini açıklamaya yönelik olarak Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen diğer bir durumsal liderlik kuramı Yol-Amaç Kuramıdır.

Bu kuram, liderin izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için, onları amaca güdülemesini üçüncü boyut olarak eklemektedir. Kuramda liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Başaran, 1992; aktaran: Hoy & Miskel, 1991).

Yol–Amaç Kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülenmesi önemlidir. Bir liderin davranışının güdüleyicilik etkisi, izleyenlerin görev amaçları ile kişisel amaçları yoluyla sağlanabilir (Başaran, 1992:73).

Emredici (yönlendirici) davranış, başarı yönelimli liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik başlıkları altında toplanan dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir.

Yol – Amaç Kuramı, durumsallık kuramları içinde yeni bir kuram olarak görülebilir. Çünkü; liderler ve izleyenler arasındaki ilişkiyi, liderin etkililiği ve izleyenlerin güdülenmesi boyutunda çözümlemeye çalışmıştır. Astların güdülenmesi ve bunu sağlayan gereksinimlerin karşılanması aracılığıyla, örgütlerde etkili liderlik sürecinin nasıl gerçekleştirilebileceğini anlama kolaylığı sağlamaktadır.

Liderliğe ilişkin olarak geliştirilen davranışsal kuramlar, liderliğin iki temel davranış boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır. William J. Reddin, liderlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak, etkililik boyutunu eklemiştir.

Reddin etkililik boyutunu; liderin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımlamaktadır (Aydın, 1994:259). Reddin, lider davranışının duruma uygunluğunu *etkili lider*, duruma uygun olmayan lider davranışını ise, *etkisiz lider* olarak belirlemiştir.

Geliştirici, yönetici, bürokratik, iyi niyetli otokrat davranış sergileyen liderler etkili; misyoner, uzlaştırıcı, otokrat, ilgisiz davranış sergileyen liderler etkisiz liderler biçimleridir.

Reddin'in kuramı, belirtilen üç temel üzerine kurulmuş olan basit bir kuram değildir. Çünkü kuramda lider özellikleri ve davranışları ile durumsal faktörler birlikte analiz edilmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan değerlendirilemediği zaman Reddin'in kuramı hem özellik ve davranışsal kuramlar hem de durumsallık kuramıyla bir bütünlük göstermekle, söz konusu üç temel liderlik kuramının bir sentezi olarak görülmektedir.

Durumsallık yaklaşımları etkili liderlik için liderlik durumlarındaki çevresel düşünmek amacıyla geliştirilmiştir. Bütün bu yaklaşımların arkasında yatan mantık; etkili bir liderlik sonsuz, sınırsız yada kesin değildir. Aslında her liderlik durumu birbiri ile karşılıklı etkileşim içinde bulunan hem çevresel hem insani birden fazla değişkenlere bağlıdır (Akgün, 2001:20).

Liderliği örgütün amaçları ve koşulları ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışan bu yaklaşım esas alındığında, okullar gibi farklı özelliklere sahip

örgütlerin kendilerine özgü liderlik stilleri ve davranışları ortaya çıkmaktadır (Gümüşeli, 1996:7).

Öğretimsel Liderlik

İlgili literatürde, liderliğe yönelik geliştirilen bazı kuram ve modeller yanında lider konumunda olan insanlarla ilgili bazı özellikler ve yeterlikler sıralanmış; liderlik rol ve davranışlarıyla ilgili bazı sınıflamalar yapılmıştır. Buna paralel olarak, okul yönetiminde de müdürlerin liderlik yeterlikleri, rolleri, davranışları ve işlevleriyle ilgili bazı sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamalardan birine göre (Sergiovanni, 1984) okul müdürlerinin, (1) eğitsel (2) deneysel, (3) örgütsel ve (4) yönetsel liderlik olmak üzere dört farklı liderlik rolünden söz edilmiştir. Bunlardan eğitsel liderlik, bu araştırmada da üzerinde durulan öğretim liderliği rolünü karşılamaktadır. Eğitim yönünden liderlik konumunda olan okul yöneticilerinin, okulun öğretim amaçlarını belirleme, öğretim birimlerini düzenleme geliştirme ve yönetme, öğretimle ilgili materyal ve kaynakları değerlendirme, seçme, sağlama, dağıtma, öğrenmeyi gerçekleştirme, klinik denetim, bireysel gelişimin planlanması gibi işlevlerinden söz edilmektedir (Duke, 1987:49).

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir. Ancak güç ve etki bakımından değerlendirildiğinde formal ve informal olmak üzere iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterirken, informal lider gösterdikleri liderlik davranışlarıyla bir grupla bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi bir formal lider olarak görülebilir. Bunun yanında okul yöneticisinin öğretmenleri yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna da getirebilir.

Geçmişten günümüze kadar okul liderlerinin rollerinin incelenmesi sonucunda, ilk yıllarda müdür “bürokratik idareci” olarak ifade edilirken, daha sonraları “insani duyguları dikkate alan kolaylaştırıcı bir yönetici” olmuşlardır. Bunu “öğretimsel lider” olma takip etmiştir (Lashwa, 1998; aktaran: Cerit, 2001:39). Bu doğrultuda okul yöneticisi son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır.

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak, okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğretimsel liderlik, mükemmellik ve verimliliği sağlama düşüncesinin oluşturduğu baskılar sonucu bazı araştırmacı, politika belirleyici ve okulu yenileştirmeye çalışan uzmanlar arasında popüler bir çalışma konusu olmuştur. Bu konuda yapılan ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkililiği üzerindeki rolü araştırılmıştır (Gorton & Schneider, 1991:319; aktaran: Cerit, 2001).

Öğretim liderliği eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan, okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretim liderliği; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme gibi üç temel boyuttan meydana gelmektedir (Hallinger ve Murphy, 1986:4-61). Bunun yanında asıl olarak öğretim sürecine liderlik etmesidir (Erdoğan, 1991:165) şeklinde belirtilmektedir.

Okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında De Bevoise (1984), öğretim liderliğini, okuldaki öğrenci başarısını artırmak için, okul müdürünün kendisinin gerçekleştirdiği ya da başkalarınca gerçekleştirilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlamaktadır (Şişman, 1997:9).

Doresh ve ChingJen (1985)'ne göre öğretim liderliği, okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretme durumlarını, böylece öğrencilerin de öğrenme durumlarını, doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 1997:9).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışları içerdiği görülmektedir. Diğer taraftan öğretim liderliği, sadece okul müdürüyle ilgili bir nitelik değildir. Öğretim işi ile ilgili herkes (öğretmen, okul müdürü, müdür yardımcısı, denetici)

bulundukları konumlar itibariyle birer ğretim lideri olmak durumundadır (Şişman, 1997:9).

Öğretim liderliğı diğerk liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğretime ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle, öğretim liderliğı, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996:11).

Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu bakımdan, öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme önem kazanmıştır (Çelik, 1999:207).

1980’li yılların ortalarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları, önemli bir gelişme olarak ortaya çıkmaktadır. Program yöneticisinin aksine öğretimsel lider, öncelikle okulun eğitimsel programını geliştirmek için bilgi kaynaklarını araştırmaktadır. Okul yöneticisinin okul ve program hakkında bilgi sahibi olması, ona bir ölçüde öğretmenin öğretimsel düzenlemelerine müdahale etme gücünü de vermektedir. Öğretmen ve öğrencinin yüksek beklenti düzeyine sahip olması, sınıf öğretiminin denetime kapalı olması, okul programlarının koordinasyon yetersizliği ve öğrenci rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülmemesi, öğretimsel lidere yeni roller yüklemiştir. Etkili okul uygulamalarında, okul yöneticisi, kilit bir faktör olarak kabul edilmiştir. Etkili okul uygulamalarında, okul yöneticisi tarafından okul temelli düzenleme gruplarının yönetimi ve personel geliştirme programlarının hazırlanması sağlanmıştır. Böyle hizmet- içi eğitim yoluyla öğretimsel etkililiğın sağlanması amaçlanmıştır.

Eskiden program yöneticisi olarak kabul edilen okul yöneticisinin rolü, okul dışındaki politikaların, eğitimde yenilik beklentilerinin etkisiyle öğretimsel liderlik rolü olarak bir değişim geçirmiştir. Eğitim ve öğretimde etkili olan kavramların okul yöneticisinin etkili liderliğiyle uygulanabileceğı ve böylece

öğretimin standardize ve kontrol edilebileceği varsayılmıştır. Bununla birlikte öğretimsel liderlik ile yeni bir davranış odaklanması ve yöneticinin öğretimsel liderlik rolü, yönetsel rolünün doğasıyla bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Hallinger, 1986:38).

Bunun yanında mesleki değişme ve işgören ile okul yönetimine ilişkin bakış açısının yüksek düzeyde rasyonelleştirilmesi, okul liderliği kavramının gelişmesini engellemiştir. Okul liderliği sorunu, politika oluşturucular tarafından okul yöneticisinin sadece öğretim ve program uzmanı olarak görülmesiyle sınırlandırılmıştır. Politika oluşturucularının bu eğilimi, okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarında, öğretimsel yönelimli bir rol değişimine yol açmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik alanındaki yetersizliği, onların bu alanda ciddi bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçme ihtiyacını gündeme getirmiştir. Yarışmacı bir dünyada beklentilerin hızla değişmesi karşısında okul yöneticisinin bu değişimle baş edebilmesi, çok güçlü bir bilgi temeline sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

Öğretimsel liderlik davranış ve görevleri bir çok araştırmaya konu olmuştur. 1980'e kadar dağınık bir görünüm sergileyen öğretim liderlik davranış boyutları Hallinger tarafından bir ölçek geliştirebilmek adına üç kavramsal boyut içerisinde özetlenmiştir (Gümüşeli, 1996: 48).

Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanarak, Türkiye'de öğretimsel liderlikle ilgili yapılan ilk araştırmanın üç temel boyutu ve bu boyutlara ilişkin on bir görev boyutu ve ilgili davranışları şu şekilde özetlenebilir;

1. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama:
 1. Okulun amaçlarını geliştirme,
 2. Okulun amaçlarını açıklama.
2. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme:
 1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme,
 2. Eğitim programını eşgüdümleme,

3. Öğrenci ilerlemesini izleme.
3. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme:
 1. Öğretim zamanını koruma,
 2. Varlığını hissettirme,
 3. Öğretmenleri çalıştırmaya özendirme,
 4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama,
 5. Akademik Standartlar geliştirme ve uygulama,
 6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

Okul yöneticilerinin en önemli öğretim liderliği boyutlarından birisi okulun misyonunu veya amaçlarını tanımlama ve açıklamadır. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger ve Murpy, 1985:221). Paylaşılmış amaçlar duygusu öğretmenlerin kendilerini örgütün bir parçası gibi görmelerini sağlar. Bu da güdüleyici, birleştirici değerler oluşturup, onları örgüte bağlar. Eğitim kurumlarının misyonu ister yazılı ister yazısız olsun gücünü biçiminden değil kurum üyeleri tarafından farkedilmesinden ve kabul edilmesinden alır.

Öğretim lideri aslında okulun kesin öğretim amaçlarını geliştirme ve bunların uygulanmasını yönetmekten sorumlu olan bir kişidir (Gümüşeli, 1996:46). Amaçların geliştirilmesi elbette yalnız başına yöneticinin sorumluluğunda değildir. Bu öğretmenlerin, ailelerin toplumun belli kesiminden üyelerin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilebilir. Çünkü bu grupların eğitim-öğretim süreçleri üzerinde etkileri vardır.

Okul yöneticileri okulun amaçları ve bunların önemini formal iletişim ve informal etkileşim biçimlerinden yararlanarak öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere benimsemeleri, desteklemeleri için anlatılabilirler.

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimi

Öğretim liderliğinin bu ikinci boyutu, özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenlerle birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüseli, 1996:48).

Denetleme ve değerlendirme öğretim liderliği çok önemlidir, çünkü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlar. Okul yöneticisinin asıl görevi, okul amaçlarının sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesini sağlamaktır. Öğretimsel denetimin amacı öğretmen ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmaktır (Aydın, 1986:31). Denetim ve değerlendirme yapmadan etkinliklerin başarılı olma düzeylerini belirlemek olanaksızdır. Denetim; uygulamalar ile plan, program ve ilkeleri karşılaştırarak sapma ve hataları belirleme, zamanında ve yerinde durdurma, nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemleri alma, önerilerde bulunma, yol gösterme, önlem ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hükme varmadır (Taymaz, 1989:53). Yöneticilerin günün bir bölümünü mutlaka doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorundadır.

Eğitim ve öğretimi denetlemeleri sonucunda elde edeceği bilgilerin öğretmeni desteklemek için öğretim lideri yöneticiye önemli yararlar sağlayacağı muhakkaktır.

Denetleme ve değerlendirme bir bakıma sorunun özünü öğrenme fırsatıdır.

Eğitim programını eşgüdümleme; öğretim ve eğitim programı konusunda aynı sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle ve farklı sınıf öğretmenleriyle daha çok etkileşim içinde olmaları ile gerçekleşir (Hallinger ve Murpy, 1985:222). Okul yöneticisinin en önemli görevlerinden biri olan eğitim programını eşgüdümleme iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdüm, diğeri aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür (Gümüseli, 1996:51). Bu konularda okul yöneticilerinin öğretmenlere yardımcı olması gereklidir. Bu nedenle eşgüdümleme toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmeli varsa okuldaki eğitim uzmanları da katılmalıdır (Başaran, 1994:89).

Eğitim yöneticileri, öğretim lideri olarak ayrıca standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci ilerlemesini izlemelidir. Bu testler yardımıyla

programlama ve öğrenci yetersizlikleri belirlenir, öğretim programında yapılan değişikliklerin sonuçları değerlendirilir ve öğrencilerin sınıfları karşılaştırılır. Yöneticiler bu testlerin sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya her bir öğretmenle ayrı ayrı tartışırlar. Test sonuçlarını özet biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak öğretmenlere verirler. Ayrıca amaçları belirlemede, eğitim programını ve öğretimi değerlendirmede, okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede yine bu test sonuçlarından yararlanırlar (Hallinger ve Murpy, 1985:223).

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

Bu boyutta, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme gibi davranışlar yer alır.

Zamanı kullanma biçiminin öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğu muhakkaktır. Öğretmene çeşitli etkenlerle kesilmemiş, büyük öğretim zamanı parçaları vermenin etkili öğretim için büyük önem taşıdığını göstermiştir (Stallings, 1980:35; aktaran: Gümüşeli, 1996:53). Öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencilerin sınıfa girmesi ve okul idaresinden gelen ricalarla öğretimin kısa sürelerle durdurulması, öğretim zamanını olumsuz yönde etkileyen durumlardır. Yöneticiler politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilir.

Yöneticilerin okul kampüsü, koridor ve sınıflarda sık sık görünmesi, onlara öğretmenler ve öğrenciler ile etkileşim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu biçimdeki informal etkileşim yöneticilere öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında çok değerli bilgiler sağlar (Gümüşeli, 1996:54).

Yöneticiler, öğretmenleri çalışmalarıyla orantılı olarak ödüllendiren, onaylayan bir çalışma ortamı yaratmalıdır.

Öğretmenleri çabalarından dolayı övme, takdir etme önemli bir etki yaratır. İşgörenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. yükselmeler, ücret artışları, tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının

sağlanması gibi ödüller yöneticiler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılabilecek önemli özendirme araçlarıdır (Aydın, 1994:276).

Günümüz dünyasında öğretmen eğitimi en önemli yatırımlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bunun için çeşitli kuruluşlarda çok farklı tarzda modeller, sistemler ve politikalarla değişik türde yetiştirme etkinlikleri planlamakta ve uygulanmaktadır (Karagözoğlu, 1996). Hizmetiçi eğitim çalışmalarıyla bu etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Eğitim camiasında çalışan tüm işgörenlerin sürekli yetiştirme içinde olmaları, hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1993:138). Öğretmenlerin başarısı eğitim-öğretim alanındaki yenilikleri ve eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyip, yeni yöntemleri öğrenip kullanmaları ölçüsünde artar. Bu nedenle yöneticinin önemli sorumluluklarından birisi de okuldaki işgörenlerin ve özellikle öğretmenlerin sürekli olarak gelişimlerini sağlamak için gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır.

Okul yöneticilerinin, öğretim lideri olarak akademik standartlar oluşturup, geliştirme ve uygulamaya yönelik görevleri söz konusudur. Okul için yüksek beklentileri bu standartları geliştirme ve uygulama biçimleri okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik yapısından ve dolayısıyla çevrenin okuldan beklentilerinden etkilenebilir (Hallinger ve Murpy, 1987:198). Öğretim liderinin akademik standartları ve beklentileri geliştirme ve uygulama sırasında öğretmenler, öğrenciler, aileler diğer öğretim kurumları ve meslek örgütleri ile etkileşim içinde olması gerekir (Gümüşeli, 1996:57).

Bu boyut içinde yer alan görevlerden sonuncusu öğrencileri daha fazla öğrenmeye özendirecek bir ödül sistemi kurmadır. Eğitimde ödüllendirme, öğrenciyi istenilen davranışı özendiren, bu davranışı yapmasını sürdüren etkileri içerir (Gümüşeli, 1996:58). Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi öğrenci başarısını ve gelişmesini sık sık ödüllendirerek ve tanıyarak, öğrencilerin akademik başarıya değer verdikleri bir okul iklimi yaratabilir (Hallinger ve Murpy, 1989:224). Ödüllerin çok kaliteli veya pahalı olması gerekmez. Öğretmen ve arkadaşları önünde tanıma ve takdir edilme, öğrenci açısından büyük önem taşır. Okul yöneticisi sınıf ve okul ödül sistemlerini birbirine bağlamada ve

bunların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemesini sağlamada en önemli rolü üstlenen kişidir (Hallinger ve Murpy, 1985:224).

Özet olarak belirtmek gerekirse; yöneticinin öğretim liderliği kavramı belirsiz bir liderlik imajının ötesinde, okul ortamında gösterilebilecek davranışlara dayalı bir tanımlamayı olanaklı kılmaktadır. Daha doğrusu, bu kavram açıkça okuldaki yönetici davranışlarının akademik amaçlar, eğitim programı, öğrenme ve öğretmen üzerinde yoğunlaşmasını ifade etmektedir. Klasik okul yöneticilerinin önceliği finansal ve bürokratik işlemler, bakım, onarım gibi rutin ve yönetsel işlevlere vermelerine karşılık öğretim lideri olan müdürler öğretim konusuna birinci derecede önem verirler. Eğitim yönetimi literatüründe bir okul yöneticisinin aynı zamanda bir öğretim lideri olabilmek için zamanını nasıl kullanacağına ilişkin kesin hükümler yoktur. Bununla birlikte, öğretim liderliği için yukarıdaki üç boyut altında yer alan görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesini gerektiği ve ancak bu okulların verimlilik ve etkililiğinin sağlanabileceği, çoğu çalışmada vurgulanmaktadır. Yine aynı zamanda literatürden bu görevlerin yerine getirilme ve davranışların gösterilme derecesinin okul ortamına ve özelliklerine göre değişebileceği anlaşılmıştır (Gümüşeli, 1996:59).

Olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutu içinde yer alan davranışlardan; “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama”, bu araştırmanın temel konusudur. Bu nedenle bundan sonraki bölümlerde bu konuya geçilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama

Personele gelişme imkanları sağlamayan örgütün sadece olumsuz siciller vererek, onun düzelmesini beklemesi, çağdışı bir örgüt ve yönetim anlayışından başka bir şeyi ortaya koymamaktadır. Diğer bir deyişle, personelin değerlendirmesi, personelin eğitim açıklarını gerçekçi olarak ortaya çıkarması açısından çok önemli bir kaynaktır. Ancak bu açıkları kapamak, en az personelin kendisi kadar yöneticinin ve tümüyle örgütün de sorumluluğu altındadır (Özdemir, 1998:3).

Yöneticiler her şeyi bilen ve astlarını, onun talimatına uyup uymadığını kontrol eden kişiler değil, aksine öğrenim süreçlerini başlatan ve astlarını yeteneklerini, yaratıcılıklarını, optimal gelişme ve örgütün amaçlarının desteklenmesi için yönlendirenler olmalıdır (Cerit, 2001:11; aktaran: Hesapcioğlu, 1998: 102).

Çalışanların performanslarının artırılması, verimliliğin sağlanması için atılacak olan ilk adım onların istek ve ihtiyaçlarının net olarak ortaya konması, beklentilerinin tespit edilmesidir. Böylece kişisel amaç ve hedefler tespit edilip anlaşılabilir, örgütün hedefleri ile uyumlaştırılıp, yürütülmesi ve gerçekleştirilmesi sağlanabilecektir (Argon, 2004:32).

Calamusa tarafından yapılan bir araştırmada, müdürlere göre, değerlendirme sonuçlarının temel hedefi, öğretmenin geliştirilmesi ve onların becerilerinin artırılmasıdır (Özdemir, 1988: 23; aktaran: Calamusa, 1985). Bu durum da değerlendirmenin temel nedenini çok iyi açıklamaktadır.

Günümüz dünyasında öğretmen eğitimi, en önemli yatırımlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bunun için, çeşitli kuruluşlarda çok farklı tarzlar modeller, sistemler ve politikalarla, değişik türde yerleştirme etkinlikleri planlanmakta ve uygulanmaktadır (Karagözoğlu, 1996). Bu etkinliklerin önemli bir bölümünü ise hizmet içi eğitim çalışmalarının oluşturduğu görülmektedir.

Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetiştirme süreci içinde olmaları, diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızlı çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle, öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994: 138).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerinin sürekli olarak kendi gelişimlerini sağlamalarına imkan tanımaları gerektiği, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerini geliştirmek zorunda oldukları, kendini geliştiremeyenlerin görev yapmalarının çok olumsuz bir durum yaratacağı da belirtilmiştir. Eğer öğretmenler kendilerini geliştirme imkanı bulamıyorlarsa idarecilerin hizmet içi eğitimle bunu yerine getirmeleri gereği de vurgulanmaktadır (Cerit, 2000:189).

Diğer yandan, öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri ancak eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeleri ve okulda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri ile olanaklı olduğu unutulmamalıdır. Bir bakıma yenileme ve geliştirme amacını taşıyan bu tür etkinlikler, öğretmenin daha dinamik ve güvenle çalışmasına yardımcı olmaktadır (Karagözoğlu, 1997:30). Bu nedenle müdürün önemli sorumluluklarından birisi de okuldaki işgörenlerin ve özellikle öğretmenlerin sürekli olarak gelişmelerini sağlamak için, gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Çünkü etkili bir hizmet ancak nitelikli işgörenler ile olanaklıdır (Aydın, 1994:192).

Okulunu işletmeyi düşünen bir öğretim liderinin okuldaki öğretmenleri verimli olarak çalıştırma ile birlikte onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatları yaratması da büyük önem taşır. Ancak bu geliştirme etkinlikleri sonunda, öğretmenlerin ve diğer görevlilerin değişme ve gelişmelerinden sürekli haberdar olmaları sağlanırsa, nitelikleri artacak ve dolayısıyla okul daha etkili hizmet sunma olanağına kavuşmuş olacaktır.

Mesleki gelişmeyi sağlama kapsamında yer alan etkinlikler içerisinde, personel geliştirmeye ilişkin olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi eğitim etkinliklerini düzenleme en önemli olanlarıdır. Ayrıca işgören geliştirme etkinliklerinin okulun hedefleri ile tutarlı olmasını sağlama ve bu etkinliklerden okuldaki tüm personeli eşit bir biçimde yararlandırma sorumluluğu yine müdüre aittir. Bunlarla birlikte bu görev aynı zamanda işgören geliştirme programları süresince öğrenilen bilgi, beceri ve tutumları bütünleştirmede öğretmenlere yardımcı olma ve öğrenilenlerin sınıfta uygulanması için gerekli ortam ve desteği sağlamayı da içermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985: 223).

Görüldüğü gibi, eğitim liderlerinin temel sorumluluklarından birisi, okuldaki tüm bireylerin mesleki yönden gelişmesine, en önemlisi de öğretmenlerin öğretim becerileri yönünden gelişmelerine katkıda bulunmaktır. Eğitim liderleri, öncelikle yaşam boyu eğitim ve öğrenmenin gereğine inanmalı; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini yaşam boyu öğrenciler olarak görmelerini ve buna ilişkin becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır. Eğer

gerçekleşen öğrenmeler, özel gereksinimlere cevap veriyorsa veya bireyin sorunlarını çözmeye yardımcı oluyorsa, bireyin öğrenmeye etkili bir biçimde katılması beklenebilir (Whitaker, 1991:5-6). Öğretmenler için düzenlenecek eğitim etkinlikleri onların öğretimle ilgili karşılaşabilecekleri bir takım özel sorunları çözmeye yönelik olmalıdır. Aksi halde, bu etkinliklerin ilgi görmesi ve yararlı olması beklenemez.

Yöneticiler, çeşitli yollarla öğretmenlerin okul ve sınıf içinde daha etkili bir eğitim– öğretim gerçekleştirmelerine katkıda bulunabilirler. Okul müdürleri, öğretmenler için mesleki yönden kendilerini geliştirebilecekleri çeşitli fırsatlar oluşturabilir ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmalarına öncülük edebilirler. Bir okulda kadronun geliştirilmesiyle ilgili her tür etkinlikler, doğrudan okulun amaçlarıyla ilgili olmalıdır. Ayrıca bu etkinlikler, sınıf içi öğretimin iyileştirilmesine doğrudan katkı getirici nitelikte düzenlenmelidir. Bunun yanında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarından kazandıkları yeni bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf içindeki uygulamalara yansıtabilmesine de olanak sağlanmalıdır (Hallinger and Murphy, 1985:222). Edinilen yeni bilgi ve beceriler, eğer okulda kullanılabilme ve uygulanabilme olanağına sahip değilse, öğretmenin geliştirilmesi adına yapılanlar boşuna bir uğraş olacaktır. Örneğin, okulda bilgisayar yoksa ya da var olan bilgisayar, okul yöneticisinin odasında bir dekor ögesi olarak kılıfı kapalı duruyorsa, öğretmenin “bilgisayar destekli eğitim” konusunda bir hizmet içi eğitim kursuna katılması pek anlam taşımayacaktır.

Yöneticinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi yönünde önemli diğer bir rolü de başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve tanınmasını sağlamaktır. Ödül, işgöreni verimli ve başarılı çalışmaya yöneltten en etkili özendirme araçlarındandır (Balcı,1992:5). Öğretmenler, uzmanlık dallarındaki etkililik, sınıf dışı davranışlarındaki nitelik düzeylerine göre birey yada grup olarak ödüllendirilebilirler (Balcı,1992:7). Yöneticiler, öğretmenlerini ödüllendirme konusunda sınırlı bir yetkiye sahiptir. Çünkü, okul yöneticisi bir öğretmenine dilediği her ödülü verebilme yetki ve gücüne sahip değildir. Ancak, ödül denilince sadece maddi ödüller anlaşılmamalıdır. Başarılı bir öğretmenin bu başarısından dolayı yazılı olarak takdir edilmesi, söz konusu başarının başkalarına da tanınmasına ve bilinmesine olanak sağlanması, en azından sözel olarak

övülmesi, öğretmen için güdüleyici bir rol oynayabilir. Ayrıca, yönetici terfi, ünvan, statü verme, maaşla ödüllendirme gibi başka özendiricilerden de yararlanabilir. Çünkü ödüllendirilerek güdülenmiş, üretken istekli öğretmenler daha verimli çalışabilirler (Balcı,1992).

Liderlerin yapacakları en büyük şey, beraber çalıştıkları arkadaşlarını daha etkili hale getirmektedir.

Anlaşıldığı gibi, yöneticiler çeşitli yollarla öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunabilirler. Mesleki yönden kendilerini geliştirebilecekleri çeşitli fırsatlar, ortamlar oluşturabilirler. Etkinliklere (hizmet-içi eğitim, yüksek öğrenim, kurslar, seminerler v.s.) katılımda yönlendirme, edinilen yeni bilgi ve becerileri sınıfta uygulayabilme, kullanabilme, onlara vakit ayırma, kaynak sağlama gibi etkinliklerle öğretimsel liderlik rollerini en verimli biçimde yerine getirebilirler.

Mesleki Gelişim Davranış Boyutları

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik, öğretimsel liderlik davranış boyutları 5 temel boyut ve bu boyutlara ilişkin otuz iki görev boyutu ile ilgili davranışları olarak ele alınmıştır. Buna göre ele alınan 5 temel boyut ve bu boyutlara yönelik görev ve davranışları şu şekildedir.

I. Boyut: Zaman Ayırma

Günümüzde eğitim alanında işgörenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında kurum yöneticilerinin ve özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994:138). Eğitim yöneticisinin önemli sorumluluklarından birisi okuldaki işgörenlerin ve özellikle öğretmenlerin sürekli olarak gelişimlerini sağlamak için gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır (Aydın, 1994:192).

Okul yöneticisi öğretmenin mesleki gelişim konuları esas olmak üzere bilgi alış-verişinde bulunmak, bilgilendirmek, bilgi almak üzere öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırmalıdır. Mesleki gelişimlerinde bir basamak oluşturmak için katıldıkları hizmet içi eğitim sonuçlarının paylaşılması ve tartışılması için zaman ve olanak sağlamak öğretimsel davranışlarından birini oluşturmaktadır.

II. Boyut: Haber Verme ve Teşvik Etme

Eğitim-öğretimde başarmak istenilen, büyük ölçüde okul içindeki çalışmalara bağlıdır. Merkezi otoritenin aldıkları kararları uygulamaya yansımada bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin, öğretim liderliği rolleri içinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak adına; öğretmenleri, mesleki gelişme olanakları ile ilgili yasal düzenlemeleri (kanun, tüzük, yönetmelik, genelge, duyur, vb) ve uygulamadaki yasal düzenlemelerden haberdar edip, varsa değişiklikleri bildirmesi gerekmektedir.

Yine, yasal düzenlemelerde (kanun, tüzük, yönetmelik, genelge vb.) yapılan değişiklikleri takip etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik etme ile ilgili davranışları gerçekleştirmesi öğretimsel liderlik sorumlulukları içindedir. Bilimsel ve mesleki yayınlardan haberdar olup, takip etmeleri hususunda habercilik ve bilgilendirme yapması okulun etkili öğrenme iklimi oluşturmada etkili olacaktır. Aynı şekilde bilimsel ve mesleki (kitap, dergi, makale, vb.) yayınları izlemeleri hususunda teşvik edici olması da bir o kadar önemlidir. Öğretmenleri geliştirilmesi adına, lisans üstü eğitim olanaklarından haberdar edip, bu olanaklardan yararlanmaları konusunda teşvik etme, okulda kazandırılan bilgi, değer ve davranışların kalitesini artıracaktır. Çevre üniversitelerde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine mutlak katkıda bulunacak eğitim programları olanakları, onların alanlarında uzmanlaşmalarını sağlayacağından, bu tür teşvik edici davranışlar ön planda olmalıdır.

Okul içinde ve dışında hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans vb. mesleki gelişme olanaklarından öğretmenleri haberdar etmesi gereklidir. Okul yöneticisinin öğretmenlere okulun amaçları ile tutarlı mesleki gelişim olanağı sağlayacak bu gibi etkinlikleri okul içinde düzenleyip, onların katılmalarını

sağlaması bu konuda teşvik edici davranışlar içinde olması eğitim personelinin kalitesini artıracaktır. Yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları ve başarılarına destek vermesinin okul ikliminde olumlu hava yaratacağı muhakkaktır.

Hallinger (1983) tarafından yapılan bir araştırmada yöneticilerin bu tür çabaları ve başarıları nadiren desteklediklerini, Gümüşeli (1996) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler; ilköğretim okulu yöneticilerinin çalışmaya özendirme ve mesleki gelişimini sağlama gibi görevleri ara sıra yaptıklarını algılamışlardır.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir ili il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre de öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan davranışları ara sıra gerçekleştirmektedirler. Bu da gösteriyor ki, okul yöneticileri öğretim liderliği imajı içinde yer alan bu tür davranışları yerine getirmede beklentilere cevap veremiyorlar.

Eğitim örgütlerinin amaçlarında ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde izlenecek doğru politikalar içinde öğretmenlerin mesleki gelişimi adına Haber verme ve teşvik etme davranışları, rolleri önemli sorumluluklarındandır.

III. Boyut: Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri ve mesleki beceri ile ilgili hizmet içi eğitim almaları için okul yöneticisinin okulun amaçlarıyla tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenleme ve hizmet içi eğitimi almaları için destek verici davranışlarını içeren boyuttur. Bütün sınırlılıklarına karşın öğretim liderliğinin, okuldaki öğretimin ve öğrenimin kalitesini tayin etmede önemli bir faktör olduğu (Şişman, 1997:20) gerçeğinden yola çıkıldığında hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin mesleki gelişimine yapılacak katkı çok önemlidir.

Okul içi ve okul dışında kendilerini geliştirmeleri için mesleki beceri ile ilgili hizmet içi eğitimi almaları öğretmenlerin iş doyumu, kendini geliştirme ve performansı ile ilgilidir. Öğretmenlerin morali ve iş doyumu üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmektedir (Çelik, 1999:7).

Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik rol ve davranışları içinde yer alan hizmetiçi eğitim boyutundaki destek verici, düzenleyici davranışlar, bu süreçte kazanılanların sınıfta uygulamaları için de destek verme ile pekiştirilmedikçe anlamlı olmayacaktır. Bu nedenle öğretmenlere düzenlenen hizmet içi eğitim sürecinde kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları için öğretmenlere destek veren davranışlarda bu boyut içinde haklı yerini almaktadır.

IV. Boyut: Kaynak Sağlayıcı Ve Kaynak Kişi

Öğretmen eğitimi en önemli yatırımlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Karagözoğlu, 1996). Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetiştirme süreci içinde yaşamaları diğer mesleklere nazaran daha büyük önem taşımaktadır (Başaran, 1994:138). Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri ancak eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeleri ve okulda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri ile olanaklıdır. Okul yöneticisinin, öğretmenlerin branşları ile ilgili mesleki gelişmelerine katkıda bulunabilecek dergi, makale ve bilimsel yayınların düzenli bir şekilde ulaşmasını sağlayıcı davranışlar içinde olması öğretmenlerin başarısını artıracaktır. Mesleki gelişmeler ile ilgili bilgileri ve teknolojik gelişmeleri izleme fırsatı yaratan bu tür davranışlar öğretmenin daha dinamik ve güvenle çalışmasına yardımcı olur. Eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için eğitim araç ve gereçleri etkili kullanabilmeleri konusunda öğretmenlere gerekli yardım ve desteğin verilmesi hususu da kaynak sağlayıcı ve kaynak kişi olarak okul yöneticisinin aktif çalışmaları içinde yer almalıdır.

Eğitim öğretimle ilgili materyallerin incelenmesi, seçilmesi ve sağlanmasında yöneticinin gerekli önlemleri alıp, düzenlemeler yapması öğretmenlerin sürekli olarak gelişmelerinde bir başka atılacak adımdır. Yine eğitim öğretim konusunda konferanslar verdirmek amacıyla okula kaynak kişi çağırması, okulunu etkili olarak işletmeyi düşünen bir öğretim liderinin öğretmenleri verimli çalıştırma ile birlikte onların kendilerini geliştirme ve kanıtlamaları için gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatları yaratması açısından büyük önem taşır.

Okul yöneticisinin asıl görevi Dukel (1987), okulun temel işleriyle ilgili olmak durumundadır. Okulun temel işlevi ise öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okul yöneticisi okulun bu işlevlerine bağlı olarak öğretim konusunda liderlik yapıp, kendi bilgisini-tecrübesini kullanacak öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkıda bulunma etkili hizmet sunma sorumluluğu içindedir. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde yardımcı olmak, iş başında yetiştirilmesinde gösterilecek çabalar okul yöneticisinin etkililiğini, korumanın öğretim ve öğrenmeyi teşvik eden düzenli okul iklimini olumlu etkileyecektir (Gümüşeli, 1996:56).

V. Boyut: Mesleki Gelişme Ortamı

Klasik okul müdürlerinin önceliği finansal ve bürokratik işlemler, bakım, onarım gibi rutin ve yönetsel işlemlere vermelerine karşılık, öğretim lideri olan müdürler öğretim konusuna birinci derecede öncelik verirler (Gümüşeli, 1996:59). Eğitim yönetimi literatüründe bir okul müdürünün aynı zamanda bir öğretim lideri olabilmek için neler yapması gerektiği ile ilgili kesin hükümler yoktur. Bununla birlikte okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişmelerine yapacağı her katkı öğretim ortamlarına katkıdır.

Okul içinde öğretmenlerin mesleki gelişim beklentilerini ifade etme olanağı sağlayıp, mesleki gelişim beklentilerini karşılamaya çaba sarf etmek mesleki gelişmeyi sağlama kapsamında yer alan etkinlikler içinde personel geliştirmeye ilişkin etkinliklerin en önemli olanlarıdır ve bu çaba eylemlerin sürekliliği doğrultusunda öğretmenlerin moralini yüksek tutmaya da çaba sarf etmek gerekir. Yüksek moralin iş doyumu ve performansı artıracağı olasıdır.

İş doyumu ve performans arasındaki ilişki konusunda tartışmalar devam etmektedir. İş doyumu ile performans arasında olumlu ilişki olmasına karşın çeşitli araştırmalar incelendiğinde iş doyumunun performansı etkilediğini söylemek pek olanaklı değildir. Buna karşın son yıllarda yapılan araştırmalara dayanarak performansın iş doyumunu etkilediğini ileri sürmek daha olanaklı görünmektedir (Johns, 1983:116-117; aktaran: Çetinkanat, 1995:13).

İşgören geliştirme etkinliklerinin okulun hedefleri ile tutarlı olmasını sağlama ve bu etkinliklerden okuldaki tüm personeli eşit bir biçimde yararlandırma sorumluluğu yine müdüre aittir. Bunlarla birlikte bu görev aynı zamanda işgören geliştirme programları süresince öğrenilen bilgi, beceri ve tutumların bütünleştirmede öğretmenlere yardımcı olma ve öğrenilenlerin sınıfta uygulanması için gerekli ortam ve desteği sağlamayı da içerir (Hallinger ve Murphy, 1985:223).

Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi, düşük performans göstermeleri halinde, öğretmenlere yardımcı olacak özendirici bir ortam yaratmalıdır. Okulun tüm birimlerinde sürekli gelişim felsefesini benimsemeleri yönündeki çabaları; okulun yönetim, eğitim, veli ve çevre ilişkileri yanında okul performanslarının geliştirilmesi ve öğretim ortamının düzenlenmesinde de büyük önem taşır. Tanıma, takdir edilme, karşılıklı birbirlerini destekleme de lider yöneticinin atacağı her adım okul ortamında gelişmeyi sürekli kıлып, başarıyı artıracaktır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin özetler yer almaktadır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüşeli (1996), tarafından yapılan araştırmada İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Müdürler, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini algılamaktadır?
2. Öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?

3. Okul tipi, öğretim şekli, bir yöneticiye düşen öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenler ile; müdürün meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda katıldığı seminer sayısı, eğitim programı ve öğretim konusunda katıldığı seminer sayısı gibi kişisel değişkenlere göre gruplandırma yapıldığında; ilköğretim okulu müdürlerinin algılarına göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından aralarında anlamlı farklar var mıdır?
4. Okul tipi, öğretim şekli, bir yöneticiye düşen öğrenci sayısı, bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenler ile; müdürün meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda katıldığı seminer sayısı, eğitim programı ve öğretim konusunda katıldığı seminer sayısı gibi kişisel değişkenlere göre gruplandırma yapıldığında; öğretmenlerin algılarına göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından aralarında anlamlı farklar var mıdır?
5. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirmelerine ilişkin müdür ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Gümüşeli tarafından yapılan araştırma, Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili doğrudan ulaşılabilen ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hallinger 1993 ve Hallinger ve Murpy (1985)’nin geliştirdikleri ve öğretimsel liderlikle ilgili bir çok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kısa adı PIMRS olan araç kullanılmıştır. Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanarak geliştirilen veri toplama aracı İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışları üç temel boyut ve onbir alt görev boyutundan oluşmaktadır. Bunlar:

- I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama:
 1. Okulun amaçlarını geliştirme,
 2. Okulun amaçlarını açıklama.

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme:

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme,
2. Eğitim programını eşgüdümleme,
3. Öğrenci ilerlemesini izleme.

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme:

1. Öğretim zamanını koruma,
2. Varlığını hissettirme,
3. Öğretmenleri çalıştırmaya özendirme,
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama,
5. Akademik Standartlar geliştirme ve uygulama,
6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Okul müdürleri araştırmada yer alan 11 görev içerisinde; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 4 görevi; her zaman, bunların dışında kalan, 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 7 görevi çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.
2. Öğretmenler 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 8 görevi çoğunlukla yerine getirdiklerini; buna karşın, öğretimi, denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama,

gibi 3 görevi ise ara sıra yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

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

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

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin, öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, anket tekniğinin ve

öğretmenlerin algılarının sınırlılıkları yanında, söz konusu okullarda görevli okul müdürlerinin grup içinde değerlendirilmiş olmasının da sınırlılıklarını taşımaktadır. Ancak ulaşılan sonuçlar, bu öğretim kademesinde görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bazı ipuçları vermektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçları şöyle özetleyebiliriz:

1. Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarında, okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin sonuçlar okullar genelinde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılamalarına göre, okul müdürlerinin; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışları, ortalama olarak okul müdürlerince “çoğunlukla” yerine getirilmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ise öğretmenlerin algılamalarına göre ortalama olarak “ara sıra” gerçekleşmektedir.
2. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye dönük olarak; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen bu beş boyut kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, bütünde değerlendirilmesi ve müdürlerin yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesiyle ilgili olarak kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark vardır.
3. İlköğretim okullarının, içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak (merkez-kenar) okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamalarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen beş boyut kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan

öğretmenlerin algıları arasında okulun bulunduğu çevre yönünden genelde anlamlı bir fark yoktur.

4. İlköğretim okullarının, akademik başarıları yönünden, başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının söz konusu okul kümelerine göre karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerin, “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda okul kümeleri arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine bu boyutta anlamlı bir fark vardır. Diğer davranış boyutlarına ilişkin, okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda öğretmen algılamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Akgün (2001), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” adlı araştırmasında;

1. “Öğretim Liderliği davranış Boyutlarından Okulun Misionunu Tanıma boyutuna ilişkin olarak:

- a. Okul müdürlerinin, Okulun Amaçlarını Geliştirmede; öncelikli, görevlerinin okulun amaçlarını Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda gerçekleştirmek olduğu; öğretmenleri bölgesel ve yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemesi konusunda herhangi bir çalışmalarının olmadığı, asıl görevlerinin ilköğretimin amaçları doğrultusunda öğrencileri yetiştirmek olduğu; bölgesel ve yerel özelliklerle ilgili çalışmalarının daha çok öğrencilerin geldikleri sosyo-kültürel çevre ile ilişkilendirdiklerini bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri ve teşvik etmelerine rağmen yetersiz oldukları belirlenmiştir. Yine okul müdürlerinin; öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak üst düzeyde amaç belirlemedikleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenci başarısını artırmaya yönelik çalışmalar, hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme ile ilgili bir çalışmalarının olmadığı; bunun

dışında amaçları geliştirici etkinliklere yer verdikleri ve yine bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri tespit edilmiştir.

- b. Okul müdürlerinin; Okulların Amaçlarını Açıklamada; öğretmenlere, öğrencilerine, velilere ve çalışan personele açıkladıkları; okulun amaçlarını, öğretmenlere sohbet ve kurul toplantılarında, velilere okul aile birliği toplantılarında, törenlerde ve veli-öğretmen görüşmelerinde, öğrencilere ise öğretmenler vasıtasıyla açıkladıkları belirlenmiştir.
2. Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme boyutuna ilişkin olarak;
 - a. Okul müdürlerinin; Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmede; mevzuata uygun olarak gözlem yaptıkları; değerlendirmede okulun amaçlarını ölçüt aldıkları; değerlendirmede öğrencilerin yapmış olduğu ödev ve diğer çalışmaların dikkate alınmadığı; öğretmenlerin değerlendirilmesinde onların belirgin güçlü ve zayıf yönlerini belirledikleri ve bunları sicil raporlarına yazdıkları yine sicil raporlarında öğretmenlerin zayıf yönlerini çok az vurguladıkları; toplantı ve karşılıklı görüşmelerde gözlem sonrası öğretmenlere bilgi verdikleri tespit edilmiştir.
 - b. Okul müdürlerinin, Eğitim Programını Koordine Etmede; eğitim programının okulda uygulanması sırasında koordinasyonu sağladıkları; okulda uygulanan programın etkililiği ile ilgili karar verirken okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlandıkları; ders içi ve ders dışı eğitim etkinliklerinin amaçlarla tutarlı olmasını sağlamaya çalıştıkları; eğitim programlarını uygun olarak yıllık planların yapıldığı bu planların incelendiği ve bu planlara uygun olarak öğretim etkinliklerinin yürütüldüğünü kontrol ettikleri; materyallerin incelenmesi ve seçiminde aktif olarak katılmadıkları bu görevi öğretmenlere bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.
 - c. Okul müdürlerinin, Öğrenci Başarısını İzlemede; öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından çok az yararlandıkları; öğrencilerin başarıları hakkında öğretmenlerle konuşma yaptıkları; okuldaki eğitim

etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmen ve öğrencilere bilgi verdikleri; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirledikleri ancak onlarla ilgili gerekli önlemleri alamadıkları; öğrenme yetersizliği olan çocuklar için belli etkinlikler düzenledikleri ve öğretmenleri teşvik ettikleri; özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesinde herhangi bir çalışmalarının olmadığı ancak öğretmenleri teşvik ettikleri belirlenmiştir.

3. Öğretim Liderliği Davranış boyutlarında Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme boyutuna ilişkin olarak;
 - a. Okul müdürlerinin, Öğretim Zamanını Koruma'da; ders zamanında eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesecek bir davranışta bulunmadıkları; öğretim zamanının etkili olarak kullanılmasını yeterince kontrol edemedikleri belirlenmiştir.
 - b. Okul müdürlerinin, Varlığını Hissettirme'de; ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme istedikleri kabul ettikleri ancak görüşmek için sınıf ziyaretlerini çok az yerine getirdikleri; ders dışı eğitim etkinliklerine katıldıkları; derslerin boş geçmesini önledikleri tespit edilmiştir. Varlığını hissettirme ile ilgili olarak; okul müdürlerinin, varlığını daha çok davranışları ile hissettirdikleri, makam odasının dışında okulun her yerinde görünür kişi oldukları, öğretmenlerin okul müdürünü kabullenmesinin önemli olduğunu ve diktatör bir anlayışta olmadıkları yönünde okul müdürleri ve öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları tespit edilmiştir.
 - c. Okul müdürlerinin, Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme'de; öğretmenlerin gösterdiği çaba ve başarıları çevreye açıkladıkları ve övdükleri; öğretmenlerin başarılarını özlük dosyalarına işleme davranışını çok az yerine getirdikleri; öğretmenlerin özel çabalarını ödüllendirdikleri saptanmıştır.
 - d. Okul müdürlerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlamada; öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ettikleri; hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde bulunmadıkları ancak bu konuda öğretmenleri teşvik ettikleri; öğretmenlere kaynak sağlamak için çaba

sarfettikleri ancak kaynak kişi olarak yeterli davranışı gösteremedikleri; öğretim konusunda öğretmenlerle görüşmeye zaman ayırdıkları; yeterince hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılmadıkları tespit edilmiştir.

- e. Okul müdürlerinin, Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulamada; öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için belirli standartlar belirlemedikleri ve öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi davranışını yeterince yapmadıkları; öğretmenleri derse zamanında başlamaya ve ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunmaya teşvik ettikleri ve okulun eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretmenleri destekledikleri belirlenmiştir.
- f. Okul müdürlerinin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme; öğrenci başarılarını ödüllendirdikleri; öğrencilerin başarılarından velileri haberdar etme davranışını yeterince yerine getirmedikleri saptanmıştır.
- g. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin; okul müdürlerinin, öğretimsel liderliğe ilişkin gösterdikleri davranışlarla ilgili görüşler arasında genellikle fikir birliği içinde oldukları tespit edilmiştir. Ancak, “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunda belli görev boyutlarına ilişkin davranışlarda farklı görüşler belirtmişlerdir. Bunlar:
 - a. “Varlığını Hissettirme” görev boyutu içerisinde; okul müdürleri görüşmeye zaman ayırdıklarını ve görüşmek için sınıfları ziyaret ettiklerini ifade ederken; öğretmenler, bu tür etkinliklerde okul müdürlerinin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.
 - b. “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama” görev boyutu içerisinde; okul müdürleri, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmadıklarını belirtirken, öğretmenler, okul müdürlerinin bu tür etkinlikleri yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.
 - c. “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görev boyutu içerisinde; okul müdürleri ve öğretmenlerin, “öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde standart koyma” etkinliklerinde okul müdürlerinin yeterli olduğu yönünde görüş birliği içinde oldukları ve

bu tür etkinliklerin yapıldığını belirtirken; “öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi” etkinliklerinde okul müdürlerin, bu tür davranışları gösterdiklerini belirtirken; öğretmenler, okul müdürlerinin yetersiz olduklarını ve bu tür davranışları kendilerinin yaptıklarını ve okul müdürlerine bu konularda danışmanlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

6. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, özel ilköğretim okullarının;
 - a. “Öğrenci Başarısını İzleme” görev boyutu içerisinde; özel eğitimle ilgili etkinliklerde yetersiz oldukları,
 - b. “Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme” görev boyutu içerisinde; ödüllendirme etkinliklerinde, “Öğretmenlerin Mesleki Gelişmelerini Sağlama” görev boyutu içerisinde; kaynak sağlayıcı ve kaynak kişi olarak okul müdürü davranışlarında ve “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” görev boyutu içerisinde; velilerle ilişki kurma etkinliklerinde özel ilköğretim okulu müdürlerinin daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin çoğunlukla görüş birliği içinde olarak; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürleri; yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu olduklarını hissettikleri belli ya da mutad görevlerde (gözlem, koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını koruma ve özlük dosyaları vb.) daha aktif davranışlarda bulundukları; öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise daha pasif isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; okul müdürlerinin birinci derecede yönetsel davranışları ön planda tuttukları; öğretime yönelik davranışları ise ikinci planda önemli olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Böylece, okul müdürleri daha çok varolan durumu korumaya yönelik çalışmalarda daha dikkatli olduklarını; öğretmen, öğrenci ve öğretime yönelik etkinliklerde ise sorumlulukları daha çok öğretmenlere yüklediklerini

söyleyebiliriz. Başka bir ifade ile; okul müdürleri, öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar olarak algıladıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu durum, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını kazanacak ve bu tür davranışları sergileyebilecek ortamların oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır.

Taş (2000), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)” adlı araştırmasında; okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için okul yöneticilerinden öğretim lideri olarak pek çok rolü yerine getirmeleri beklendiği ortaya çıkarılmıştır. Okul yöneticisinin rolleri olarak; okul misyonunu tanımlama, okulda kaynak ve mesleki gelişimi sağlama, öğretim kaynağı ve öğretimi oluşturma belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda şunlar elde edilmiştir: Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre öğretim liderliği rollerinden; kaynak ve mesleki gelişimi sağlayıcı olma boyutundaki davranışlardan, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için ortam ve imkanı her zaman sağlarken, her iki gruba göre yöneticiler, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlamayı çoğu zaman gerçekleştirmektedirler. Yine öğretmenlere göre yöneticiler öğretim kaynağı ve öğretimin yöneticisi olmada öğretim liderliği rollerinden; personel değerlendirmede öğretmeni mesleğindeki başarısı ve kişiliği ile bütün olarak değerlendirme davranışını, öğretmenlere göre yöneticiler nadiren yerine getirirken, yöneticilere göre, derslere girme ve örnek dersler verme davranışını ara sıra gerçekleştirmektedirler.

Polat (1998) “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri (Kars Örneği)” adlı araştırmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolüne ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklenti düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Uygulanan araştırma bulgularına göre en düşük puanı “sınıflarda örnek dersi vermek”, yüksek puanı ise “okul içinde kendisine rahatça erişebilmek” maddesi almıştır. Öğretmen algıları yaş, cinsiyet değişkenlerinde

anlamalı farklılık göstermektedir. Öğretmen beklentilerinden en yüksek puanı “eğitim-öğretim programlarının gerçekleştirilebilmesi için en uygun ortamı hazırlama” maddesi almıştır. Öğretimsel liderlik konusunda öğretmen beklentileri, kıdeme göre anlamalı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Blase ve Blase (1999)’in araştırmasında; müdürlerin öğretimsel liderliklerinde kullandıkları stratejileri ve müdürlerin öğretmenleri nasıl etkilediği incelenmiştir. Nitel olarak yapılan çalışmada veriler, ABD’nin güneydoğusu, orta batısı, kuzeybatısında bulunan toplam 800 öğretmenden elde edilmiştir. Açık uçlu sorularla: öğretmenlerin müdürlerin kendi sınıf öğretmenlerine ve bu özelliklerin onların nasıl etkilediğini belirleme ve detaylı olarak tarif etme olanağı sağlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda 11 stratejiyi içeren iki ana başlık bulunmuştur. Bu stratejiler ayrıca öğretimsel liderlikte yansıtıcı büyüme modelinin oluşturulması için kullanılmıştır. Bulgular sonucunda bu stratejiler ve öğretmenlerin bu stratejilere yükledikleri anlamlar vurgulanmıştır. Bunlar;

- 1- Öğretmenlerin mesleki gelişimini artırma ile ilgili:
 - a) Öğretmen ve öğrenme ile ilgili çalışmaları destekleme,
 - b) Eğitimciler arasındaki işbirliği çabalarını destekleme,
 - c) Eğitimciler arasında gelişimin desteklenmesini sağlama,
 - d) Programların yeniden oluşturulmasını cesaretlendirme ve destekleme,
 - e) Hizmet içi eğitim programlarının tüm aşamalarında yetişkinlerin öğrenmeleri, mesleki açıdan gelişmelerini ve kendilerini yetiştirme ile ilgili prensipleri uygulama,
 - f) Öğretimsel karar süreçlerini araştırmaları destekleme.
- 2- Öğretmenlerle Yansıtmayı artırma için konuşma:
 - a) Önerilerde bulunma,
 - b) Geribildirim sağlama,
 - c) Model olma,

- d) Fikirlerini alma,
- e) Onore etme, ödüllendirme, şeklinde bulunmuştur.

Wildly ve Dimmock (1993, s:43-62) Batı Avustralya'daki ilk ve orta okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, araştırmacılar yaptıkları çalışmada beş soruya cevap aramışlardır.

1. Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir?
2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği algıları ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarından farklı mıdır?
3. Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir?
4. Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin kendi algıları diğer işgörenlerin algılarından farklı mıdır?
5. Müdürlerin öğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir?

Araştırma 18 okul müdürü, 5 ilkokul müdür yardımcısı, 48 ilkokul öğretmeni, 4 ortaokul müdürü, 5 ortaokul müdür yardımcısı, 121 bölüm başkanı ve 63 ortaokul öğretmeni olmak üzere 22 okuldan seçilen toplam 154 denek üzerinde yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmış aritmetik ortalama, standart sapma, Scheffe'nin f testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucu şöyle özetlenmiştir.

1. Öğretim liderliği her düzeydeki işgörenleri ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır.
2. “Eğitim programını yönetme” ile “dönüt sağlama ve değerlendirme” görevleri müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerin daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır.

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

Wildly ve Dimmock (1993)'ün araştırmasında öğretim liderliğinin başlıca şu işlevleri içerdiği belirtilmiştir.

1. Okulun amacını tanımlama,
2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama,
3. Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme,
4. Okul kadrosunu geliştirme,
5. Programlar arasında eşgüdüm sağlama,
6. Öğretmenler arasında yakın ilişki geliştirme.

Hallinger (1983) tarafından yapılan çalışmada California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) olan ve sonradan bir çok çalışmada da kullanılan bir araç geliştirilerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır. Hallinger çalışmasında özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır (Gümüşeli, 1996, s:81-82).

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber,

belirli politikalar uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.

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

3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.

4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

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

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

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

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

Hallinger ve Murpy (1985, s:217-247) ğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada söz konusu davranışlar, geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçlmüşür. Araçta ğretim liderliği davranışları üç temel boyut ve onbir alt boyut olarak belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır. Ölçek, likert tipinde hazırlanmış, okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birimi müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırmanın temel amaçlarından biri, ğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olarak açıklanmıştır. Geliştirilen bu araç kısa adı PIMRS olarak (Principal Instructional Managment Rating Scale) birçok araştırmacı tarafından da kullanılmış ya da veri toplama aracı geliştirmede yararlanılmıştır. Hallinger ve Murpy'nin geliştirdiği, öğretimsel liderlikle ilgili davranışlar üç temel boyutta toplanmıştır.

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama:

1. Okulun amaçlarını geliştirme,
2. Okulun amaçlarını açıklama.

II. Boyut: Eğitim Programı ve ğretimi Yönetme:

1. ğretimi denetleme ve değerlendirme,
2. Eğitim programını eşgdmlleme,
3. Öğrenci ilerlemesini izleme.

III. Boyut: Olumlu ğrenme İklimi Geliştirme:

1. Öğretim zamanını koruma,
2. Varlığını hissettirme,
3. ğretmenleri çalıştırmaya özendirme,
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama,
5. Akademik Standartlar geliştirme ve uygulama,
6. Öğrencileri ğrenmeye özendirme.

görevlerinden oluşmaktadır. Geliştirilen bu araç, okul program ve ğretim konularıyla ilgili dokümanların taranması yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesinde, yöneticilerin kendileri hakkındaki algıları ile öğretmen ve denetçilerin algıları arasında çoğu durumda farklılıklar çıkmıştır. Araştırmanın çeşitli sınırlılıklarına karşın bazı konularda şu genellemeler yapılmıştır.

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

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

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme; veri toplama yöntemi ve toplanması; verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili çalışmalar açıklanmış; veri toplama aracının hazırlanışı, özellikleri belirtilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir araştırmadır. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları gerçekleştirme düzeylerinin betimlenmeye çalışıldığı bu araştırmada anket–survey modeli uygulanmıştır. Böylece; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları; ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2003 – 2004 öğretim yılı içinde; Bolu ilinde görev yapmakta olan 20 ilköğretim müfettişi, Bolu il merkezinde bulunan 29 ilköğretim okulunda görevli 29 okul yöneticisi ve bu okullarda görev yapan 349 sınıf öğretmeni ve 295 branş öğretmeni olmak üzere toplam 644 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşlerine başvurulmuş; ilköğretim okulu müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin (sınıf ve branş) tamamına ulaşıldığından araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan öğretmen sınıf ve branş sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Uygulandığı Okullar ve Bu Okullarda

Görev Yapan Öğretmen Sayıları

OKULUN ADI	OKULDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENİ/BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYILARI		TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI
	SINIF ÖĞRETMENİ	BRANŞ ÖĞRETMENİ	
Abant İÖO	9	7	16
60. Yıl İÖO	15	10	25
Atatürk İÖO	20	16	36
Behiye Baysal İÖO	10	4	14
Canip Baysal İÖO	19	12	31
Cumhuriyet İÖO	15	17	32
Dağkent Kiroğlu İÖO	5	4	9
50. Yıl İzzet Baysal İÖO	25	48	73
Gazi Paşa İÖO	24	29	53
İnkilap İÖO	10	9	19
Karaçayır İÖO	6	4	10
Koç İÖO	10	8	18
Kültür İÖO	18	13	31
Milli Egemenlik İÖO	16	4	20
Sakarya İÖO	26	24	50
Yıldırım Beyazıt İÖO	5	5	10
100. Yıl İÖO	13	13	26
Koroğlu İÖO	14	11	25
Alıçören İÖO	12	6	18

Çimento Çaydurt İÖO	10	6	16
Çobankaya ÇÖO	5	5	10
Dodurga İÖO	5	5	10
Doğancı İÖO	10	4	14
Karacasu İÖO	10	6	16
Paşaköy İÖO	12	8	20
Tarık Somer İÖO	5	4	9
Teke Işıklar İÖO	3	3	6
75. Yıl Değirmenbeli İÖO	5	4	9
Yukarı Soku İÖO	12	6	18
TOPLAM	349	295	644

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracının geliştirilmesinden önce; okul yöneticilerinin, öğretim yöneticisi ve aynı zamanda öğretim lideri olarak bu rollerini oluşturan kritik davranış ve işlevlerini belirlemek için konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Bu konuda yapılmış araştırmalar ve araştırmalarda kullanılan bazı veri toplama araçları, ulaşılabildiği ölçüde incelenmiştir.

Araştırmanın anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesinden önce Türkiye’de ilköğretim okulları ile ilgili program, yasa, yönetmeliklerle ve ilgili diğer yayınlar incelenmiştir. Alan taraması sonucunda benzer araştırmalarda kullanılan araçlar incelenerek, öğretim liderliği kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik davranışları içeren yaklaşık 45 soru maddesi hazırlanmıştır. İçeriklerine göre 5 mesleki gelişim boyutu oluşturulmuştur. Boyutlar içinde yer alması uygun görülen davranışları içeren toplam 39 maddeden oluşan bir araç geliştirilmiştir. Her bir sorunun karşısına da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiş, “hiç bir zaman – nadiren – arasıra – çoğunlukla – her zaman” (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir.

Geliştirilen bu araç AİBÜ Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapmakta olan uzmanlarca incelenmiş, görüşleri alınmıştır. 5’i İlköğretim Bölümü, 13’ü Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim görevlisi olan 18 uzmanın görüşleri doğrultusunda ölçme aracı yeniden gözden geçirilip, düzenlenmiştir. Sonuç olarak beş boyut ve boyutlar içinde toplam 32 maddeden oluşan araç hazırlanmıştır. Her bir sorunun karşısına davranışın

gösterilme sıklığını belirtmek üzere dörtlü seçenek verilmiş, bu seçenekler, en olumsuzdan en olumluya doğru “hiçbir zaman, her zaman” (1-4) biçiminde derecelendirilmiştir. Araç; ön test için “random” yöntemiyle seçilen 5 okulda görev yapan toplam 57 öğretmen, 5 yönetici, 6 müfettiş’e ulaştırılmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Aracın iç tutarlılığı (güvenirliliği) Cronbach Alfa istatistiği ile yoklanmıştır. Bulunan değerler sırasıyla müfettişler için $\alpha = 0.97$, yöneticiler için $\alpha = 0.96$ ve öğretmenler için $\alpha = 0.92$ 'dir.

Ankette yer alan seçeneklerin puan sınırları ise şöyle belirlenmiştir:

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiçbir zaman	1	1.00 - 1.74
Nadiren	2	1.75 - 2.49
Çoğu Zaman	3	2.50 - 3.24
Her Zaman	4	3.25 - 4.00

Bu araştırmada ilgili okullardan verilerin toplanabilmesi için önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler sağlanmıştır.

Uzman görüşleri alınıp geliştirilen ve ön deneme çalışması yapılan anketlerin dağıtımına 26 Şubat 2004 tarihinde başlanmıştır. 2 Mart 2004 tarihine kadar Bolu İl Merkezine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve Bolu İli İlköğretim Müfettişlerine doldurulmak üzere araştırmacı tarafından bizzat dağıtılmıştır. 2003–2004 öğretim yılı içinde merkez ilçeye bağlı belirlenen 29 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin sayısı kadar (644 adet) öğretmen anketi; okul yöneticilerini sayısı kadar (29 adet) yönetici anketi, Bolu ilinde görev yapan ilköğretim müfettişleri sayısı (20) kadar müfettiş anketi dağıtılmıştır. İlk dağıtım tarihinden iki gün sonra toplanmaya başlanan anketlerin geri toplanmasında son tarih 12 Mart 2004 olmuştur.

486 öğretmen anketi, 25 yönetici anketi, 19 müfettiş anketi geri dönmüştür.

Tablo2’de araştırma kapsamına alınan okullara gönderilip geri dönen anketlerle geçerli kabul edilen anket sayısı gösterilmiştir.

**Tablo 2. Okullara Gönderilen – Geri Dönen ve Geçerli Kabul Edilen
Öğretmen Anket Sayıları**

OKULUN ADI	GİDEN ANKET	DÖNEN ANKET	GEÇERLİ ANKET
Abant İÖO	16	15	15
60. Yıl İÖO	25	24	23
Atatürk İÖO	36	34	33
Behiye Baysal İÖO	14	13	13
Canip Baysal İÖO	31	29	27
Cumhuriyet İÖO	32	32	30
Dağkent Kiroğlu İÖO	9	8	8
50. Yıl İzzet Baysal İÖO	73	15	11
Gazi Paşa İÖO	53	50	50
İnkilap İÖO	19	17	10
Karaçayır İÖO	10	10	10
Koç İÖO	18	15	11
Kültür İÖO	31	31	31
Milli Egemenlik İÖO	20	19	19
Sakarya İÖO	50	29	29
Yıldırım Beyazıt İÖO	10	10	10
100. Yıl İÖO	26	26	26
Köroğlu İÖO	25	20	20
Alıçören İÖO	18	-	-
Çimento Çaydurt İÖO	16	-	-
Çobankaya ÇÖO	10	9	9
Dodurga İÖO	10	9	9
Doğancı İÖO	14	11	10

Karacasu İÖO	16	-	-
Paşaköy İÖO	20	20	17
Tarık Somer İÖO	9	9	9
Teke Işıklar İÖO	6	6	6
75. Yıl Değirmenbeli İÖO	9	7	7
Yukarı Soku İÖO	18	18	15
TOPLAM	644	486	458

Tablo 3. Dağıtılan İlköğretim Müfettişi ve Okul Yönetici Anketleri ve Geçerli

Kabul Edilen Anket Sayıları

Giden müfettiş anket sayısı: 19	Dönen anket sayısı: 19	Geçerli anket sayısı: 19
Giden yönetici anket sayısı: 29	Dönen anket sayısı: 27	Geçerli anket sayısı: 25

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Yapılan araştırmada verilerin analizi için uygulanan işlemler alt problemlere göre aşağıdaki şekilde yapılmıştır.

- Araştırma ile ilgili istatistiksel analizler SPSS MS For Windows paket programı kullanılarak yapılmıştır.
- Birinci Alt Problem, “İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeyine ilişkin; ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu yöneticileri ve ilköğretim okulu öğretmen görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma analiz işlemleri yapıp, yorumlanmıştır.
- İkinci Alt Problem; ilköğretim okulu yöneticilerinin; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeyine ilişkin;

a. İlköğretim okulu müfettişleri

b. Okul yöneticileri

c. Öğretmenlerin

görüşlerine ilişkin görüşleri arasındaki fark, Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunanlar için Tukey HSD ikili karşılaştırmalar (Post Hoc Tukey HSD Testi) istatistiğinden yararlanılmıştır.

- Üçüncü Alt Problem; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında demografik özellikler açısından farklılık görülüp görülmediğini tespit etmek amacıyla sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

Müfettiş görüşlerinin demografik özellikleri bakımından farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde yaş ve mesleki kıdem bağımsız değişkenleri için Mann Whitney U-testi, öğrenim durumu ve müfettişlik kıdemi bağımsız değişkenleri için Kruskal Wallis H-testi istatistiklerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis istatistiği sonucu anlamlı bulunanlar için farkın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilmesinde Mann Whitney U istatistiği kullanılmıştır.

Yönetici görüşlerinin demografik özellikleri bakımından farklılık gösterip göstermediği test edilmesinde yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi bağımsız değişkenleri için Kruskal Wallis istatistiğinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis istatistiği sonucu anlamlı bulunanlar için farkın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilmesinde Mann Whitney U istatistiği kullanılmıştır.

Öğretmen görüşlerinin demografik özellikleri bakımından farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem bağımsız değişkenleri için (One-Way Anova) Tek Yönlü Varyans analizinden; cinsiyet ve branş bağımsız değişkenleri için bağımsız t-testi'nden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi istatistiği sonucu aralarında anlamlı farklılık bulunanlar için farkın hangi gruplardan kaynaklandığının test edilmesinde Tukey Hsd istatistiğinden yararlanılmıştır.

Aşağıda alt problemlerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikler kısaca özetlenmiştir:

T-Testi; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için,

Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova); ilişkisiz ve ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için,

Mann Whitney U-Testi; iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla parametrik bir test olan T-Testi'nin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kullanılır.

Kruskal Wallis H-Testi; bu teknik ikiden daha çok örneklem ortalamasını birbirlerinden farklılık gösterip göstermediğini test eder. Analizde “k” tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırmak amacıyla parametrik testlerden tek yönlü varyans analizini varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kullanılır.

BÖLÜM IV

BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemek için, anket yolu ile toplanan bilgiler analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz sonucu elde edilen bulgular, ve yorumlar araştırmada yer alan alt problemlere göre tablolarla birlikte verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Yorum ve Tartışma

Bu alt problem de; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeyine ilişkin;

- 1) İlköğretim müfettişlerinin,
- 2) Okul yöneticilerinin,
- 3) Öğretmenlerin görüşleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Tablo 4. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin İlköğretim Müfettişleri Görüşleri

Mesleki Gelişim Davranış Boyutları	N	$\bar{X}$	S.S
Zaman Ayırma	19	2.66	0.66
Haber Verme ve Teşvik Etme	19	2.55	0.70
Hizmet İçi Eğitim	19	2.23	0.82
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	19	2.33	0.77
Mesleki Gelişme Ortamı	19	2.27	0.85

Toplam	19	2.40	
--------	----	------	--

Tablo 4 incelendiğinde; ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin öğretimsel liderlik davranışı boyutlarından “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin davranışların ($\bar{X}=2.66$) ile “çoğu zaman” yerine getirildiğini ifade etmişlerdir.

Bu durum: yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarından; öğretim konusunda gelen görüşmeler için zaman ayırma, hizmet içi eğitim sonuçlarının paylaşılması ve tartışılması ile ilgili davranışları “çoğu zaman” yerine getirdiklerini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak düzeyde zaman ayırdıklarını ortaya koymaktadır.

İlköğretim müfettişleri, yöneticilerin “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin davranışları ($\bar{X}=2.66$) ile diğer boyutlardan en üst düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim müfettişleri yöneticilerin “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=2.55$) ile “çoğu zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum: yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinlikleri haber verme ve bu etkinliklere öğretmenlerin katılmasına teşvik edici davranışları “çoğu zaman” yerine getirdiklerini göstermektedir. İlköğretim müfettişlerine göre “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutu ($\bar{X}=2.55$) ile ikinci öncelikli olarak gerçekleştirilmektedir.

İlköğretim müfettişleri yöneticilerin “Hizmet İçi Eğitim” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=2.23$) ile “nadiren” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum; yöneticilerin öğretmenlere hizmet içi eğitim etkinliklerini düzenleme ve hizmet içi eğitim süresince kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaya yönelik davranışları nadiren gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitim boyutuna yönelik yönetici davranışlarının ($\bar{X}=2.23$) ile en düşük düzeyde gerçekleşmesi düşündürücüdür.

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin hizmet öncesi eğitim kadar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıcı olduğu unutulmamalıdır.

İlköğretim müfettişleri yöneticilerin “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=2.33$) ile “nadiren” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum; yöneticilerin, öğretmenlere; mesleki gelişimle ilgili dergi, makale ve bilimsel yayınların düzenli bir şekilde ulaşmasını sağlama; öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yardımcı olma, öğretim için gerekli materyalleri sağlamak için çaba harcama, okula kaynak kişiler çağırma, kaynak kişi olarak mesleki gelişmelerinde kendi bilgisini kullanma; yani göreve başlayan öğretmenlerin hem mesleğe uyumunda yardımcı olma hem de iş başında yetiştirilmesinde çaba gösterme ile ilgili davranışları “nadiren” yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim müfettişleri yöneticilerin “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=2.27$) ile “nadiren” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum; yöneticilerin öğretmenlere mesleki gelişimlerinde birbirlerine yardımcı olacakları ortamlar oluşturma, mesleki gelişmelerine ilişkin çaba ve eylemlerinin sürekli sürekliliği doğrultusunda öğretmenlerin moralini yüksek tutmaya çalışma, mesleki gelişmeleri için öğretmenleri isteklendirme, okulun tüm birimlerinde sürekli gelişim felsefesini benimsemeleri hususunda çaba sarf etme ile ilgili davranışları “nadiren” yerine getirdikleri şeklinde açıklanabilir.

Yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin davranış boyutlarının gerçekleşmesi ancak uygun ortamların oluşturulmasıyla sağlanabilir. Yöneticilerin “Mesleki Gelişme Ortamı”nı sağlamaya dönük davranışlarının düşük düzeyde gerçekleştirilmesi bu boyutta yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

İlköğretim müfettişlerinin görüşlerine genel olarak bakıldığında; yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından “Zaman Ayırma Boyutunu” ($\bar{X}=2.66$) ile çoğunlukla, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunu ($\bar{X}=2.55$) ile çoğunlukla, “Hizmet İçi Eğitim” boyutunu ($\bar{X}=2.27$) ile nadiren, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunu ($\bar{X}=2.33$) ile nadiren ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunu ($\bar{X}=2.27$) ile nadiren gerçekleştirdikleri hakkında görüş bildirmişlerdir.

Boyutların toplam ortalaması ($\bar{X}=2.40$) dikkate alındığında müfettiş görüşlerinin “nadiren” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, müfettişlere göre, yöneticilerin mesleki gelişme boyutlarına ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarında yetersiz olduğu şeklinde açıklanabilir.

Başka bir ifade ile ilköğretim müfettişlerine göre; yöneticileri “ Zaman Ayırma” ve “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutlarında yeterli olduğu belirtilirken diğer boyutlardaki davranışların yeterince gösterilmediği belirtilmektedir. Böylece, yöneticilerin doğrudan öğretime dönük davranışları yerine getirmek yerine dolaylı yünden davranışları destekleme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Tablo 5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Mesleki Gelişim Davranış Boyutları	N	$\bar{X}$	S.S
Zaman Ayırma	25	3.46	0.57
Haber Verme ve Teşvik Etme	25	3.50	0.30
Hizmet İçi Eğitim	25	3.39	0.30
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	25	3.37	0.30
Mesleki Gelişme Ortamı	25	3.59	0.31
Toplam	25	3.46	

Tablo 5 incelendiğinde; İlköğretim Okulu Yöneticileri, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin öğretimsel liderlik davranış boyutlarından “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin davranışların ($\bar{X}=3,46$) ile “her zaman” yerine getirildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum; öğretmenlere öğretim konusunda gelen görüşmeler için zaman ayırma, hizmet içi eğitim sonuçlarının paylaşılması ve tartışılması için zaman ayırma gibi davranışlarının yöneticilere en üst düzeyde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır.

İlköğretim Okulu Yöneticileri, okul yöneticilerinin “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=3,50$) ile “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum; yöneticilerin yasal düzenlemelerle ilgili

değişikliklerden, bilimsel ve mesleki yayınlardan, lisans üstü eğitim olanaklarından, okul içi ve okul dışı hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans vb. gibi mesleki gelişme olanaklarından öğretmenleri haberdar edip, bu gibi konularla ilgili olanaklarda yararlanmaları konusunda teşvik edici davranışları “her zaman “ yerine getirdiklerini göstermektedir.

İlköğretim Okulu Yöneticileri, kendilerinin “Hizmet İçi Eğitim” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=3.39$) ile “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, yöneticilerin okulun amaçlarıyla tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenleyip, kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları ve gelişimleri için mesleki beceri ile ilgili hizmet içi eğitimi alma hususunda destek vermeye yönelik, davranışları “her zaman” yerine getirdiklerini ortaya koymaktadır.

İlköğretim Okulu Yöneticileri, kendilerinin “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutundaki davranışla ($\bar{X}=3.37$) ile “her zaman” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum; yöneticilerin öğretmenlere mesleki gelişme ile ilgili dergi, makale ve bilimsel yayınların düzenli bir şekilde ulaşmasını sağlama; bilgi ve teknolojik gelişmeleri izlemelerini sağlama, etkili araç-gereçleri kullanabilmeleri ve öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yardımcı olup, gerekli materyalleri sağlama çabası içinde olma, kaynak kişi çağırıp, kendi bilgisini de kullanma, yeni göreve başlayan öğretmenlere mesleğe uyum ve iş başında yetiştirilmesinde çaba gösterme ile ilgili davranışları “her zaman” yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim Okul Yöneticileri, yine ilköğretim okulu yöneticilerinin “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=3.59$) ile “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum; bu boyutta yer alan; yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin birbirlerine yardımcı olacakları ortamlar oluşturup beklentilerini ifade etme olanağı sağlama, bu beklentileri karşılamaya çaba sarf etme, mesleki gelişimlerine ilişkin çaba ve eylemlerinin sürekliliği doğrultusunda morallerini yüksek tutmaya çaba sarf etme, isteklendirme, düşük performans göstermeleri halinde gelişmelerine yardımcı olup okulunun işleyişinde yer alan tüm birimlerde sürekli gelişim felsefesini de benimsediğini göstererek, mesleki

gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlamaya yönelik davranışların “her zaman” yerine getirdikleri şeklinde açıklanabilir.

İlköğretim Okul Yöneticilerinin görüşlerine genel olarak bakarsak; Okul Yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik boyutlarından; “Zaman Ayırma” boyutunu ($\bar{X}=3.46$) ile her zaman, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunu ($\bar{X}=3.39$) ile her zaman, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunu ($\bar{X}=3.37$) ile her zaman, “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunu ($\bar{X}=3.59$) ile her zaman gerçekleştirdikleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Boyutlar arasına en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.37$) ile “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunun en yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.59$) ile “Mesleki Gelişme Ortamı”na ilişkin davranışların yöneticiler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir.

Boyutların toplam ortalaması ($\bar{X} = 3.46$) dikkate alındığında yönetici görüşlerinin “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Bu durum yöneticilerin kendilerini öğretmenlerin mesleki gelişme boyutlarına ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyinde çok yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Gümüşeli (1996:215) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, okul yöneticilerin “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” boyutundaki davranışları “çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmeleri ve kendilerini bu boyuttaki davranışların gerçekleştirilmesinde yeterli olarak görmeleri bu araştırmaların bulgularını desteklemektedir.

Yöneticilerin kendilerini değerlendirdikleri düşünülürse, boyutlara ilişkin toplam davranışların gerçekleşme oranının ($\bar{X}=3.46$) ile “her zaman” seçeneğinde yoğunlaşması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Yönetici görüşlerinin “her zaman” seçeneğinde yoğunlaşmasına rağmen; “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuyla “Hizmet İçi Eğitim” boyutlarında diğerlerine göre daha düşük düzeyde olması yöneticilerin; doğrudan yapacakları katkıları içeren davranışlar yerine, dolaylı olarak gelişme ortamı sağladıkları

davranışları gösterdikleri yönünde görüş birliği içinde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Akgün (2001:176) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada; öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ettikleri; hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bulunmadıkları ancak bu konuda öğretmenleri teşvik ettikleri, öğretmenlere kaynak sağlamak için çaba sarf ettikleri ancak kaynak kişi olarak yeterli davranışı gösteremedikleri, öğretim konusunda öğretmenler görüşmeye zaman ayırdıkları ve yeterince hizmet içi eğitim etkinliklerine katılamadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulguları desteklemektedir.

Tablo 6. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları Yerine getirme Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Mesleki Gelişim Davranış Boyutları	N	$\bar{X}$	S.S
Zaman Ayırma	457	3.09	0.69
Haber Verme ve Teşvik Etme	457	3.08	0.67
Hizmet İçi Eğitim	457	3.08	1.03
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	457	3.01	0.72
Mesleki Gelişme Ortamı	457	3.12	1.49
Toplam	457	3.07	

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerince, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin öğretimsel liderlik davranış boyutlarından “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin davranışların ($\bar{X} = 3.09$) ile “çoğu zaman” yerine getirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin yöneticilerce mesleki gelişimlerine ilişkin “Zaman Ayırma” boyutunda yer alan öğretim konusunda gelen görüşmeler için zaman ayırma ve hizmet içi eğitim sonuçlarının paylaşılması, tartışılması için zaman ayırma hususlarını kapsayan davranışları “çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, yöneticilerin “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutu içinde yer alan davranışları ($\bar{X} = 3.08$) ise “çoğu zaman” yerine getirdiklerini

belirtmişlerdir. Bu durum; bu boyut içinde yer alan mesleki gelişim davranışları olarak ele alınan yasal düzenlemelerle ilgili değişikliklerde, bilimsel – mesleki yayınlardan, lisans üstü eğitim ve okul içi-dışı hizmet içi eğitim olanaklarından haberdar edip, bunlardan yararlanıp, takip etmeleri hususunda da teşvik edici olmaya ilişkin davranışları yeteri düzeyde “çoğu zaman” yerine getirdiklerini göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerin “Hizmet İçi Eğitim” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=3.08$) ile “çoğu zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum; yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin okulun amaçlarıyla tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenleyip, kendilerini geliştirmeleri ve kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları için destek vermelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları “çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=3.01$) ile “çoğu zaman” yerine getirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum; yöneticilerin öğretmenlere mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak dergi, makale ve bilimsel yayınları düzenli bir şekilde ulaştırmada; öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yardımcı olmada; öğretim için gerekli materyalleri sağlayıcı çaba sarfetmede, okula kaynak kişi çağırıp, kendi bilgisinde kullanmada; yeni göreve başlayan öğretmenlerin hem mesleğe uyumunda yardımcı olma hem de iş başında yetiştirilmesinde çaba sarfetmede “çoğu zaman” başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim Okulu öğretmenleri, yöneticilerin “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutundaki davranışları ($\bar{X}=3.12$) ile “çoğu zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin birbirlerine mesleki gelişmelerinde yardımcı olacakları ortamlar oluşturup beklentilerini ifade etme olanağı sağlama, beklentilerini karşılamaya çaba sarfedip mesleki gelişmeleri için isteklendirip düşük performans göstermeleri halinde gelişmelerine yardımcı olma, okulun tüm birimlerinde sürekli gelişim felsefesini benimsemeleri hususunda çaba sarf edecek mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanmalarına yönelik davranışları “çoğu zaman” yerine getirdikleri şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin görüşlerine genel olarak bakıldığında; yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından “Zaman Ayırma” boyutunu ($\bar{X}=3.09$) ile “çoğu zaman” “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunu ($\bar{X}=3.08$) ile çoğu zaman “Hizmet İçi Eğitim” boyutunu ($\bar{X}=3.08$) çoğu zaman “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunu ($\bar{X}=3.01$) ile çoğu zaman “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunu ($\bar{X}=3.12$) ile gerçekleştirdikleri yönündedir.

Boyutların toplam ortalaması ($\bar{X}=3.07$) dikkate alındığında öğretmen görüşlerinin “çoğu zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin “çoğu zaman” seçeneğinde yoğunlaşmasına rağmen; boyutlar arasında en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.01$) ile “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda, en yüksek düzeyde ise ($\bar{X}=3.12$) ile “Mesleki Gelişme Ortamı” gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenler; yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik davranışlarını yeterli düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Gümüşeli (1996:129) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlere göre; aynı boyuta yönelik davranışların ($\bar{X}=3.37$) ile “ara sıra” seçeneğinde yoğunlaştığı ve yetersiz düzeyde gerçekleştirildiği görülmektedir. Yine benzer bir araştırmada Şişman (1997:80-82) tarafından yapılan benzer bir araştırmada öğretmenlere göre; yöneticilerin “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ($\bar{X}=3.28$) ile “ara sıra” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Gümüşeli (1996) ve Şişman (1997) tarafından yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar olmasına rağmen belirlenen sonuçlar, bu araştırmanın öğretmen görüşlerine ilişkin bulgularıyla farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yönetici davranışlarına ilişkin görüşlerinin son 10 yıl içerisinde olumlu yönde gelişmesi, yöneticilerin öğretimsel liderliğe dönük davranışları önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 7. Tüm Denek Gruplarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin,
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik
Davranışlarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri**

	MÜFETTİŞ			YÖNETİCİ			ÖĞRETMEN			TOPLAM	
Mesleki Gelişim Davranış Boyutları	N	$\bar{X}$	S.S	N	$\bar{X}$	S.S	N	$\bar{X}$	S.S	N	$\bar{X}$
Zaman Ayırma	19	2.66	0.66	25	3.46	0.57	457	3.09	0.69	501	3.07
Haber Verme ve Teşvik Etme	19	2.55	0.70	25	3.50	0.30	457	3.08	0.67	501	3.04
Hizmet İçi Eğitim	19	2.23	0.82	25	3.39	0.30	457	3.08	1.03	501	2.90
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	19	2.33	0.77	25	3.37	0.30	457	3.01	0.72	501	2.90
Mesleki Gelişme Ortamı	19	2.27	0.85	25	3.59	0.31	457	3.12	1.49	501	2.99
Toplam	19	2.40		25	3.46		457	3.07		501	2.97

Müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında üç denek grubunun ($\bar{X} = 2.97$) ile “çoğu zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen sayılarının, müfettiş ve yöneticilere göre fazla olmasının genel ortalamayı etkilemesi olasıdır.

Tablo 7 incelendiğinde; müfettiş görüşlerinin ($\bar{X} = 2.40$) ile “nadiren” seçeneğinde yoğunlaştığı, yönetici görüşlerinin ($\bar{X} = 3.46$) ile “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı ve öğretmen görüşlerin ($\bar{X} = 3.07$) ile “çoğu zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Müfettişler, mesleki davranış boyutları içerisinde “Zaman Ayırma” ve “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutlarında “çoğu zaman” seçeneğini tercih ederek yöneticilerin bu boyutlarda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. “Hizmet içi eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” ile “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarında ise “nadiren” seçeneğini tercih ederek yöneticilerin bu boyutlarda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Yöneticiler, mesleki gelişim davranış boyutlarına ilişkin görüşlerinde “her zaman” seçeneğini tercih ederek boyutlara ilişkin davranışlarda çok yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Boyutlara ilişkin standart sapma (s.s) puanlarına bakıldığında yönetici görüşlerinin homojen bir yapıda olduğu ve kendi içinde tutarlılık göstererek görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim davranış boyutlarına ilişkin görüşlerinde “çoğu zaman” seçeneğini tercih ederek boyutlara ilişkin davranışlarda yöneticilerin yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde kendi içinde görüş birliği olmasına rağmen standart sapma (s.s) puanlarına bakıldığında “Hizmet İçi Eğitim” (s.s =1.03) ve “Mesleki Gelişim Ortamı” (s.s = 1.49) boyutlarında heterojen bir yapı gösterdikleri ve belirtilen boyutlarda farklılıkların olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğretmen görüşlerinde “Zaman Ayırma” ile “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutlarında “çoğu zaman” seçeneği tercih edilerek görüş birliği içinde oldukları görülmektedir. Okul ortamı içerisinde yöneticilerin “her zaman” öğretmenlerin “çoğu zaman” seçeneklerini tercih etmeleri mesleki gelişim ve davranış boyutlarına ilişkin yeterlilikleri yöneticiler tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak 1. Alt probleme ilişkin bulgular değerlendirildiğinde tüm denek gruplarının, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yeterli düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Yorum ve Tartışma

İkinci alt problemde; ilköğretim okulu yöneticilerinin; öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik, öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeyine ilişkin;

- a. İlköğretim okulu müfettişlerinin,
- b. Okul yöneticilerinin,
- c. Öğretmenlerin,

görüşleri arasında fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

İlköğretim müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin; yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamaya yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını oluşturan “Zaman Ayırma”, “Haber Verme ve Teşvik Etme”, “Hizmet İçi Eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarına göre görüşler arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla verilere Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış; görüşler arasında fark bulunduğu durumlarda, farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Analiz sonucunda oluşturulan tablolar ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi “Zaman Ayırma” boyutunda, müfettişler, yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu $[F_{(2-498)} = 7.47, p < 0.1]$ görülmektedir. Başka bir deyişle, “Zaman Ayırma” boyutunda yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmesi müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Görüşler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre farkın (1-2 grupları) müfettişlerle yöneticiler, (1-3 grupları) müfettişlerle öğretmenler ve (2-3 grupları) yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ortalamalara bakıldığında “Zaman Ayırma” boyutunda müfettişler ($\bar{X} = 2.66$) yöneticilerle ($\bar{X} = 3.46$); müfettişler ($\bar{X} = 2.66$) öğretmenlerle ($\bar{X} = 3.09$) düzeyinde farklılık olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; müfettişler, yöneticiler ve öğretmenler “Zaman Ayırma” boyutunda farklı görüşlere sahiptir. Buna göre; yöneticiler müfettişlere göre; öğretmenler müfettişlere göre; yöneticiler ise öğretmenlere göre zaman ayırma boyutunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. İlgili, üç grup arasında yöneticiler, öğretmenlere öğretimsel liderlik davranışlarından biri olan zaman ayırmayı “her zaman” yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8’e göre “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda analiz sonuçları, müfettişler, yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu $[F_{(2-498)} = 11.464, p < 0.1]$ göstermiştir.. Başka bir deyişle, “Haber

Verme ve Teşvik Etme” boyutu, müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Görüşler arasında farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; (1-2 grubu) müfettişlerle yöneticiler, (1-3 grubu) müfettişlerle öğretmenler ve (2-3 grubu) yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre; yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışını oluşturan “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda ortalamalar incelendiği zaman; yöneticilerle ($\bar{X} = 3.50$) müfettişler ($\bar{X} = 2.55$); müfettişlerle ($\bar{X} = 2.55$) öğretmenler ($\bar{X} = 3.08$), ve öğretmenlerle ($\bar{X} = 3.08$) yöneticiler ($\bar{X} = 3.50$) düzeyinde farklılık olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak; yöneticiler, müfettişler ve öğretmenler “Haber Verme ve Teşvik Etme” konusunda farklı görüşlere sahiptir. Bu farklılık yöneticilerden beklenen öğretimsel liderlik davranışı olumludur. İlgili üç grubun görüşlerini yüksek düzeyden düşük düzeye doğru sıraladığımızda ise; yöneticiler, öğretmenler ve müfettiş görüşleri gelmektedir. Yine en yüksek düzeyde yöneticilerin kendileriyle ilgili görüşleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilerle görüşleri ise yakın derecede “çoğu zaman” seçeneğiyle takip etmektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi; “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda analiz sonuçları; müfettişler, yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu [$F_{(2-498)} = 7.961, p < 0.1$] göstermiştir.. Başka bir deyişle “Hizmet İçi Eğitim” boyutu müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

**Tablo 8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki
Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin
Müfettiş-Yönetici-Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark
(Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey Hsd Testi)**

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kareleri	F	P	Anlamlı Fark
Zaman Ayırma	Gruplar Arası	6.96	2	3.48	7.47	0.001	1-2
	Grup İçi	231.90	498	0.47			1-3
	Toplam	238.86	500				2-3
Haber Verme ve Teşvik Etme	Gruplar Arası	9.97	2	4.98	11.46	0.001	1-2
	Grup İçi	216.59	498	4.35			1-3
	Toplam	226.56	500				2-3
Hizmet İçi Eğitim	Gruplar Arası	16.045	2	8.02	7.96	0.001	1-2
	Grup İçi	501.89	498	1.00			1-3
	Toplam	517.94	500				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	Gruplar Arası	11.973	2	5.98	11.96	0.001	1-2
	Grup İçi	249.21	498	0.50			1-3
	Toplam	261.18	500				2-3
Mesleki Ortamı Gelişme	Gruplar Arası	19.25	2	9.62	4.61	0.001	1-2
	Grup İçi	1037.14	497	2.08			1-3
	Toplam	1056.41	499				

- Müfettiş :1
- Yönetici: 2
- Öğretmen: 3

Görüşler arasında farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre fark; müfettişlerle yöneticilerin (1-2 grubu), müfettişlerle öğretmenlerin (1-3 grubu) görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bu sonuca göre; “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda ortalamalar incelendiğinde, yöneticiler ($\bar{X} = 3.39$), müfettişler ($\bar{X} = 2.23$) düzeyinde farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre; “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak, yöneticilerin bu davranışları yerine getirmelerini, müfettişler ($\bar{X} = 2.23$) hem yöneticilere ($\bar{X} = 3.39$) göre hem de ($\bar{X} = 2.23$) öğretmenlere ($\bar{X} = 3.09$) göre daha olumsuz düşünmektedirler.

Buna göre; müfettişlerle yöneticiler, müfettişlerle öğretmenler, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarından biri olan “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda farklı görüşlere sahiptir. Bu farklılık araştırma bulgularına göre; yöneticilerin öğretimsel liderlik davranış boyutlarından olan “Hizmet İçi Eğitim” boyutuna ilişkin müfettişlerin olumsuz görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri birbirine “çoğu zaman” ve “her zaman” seçenekleriyle yakınken; müfettişler yöneticilerin “nadiren” bu davranışı yerine getirdiklerini düşünmektedirler.

Tablo 8’ün incelenmesinden anlaşılabacağı gibi; “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda analiz sonuçları; müfettişler, yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu [$F_{(2-498)} = 5.986, p < 0.1$] göstermiştir. Başka bir deyişle “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutu, müfettiş yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Görüşler arasında farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre fark; müfettişlerle yöneticilerin (1-2 grubu), müfettişlerle öğretmenlerin (1-3 grubu), yöneticilerle öğretmenlerin (2-3 grubu) görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre; yöneticilerin “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuyla ilgili olarak müfettişler, yöneticiler ve öğretmenler farklı görüşlere sahiptirler.

Ortalamalara bakıldığında; yöneticilerle ($\bar{X} = 3.37$) müfettişler ($\bar{X} = 2.33$); öğretmenlerle ($\bar{X} = 3.01$) müfettişler ($\bar{X} = 2.33$) ve yöneticilerle ($\bar{X} = 3.37$) öğretmenler ($\bar{X} = 3.01$) şeklinde sıralanabilir. Bu bulguya göre; yöneticiler (her zaman) müfettişlere (nadiren) göre; öğretmenler (çoğu zaman) müfettişlere (nadiren) göre; yöneticiler (her zaman) öğretmenlere (çoğu zaman) göre daha çok ilgili davranışların yöneticiler tarafından yerine getirildiği yönünde olumlu görüşe sahiptirler. Bu üç grup kendi içinde olumlu görüşten olumsuza göre sıralandığında; yöneticiler, öğretmenler ve müfettişler gelmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde; “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda analiz sonuçları, müfettişler yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu [$F_{(2-497)} = 9.625, p < 0.1$] göstermiştir.. Başka bir deyişle “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutu, müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Görüşler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre müfettişlerle yöneticilerin (1-2 grubu), müfettişlerle öğretmenlerin (1-3 grubu) görüşleri arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre; müfettiş, yönetici ve öğretmenler “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda farklı görüşlere sahiptirler, şeklinde ifade edilebilir.

Grupların ortalamaları incelendiğinde; “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda; yöneticiler ($\bar{X} = 3.59$) müfettişler ($\bar{X} = 2.27$), öğretmenler ($\bar{X} = 3.12$) müfettişler ($\bar{X} = 2.27$) düzeyinde farklı düşünce göstermektedirler. Bu bulgular incelendiğinde; yöneticilerin “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutuyla ilgili öğretimsel liderlik davranışını müfettiş görüşlerine göre “nadiren” yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu farklılığın yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından “Mesleki Gelişme Ortamı”nı sağlamalarında, müfettişlerin olumsuz düşünceye sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Yorum ve Tartışma

Bu alt problemde; ilköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine

ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri arasında, demografik özelliklere ilişkin fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

İlköğretim Müfettişlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden **yaş değişkenine** ilişkin farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9’a göre, “Zaman Ayırma” boyutunda 41–50 yaş aralığında olan 14 müfettiş ile 51 yaş ve üzerinde olan 5 müfettiş arasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öğretimsel liderlik davranışı yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Sonucun bu şekilde çıkmasının sebeplerinden birisi yaşlar arasında çok büyük farklılık olmaması, yani müfettiş yaşlarının birbirine yakın olması şeklinde belirtilebilir.

İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.5’de incelendiğinde; 41–50 yaş aralığında olan 14 müfettiş ile 51 yaş ve üzerinde olan 5 müfettiş arasında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin, görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>.05$). Başka bir deyişle; 41-50 yaş ile 51 ile daha yukarı yaşta olan müfettişler yöneticilerin bu boyuttaki öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik aynı görüş bildirdikleri şeklinde ifade edilebilir. Yine sonucun bu şekilde çıkmasının sebeplerinden birisi, müfettiş yaş aralıklarının birbirine çok yakın olması şeklinde olduğu belirtilebilir.

İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Hizmet

İçer Eğitim” boyutunda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde, 41–50 yaş aralığında olan 14 müfettiş ile 51 yaş ve üzerinde olan 5 müfettiş arasında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik, öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin, görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Diğer bir deyişle; 41-50 yaş ile 51 ve daha yukarı yaşta olan müfettişler “Hizmet İçer Eğitim” boyutunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Diğer boyutlarda olduğu gibi yaş değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamasının sebeplerinden birisi olarak müfettiş yaşlarının birbirine yakın olmasını alabiliriz.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçları, Tablo 9 da incelendiğinde; 41–50 yaş aralığında yer alan 14 müfettiş ile, 51 yaş ve üzerinde yer alan 5 müfettiş arasında, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre; “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuyla ilgili; 41-50 ve 51-daha yukarı yaşta bulunan müfettişlerin aynı görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bu boyutta elde edilen sonuç diğer öğretimsel liderlik boyutlarıyla paralellik göstermektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 9 incelendiğinde; 41–50 yaş aralığında yer alan 14 müfettiş ile 51 yaş ve üzerinde yer alan 5 müfettiş arasında; okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). yani “Mesleki Gelişme Ortamı” ile ilgili öğretimsel liderlik davranışları; 41-50 ile daha yukarı yaşta olan müfettişler aynı görüşe sahiptir, denilebilir. Müfettiş yaşlarının birbirine yakın olması sonucun bu şekilde çıkmasında etkili olmuş olabilir.

**Tablo 9. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki
Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin
İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri Arasındaki Fark
(U-Testi)**

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Yaş Değişkeni	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	P
Zaman Ayırma	41 – 50	14	30.19	137.50	32.50	0.809
	51 ve daha yukarısı	5	10.50	52.50		
Haber Verme ve Teşvik Etme	41 – 50	14	9.75	136.50	31.50	0.75
	51 ve daha yukarısı	5	10.70	53.50		
Hizmet İçi Eğitim	41 – 50	14	9.39	131.50	26.50	0.43
	51 ve daha yukarısı	5	11.70	58.50		
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	41 – 50	14	9.04	126.50	21.50	0.210
	51 ve daha yukarısı	5	12.70	63.50		
Mesleki Gelişme Ortamı	41 –50	14	8.93	125.00	20.00	0.162
	51 ve daha yukarısı	5	13.00	65.00		

Genel olarak bakıldığında, müfettişlerin yaş değişkeni, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Buna göre yaş değişkeni, görüşlerde etkili bir faktör değildir. Bu durumun, müfettiş yaşları arasında fazla fark olmamasından, yani müfettiş yaşlarının birbirine çok yakın olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliğinden **öğrenim durumu**

değişkenine göre, müfettiş görüşleri arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonun Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo. 10 incelendiğinde, “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin müfettişlerin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda yüksek lisansını bitirmiş, fakülte mezunu olan ve 2-3 yıllık yüksek okul bitiren müfettişler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Zaman Ayırma” boyutunda birbirine benzerdir. Fakat, 3 grupta yer alan müfettiş görüşleri, grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde, yüksek lisans mezunlarının diğer 2 gruba göre daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutuna ilişkin müfettişlerin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda yüksek lisansını bitirmiş, fakülte mezunu olan ve 2 – 3 yıllık yüksek okul bitiren müfettişler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda birbirine benzerdir.

Tablo 10 incelendiğinde, “Hizmet İçi Eğitim” boyutuna ilişkin müfettişlerin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından diğer iki boyutta olduğu gibi anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda yüksek lisansını bitirmiş, fakülte mezunu olan ve 2–3 yıllık yüksek okul bitiren müfettişler ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak üç grupta yer alan müfettiş görüşleri, grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde, yüksek lisans mezunlarının (13.50) diğer iki gruba göre (9.67 ve 8.92) daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 10. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutuna İlişkin

İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Görüşleri
Arasındaki Fark

(Kuruskal-Wallis Testi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Öğrenim Durumu Değişkeni	N	Sıra Ortalama	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Zaman Ayırma	2-3 yıllık yüksek Okul	3	7.33	2	2.02	0.37	-
	Fakülte	12	9.67				
	Lisans üstü	4	13.00				
Haber Verme ve Teşvik Etme	2- 3 yıllık Yüksek Okul	3	8.50	2	0.91	0.63	-
	Fakülte	12	9.65				
	Lisans üstü	4	12.25				
Hizmet içi Eğitim	2-3yıllık Yüksek Okul	3	9.67	2	2.05	0.36	-
	Fakülte	12	8.92				
	Lisans üstü	4	13.50				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	2 – 3 yıllık Yüksek Okul	3	11.83	2	3.22	0.20	-
	Fakülte	12	8.29				
	Lisans üstü	4	13.75				
Mesleki Gelişme Ortamı	2 – 3 yıllık Yüksek Okul	3	10.00	2	0.13	0.94	-

Ancak 3 grupta yer alan müfettiş görüşleri, gurupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde, yüksek lisans mezunlarının (12.25) diğer 2 gruba göre 2-3 yıllık yüksek okul (8.50 ve 9.65) daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuna ilişkin müfettişlerin görüşleri arasında, öğrenim durumları bakımından anlamlı bir

farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda yüksek lisansını bitirmiş, fakülte mezunu olan ve 2–3 yıllık yüksek okul bitiren müfettişler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak, üç grupta yer alan müfettiş görüşleri, grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde, yüksek lisans mezunlarının diğer iki gruba göre daha olumlu görüş bildirdikleri, bunun yanında 4 yıllık fakülte mezunu olan müfettişlerin de diğer gruplara nazaran daha olumsuz görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutuna ilişkin müfettişlerin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda yüksek lisansını bitirmiş, fakülte mezunu olan ve 2–3 yıllık yüksek okul bitiren müfettişler ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda birbirine son derece benzerdir.

Genel olarak bakıldığında, müfettişlerin öğrenim durumu değişkeni, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Buna göre öğrenim durumu değişkeni, görüşlerde etkili bir faktör değildir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda, ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliğinden **mesleki kıdem değişkenine** göre, müfettiş görüşleri arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla U-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Zaman Ayırma” boyutunda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden mesleki kıdem değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’ye göre “Zaman Ayırma” boyutunda 21-25 yıl aralığında olan 5 müfettiş ile 26 yıl ve daha yukarısı aralığında olan 14 müfettiş arasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme

düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Bu bulgulara göre yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını oluşturan “Zaman Ayırma” boyutunda müfettişlerin 21-25 yıl ile 26 ve daha yukarı mesleki kıdemlerinin çok farklı olmaması, aynı görüşlere sahip olmalarına sebep olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda, ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden mesleki kıdem değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11 incelendiğinde; “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda 21-25 yıl aralığında olan 5 müfettiş ile 26 yıl ve daha yukarısı aralığında olan 14 müfettiş arasında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre; bu boyut ile ilgili yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışını göstermelerinde, müfettişler kıdemleri arasındaki farklılığa rağmen aynı görüşte birleşmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda, ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden mesleki kıdem değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11 incelendiğinde; “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda 21-25 yıl aralığında olan 5 müfettiş ile, 26 yıl ve daha yukarısı aralığında olan 14 müfettiş arasında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Bu bulguya göre; yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışını oluşturan “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda müfettişler, kıdem farklılığına rağmen aynı görüşe sahiptirler, denilebilir.

Tablo 11. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri Arasındaki Fark (U-Testi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Mesleki Kıdem Değişkeni	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	P	Anlamlı Fark
Zaman Ayırma	21 – 25 yıl	5	12.50	62.50	22.50	0.26	-
	26 ve daha yukarısı	14	127.50	127.50			
Haber Verme ve Teşvik Etme	21 – 25 yıl	5	11.10	55.50	29.50	0.61	-
	26 ve daha yukarısı	14	9.61	134.50			
Hizmet İçi Eğitim	21 – 25 yıl	5	13.10	65.50	27.00	0.46	-
	26 ve daha yukarısı	14	8.89	124.50			
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	21 – 25 yıl	5	11.60	58.00	27.00	0.46	-
	26 ve daha yukarısı	14	9.43	132.00			
Mesleki Gelişme Ortamı	21 – 25 yıl	5	11.00	55.00	30.00	0.64	-
	26 ve daha yukarısı	14	9.64	135.00			

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden mesleki kıdem değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’ de incelendiğinde; “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda 21-25 yıl aralığında olan 5 müfettiş ile 26 yıl ve daha yukarısı aralığında olan 14 müfettiş arasında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Elde edilen analiz bizi; müfettişler kıdemlerine göre, kaynak

sağlayıcı ve kaynak kişi boyutunda aynı görüşe sahiptirler, sonucuna götürmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliklerinden mesleki kıdem değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11 incelendiğinde; “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda 21-25 yıl aralığında olan 5 müfettiş ile 26 yıl ve daha yukarısı aralığında olan 14 müfettiş arasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda müfettişlerin aynı görüşte birleştikleri belirtilebilir.

Genel olarak değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin mesleki kıdem değişkeni, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Buna göre mesleki kıdem değişkeninin görüşlerde etkili bir faktör olmadığı, sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, “Zaman Ayırma” boyutunda 26 ve daha yukarısı, “Haber Verme ve Teşvik Etme”, “Hizmet İçi Eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarında 21-25 yıl aralıklarında mesleki kідeme sahip olanlar, diğer mesleki kıdem aralıklarındaki müfettiş görüşlerine göre; yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi olarak, müfettişlerin müfettişlik deneyimi ve mesleki bilgileri arttıkça görüşlerinin farklılaşması olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışını yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda, ilköğretim müfettişlerinin demografik özelliğinden müfettişlik kідemi değişkenine göre müfettiş görüşleri arasında fark bulunup bulunmadığını bulmak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kідemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21–25 yıl ve

26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan müfettişler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “zaman ayırma” boyutunda birbirine benzerdir. Fakat, 5 grupta yer alan müfettiş görüşleri grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde; 6-10 yıl ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan müfettiş görüşlerinin aynı yönde olması dikkat çekicidir. 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip olan müfettiş görüşleri de birbirine yakındır.

Tablo 12 incelendiğinde, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutuna ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan müfettişler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak, 5 grupta yer alan müfettiş görüşleri, grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde; 6-10 yıl ve 24-25 yıl kıdeme sahip olan müfettişlerin görüşleri ile 11-15 yıl, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan müfettişlerin görüşleri diğerlerine göre daha çok birbirine yakındır.

Tablo 12’de, “Hizmet İçi Eğitim” boyutuna ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan müfettişler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda birbirine benzerdir. Fakat 5 grupta yer alan müfettiş görüşleri grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde; 21-25 yıl kıdeme sahip olan müfettişler (11.38) le de diğer müfettişlere göre farklı görüşte olmalarına rağmen 6-10 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip olan müfettiş görüşleri birbirine daha yakın görünmektedir.

Tablo 12. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Müfettişlik Kıdemine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskal Wallis Testi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Müfettişlik Kıdemi	N	Sıra Ortalama	Sd	X ²	P	Anlamlı Farkı
Zaman Ayırma	6 – 10 yıl	4	7.88	4	3.11	0.54	-
	11 – 15 yıl	7	11.43				
	16 – 20 yıl	4	10.88				
	21 – 25 yıl	4	8.75				
Haber Verme ve Teşvik Etme	6 – 10 yıl	4	9.75	4	3.14	0.53	-
	11 – 15 yıl	7	10.36				
	16 – 20 yıl	4	10.50				
	21 – 25 yıl	4	9.13				
Hizmet İçi Eğitim	6 – 10 yıl	4	8.88	4	4.08	0.39	-
	11 – 15 yıl	7	11.14				
	16 – 20 yıl	4	7.75				
	21 – 25 yıl	4	11.38				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	6 – 10 yıl	4	9.88	4	5.33	0.26	-
	11 – 15 yıl	7	10.50				
	16 – 20 yıl	4	7.25				
	21 – 25 yıl	4	12.00				
Mesleki Gelişme Ortamı	6 – 10 yıl	4	9.88	4	4.30	0.37	-
	11 – 15 yıl	7	10.50				
	16 – 20 yıl	4	7.38				
	21 – 25 yıl	4	11.88				

Tablo 12 incelendiğinde, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuna ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan müfettişler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak 5 grupta yer alan müfettiş görüşleri grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde; 21-25 yıl kıdeme sahip olan müfettiş görüşleri diğerlerinden farklı görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutuna ilişkin müfettiş görüşleri arasında müfettişlik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan müfettişler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda birbirine benzerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; müfettişlerin müfettişlik kıdemi değişkeni, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Bunun yanında boyutlarda kendi içerisinde; müfettişlik kıdemleri arasında küçük farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna rağmen müfettişlik kıdemi değişkeni, görüşlerde etkili bir faktör olmadığı, sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında, “Zaman Ayırma” boyutunda 21-25 yıl “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda 26 yıl ve yukarısı “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda 26 ve daha yukarısı yine “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuyla “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarında 26 ve daha yukarısı, müfettişlik kademine sahip olanlar, diğer müfettişlik kademelerindeki müfettiş görüşlerine ve yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede daha olumsuz düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun sebepleri de; mesleki tecrübe, bilgi

arttıkça beklentilerin artması, mesleki kıdem arttıkça ziyaret edilen okullarda görev yapan okul müdürlerini kıyaslama imkanının artması ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik yapılan çalışmalarda eksikliklerin bu bilgi birikimiyle daha çok farkedilmesi olabilir. Bununla beraber “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarında 16-20 yıl arası müfettişlik kıdemine sahip olanlar da, diğer müfettişlik kıdemi aralıklarındaki müfettiş görüşlerine göre, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede daha olumsuz düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu boyutlarda müfettişlerin daha olumsuz görüş bildirmelerinin sebebi müfettişlerin ilk yıllarını geçirip, emekliliğe henüz uzak bir yaş olan bu yaş sınırlarında göreve bakışlarının daha çok beklenti içermesi olabilir.

Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda yöneticilerin demografik özelliklerinden **yaş** değişkenine ilişkin görüşlerde farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Kruskall Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 13 de verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Zaman Ayırma” boyutunda 31–40 yaş aralığında yer alan 7 yönetici, 41–50 yaş aralığında yer alan 14 yönetici ve 51 ve üzerinde yaş grubu içinde yer alan 4 yönetici arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p>.05$). Buna göre, yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Zaman Ayırma” boyutunda yaş değişkeni etkili bir faktör değildir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Haber

Verme ve Teşvik Etme” boyutunda ilköğretim okulu yöneticilerin demografik özelliklerinden yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçları, Tablo 13 de verilmiştir. Buna göre, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda 31–40 yaş aralığında yer alan 7 yönetici, 41–50 yaş aralığında yer alan 14 yönetici ve 51 ve üzerinde yaş grubu içinde yer alan 4 yönetici arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Diğer boyutta olduğu gibi “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda da yöneticilerin yaş değişkeni görüşlerde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda ilköğretim okulu yöneticilerin demografik özelliklerinden yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13 de verilmiştir. Tablo 13’e göre “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda 31–40 yaş aralığında yer alan 7 yönetici, 41–50 yaş aralığında yer alan 14 yönetici ve 51 ve üzerinde yaş grubu içinde yer alan 4 yönetici arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Bu sonuca göre yöneticilerin yaş değişkeni, “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda bir farklılık ortaya koymamıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda ilköğretim okulu yöneticilerin demografik özelliklerinden yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13 de verilmiştir. Buna göre, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda 31–40 yaş aralığında yer alan 7 yönetici, 41–50 yaş aralığında yer alan 14 yönetici ve 51 ve üzerinde yaş grubu içinde yer alan 4 yönetici arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Görüldüğü gibi diğer 3 boyutta olduğu gibi bu boyutta da, yöneticilerin yaş değişkeni onların görüşlerinde etkili bir faktör değildir.

Tablo 13. İlköğretim Okulu yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskal Wallis Testi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Yaş Değişkeni	N	Sıra Ortalama	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Zaman Ayırma	31 – 40	7	16.21	2	3.38	0.19	-
	41 – 50	14	11.04				
	51 ve daha yukarısı	4	14.25				
Haber Verme ve Teşvik Etme	31 – 40	7	11.71	2	0.52	0.77	-
	41 – 50	14	13.07				
	51 ve daha yukarısı	4	15.00				
Hizmet İçi Eğitim	31 – 40	7	10.14	2	4.61	0.10	-
	41 – 50	14	12.61				
	51 ve daha yukarısı	4	19.38				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	31 – 40	7	11.86	2	0.28	0.87	-
	41 – 50	14	13.25				
	51 ve daha yukarısı	4	14.13				
Mesleki Gelişme Ortamı	31 – 40	7	13.57	2	4.61	0.10	-
	41 – 50	14	13.57				
	51 ve daha yukarısı	4	11.75				

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda ilköğretim okulu yöneticilerin demografik özelliklerinden yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13 de verilmiştir. Tablo 13’e göre “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda 31–40 yaş aralığında yer alan 7 yönetici, 41–50 yaş aralığında yer alan 14 yönetici ve 51 ve üzerinde yaş

grubu içinde yer alan 4 yönetici arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Buna göre “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda da, yöneticilerin yaş değişkenine göre görüşlerde bir farklılık ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiği zaman, ilköğretim okulu yöneticilerinin yaş değişkeni, yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Buna göre, yöneticilerin yaş değişkeninin, kendi görüşleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, “Zaman Ayırma” boyutunda 41-45 yaş arası “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda 31-40 yaş arası, “Hizmet İçi Eğitim” ve “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutlarında 31-40 yaş arası, “Mesleki Gelişme Ortamı” 51 yaş ve daha yukarısı yaş grubundaki yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede daha olumsuz düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun sebeplerinden biri; örneğin, “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda 31-40 yaş grubu arasındaki okul yöneticilerinin diğer yaş grubundaki yöneticilerle göre daha olumsuz düşünmesi, mesleğe yeni başlayan biri olarak kendilerini yetersiz görmeleri olabilir. Bununla birlikte “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda 51 ve daha yukarısı yaş grubunda olan yöneticilerin olumsuz düşünceleri bu yöneticilerin emekliliklerinin yaklaşması, buna bağlı olarak çağdaş mesleki gelişme yöntemlerinde yetersiz olmaları, kendilerini yeniliklere, yenileşmeye açık hissetmemeleri olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretmenlerin liderlik davranış boyutlarına ilişkin, **öğrenim durumu** demografik değişkenine göre yönetici görüşleri arasında farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14’e göre “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda eğitim enstitüsü mezunu, 2- 3 yıllık yüksek okul mezunu ve 4 yıllık fakülte mezunu olan okul yöneticileri; ilköğretim okulu

yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Zaman Ayırma” boyutunda birbirine benzerdir. Fakat üç grupta yer alan okul yöneticilerinin görüşleri grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 2–3 yıllık yüksek okul mezunlarının diğer iki gruba göre daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutuna ilişkin yöneticilerinin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda eğitim enstitüsü mezunu, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu ve 4 yıllık fakülte mezunu olan okul yöneticileri; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak üç grupta yer alan okul yöneticilerinin görüşleri, grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 2–3 yıllık yüksek okul mezunlarının, diğer iki gruba göre daha olumsuz görüş bildirdikleri (11.58) anlaşılmaktadır.

Tablo 14’e göre, “Hizmet İçi Eğitim” boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda eğitim enstitüsü mezunu, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu ve 4 yıllık fakülte mezunu olan okul yöneticileri; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak üç grupta yer alan okul yöneticilerinin görüşleri grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 4 yıllık fakülte mezunlarının (9.88) diğer iki gruba göre (17.43 ve 14.08) daha olumsuz görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 14. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskal Wallis Testi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Öğrenim Durumu Değişkeni	N	Sıra Ortalama	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Zaman Ayırma	Eğitim Enstitüsü	7	13.43	2	1.29	0.52	-
	2-3 yıllık Yüksek Okul	6	15.17				
	4 yıllık Fakülte	12	11.67				
Haber Verme ve Teşvik Etme	Eğitim Enstitüsü	7	13.64	2	0.30	0.86	-
	2-3 yıllık Yüksek Okul	6	11.58				
	4 yıllık Fakülte	12	13.33				
Hizmet içi Eğitim	Eğitim Enstitüsü	7	17.43	2	0.44	0.07	-
	2-3 yıllık Yüksek Okul	6	14.08				
	4 yıllık Fakülte	12	9.88				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	Eğitim Enstitüsü	7	12.43	2	0.60	0.97	-
	2-3 yıllık Yüksek Okul	6	13.17				
	4 yıllık Fakülte	12	13.25				
Mesleki Gelişme Ortamı	Eğitim Enstitüsü	7	14.71	2	4.55	0.10	-
	2-3 yıllık Yüksek Okul	6	7.50				
	4 yıllık Fakülte	12	14.75				

Tablo 14 incelendiğinde, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda eğitim enstitüsü

mezunu, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu ve 4 yıllık fakülte mezunu olan okul yöneticileri; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda birbirine benzerdir.

Tablo 14 incelendiğinde, “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri arasında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda eğitim enstitüsü mezunu, 2-3 yıllık yüksek okul mezunu ve 4 yıllık fakülte mezunu olan okul yöneticileri; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “mesleki gelişme ortam” boyutunda birbirine benzerdir.

Genel olarak değerlendirme yapıldığı zaman, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrenim durumu değişkeni, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır ($p>.05$). Buna rağmen öğrenim durumlarına göre eğitim enstitüsü 2-3 yıllık, yüksek okul ve 4 yıllık fakülte mezunları olan yönetici görüşleri arasında kendi içlerinde birbirlerine göre olumlu ve olumsuz görüşler olduğu görülmektedir.

Fakat bu durum genel olarak bakıldığında, öğrenim durumu değişkeninin yönetici görüşlerinde etkili bir faktör olmadığı sonucunu değiştirmemektedir. Böyle olmasının sebeplerinden biri; yöneticiliğin öğrenim durumu farklı olan yöneticilere göre değişik uygulamalar içermemesi olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarına ilişkin, **mesleki kıdem değişkenine** göre yönetici görüşleri arasında farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 15’de toplanmıştır.

Tablo 15’e göre, “Zaman Ayrımı” boyutuna ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik

davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Zaman Ayırma” boyutunda birbirine benzerdir.

Tablo 15 incelendiğinde, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak 5 grupta yer alan yönetici görüşleri grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip yöneticilerin diğer gruplara göre daha olumsuz (8.88) görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 15 incelendiğinde, “Hizmet İçi Eğitim” boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda birbirine benzerdir.

Ancak 5 grupta yer alan yönetici görüşleri grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 6–10 yıl aralığında çalışmış olan yöneticiler (9.17) ile 11–15 yıl aralığında çalışmış yöneticilerin (7.75) diğer gruplara göre daha olumsuz görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 15 incelendiğinde, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak beş grupta yer alan yönetici görüşleri; grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde; 6–10 yıl aralığında çalışmış olan yöneticilerin diğer gruplara göre daha olumsuz

(5.33) görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun sebeplerinden biri, meslek hayatı boyunca geçirilen süre ve elde edilen tecrübe olabilir.

Tablo 15 incelendiğinde, “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 6–10 yıl, 11–15 yıl, 21–25 yıl ve 26 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak 5 grupta yer alan yönetici görüşleri grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 6-10 yıl aralığında çalışmış olan yöneticiler (15.17) ile 11-15 yıl aralığında çalışmış yöneticilere göre (10.75) daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Genel olarak bakıldığında, ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdem değişkeni, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır ($p>.05$). Buna göre, mesleki kıdem değişkeni yönetici görüşleri arasında etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, “Zaman Ayırma” boyutunda 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olanlar, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar, “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar, diğerlerine göre daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna sebep, mesleki kıdemin temelinde mesleki ortamda geçirilen süre ve elde edilen tecrübe olabilir.

Tablo 15. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri Arasındaki Fark (Kruskall Wallis Testi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalama	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Zaman Ayırma	6 – 10 yıl	3	15.17	4	4.21	0.38	-
	11 – 15 yıl	4	14.25				
	21 – 25 yıl	7	11.75				
	26 ve daha yukarısı	10	12.85				
Haber Verme ve Teşvik Etme	6 – 10 yıl	3	10.50	4	2.35	0.67	-
	11 – 15 yıl	4	8.88				
	21 – 25 yıl	7	15.00				
	26 ve daha yukarısı	10	13.80				
Hizmet İçi Eğitim	6 – 10 yıl	3	9.17	4	5.89	0.21	-
	11 – 15 yıl	4	7.75				
	21 – 25 yıl	7	16.75				
	26 ve daha yukarısı	10	13.25				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	6 – 10 yıl	3	5.33	4	7.31	0.12	-
	11 – 15 yıl	4	11.13				
	21 – 25 yıl	7	17.88				
	26 ve daha yukarısı	10	12.15				
Mesleki Gelişme Ortamı	6 – 10 yıl	3	15.17	4	4.21	0.38	-
	11 – 15 yıl	4	10.75				
	21 – 25 yıl	7	13.06				
	26 ve daha yukarısı	10	13.20				

İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları boyutuna ilişkin, **yöneticilik kıdemi** değişkenine göre yönetici görüşleri arasında farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde; “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin yönetici görüşleri arasında yöneticilik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 1 yıldan az – 5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl ve 21yıl ve daha yukarı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Zaman Ayırma” boyutunda birbirine benzerdir. Fakat 5 grupta yer alan yönetici görüşleri; grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 6–10 yıl zaman aralığında yöneticilik yapmış olan 5 yöneticinin diğer yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilere göre daha olumlu (18.10) görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 16 incelendiğinde; “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında yöneticilik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 1 yıldan az – 5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21 yıl ve daha yukarı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak altı grupta yer alan yönetici görüşleri; grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 1 yıldan daha az – 5 yıl zaman aralığında yer alan 5 yöneticinin, diğer gruplarda yer alan yöneticilere göre daha olumsuz (4.70) görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 16’da; “Hizmet İçi Eğitim” boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında yöneticilik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 1 yıldan az – 5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21 yıl ve daha yukarı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda birbirine benzerdir. Fakat 5 grup kendi arasında karşılaştırıldığında 11-15

yıl yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin, diğer yöneticilere göre daha olumlu (17.25) düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Meslekim Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin, Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri Arasında Fark (Kruskall Wallis Testi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Zaman Ayırma	1 yıldan az – 5 yıl	5	13.70	5	7.39	0.19	-
	6 – 10 yıl	5	18.70				
	11 – 15 yıl	4	14.88				
	16 – 20 yıl	8	10.19				
	21 ve daha yukarısı	3	8.33				
Haber Verme ve Teşvik Etme	1 yıldan az – 5 yıl	5	4.70	5	7.39	0.19	-
	6 – 10 yıl	5	18.10				
	11 – 15 yıl	4	17.88				
	16 – 20 yıl	8	11.81				
	21 ve daha yukarısı	3	15.67				
Hizmet İçi Eğitim	1 yıldan az – 5 yıl	5	12.00	5	3.62	0.61	-
	6 – 10 yıl	5	10.30				
	11 – 15 yıl	4	17.25				
	16 – 20 yıl	8	12.50				
	21 ve daha yukarısı	3	14.83				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	1 yıldan az – 5 yıl	5	6.20	5	9.77	0.82	-
	6 – 10 yıl	5	13.70				
	11 – 15 yıl	4	15.88				
	16 – 20 yıl	8	13.25				
	21 ve daha yukarısı	3	18.67				
Mesleki Gelişme Ortamı	1 yıldan az – 5 yıl	5	08.10	5	11.14	0.05	-
	6 – 10 yıl	5	16.90				
	11 – 15 yıl	4	20.25				
	16 – 20 yıl	8	8.75				
	21 ve daha yukarısı	3	16.33				

Tablo 16’ya göre; “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında yöneticilik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık

olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 1 yıldan az – 5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda birbirine benzerdir. Ancak beş grupta yer alan yönetici görüşleri; grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde 1 yıldan az – 5 yıl aralığı (6.20) ile 21 yıl ve daha yukarısı (18.67) aralığında yer alan yöneticilerin, diğer gruplarda yer alan yöneticilere göre daha olumsuz görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni de meslekte geçirilen süre ve edinilen tecrübe olabilir.

Tablo 16 incelendiğinde; “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutuna ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında yöneticilik kıdemi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumda 1 yıldan az – 5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21 yıl ve daha yukarısı aralıklarında çalışmış olan yöneticiler; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri “Mesleki Gelişim Ortamı” boyutunda birbirine benzerdir. Fakat 5 grupta yer alan yönetici görüşleri; grupların sıra ortalamaları dikkate alınıp incelendiğinde; 1 yıldan az – 5 yıl aralığında yer alan (8.10) yöneticiler ile, 16–20 yıl zaman aralığında yer alan (8.75) yöneticilerin, diğer yöneticilere göre daha olumsuz görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirme yapıldığında, ilköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik kıdemi değişkeni, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Bu durumda yöneticilik kıdemi değişkeninin, yöneticilerin görüşleri arasında etkili bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, “Zaman Ayırma” boyutunda 21 yıl ve yukarısı, “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda 1 yıldan az-5 yıl arası, hizmet içi eğitim” boyutunda 6-10 yıl, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda 1 yıldan az-5 yıl arası, “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda 16-20 yıl arası yöneticilik kıdemlerine sahip olanlar, diğer mesleki kıdem aralıklarındaki yönetici görüşlerine göre yöneticilerin öğretmenlerin

mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede daha olumsuz düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun sebeplerinden biri; örneğin “Zaman Ayırma” boyutunda 21 yıl üstü yöneticilik kıdeme sahip olanların daha olumsuz düşünmeleri, bu yöneticilerin emekliliklerinin yaklaşması buna bağlı olarak mesleki performanslarının diğerlerine göre daha düşük olması olabilir. bunun yanında “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda 1 yıldan az-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip olanların diğerlerine göre yeni yönetici olmaları sebebi ile en yakın zamandaki gelişmelerden yine diğerlerine göre daha çok haberdar olup, bunu bütün çalışanlarına ulaştırmak istemeleri olabilir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin

Sonuçlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda öğretmenlerin demografik özelliklerinden **yaş değişkenine** ilişkin öğretmen görüşlerinde fark olup olmadığını bulmak için Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonuçları Tablo 17’ de gösterilmiştir.

Yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenleri bakımından “Zaman Ayırma” boyutuna ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin “Zaman Ayırma”, “Haber Verme ve Teşvik Etme”, “Hizmet İçi Eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi”, ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını bulmak için Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde yaş değişkeni bakımından; yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış, boyutlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin, öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 17. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı
Zaman Ayırma	Gruplar arası	2.47	3	0.83	0.95	0.46	-
	Gruplar içi	430.50	453	0.95			
	Toplam	432.97	456				
Haber Verme ve Teşvik Etme	Gruplar Arası	2.96	3	0.99	2.21	0.09	-
	Gruplar içi	202.50	453	0.45			
	Toplam	205.46	456				
Hizmet İçi Eğitim	Gruplar Arası	0.75	3	0.26	0.23	0.87	-
	Gruplar içi	486.76	453	01.8			
	Toplam	487.51	456				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	Gruplar Arası	1.63	3	0.54	01.5	0.37	-
	Gruplar içi	284.89	453	0.52			
	Toplam	236.52	456				
Mesleki Gelişme Ortamı	Gruplar Arası	5.29	3	1.76	0.78	0.50	-
	Gruplar içi	1016.39	453	2.252			
	Toplam	1021.68	456				

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda, öğretmenlerin demografik özelliklerinden **cinsiyet değişkenine** ilişkin öğretmen görüşlerinde fark olup olmadığını bulmak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre fark bulmak amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre; “Zaman Ayırma” boyutunda hesaplanan $t = 0.96$ değeri tablo t değerinden (1.96) küçük olduğundan ve $p > .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Bu da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, yöneticilerin

öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öğretimsel liderlik davranışını yerine getirmede “Zaman Ayırma” boyutunda paralel düşündüklerini göstermektedir.

“Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda hesaplanan $t = 0.97$ değeri tablo t değerinden (1.96) küçük olduğundan ve $p > .05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu da, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmede “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutunda paralel düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 18. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark

(t-Testi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Cinsiyet	N	X	S.S	Sd	t	p
Zaman Ayırma	Bayan	205	3.18	1.23	0.46	0.96	0.38
	Erkek	252	3.10	.70			
Haber Verme ve Teşvik Etme	Bayan	205	3.11	.76	0.46	0.97	0.43
	Erkek	252	3.05	.59			
Hizmet İçi Eğitim	Bayan	205	3.02	.72	0.46	1.25	0.3
	Erkek	252	3.14	1.23			
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	Bayan	205	3.03	.73	0.46	0.45	0.88
	Erkek	252	4.00	.71			
Mesleki Gelişme Ortamı	Bayan	205	3.21	3.05	0.45	1.13	0.24
	Erkek	252	3.05	0.80			

“Hizmet İçi Eğitim” boyutunda hesaplanan $t = 1.25$ değeri tablo t değerinden (1.96) küçük olduğundan ve $p > .05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre; yöneticilerin, öğretmenlerin

mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmede “Hizmet İçi Eğitim” boyutunda aynı doğrultuda düşündüklerini göstermektedir.

“Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda hesaplanan $t = 0.45$ değeri tablo t değerinden (1.96) küçük olduğundan ve $p > .05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bundan da anlaşılan odur ki; cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmede “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutunda hemen hemen aynı düşünmektedirler.

“Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda hesaplanan $t = 1.13$ değeri tablo t değerinden (1.96) küçük olduğundan ve $p > .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Bu da yine cinsiyet değişkenine göre; yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmede “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutunda benzer düşündüklerini göstermektedir.

Buna göre, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları boyutlarında “Zaman Ayırma”, “Haber Verme ve Teşvik Etme”, “Hizmet İçi Eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarının tamamında benzer düşündükleri görülmektedir. Başka bir ifade ile cinsiyet değişkeninin yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde etkili olmadığı düşünülebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda, öğretmenlerin demografik özelliklerinden **öğrenim durumu** değişkenine göre, görüşleri arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	Farkın Kaynağı
Zaman Ayırma	Gruplar Arası	3.77	4	0.99	0.99	0.41	-
	Gruplar içi	429.20	452	0.95			
	Toplam	432.97	456				
Haber Verme ve Teşvik Etme	Gruplar Arası	0.70	4	0.17	0.38	0.02	-
	Gruplar içi	204.77	452	0.45			
	Toplam	205.47	456				
Hizmet İçi Eğitim	Gruplar Arası	0.75	4	0.26	0.23	0.87	-
	Gruplar içi	486.76	452	1.08			
	Toplam	487.51	456				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	Gruplar Arası	2.29	4	0.57	1.10	0.35	-
	Gruplar içi	234.23	452	0.52			
	Toplam	236.52	456				
Mesleki Gelişme Ortamı	Gruplar Arası	1.30	4	0.33	0.14	0.10	-
	Gruplar içi	1020.37	452	2.26			
	Toplam	1021.68	456				

Öğrenim durumu değişkeni bakımından, öğretmenlerin; “Zaman Ayırma”, “Haber Verme ve Teşvik Etme”, “Hizmet İçi Eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrenim durumu değişkeninin, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren bütün boyutlarda, öğretmen görüşlerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin bütün boyutlarda, öğretmenlerin demografik özelliklerinden **mesleki kıdem** değişkenine göre, öğretmen görüşleri arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Mesleki kıdem değişkeni bakımından, öğretmenlerin; “Zaman Ayırma”, “Haber Verme ve Teşvik Etme”, “Hizmet İçi Eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” ve “Mesleki Gelişme Ortamı” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda **mesleki kıdem** değişkeninin, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren bütün boyutlarda, öğretmen görüşlerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	Farkın Kaynağı
Zaman Ayırma	Gruplar Arası	0.23	5	1.25	1.32	0.26	-
	Gruplar içi	426.74	451	0.95			
	Toplam	432.97	456				
Haber Verme ve Teşvik Etme	Gruplar Arası	1.34	5	0.27	0.59	0.71	-
	Gruplar içi	204.12	451	0.45			
	Toplam	205.46	456				
Hizmet İçi Eğitim	Gruplar Arası	7.10	5	1.42	1.33	0.25	-
	Gruplar içi	486.41	451	1.07			
	Toplam	493.51	456				
Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	Gruplar Arası	0.88	5	0.18	0.34	0.89	-
	Gruplar içi	235.64	451	0.52			
	Toplam	236.52	456				
Mesleki Gelişme Ortamı	Gruplar Arası	4.86	5	0.97	0.43	0.83	-
	Gruplar içi	1016.81	451	2.26			
	Toplam	1021.97	456				

BÖLÜM V

SONUÇ

Araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, üç alt probleme ilişkin sonuçlar şöyledir:

I. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim müfettişlerine göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin boyutların aritmetik ortalama sıralamaları aşağıda verilmiştir.

	$\bar{X}$
1. Zaman Ayırma	2.66
2. Haber Verme ve Teşvik Etme	2.55
3. Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	2.33
4. Mesleki Gelişme Ortamı	2.27
5. Hizmet İçi Eğitim	2.23
Genel Ortalama	2.40

2. İlköğretim müfettişleri ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından “Zaman Ayırma” ve “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutuna ilişkin davranışları “çoğu zaman” yerine getirdiklerini bildirirken “Hizmet İçi Eğitim”, “Kaynak Sağlayıcı

ve Kaynak Kişi” ve "Mesleki Gelişme Ortamı” boyutuna ilişkin davranışları “nadiren” yerine getirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

3. İlköğretim müfettişlerinin, boyutlara ilişkin görüşleri dikkate alındığında, boyutların toplam ortalamasının ($\bar{X}=2,40$) ile “nadiren” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. İlköğretim müfettişleri; yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyinde “nadiren” seçeneği ile yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

4. İlköğretim okulu müfettişlerinin boyutlara ilişkin görüşlerinde yöneticilerin, en üst düzeyde ($\bar{X}=2,66$) ile “Zaman Ayırma” , en alt düzeyde ise ($\bar{X}=2,23$) ile “Hizmet İçi Eğitim” boyutlarına ilişkin davranışları yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

5. İlköğretim okulu yöneticilerine göre; yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin boyutların aritmetik ortalama sıralamaları aşağıda verilmiştir :

	$\bar{X}$
1. Mesleki Gelişme Ortamı	3,59
2. Haber Verme ve Teşvik Etme	3,50
3. Zaman Ayırma	4,46
4. Hizmet İçi Eğitim	3,59
5. Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	3,37
Genel Ortalama	3,46

6. İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik boyutlarına ilişkin davranışları genel ortalama ($\bar{X}=3,46$) ile bütün boyutlarda “her zaman” yerine getirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum yöneticilerin, boyutlara ilişkin davranışları çok yeterli düzeyde yerine getirdikleri şeklinde açıklanabilir.

7. İlköğretim okulu yöneticileri boyutlara ilişkin en üst düzeyde ($\bar{X}=3,59$) ile “Mesleki Gelişme Ortamı” en alt düzeyde ise ($\bar{X}=3,37$) ile “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutlarına ilişkin davranışları yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

8. İlköğretim okulu öğretmenlerine göre yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin boyutların aritmetik ortalama sıralamaları aşağıda verilmiştir :

	$\bar{X}$
1. Mesleki Gelişme Ortamı	3,12
2. Zaman Ayırma	3,09
3. Haber Verme ve Teşvik Etme	3,08
4. Hizmet İçi Eğitim	3,08
5. Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi	3,01
Genel Ortalama	3,07

9. İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik boyutlarına ilişkin davranışları genel ortalama ($\bar{X}=3,07$) ile bütün boyutlarda “çoğu zaman” yerine getirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlere göre yöneticilerin boyutlara ilişkin davranışları yeterli düzeyde yerine getirdikleri şeklinde açıklanabilir.

10. Öğretmenlere göre yöneticiler, boyutlara ilişkin en üst düzeyde ($\bar{X}=3,12$) ile “Mesleki Gelişme Ortamı” , en alt düzeyde ise ($\bar{X}=3,01$) ile “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutlara ilişkin davranışları yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

11. Tüm deneklerin görüşlerine bakıldığında; yöneticiler beş boyuta ilişkin davranışları “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre yöneticilerin, beş boyuta ilişkin davranışları “çoğu zaman” yerine

getirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim müfettişleri ise yöneticilerin, “Zaman Ayırma” ve “Haber Verme ve Teşvik Etme” boyutlarında “çoğu zaman”, diğer boyutlardaki davranışları ise “nadiren” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Deneklerin her boyuta ilişkin toplam ortalaması dikkate alındığında tablo 7’de görüldüğü gibi yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını ($\bar{X}=2,97$) ile “çoğu zaman” yerine getirdikleri görülmektedir.

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

Bu durum; yöneticilerin, doğrudan katkı sağlama yerine, dolaylı yönden destek verme ve teşvik etme amaçlı davranışlara daha çok yer verdikleri; aktif katılım yerine pasif uygulamayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

II. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarını (Zaman Ayırma, Haber Verme ve Teşvik Etme, Hizmet İçi Eğitim, Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi, Mesleki Gelişme Ortamı) yerine getirme düzeylerine ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında beş boyutta fark olduğu tespit edilmiştir.

2. Deneklerin görüşleri arasındaki farklılık ise 1, 2 ve 4. davranış boyutunda; müfettiş-yönetici, müfettiş-öğretmen, yönetici-öğretmen görüşleri arasında, 3 ve 5. boyutta ise; müfettiş-yönetici, müfettiş-öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

3. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin genel olarak birbirlerine yakın oldukları görülürken müfettiş görüşlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerinden farklı yönde ifade edildiği görülmektedir.

III. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin, müfettiş görüşlerinde, müfettişlerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, müfettişlik kıdemi) açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin yöneticilerin görüşlerinde, yöneticilerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi) açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde, öğretmenlerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş) açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

1. İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik rollerini önemsemeli ve her boyuta ilişkin davranışları üst düzeyde yerine getirmelidir.

2. Yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarının pasif uygulayıcıları olmaktan çıkıp aktif katılımcı ve uygulayıcı olmalıdır.

3. Okul ortamına en uygun olan öğretimsel liderlik davranışlarının, yönetici yeterlikleri olarak düşünülmesi ve yönetsel görevlerden daha çok öğretime dönük davranışları sergilemeleri gerekmektedir.

4. Yöneticilerin yetiştirilmesi ve hizmet içinde geliştirilmesi etkinliklerine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük programların, katkı sağlayacağı düşünülmelidir.

5. Araştırmacılar için;

- a. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik araştırmalar, müfettiş ve öğretmen denekleri üzerinde de yapılabilir.
- b. Mesleki gelişme boyutları farklı davranış boyutları ile yapılandırılabilir ve orta öğretimde de yapılabilir.
- c. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışları ile okul başarısı, öğretmen başarısı, öğrenci başarısı v.b. değişkenler ilişkilendirilip araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- AKGÜN, Nuri.** *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Bolu: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- ALİÇ, Mehmet.** *Eğitim Örgütlerinde Etkililik ve Öğretime Dönük Liderlik*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi'nde (24-28 Eylül 1990) sunulan bildiri. 1985.
- _____ *Eğitim Yönetimi ve Planlaması ve Halk Eğitimi*. Bildiriler III-içinde Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara:1991
- ARGON, Türkan.** "İnsan Kaynakları Yönetimi". Ankara:Nobel Yayın Dağıtım, 2004
- AYDIN, Mustafa.** "Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler". Ankara: Hatipoğlu Yayınları, 1994.
- _____ "Çağdaş Eğitim Denetimi". Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş, 1986.
- BALCI, Esergül.** "Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye'de Öğretmen Ödülleri". Ankara: Adım Yayıncılık, 1992.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem.** "Eğitim Yönetimi". Ankara: Gül Yayınevi, 1994.
- _____ "Yönetimde İnsan İlişkileri". Ankara: Kadioğlu MATBAASI, 1992.
- BLASE, Joseph and Blase, Jo.** *Principal Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives*. Educational Administration Quarterly Vol.35, No.3 (August 1999) 349-378.
- BURSALIOĞLU, Ziya.** "Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış". Ankara: Pegem Yayınları, No. 9, 1994.
- CAFOĞLU, Zühal.** "Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut: Dönüşümcü Liderlik". Ankara: Ankara İli Örneği, 1997.

_____ “Toplam Kalite Yönetimi”. Ankara: Ümit Vakfı No. 3, 1996.

CAN, Halil. “Organizasyon ve Yönetim”. Ankara: Adım Yayıncılık, 1991.

CASSE, Pierre. *Liderlik Öğrenilebilir* Mustafa Özel. *Stratejik Yönetim ve Liderlik*, içinde. S. 46-51. iz Yayıncılık. İstanbul, 1994.

CERİT, Yusuf. *Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü*. Bolu: Doktora Tezi A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

ÇELİK, Vehbi. “Eğitimsel Liderlik”. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.

ÇETİNKANAT, Canan. “Örgütsel İklim ve İşdoyumu”. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, 1998.

DUKE, D.L. “The Normative Context of Organizational Leadership”. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 34, No: 2, 1987.

ERÇETİN, Şule. “Lider Sarmalında Vizyon”. Ankara: Önder Matbaacılık, 1998.

ERDOĞAN, İrfan. “Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği” İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1991.

GÜMÜŞELİ, Ali İlker. *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Doçentlik Tezi, 1996.

HALLİNGER, Philip ve F.MURPHY, Joseph. The Super in Tendent as Instructional Leader Findings from Effective School Districts”. The Journal of Educational Administration Volume XXIV, No.2, Summer, 1986.

_____ *Assesing thr Instractional Management Behavior of Principals*. The Elementory School Journal 86 (2), ss. 217-247, 1985.

_____ “Assesing the Instructional Management Behaviour of Pricipals”. The Elemantary School Journal, Vol. 86. No.2. s.218 – 247, 1985.

KAPTAN, Saim. “Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri”. Ankara: Tekışık Ofset ve Yayıncılık, 1995.

KARAGÖZOĞLU, Galip. “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları”. Ankara: 1997.

_____ (Ed) “Teacher Training For The Twenty First Century”. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, 1996.

KARASAN, Niyazi. “Bilimsel Araştırma Yöntemi”. Ankara: Sanem Yayıncılık, 1991.

KARSLI, Mehmet Durdu. “Yönetimsel Etkililik”. Bolu: A.İ.B.Ü. Yayınları no:6, 1998.

KAYA, İbrahim. *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Davranışları*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniv. Gaziantep, 2000.

KOÇEL, Tamer. “İşletme Yöneticiliği. Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış”. İstanbul: Beşinci Baskı, 1995

KORKUT, Hüseyin. “Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları”. Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Cilt: 25, Sayı:1, s. 93, 1992.

LUNENBURG, F.C. ve ORNSTEIN, A.C. “Educational Administration Concepts Pratices”. California, Division of Wodsworth inc., 1991.

LUTHANS, Fred. “Organizational Behavior”. Sixth Edition, New York: Mc. Grow-Hill, Inc. 1992.

ÖZDEMİR, Servet. *Eğitim Yöneticisinin Değerlendirilmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Doktora Tezi, 1988.

POLAT, Ercan. *İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında GörevYapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniv., 1998.

ROBBİNS, S.P. “Örgütsel Davranışın Temelleri”. (Çev: S.A. Öztürk). Eskişehir: ETAM A.Ş. Basın ve Yayım, 1994.

ŞİŞMAN, Mehmet. “Öğretim Liderliği”. Eskişehir: Araştırma Raporu. Osmaniye Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, 1997.

TAS, Ali. *İlköğretim Okulu Yöneticiliğinin Öğretim Liderliği Rollerin Gerçekleştirme Düzeyleri.* Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi , 2000.

TAYMAZ, Haydar. “Uygulamalı Okul Yönetimi”. Ankara: E.B.F. Yayını 1989.

TÖREMEN, Fatih. *Yönetimsel Motivasyon: Okul Yöneticisinin Kritik Rolü.* *Eğitim ve Bilim.* Cilt 25, Sayı 116, Nisan 2000, ss:19-21.

WHITAKER, Kathry S. **Testing Our Values.** *Statements of Belief that Underlie Leadership Development Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration* (Baltimore, MD, October, 1991) p. 14, ED, 339107.

WILDY, Helen ve Dimmock, Clive “Instructional Leadership in Western Australia”. *Journal of Educational Administration*, Vol.31, No.2, 1993 s. 43-62

EKLER

EK. A. MÜFETTİŞ ANKETİ

Sayın İlköğretim Müfettişi;

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın veri toplama aşamasında görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırma için geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ilişkin beş boyuttan oluşan davranış maddeleri yer almaktadır.

Tüm soruları eksiksiz olarak cevaplandırmanız, araştırma sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. **Ankete isim yazmayınız.** Ankete vereceğiniz cevaplar kişisel değil, topluca değerlendirilecek ve elde edilecek bulgular bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanına katkıda bulunmak amacıyla ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Serap

İNCELER
ADRES:
T.C. M.E.B
Kültür İlköğretim Okulu
BOLU
Tel: 0374.2702287 - 86

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız

- ☐ 21 – 30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 – 50
- ☐ 51 ve daha yukarısı

2. Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

3. Öğrenim Durumunuz

- ☐ Öğretmen Okulu
- ☐ Eğitim Enstitüsü (Açık Öğretim ön lisans tamamlama dahil)
- ☐ 2 – 3 Yıllık Yüksek Okul (tamamlama dahil)
- ☐ 4 Yıllık Fakülte
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz

- ☐ 1 yıldan az – 5 Yıl
- ☐ 6 – 10 Yıl
- ☐ 11 – 15 Yıl
- ☐ 16 – 20 yıl
- ☐ 21 – 25 Yıl
- ☐ 26 ve daha yukarısı

5. Müfettişlik Kıdeminiz

- ☐ 1 yıldan az – 5 Yıl
- ☐ 6 – 10 Yıl
- ☐ 11 – 15 Yıl
- ☐ 16 – 20 yıl
- ☐ 21 – 25 Yıl
- ☐ 26 ve daha yukarısı

II. BÖLÜM

MESLEKİ GELİŞME DAVRANIŞLARI

Açıklama: Aşağıda, yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışları verilmiştir. Bu davranışların; yöneticiler tarafından ne derece yerine getirildiğini belirten görüşlerinize uygun seçeneği (x) işareti ile belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Çoğu Zaman	Her Zaman
A- ZAMAN AYIRMA				
Öğretmenlere;	()	()	()	()
1. Öğretim konusunda gelen görüşmeler için zaman ayırır.	()	()	()	()
2. Hizmet içi eğitim sonuçlarının paylaşılması ve tartışılması için zaman ayırır.	()	()	()	()
B- HABER VERME VE TEŞVİK ETME				
Öğretmenleri;	()	()	()	()
1.Uygulamadaki yasal düzenlemelerle ilgili değişikliklerden haberdar eder.	()	()	()	()
2. Yasal düzenlemeler ile ilgili değişiklikleri takip etmeleri konusunda teşvik eder.	()	()	()	()
3.Bilimsel ve mesleki yayınlardan haberdar eder.	()	()	()	()
4.Bilimsel ve mesleki (kitap, dergi, makale v.b) yayınları izlemeleri konusunda teşvik eder.	()	()	()	()
5.Lisans üstü eğitim olanaklarından haberdar eder.	()	()	()	()
6.Lisans üstü eğitim olanaklarından yararlanmaları konusunda teşvik eder.	()	()	()	()
7.Okul içi hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b gibi mesleki gelişme olanaklarından haberdar eder.	()	()	()	()
8.Okul içi hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b etkinliklere katılmaları için teşvik eder.	()	()	()	()
9. Okul dışı hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b gibi mesleki gelişme olanaklarından haberdar eder.	()	()	()	()
10. Okul dışı hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b etkinliklere katılmaları için teşvik eder.	()	()	()	()
C- HİZMET İÇİ EĞİTİM				
Öğretmenlere;	()	()	()	()
1.Okulun amaçlarıyla tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler.	()	()	()	()
2.Kendilerini geliştirmeleri için mesleki beceri ile ilgili hizmet içi eğitimi almaları için destek verir.	()	()	()	()
3.Hizmet içi eğitim süresince kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları için destek verir.	()	()	()	()

D- KAYNAK SAĞLAYICI VE KAYNAK KİŞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Çoğu Zaman	Her Zaman
Öğretmenlere;	()	()	()	()
1.Mesleki gelişme ile ilgili dergi, makale ve bilimsel yayınların düzenli bir şekilde ulaşmasını sağlar.	()	()	()	()
2. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gelişmeleri (bilgi ve teknoloji) izlemelerini sağlar.	()	()	()	()
3.Eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için eğitim araç ve gereçlerini etkili olarak kullanabilmeleri konusunda gerekli yardımı sağlar.	()	()	()	()
4.Eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yardımcı olur.	()	()	()	()
5. Öğretim için gerekli materyalleri sağlamak için çaba harcar.	()	()	()	()
6. Eğitim öğretim konusunda konferans verdirmek amacıyla okula kaynak kişiler çağırır.	()	()	()	()
7.Kaynak kişi olarak, mesleki gelişmelerinde kendi bilgisini kullanır.	()	()	()	()
8.Yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde yardımcı olur.	()	()	()	()
9. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde çaba gösterir.	()	()	()	()
E- MESLEKİ GELİŞME ORTAMI				
Öğretmenlerin;	()	()	()	()
1. Mesleki gelişmelerinde birbirlerine yardımcı olacakları ortamlar oluşturur.	()	()	()	()
2. Mesleki gelişim beklentilerini ifade etmelerine olanak sağlar.	()	()	()	()
3. Mesleki gelişim beklentilerini karşılamaya çaba sarf eder.	()	()	()	()
4. Mesleki gelişmelerine ilişkin çaba ve eylemlerinin sürekliliği doğrultusunda öğretmenlerin moralini yüksek tutmaya çaba sarf eder.	()	()	()	()
5. Mesleki gelişmeleri için isteklendirir.	()	()	()	()
6. Düşük performans göstermeleri halinde gelişmelerine yardımcı olur.	()	()	()	()
7. Okulun tüm birimlerinde sürekli gelişim felsefesini benimsemeleri hususunda çaba sarf eder.	()	()	()	()
8.Mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanmasını sağlar.	()	()	()	()

EK. B. YÖNETİCİ ANKETİ

Sayın Yönetici;

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın veri toplama aşamasında görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırma için geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ilişkin beş boyuttan oluşan davranış maddeleri yer almaktadır.

Tüm soruları eksiksiz olarak cevaplandırmanız, araştırma sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. **Ankete isim yazmayınız.** Ankete vereceğiniz cevaplar kişisel değil, topluca değerlendirilecek ve elde edilecek bulgular bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanına katkıda bulunmak amacıyla ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Serap İNCELER

ADRES:
T.C. M.E.B
Kültür İlköğretim Okulu
BOLU
Tel: 0374.2702287 - 86

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız

- ☐ 21 – 30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 – 50
- ☐ 51 ve daha yukarısı

2. Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

3. Öğrenim Durumunuz

- ☐ Öğretmen Okulu
- ☐ Eğitim Enstitüsü (Açık Öğretim ön lisans tamamlama dahil)
- ☐ 2 – 3 Yıllık Yüksek Okul (tamamlama dahil)
- ☐ 4 Yıllık Fakülte
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz

- ☐ 1 yıldan az – 5 Yıl
- ☐ 6 – 10 Yıl
- ☐ 11 – 15 Yıl
- ☐ 16 – 20 yıl
- ☐ 21 – 25 Yıl
- ☐ 26 ve daha yukarısı

5. Yöneticilik Kıdeminiz

- ☐ 1 yıldan az – 5 Yıl
- ☐ 6 – 10 Yıl
- ☐ 11 – 15 Yıl
- ☐ 16 – 20 yıl
- ☐ 21 – 25 Yıl
- ☐ 26 ve daha yukarısı

6. Okulunuzdaki öğretmen Sayısı

- ☐ 10 dan az ve 20 arası
- ☐ 21 –30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 – 50
- ☐ 51 – 60
- ☐ 61 ve daha yukarısı

II. BÖLÜM

MESLEKİ GELİŞME DAVRANIŞLARI

Açıklama: Aşağıda, yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışları verilmiştir. Bu davranışların; yöneticiler tarafından ne derece yerine getirildiğini belirten görüşlerinize uygun seçeneği (x) işareti ile belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Çoğu Zaman	Her Zaman
A- ZAMAN AYIRMA				
Öğretmenlere; 1. Öğretim konusunda gelen görüşmeler için zaman ayırırım.	()	()	()	()
2. Hizmet içi eğitim sonuçlarının paylaşılması ve tartışılması için zaman ayırırım.	()	()	()	()
B- HABER VERME VE TEŞVİK ETME				
Öğretmenleri; 1.Uygulamadaki yasal düzenlemelerle ilgili değişikliklerden haberdar ederim.	()	()	()	()
2. Yasal düzenlemeler ile ilgili değişiklikleri takip etmeleri konusunda teşvik ederim.	()	()	()	()
3.Bilimsel ve mesleki yayınlardan haberdar ederim.	()	()	()	()
4.Bilimsel ve mesleki (kitap, dergi, makale v.b) yayınları izlemeleri konusunda teşvik ederim.	()	()	()	()
5.Lisans üstü eğitim olanaklarından haberdar ederim.	()	()	()	()
6.Lisans üstü eğitim olanaklarından yararlanmaları konusunda teşvik ederim.	()	()	()	()
7.Okul içi hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b gibi mesleki gelişme olanaklarından haberdar ederim.	()	()	()	()
8.Okul içi hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b etkinliklere katılmaları için teşvik ederim.	()	()	()	()
9. Okul dışı hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b gibi mesleki gelişme olanaklarından haberdar ederim.	()	()	()	()
10. Okul dışı hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b etkinliklere katılmaları için teşvik ederim.	()	()	()	()
C- HİZMET İÇİ EĞİTİM				
Öğretmenlere; 1.Okulun amaçlarıyla tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlerim.	()	()	()	()
2.Kendilerini geliştirmeleri için mesleki beceri ile ilgili hizmet içi eğitimi almaları için destek veririm.	()	()	()	()
3.Hizmet içi eğitim süresince kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları için destek veririm.	()	()	()	()

D- KAYNAK SAĞLAYICI VE KAYNAK KİŞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Çoğu Zaman	Her Zaman
Öğretmenlere;	()	()	()	()
1.Mesleki gelişme ile ilgili dergi, makale ve bilimsel yayınların düzenli bir şekilde ulaşmasını sağlarım.	()	()	()	()
2. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gelişmeleri (bilgi ve teknoloji) izlemelerini sağlarım.	()	()	()	()
3.Eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için eğitim araç ve gereçlerini etkili olarak kullanabilmeleri konusunda gerekli yardımı sağlarım.	()	()	()	()
4.Eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yardımcı olurum.	()	()	()	()
5. Öğretim için gerekli materyalleri sağlamak için çaba harcarım.	()	()	()	()
6. Eğitim öğretim konusunda konferans verdirmek amacıyla okula kaynak kişiler çağırırım.	()	()	()	()
7.Kaynak kişi olarak, mesleki gelişmelerinde kendi bilgimi kullanırım.	()	()	()	()
8.Yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde yardımcı olurum.	()	()	()	()
9. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde çaba gösteririm.	()	()	()	()
E- MESLEKİ GELİŞME ORTAMI				
Öğretmenlerin;	()	()	()	()
1. Mesleki gelişmelerinde birbirlerine yardımcı olacakları ortamlar oluştururum.	()	()	()	()
2. Mesleki gelişim beklentilerini ifade etmelerine olanak sağlarım.	()	()	()	()
3. Mesleki gelişim beklentilerini karşılamaya çaba sarf ederim.	()	()	()	()
4. Mesleki gelişmelerine ilişkin çaba ve eylemlerinin sürekliliği doğrultusunda öğretmenlerin moralini yüksek tutmaya çaba sarf ederim.	()	()	()	()
5. Mesleki gelişmeleri için isteklendiririm.	()	()	()	()
6. Düşük performans göstermeleri halinde gelişmelerine yardımcı olurum.	()	()	()	()
7. Okulun tüm birimlerinde sürekli gelişim felsefesini benimsemeleri hususunda çaba sarf ederim.	()	()	()	()
8.Mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanmasını sağlarım.	()	()	()	()

EK. C. ÖĞRETMEN ANKETİ

Sayın Öğretmen;

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın veri toplama aşamasında görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırma için geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine ilişkin beş boyuttan oluşan davranış maddeleri yer almaktadır.

Tüm soruları eksiksiz olarak cevaplandırmanız, araştırma sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. **Ankete isim yazmayınız.** Ankete vereceğiniz cevaplar kişisel değil, topluca değerlendirilecek ve elde edilecek bulgular bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanına katkıda bulunmak amacıyla ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Serap

İNCELER
ADRES:
T.C. M.E.B
Kültür İlköğretim Okulu
BOLU
Tel: 0374.2702287 - 86

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız

- ☐ 21 – 30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 – 50
- ☐ 51 ve daha yukarı

2. Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

3. Öğrenim Durumunuz

- ☐ Öğretmen Okulu
- ☐ Eğitim Enstitüsü (Açık Öğretim ön lisans tamamlama dahil)
- ☐ 2 – 3 Yıllık Yüksek Okul (tamamlama dahil)
- ☐ 4 Yıllık Fakülte
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz

- ☐ 1 yıldan az – 5 Yıl
- ☐ 6 – 10 Yıl
- ☐ 11 – 15 Yıl
- ☐ 16 – 20 yıl
- ☐ 21 – 25 Yıl
- ☐ 26 ve daha yukarı

5. Branşınız

- ☐ Sınıf Öğretmeni
- ☐ Branş Öğretmeni (belirtiniz;.....)

II. BÖLÜM

MESLEKİ GELİŞME DAVRANIŞLARI

Açıklama: Aşağıda, yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışları verilmiştir. Bu davranışların; yöneticiler tarafından ne derece yerine getirildiğini belirten görüşlerinize uygun seçeneği (x) işareti ile belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Çoğu Zaman	Her Zaman
A- ZAMAN AYIRMA				
Öğretmenlere;	()	()	()	()
1. Öğretim konusunda gelen görüşmeler için zaman ayırır.	()	()	()	()
2. Hizmet içi eğitim sonuçlarının paylaşılması ve tartışılması için zaman ayırır.	()	()	()	()
B- HABER VERME VE TEŞVİK ETME				
Öğretmenleri;	()	()	()	()
1.Uygulamadaki yasal düzenlemelerle ilgili değişikliklerden haberdar eder.	()	()	()	()
2. Yasal düzenlemeler ile ilgili değişiklikleri takip etmeleri konusunda teşvik eder.	()	()	()	()
3.Bilimsel ve mesleki yayınlardan haberdar eder.	()	()	()	()
4.Bilimsel ve mesleki (kitap, dergi, makale v.b) yayınları izlemeleri konusunda teşvik eder.	()	()	()	()
5.Lisans üstü eğitim olanaklarından haberdar eder.	()	()	()	()
6.Lisans üstü eğitim olanaklarından yararlanmaları konusunda teşvik eder.	()	()	()	()
7.Okul içi hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b gibi mesleki gelişme olanaklarından haberdar eder.	()	()	()	()
8.Okul içi hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b etkinliklere katılmaları için teşvik eder.	()	()	()	()
9. Okul dışı hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b gibi mesleki gelişme olanaklarından haberdar eder.	()	()	()	()
10. Okul dışı hizmet içi eğitim, kurs, seminer, konferans v.b etkinliklere katılmaları için teşvik eder.	()	()	()	()
C- HİZMET İÇİ EĞİTİM				
Öğretmenlere;	()	()	()	()
1.Okulun amaçlarıyla tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler.	()	()	()	()
2.Kendilerini geliştirmeleri için mesleki beceri ile ilgili hizmet içi eğitimi almaları için destek verir.	()	()	()	()
3.Hizmet içi eğitim süresince kazandıkları becerileri sınıfta uygulamaları için destek verir.	()	()	()	()

D- KAYNAK SAĞLAYICI VE KAYNAK KİŞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Çoğu Zaman	Her Zaman
Öğretmenlere;	()	()	()	()
1.Mesleki gelişme ile ilgili dergi, makale ve bilimsel yayınların düzenli bir şekilde ulaşmasını sağlar.	()	()	()	()
2. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gelişmeleri (bilgi ve teknoloji) izlemelerini sağlar.	()	()	()	()
3.Eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için eğitim araç ve gereçlerini etkili olarak kullanabilmeleri konusunda gerekli yardımı sağlar.	()	()	()	()
4.Eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yardımcı olur.	()	()	()	()
5. Öğretim için gerekli materyalleri sağlamak için çaba harcar.	()	()	()	()
6. Eğitim öğretim konusunda konferans verdirmek amacıyla okula kaynak kişiler çağırır.	()	()	()	()
7.Kaynak kişi olarak, mesleki gelişmelerinde kendi bilgisini kullanır.	()	()	()	()
8.Yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde yardımcı olur.	()	()	()	()
9. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde çaba gösterir.	()	()	()	()
E- MESLEKİ GELİŞME ORTAMI				
Öğretmenlerin;	()	()	()	()
1. Mesleki gelişmelerinde birbirlerine yardımcı olacakları ortamlar oluşturur.	()	()	()	()
2. Mesleki gelişim beklentilerini ifade etmelerine olanak sağlar.	()	()	()	()
3. Mesleki gelişim beklentilerini karşılamaya çaba sarf eder.	()	()	()	()
4. Mesleki gelişmelerine ilişkin çaba ve eylemlerinin sürekliliği doğrultusunda öğretmenlerin moralini yüksek tutmaya çaba sarf eder.	()	()	()	()
5. Mesleki gelişmeleri için isteklendirir.	()	()	()	()
6. Düşük performans göstermeleri halinde gelişmelerine yardımcı olur.	()	()	()	()
7. Okulun tüm birimlerinde sürekli gelişim felsefesini benimsemeleri hususunda çaba sarf eder.	()	()	()	()
8.Mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanmasını sağlar.	()	()	()	()

