



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2010, Volume: 5, Number: 4, Article Number: 1C0246

EDUCATION SCIENCES

Received: August 2010
Accepted: October 2010
Series : 1C
ISSN : 1308-7274
© 2010 www.newwsa.com

Gökhan Baş

Atila Yıldırım

Selcuk University
gokhanbas51@gmail.com
yildirimtrkon@gmail.com
Konya-Turkey

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Bu araştırma, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne düzeyde yerine getirdikleri sorusuna cevap aramakta ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının gelişimine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni; 2009-2010 öğretim yılında Niğde İlindeki tüm resmi ilköğretim okullarda görev yapan okul müdürleridir. Araştırmada toplamda 212 ilköğretim okulu müdürüne ölçek gönderilmiş; ancak, 198 adedi geri dönmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulu müdürleri öğretim liderliği davranışlarını genel olarak "çoğu zaman" şeklinde gerçekleştirmektedirler. Araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme açısından farklılık saptanmamıştır. Yönetim kıdemi, eğitim durumu, görev yapılan yerleşim birimi değişkenleri açısından farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretim Liderliği, İlköğretim Okulları, Okul Müdürü, Okul Yönetimi

EVALUATION OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS ACCORDING TO SOME VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study is to identify instructional leadership behaviours of elementary school principals. This study is also aimed to develop the leadership behaviours of the school principals. General survey model has been applied in this research and "the instructional leadership behaviours determination scale" was used in the research. The study is based on the school principals working at elementary schools in Nigde in 2009-2010 education-instruction year. Totaly, 212 questionnaires were sent to the principals, but 198 of them returned. According to the findings obtained in the study, it can be said that elementary school principals fulfil the instructional leadership mostly. It was found out that there was not any significant difference amongst school principals in terms of gender variable. On the other hand, it was found that there was significant difference amongst school principals in relation to their managerial seniority, educational level, and their working places variables.

Keywords: Leadership, Instructional Leadership, Elementary Schools, School Principal, School Administration

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Eskiden program yöneticisi olarak kabul edilen okul müdürünün rolü, okul dışındaki politikacıların eğitimdeki yenilik beklentilerinin etkisiyle öğretim liderliğine doğru bir değişim geçirmiştir. Eğitim ve öğretimde etkili olan kavramların okul müdürünün etkili liderliğiyle uygulanabileceği ve böylece öğretim kalitesinin kontrol edilebileceği varsayılmıştır. Okul müdürünün öğretim liderliği rolü, yönetsel rolüyle bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Çelik, 2007).

1980'lerin başında öğretim liderliği (instructional leadership) kavramının ortaya çıkmasıyla okul yöneticileri için geçerli olan görüşler değişmeye başlamıştır (Hallinger & Murphy, 1985; Şişman, 2004). Okul işlerinin yönetimiyle bir işadaminin dinamizmi ile uğraşarak yıllar boyunca yeteneklerini sınamış olan okul yöneticileri şimdi akademik bir görevle karşı karşıya kalmışlardır. Matthews (1997) ve Wadsworth (1997), toplumun, eğitimcilerin gerçek dünyaya ayak uyduramadıklarından ve onun gerisinde kaldıklarından, iş dünyasının liderlerinin de toplum okullarında okuyanların nitelikli olarak yetiştirilmediklerinden yakındıkları görüşünü vurgulamaktadırlar. Bir başka açıdan, vergi yoluyla okulları ve değişik kurumları daha ileri ve yüksek bir eğitim ve öğretim için mali olarak destekleyenlerin de, yüksek standartta bir eğitim ve öğretim verilmesini beklemeye hakları olduğu söylenebilir (Akt.: Saygınar, 2006).

Eğitim yönetimi alanında yaklaşık yirmi beş küsur yıldan bu yana yapılan araştırmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarının, özelde ise öğretim liderliği davranışlarının örgütsel değişim, okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ve öğrenci başarısı üzerinde önemli etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Şişman, 1997; Heck & diğerleri, 1990; Daresh & Ching-Jen, 1985; Hallinger & Murphy, 1986; Alexander, 1994; Duke, 1987; Andrews & Soder, 1987). Bu anlamda, Öğretim Liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği rolüne gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. Bu bilgiler ışığında okulların daha etkili hale gelebilmesi için, öğretim liderliği kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir (Çelikten, 1998, 2001). Daha sonra yapılması gereken öğretim liderliğinin davranış ve niteliklerinin tüm boyutlarıyla ortaya konulmasıdır. Bu kuramsal bilgiler ışığında okul yönetimindeki uygun davranışlar geliştirilerek, lider özelliği olmayan yöneticiler içinde öğretim liderliğinin kurumsal davranışları oluşturulmalıdır (Kaya, 2008).

Öğretim liderliği, genel olarak, yapılan araştırmalarda; davranışlar, boyutlar ve başlıklar altında toplanarak kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır (Şişman, 2004; Alig-Mielcarek, 2003). Ancak bazı yazarlar, öğretim liderliği konusunda net ve kesin bir tanım yapılamayacağı gibi değişmez, mutlak özelliklerin de söz konusu olamayacağı, dolayısıyla öğretim liderliğiyle ilgili özellik ve uygulamaların ve bunlara ilişkin sonuçların, çevresel-bağlamsal koşullara, söz konusu çevre içinde yer alan bireylerin özellik ve ilişkilerine göre değişebileceği ileri sürmüşlerdir (Şişman, 2004).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını betimlemeye çalışan pek çok araştırma yapılmıştır. De Bevoise (1984), Daresh & Ching-Jen (1985), Hallinger & Murphy (1985), Andrews & Soder (1987), Hallinger & Heck, (2003), Hallinger, Taraseina & Miller (1994), Harcher & Hyle (1996), Blank (1987), Heck & diğerleri (1990), Smith & Andrews (1989), Şişman (1997), Bamburg & Andrews (1990), Krug (1992), Wildly & Dimmock (1993), Çelikten (1998, 2001), Blase & Blase (1999, 2000) ve Yavuz & Bas (2010) ve Yörük & Akdağ (2010) gibi yazarlar öğretim liderliği ve öğretim liderliği davranışları ile ilgili çeşitli boyutlardan söz etmişlerdir.

Alanyazında, okul müdürlerinin liderliği ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, bazı genel boyutlar ve başlıklar altında toplanmaya ve

kavramlaştırılmaya çalışılmıştır (Wildy & Dimmock, 1993). Ancak, bu tür genel boyut ve kavramlaştırmalara ilişkin tartışmalar gündeme gelmiştir. Çünkü bu konuda genel düşünce, öğretim liderliği konusunda henüz net bir tanım yapılamayacağı gibi, bir takım genel ve net kavramlaştırmalara ve boyutlara da ulaşılamayacağı görüşüdür (Harchar & Hyle, 1996). Gerek liderlik, gerek öğretim liderliği, farklı durumlarda farklı okul tiplerinde değişiklik gösterebilir. Yani, bir okulda okul müdüründen yalnızca öğretmenler arasında bazı sorunları çözmesi beklenirken, bazılarında ise okulu etkili bir biçimde yönetmesi beklenebilmektedir.

Günümüzde okul müdürünün temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve etkili bir biçimde işler durumda tutmak anlayışına gelinmiş olmak, çağdaş okul yönetiminin ipuçlarını vermektedir (Gürsun, 2007). Okul müdürü işleyen ve işlenen insan kaynaklarını yönetir. Okul müdürü hem işlenen insan gücü kaynağı olarak öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, hem de işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun örgütsel iklimi sağlaması beklenen kişidir. Bu konularından dolayı okul müdürlerinin öğretim liderliği özellikleri taşımaları gerekmektedir (Şişman, 2004; Çelik, 2007). Öğretim lideri belli bir amaca sahip, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenebilen, kişisel özellikleri ile çevresindekilerle iletişimi ve ilişkileri olumlu, çalışkan ve azme sahip olan kişidir (Çelik, 2007). Zaten eğitim işini başarmak için; müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri örgüt ikliminin yaratılmasında müdürün oynayacağı öğretim liderliği rolü büyük önem taşımaktadır (Arslan-Özyurt, 2007).

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranış boyutlarından; "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulmasını" boyutlarını hangi düzeylerde gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktır. O bakımdan, "ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne düzeyde gösterdikleri" bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Yukarıda belirtilen amacı gerçekleştirmek için, aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından;

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
- Eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetilmesi
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmayı ne ölçüde gerçekleştirmektedirler?

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arasında;

- Cinsiyet
- Yönetim kıdemi
- Eğitim durumu
- Görev yapılan yerleşim birimi değişkenlerine göre farklılık var mıdır?

3. SINIRLILIKLAR (LIMITATIONS)

Bu araştırma; Niğde ilinde ilköğretim okulları ile bu okullarda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul müdürlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Bu araştırma, ayrıca, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, Şişman'ın (1997) geliştirmiş olduğu "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" ile sınırlıdır.

4. YÖNTEM (METHOD)

Bu çalışmada 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Niğde ilinde bulunan tüm ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin; okullarda göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını ne oranda gerçekleştirdiklerini belirlemeye çalışılmıştır. Bu nedenle, "genel tarama modeli"nde (Karasar, 2005) bir araştırma olup, betimsel bir çalışmadır.

4.1. Evren ve Örneklem (Population and Sample)

Bu araştırmanın evreni; 2009 - 2010 eğitim-öğretim yılında Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı; merkez, ilçe merkezleri ve köy ve kasabalardaki tüm ilköğretim okullarda görev yapan okul müdürleridir. 212 ilköğretim okulundan toplam 212 okul müdürü evreni oluşturmaktadır. İlde bulunan ilköğretim okul müdürü sayıları Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Evrendeki tüm ilköğretim okulu müdürlerine ölçek gönderilmiştir; ancak, geriye 198 okul müdüründen ölçek geri dönmüştür. Ölçeklerin geri dönüş oranı % 93.3 olup; elde edilen bu oran Balcı'ya (2004) göre "çok iyi" şeklinde değerlendirilmektedir.

4.2. Veri Toplama Araçları (Data Collection Instruments)

Bu çalışmada çalışma evreninde belirtilen ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranış düzeylerini belirlemek için Şişman'ın (1997) geliştirmiş olduğu "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır.

4.2.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği (Instructional Leadership Determination Scale of School Principals)

Araştırmada kullanılan ölçek, Şişman (1997) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği"dir. Ölçekte, Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarını içine alan ifadeler bulunmaktadır. Ölçek, toplam beş boyutta 50 ifadeden oluşmaktadır. Her biri 10 ifadeden oluşan, 5 boyut sırasıyla şu şekildedir:

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması;
- Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi;
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi;
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi;
- Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması. Ölçeğin güvenilirlik değerleri alpha güvenilirlik katsayısı Şişman (1997) tarafından 0,92 olarak saptanmıştır. Arın (2006) da çalışmasında öğretim liderliği davranış boyutlarının alpha değerlerini tekrar test etmiş ve ölçeğin öğretim liderliği toplam alpha değerini 0,94 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada öğretim liderliği ölçeğinin Cronbach Alpha değeri tekrar test edilmiş ve ölçeğin alpha güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerde, 0,70 ve üzeri değerler "yüksek düzeyde güvenilir" olarak değerlendirilmektedir (Fraenkel & Wallen, 2000). Ölçeğin, bu haliyle yüksek düzeyde güvenilirlik katsayısına sahip olduğu için araştırma kapsamında rahatlıkla kullanılabileceğine karar verilmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı anketindeki tabloların oluşturulmasında

her bir soruya verilen cevaplardan hiçbir zaman= 1, çok seyrek= 2, ara sıra= 3, çoğu zaman= 4, her zaman= 5 şeklinde bilgisayara girilmiştir.

4.2.2. Kişisel Bilgi Formu (Personal Information Form)

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu okul müdürlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yöneticilik kıdemi ve okulun bulunduğu yerleşim birimi (köy-kasaba, ilçe merkezi, il merkezi) hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

4.3. Verilerin Toplanması (Collection of the Data)

Ölçek formları, araştırmacılar tarafından okul müdürleri ile yüz yüze görüşülerek dağıtılmıştır. Tüm ölçekler zarfa konulmuş ve okul müdürlerinden zarfların kapalı olarak geri dönüşü istenmiştir. Araştırmacılar, tüm okul müdürlerine formu eksiksiz olarak doldurmaları gerektiğini ifade etmiş, sonucunda ise ölçek formları okul müdürleri tarafından doldurularak gönderilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi (Analyses of the Data)

İlköğretim okulu müdürlerine verilen ölçekler toplandıktan sonra kontrol edilmiş, verilen cevaplar Microsoft Excel programında sınıflandırılmış daha sonra SPSS 15.00 paket programına aktarılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan okul müdürlerinin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri, daha sonra ise ölçeklerin tüm maddeleri ve toplam puanları için ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için değişkenlerin hesaplamalarında Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H ve Kruskal Wallis-H testi sonucunda ortaya çıkan anlamlılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yine Mann Whitney-U testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmada en düşük anlamlılık düzeyi $p= 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUM (FINDINGS AND COMMENTARY)

Araştırma sonuçlarına göre geçerli kabul edilen 212 ilköğretim okulu müdürü ölçeği; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri, cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim biriminden oluşan çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeye alınmıştır.

5.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Bulgular (Findings Regarding Elementary School Principals' Instructional Leadership Behaviours)

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular verilerek, ortaya çıkan bulgular yorumlanmaya çalışılacaktır.

5.1.1. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Instructional Leadership Behaviour Levels of Elementary School Principals)

Öğretim liderliğinin beş alt boyutunda yer alan davranışların gerçekleşme düzeyleri, ortalamaları ve geliştirilen standart aralık kriterine göre değerlendirmeleri şu şekildedir:

Tablo 1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
(Table 1. Determination and sharing of school purposes)

İFADELER	N	X	SS	Önem Sırası
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.	198	3,94	,89873	9
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek.	198	3,95	,76897	8
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.	198	4,02	,95349	5
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.	198	3,96	,70465	7
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	198	3,97	,89715	6
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.	198	3,77	1,08541	10
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.	198	4,12	,80523	3
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme.	198	4,33	,65146	1
9. Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.	198	4,18	,68308	2
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.	198	4,10	,86672	4
Toplam	198	4,06		

Tablo 1 incelendiğinde "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" boyutunda, ilköğretim okulu müdürlerinin en olumlu düzeyde belirttikleri madde, M8- "Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme" olmuştur. Bu madde, okul müdürleri tarafından "her zaman" ($\bar{x}= 4,33$) şeklinde gerçekleştirilmektedir. Okul müdürlerinin, bu maddenin dışında kalan diğer maddeleri "çoğu zaman" şeklinde gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Zira, bu boyutta araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdürlerinin tutumlarına ilişkin genel ortalama puan; $\bar{x}= 4,06$ olarak gerçekleşmiştir. Bu değer, "çoğu zaman" aralığına karşılık gelmekte olup; bu değer dikkate alındığında ilköğretim okulu müdürlerinin "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" öğretim liderliği davranış boyutunu yüksek düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Tablo 2'de ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyunu hangi oranda gösterdiklerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
(Table 2. Management of curriculum and teaching process)

İFADELER	N	X	SS	Önem Sırası
11. Okulun eğitim öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama	198	4,26	,77033	3
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.	198	4,27	,69573	2
13. Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.	198	4,07	,75192	6
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.	198	3,82	,81220	9
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	198	3,55	,84995	10
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.	198	4,19	,74487	4
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.	198	4,08	1,00623	5
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.	198	4,53	,71798	1
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	198	4,06	,71237	7
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	198	3,98	1,17623	8
Toplam	198	4,08		

Tablo 2 incelendiğinde "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetilmesi" boyutunda; M18- "Derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesini sağlama" ($\bar{x}= 4,53$), "Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme" ($\bar{x}= 4,27$) ve "Okulun eğitim öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama" ($\bar{x}= 4,26$) okul müdürlerinin en olumlu görüş belirttikleri maddeler olmuştur. Bu maddeler öğretim liderliği davranış ölçeğinde "her zaman" aralığına karşılık gelmektedir. Bu maddeler dışında kalan diğer maddeleri ise okul müdürlerinin "çoğu zaman" şeklinde yerine getirdikleri saptanmıştır. Bu değer, "çoğu zaman" aralığına karşılık gelmekte olup; bu değer dikkate alındığında ilköğretim okulu müdürlerinin "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetilmesi" öğretim liderliği davranış boyutunu yüksek düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Bu boyutta araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdürlerinin tutumlarına ilişkin genel ortalama puan; $\bar{x}= 4,08$ olarak gerçekleşmiştir. Bu değer dikkate alındığında, ilköğretim okulu müdürlerinin bu boyuttaki davranışları yüksek düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Aşağıda Tablo 3'de ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" boyutunu hangi düzeyde gerçekleştirdiklerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
(Table 3. Evaluation of teaching process and the students)

İFADELER	N	X	SS	Önem Sırası
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	198	4,11	,70638	2
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme yapma.	198	3,82	,90430	9
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	198	3,66	,96680	10
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.	198	3,83	,97004	8
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	198	4,03	,79324	4
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	198	3,95	,97545	6
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.	198	4,23	,70096	1
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	198	3,85	,80211	7
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	198	3,96	,83665	5
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	198	4,05	,87739	3
Toplam	198		3,69	

Tablo 3'de görüldüğü gibi, "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunda, M27- "Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme" ($\bar{x}= 4,23$) en olumlu tutum gösterilen davranış olmuştur. Bunun dışında kalan diğer maddelerin ilköğretim okulu müdürleri tarafından "çoğu zaman" olarak gerçekleştirildiği saptanmış olup; M23-"Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma" ($\bar{x}= 3,66$) en az olumlu tutuma sahip olunan madde olmuştur. Sonuçta, ilköğretim okulu müdürlerinin "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutuna ilişkin olarak en fazla "Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme" davranışını gösterdikleri, en az

ise "Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma" davranışını gösterdiklerini belirtilebilir. Bu boyutta araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdürlerinin tutumlarına ilişkin genel ortalama puanın, $\bar{x} = 3,69$ (çoğu zaman) olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bu değer dikkate alındığında, ilköğretim okulu müdürlerinin genel olarak bu boyuttaki davranışları yerine getirdikleri söylenebilir; ancak, diğer boyutlara göre daha düşük ortalama puandan dolayı bu boyut için daha olumsuz tutum sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca, ilköğretim okulu müdürlerinin en az öğretim liderliği davranışını gösterdikleri boyut, "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutudur şeklinde ifade edilebilir. Aşağıda Tablo 4'de ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunu hangi oranda göstermiş olduklarına yer verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
(Table 4. Supporting and developing of teachers)

İFADELER	N	\bar{X}	SS	Önem Sırası
31. Öğretmenlerin üst düzey performans gelişmelerini teşvik etme.	198	4,08	,71310	3
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.	198	4,12	,76524	4
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	198	3,63	1,12974	6
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme.	198	3,21	1,25441	9
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan, öğretmenleri haberdar etme.	198	4,09	,80766	2
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (Hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.	198	4,25	,75014	1
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.	198	3,27	1,06235	8
38. Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma.	198	2,94	1,26439	10
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	198	3,48	1,05067	7
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	198	3,83	,89376	5
Toplam	198		3,95	

Tablo 4 incelendiğinde "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutunda sırasıyla M36- "Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenleri destekleme" ($\bar{x} = 4,25$) ilköğretim okulu müdürlerinin en olumlu görüş belirttikleri madde olmuştur. Bu değer, öğretim liderliği davranış ölçeğinde "her zaman" aralığına karşılık gelmektedir. M31- "Öğretmenlerin üst düzey performans gelişmelerini teşvik etme" ($\bar{x} = 4,08$), M32- "Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma" ($\bar{x} = 4,08$), M33- "Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme" ($\bar{x} = 3,63$), M35- "Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan, öğretmenleri haberdar etme" ($\bar{x} = 4,09$), M39- "Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma" ($\bar{x} = 4,48$) ve M40- "Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme" ($\bar{x} = 3,83$) şeklinde "çoğu zaman"

olarak gerçekleşmiştir. Diğer yandan, M34- "Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme" ($\bar{x}= 3,21$), M37- "Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma" ($\bar{x}= 3,27$) ve M38- "Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma" ($\bar{x}= 2,94$) maddelerinde ise, okul müdürleri daha olumsuz görüşe sahiptirler. Bu maddelerin değerleri, öğretim liderliği ölçeğinde "ara sıra" değerine karşılık gelmektedir. Bu boyutta araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdürlerinin tutumlarına ilişkin genel ortalama puan $\bar{x}= 3,95$ olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bu değer dikkate alındığında, ilköğretim okulu müdürlerinin genel olarak bu boyuttaki davranışları "çoğu zaman" şeklinde yerine getirdikleri söylenebilir. Tablo 5'de ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" boyutunu hangi oranda gerçekleştirdiklerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma
(Table 5. Creation of regular teaching-learning environment and climate)

İFADELER	N	X	SS	Önem Sırası
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme.	198	4,14	,67868	9
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	198	4,26	,71072	3
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	198	4,18	,68783	6
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	198	4,24	,65036	4
45. Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	198	4,16	,79060	8
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	198	4,07	,73114	10
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	198	4,17	,86134	7
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	198	4,30	,72426	1
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme.	198	4,19	,74681	5
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	198	4,27	,66079	2
Toplam		198		4,20

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, "Düzenli Öğretim - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma" boyutunda, M48- "Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme" ($\bar{x}= 4,30$), M50- "Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama" ($\bar{x}= 4,27$) ve M42- "Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme" ($\bar{x}= 4,26$) maddeleri yöneticiler tarafından en olumlu davranış gösterilen maddeler olmuştur.

Genel olarak bakıldığında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından en fazla oranda "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" boyutu içerisinde yer alan davranışları

gerçekleştirdikleri, en az oranda ise "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" boyutu içerisinde yer alan davranışları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Buradan, ilköğretim okulu müdürlerinin en fazla oranda okullarında düzenli bir öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmak için çaba gösterdikleri; bunun tam aksi bir durumda ise, bu okul müdürlerinin en az oranda ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları boyutları içerisinde yer alan "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyutunda yer alan M15- "Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme" davranışını en az oranda gerçekleştirdikleri görülmektedir. Buradan, okul müdürlerinin yeterince sınıf ziyaretleri yapmadıkları ve öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine önem vermedikleri anlaşılmaktadır. Hâlbuki bir öğretim lideri olarak okul müdürünün okulun temel amacının öğrencilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi olduğunu ve onların her yönden geliştirilmesinin okulun ana önceliği olması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Öğretim liderliği davranış boyutlarının genel amacının öğrencilerin başarısını artırmak olduğu unutulmamalıdır. Bu bakımdan, okul müdürünün diğer öğretim liderliği davranışlarını gösterirken, bunların temel amacının öğrencilerin her yönden geliştirilmesi olduğunu dikkate alarak, okulunu yönetmeye çalışması gerekmektedir.

5.1.2. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (Differentiation of Instructional Leadership Behaviours of Elementary School Principals in Relation to Gender Variable)

Aşağıda, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının cinsiyet değişkenine göre betimsel istatistikleri ile öğretim liderliği davranış boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu

(Table 6. Differentiation of instructional leadership behaviours of elementary school principals in relation to gender variable)

Öğretim Liderliği Boyutları	Cinsiyet	N	X	SS	SD	t	M W-U	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Erkek	192	4,07	5,62	210	,141	2175,50	,772
	Kadın	6	4,05	5,50				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	192	4,96	5,24	210	,891	1965,50	,727
	Kadın	6	3,95	5,09				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Erkek	192	3,96	6,06	210	,704	2004,50	,777
	Kadın	6	3,87	5,37				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Erkek	192	3,68	6,45	210	-,012	2221,00	,789
	Kadın	6	3,69	6,88				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Erkek	192	4,19	5,23	210	-,661	2159,00	,191
	Kadın	6	4,27	5,60				

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla, kadın okul müdürlerinin sayısı 30'dan az olduğu için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma

farklılaşmadığına bakıldığında, ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları boyutları cinsiyete göre anlamlı ölçüde farklılık göstermemektedir.

5.1.3. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarının Yönetim Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (Differentiation of Instructional Leadership Behaviours of Elementary School Principals in Relation to Managerial Seniority Variable)

Aşağıda, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının yönetim kıdemi değişkenine göre betimsel istatistikleri ile öğretim liderliği davranış boyutlarının yönetim kıdemi değişkeni açısından farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının yönetim kıdemi değişkenine göre farklılaşma durumu
(Table 7. Differentiation of instructional leadership behaviours of elementary school Principals in relation to managerial seniority variable)

Öğretim Liderliği Davranış Boyutları	Yönetim Kıdemi	N	X	SS	X _{sıra}	SD	X ²	P
	1-5 yıl	69	4,08	6,76028	109,22	4	3,17	,530
	6-10 yıl	49	4,04	5,42702	98,98			
	11-15 yıl	38	3,98	5,03041	91,01			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	16-20 yıl	31	4,11	5,01825	105,65			
	21 yıl +	20	4,23	3,27579	114,46			
	Toplam	198	4,06	5,59412				
	1-5 yıl	69	3,94	6,18946	88,25	4	11,7	,019
	6-10 yıl	49	4,22	3,22539	117,16			
	11-15 yıl	38	3,99	5,32595	93,14			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	16-20 yıl	31	4,23	4,83513	120,81			
	21 yıl +	20	4,19	4,99102	115,15			
	Toplam	198	4,08	5,22774				
	1-5 yıl	69	3,95	6,69941	104,46	4	5,99	,200
	6-10 yıl	49	3,98	5,75029	103,61			
	11-15 yıl	38	3,85	5,35009	89,03			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	16-20 yıl	31	4,16	5,01589	121,77			
	21 yıl +	20	3,76	7,36415	89,77			
	Toplam	198	3,95	5,99059				
	1-5 yıl	69	3,75	6,06550	109,56	4	2,74	,601
	6-10 yıl	49	3,58	6,37403	91,76			
	11-15 yıl	38	3,68	6,25676	103,97			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	16-20 yıl	31	3,74	8,24569	104,45			
	21 yıl +	20	3,67	6,54668	104,88			
	Toplam	198	3,69	6,49218				
	1-5 yıl	69	4,21	6,02286	107,15	4	4,73	,315
	6-10 yıl	49	4,15	5,38633	97,16			
	11-15 yıl	38	4,12	4,40663	93,90			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	16-20 yıl	31	4,34	4,31875	119,58			
	21 yıl +	20	4,10	4,22295	91,04			
	Toplam	198	4,20	5,26800				

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının yönetim kıdemlerine göre anlamlı yönde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Yapılan analizde, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ($X^2= 11.7, p<0.05$) fark saptanmıştır. Yani, ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları "Eğitim

Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yönetim kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı yönde farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bu boyutlarındaki anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan analize göre, ilköğretim okulu müdürlerinden 1-5 yıl yönetim kıdeme sahip olanlarla 6-10 yıllık bir yönetim kıdemine sahip olan okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarından “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunu gerçekleştirmede istatistiksel olarak anlamlı yönde birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Yapılan analizde, 1-5 yıllık yönetim kıdemine sahip ilköğretim okulu müdürleri ile 6-10 yıl yönetim kıdemine sahip ilköğretim okulu müdürlerinin birbirinden istatistikî olarak anlamlı yönden birbirinden farklılaştığı görülmüştü. 1-5 yıl yönetim kıdemine sahip ilköğretim okulu müdürleri öğretim liderliği davranışlarından “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” davranışını $X = 3,94$ şeklinde gerçekleştirirken, 6-10 yıl yönetim kıdemine sahip olan ilköğretim okulu müdürlerinin bu öğretim liderliği davranış boyutunu $X = 4,23$ şeklinde gerçekleştirmiş oldukları görülmektedir. Elde edilen bu veriye dayalı olarak, 6-10 yıl yönetim kıdemine sahip olan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” davranış boyutunu 1-5 yıl yönetim kıdemine sahip olan ilköğretim okulu müdürlerinden daha fazla gerçekleştirmiş olduğu görülmekle birlikte, ortaya çıkan farklılaşmanın ise 6-10 yıl yönetim kıdemine sahip olan ilköğretim okulu müdürlerinin lehine çıktığı belirtilebilir.

5.1.4. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (Differentiation of Instructional Leadership Behaviours of Elementary School Principals in Relation to Education Level Variable)

Aşağıda, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre betimsel istatistikleri ile öğretim liderliği davranış boyutlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu
(Table 8. Differentiation of instructional leadership behaviours of elementary school principals in relation to education level variable)

Öğretim Liderliği Davranış Boyutları	Eğitim Durumu	N	X	SS	X sıra	SD	X ²	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Yüksekokul	34	4,13	3,74028	109,92	2	,181	,914
	Lisans	165	4,05	5,92705	105,60			
	Lisansüstü Eğitim	5	4,10	5,68624	110,64			
	Toplam	198	4,06	5,59412				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Yüksekokul	34	4,18	4,65466	119,69	2	7,05	,029
	Lisans	165	4,08	5,28246	105,91			
	Lisansüstü Eğitim	5	3,67	5,21901	52,93			
	Toplam	198	4,08	5,22774				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Yüksekokul	34	3,93	5,81268	105,60	2	1,94	,378
	Lisans	165	3,97	6,02130	107,99			
	Lisansüstü Eğitim	5	3,62	6,01981	75,14			
	Toplam	198	3,95	5,99059				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yüksekokul	34	3,83	6,60225	120,46	2	2,29	,318
	Lisans	165	3,66	6,55112	103,46			
	Lisansüstü Eğitim	5	3,68	3,57904	108,07			
	Toplam	198	3,69	6,49218				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yüksekokul	34	4,33	3,97332	120,83	2	2,44	,295
	Lisans	165	4,17	5,52147	103,33			
	Lisansüstü Eğitim	5	4,22	4,19183	109,21			
	Toplam	198	4,20	5,26800				

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının eğitim durumlarına göre anlamlı yönde farklılaşıp-farklılaşmadığını saptamak için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Yapılan analizde, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı yönde ($X^2= 7.05, p<0.05$) fark saptanmıştır. Yani, ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunda eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı yönde farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bu boyutlarındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan analize göre, ilköğretim okulu müdürlerinden yüksekokul mezunu olanlarla, lisansüstü düzeyde (Yüksek Lisans / Doktora) öğrenim gören ilköğretim okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarından "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunu gerçekleştirmede istatistiksel olarak anlamlı yönde birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Elde edilen bu farklılaşma incelendiğinde, yüksekokul mezunun ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışını $\bar{x}= 4,18$ oranında gerçekleştiriyor oldukları, lisansüstü eğitimi mezunları ise $X= 3,67$ oranında gerçekleştirmektedirler. Sonuçta, yapılan analizde elde edilen farklılaşmanın "yüksekokul" mezunu ilköğretim okulu müdürlerinin lehine olduğu; yüksekokul mezunu ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" davranışını lisansüstü eğitimi mezunu ilköğretim okulu müdürlerine göre daha yüksek oranda gerçekleştiriyor oldukları söylenebilir.

5.1.5. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarının Görev Yapılan Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (Differentiation of Instructional Leadership Behaviours of Elementary School Principals in Relation to Working District Variable)

Aşağıda, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre betimsel istatistikleri ile öğretim liderliği davranış boyutlarının görev yapılan yerleşim birimi değişkeni açısından farklılaşma durumu verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşma durumu
(Table 9. Differentiation of instructional leadership behaviours of elementary school principals in relation to working district variable)

Öğretim Liderliği Davranış Boyutları	Yerleşim Birimi	N	X	SS	X _{sıra}	SD	X ²	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Köy ve Kasaba	141	4,04	5,59760	103,08	2	2,23	,328
	İlçe Merkezi	38	4,07	5,59069	108,09			
	İl Merkezi	26	4,20	5,57061	121,82			
	Toplam	198	4,06	5,59412	103,08			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Köy ve Kasaba	141	4,03	5,45387	101,38	2	3,56	,168
	İlçe Merkezi	38	4,15	5,02245	113,30			
	İl Merkezi	26	4,23	3,91629	123,13			
	Toplam	198	4,08	5,22774				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Köy ve Kasaba	141	3,91	6,04599	102,32	2	5,17	,075
	İlçe Merkezi	38	3,94	6,26672	104,45			
	İl Merkezi	26	4,19	4,81111	130,93			
	Toplam	198	3,95	5,99059				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Köy ve Kasaba	141	3,65	6,40353	102,52	2	5,13	,077
	İlçe Merkezi	38	3,67	6,89928	103,76			
	İl Merkezi	26	3,93	6,03824	130,89			
	Toplam	198	3,69	6,49218				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Köy ve Kasaba	141	4,17	5,34147	102,79	2	2,36	,307
	İlçe Merkezi	38	4,23	5,48372	109,13			
	İl Merkezi	26	4,33	4,47391	121,82			
	Toplam	198	4,20	5,26800				

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının müdürlerin görev yaptığı yerleşim birimine göre anlamlı yönde farklılaşp-farklılaşmadığını saptamak için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Yapılan analizde, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı yönde ($X^2= 5.17$, $p<0.05$) fark saptanmıştır. Yani, ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunda müdürlerin görev yaptığı yerleşim birimine göre istatistiksel olarak anlamlı yönde farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bu boyutlarındaki anlamlı farklılığın

hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan analize göre, ilköğretim okulu müdürlerinden köy ve kasabada görev yapanlarla, il merkezinde görev yapan ilköğretim okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarından "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunu gerçekleştirmede istatistiksel olarak anlamlı yönde ($p < 0.05$) birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Yapılan analizde, il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" davranış boyutunu $\bar{x} = 4,19$ şeklinde gerçekleştirirken, köy ve kasabalarda görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin bu boyutu $\bar{x} = 3,91$ şeklinde gerçekleştiriyor oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre, il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürleri öğretim liderliği davranışlarından "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" davranış boyutunu, köy ve kasabalarda görev yapan ilköğretim okulu müdürlerine göre çok daha fazla oranda gerçekleştirmektedirler. O halde, elde edilen bu bulgu dâhilinde, il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin köy ve kasabalarda görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinden anlamlı yönde farklılaştığı; bu farklılaşmanın ise il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin lehine olduğu söylenebilir.

6. TARTIŞMA VE SONUÇLAR (DISCUSSION AND CONCLUSIONS)

Liderlikle ilgili güncel çoğu tartışmalarda olduğu gibi eğitimde liderlik konusunda yapılan tartışmalarda da liderliğin daha çok geleceğe dönük boyutu önem kazanmaktadır. Eğitim liderliği ve okul reformu kapsamında yapılan tartışmalarda ise eğitimde başarılı bir reform için geleceğe ilişkin yeni vizyonlar ortaya koyabilecek, gelecek merkezli düşünen, yaratıcı ve yenilikçi eğitim liderlerine ihtiyaç bulunduğu vurgu yapılmaktadır (Maxcy, 1991). Bu anlamda liderlerin, duygusal yönden istikrarlı olması belirtilirken, zihni yönden de gelecek yönelimli olması gereği üzerinde durulmaktadır (Morris, 1985; Şişman, 2004; Şişman & Turan, 2004; Turan & Şişman, 2000).

Okulun öğrencilerle ilgili çıktılarını etkilemek amacıyla okul reformu, okul geliştirme ve okulu iyileştirme kapsamında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Balcı, 2007). Bu bağlamda; okul merkezli yönetim (school-based management), karara katılma, eğitimde özelleşme, aile eğitimi, okul ve programla ilgili konularda aileye katılma ve seçme hakkı verme, nitelikli öğretmen yetiştirme, yöneticilerin eğitimi gibi başlıklar altında yapılan çalışmalardan bahsedilebilir (Hallinger & Murphy, 1991; Hallinger & Heck, 1996; Murphy, 1992). Okul müdürü, gerek eğitim politikalarını belirleyenler, gerekse araştırmacılar tarafından okul reformu çalışmalarında anahtar bir rolde görülmektedir. Eğitim sisteminde yapılacak reformların okuldan başlanması ve okul merkezli olması ve bu reform sürecinde okul müdürlerinin liderlik davranışları, özelde ise öğretim liderliği davranışları göstermeleri gereği konusunda araştırmacıların görüş birliği içinde oldukları ifade edilebilir (Şişman, 2004).

Araştırma bulguları, genel anlamda ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını "çoğu zaman" ($\bar{x} = 4,19$) sergilediklerini göstermektedir. Öğretim liderliği anketinin sonuçlarına göre; ilköğretim okulu müdürlerinin "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" ($\bar{x} = 4,06$), "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi", ($\bar{x} = 4,08$) "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" ($\bar{x} = 3,69$), "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" ($\bar{x} = 3,95$), "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" ($\bar{x} = 4,20$) boyutlarında yer alan tüm davranışlara ilişkin algılamalarının ortalamalarının "çoğu zaman" şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin en az

sergiledikleri öğretim liderliği boyutunu "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi", en fazla oranda gerçekleştirdikleri davranış boyutunu ise "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" boyutu teşkil etmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" boyutuna ilişkin bulgu Erin'in (2006) çalışmasında "ara sıra" düzeyinde bulunmuşken, Çelik (2002), Şişman (1997), İnandı & Özkan (2006), Gürsun (2007), Akgün (2001), Saygınar (2006), Gümüşeli (1996) ve Sözüeroğlu'nun (2006) yapmış oldukları araştırmalarda "çoğu zaman" şeklinde bulunmuş olup; hali hazırdaki araştırmamızın elde edilen ilgili bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Öğretim liderliği davranış boyutlarından en fazla oranda gerçekleştirilen boyut olan "Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" boyutuna ilişkin benzer bulgular Arın (2006), Hallinger & Murphy (1985), Şişman (1997), Büyükdoğan'ın (2003) yapmış oldukları araştırmalarda çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Okul ortamında yöneticiler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimde yöneticiler, örgütsel amaçları gerçekleştirmede, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmada, onların beklentilerini karşılamada öğretmenler üzerinde etkili olmak durumundadırlar. Akçay'ın (2003) öğretmenler ve yöneticiler ile yaptığı araştırmalarda öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde davranış göstermediklerini belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili yukarıda ifade edilen araştırma sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin genel olarak öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini belirtilmekle birlikte, göreve dönük davranışlar da sergilemekte oldukları görülmektedir. Şişman'a göre (2004), yöneticiler günlük zamanlarının çoğunu, okula kaynak sağlama, alt yapı sorunlarıyla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri ve yazışmalar gibi eğitimle doğrudan olmayan bazı rutin işlere ayırmaktadır. Okullarımızda yönetim anlayışının kuralları ve yapıyı, insani değerlerin ve beklentilerin önünde tutması ve 1996 yılından bugüne kadar yapılan araştırmalarda bu bulguların sürekli ortaya çıkması bu anlamda düşündürücüdür (Arın, 2006). O halde, okul müdürlerinin çağcıl ve insancıl yönetim yaklaşımları, grup içi iletişim, grup liderliği, öğrenen örgüt oluşturma, denetleme ve değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğrenci başarısını izleme gibi konularda bilgi gereksinimi içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin de öğretmenlik mesleği içerisinde gelmeleri, yani öğretmen kökenli olmalarına rağmen, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda bir anlamda olumsuz bulgular elde edilmesi, üzerinde değerlendirme yapılması gereken bir konudur. Öğretmen iken okul yönetiminden yakından, onlardan bir takım istek ve beklentileri olan kişiler, yönetici olduktan sonra bu istek ve beklentileri karşılayamamaktadırlar. Bu tür problemler çağcıl yönetim anlayışının bilinmemesi ve bir takım korkulardan dolayı ortaya çıkabilmektedir. Yöneticilerin öğretmenleri buldukları konuma potansiyel rakip olarak görmeleri, yöneticiliği kaybetme korkusu, örgüt içi disiplin sağlama isteği vb. nedenlerden dolayı yöneticiler, öğretmenlere mesafeli yaklaşımda ve grup içi iletişimi yeterince sağlayamamaktadır (Arın, 2006).

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği boyutlarındaki davranışları cinsiyet değişkenine bağlı olarak bir farklılık göstermemektedir. Büyükdoğan (2003), Şişman (1997) ve Hallinger & Murphy (1985), Kaya (2008), Taş (2000), Gürsun (2007) ve Saygınar (2006), yapmış oldukları araştırmalarda da öğretim liderliği davranış boyutları ile cinsiyet değişkeni anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. İfade edilen araştırtmalardaki bu bulgu, hali hazırdaki araştırmamızın ilgili bulgusu ile

paralellik göstermektedir. Bu araştırmaların aksine, Arın'ın (2006) yapmış olduğu araştırmada öğretim liderliği davranış boyutlarından "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyutu kadın yöneticiler lehine bir farklılık göstermekte olduğu görülmüştür. Bu sonuç, hali hazırdaki araştırmamanın ilgili bulgusu ile benzerlik göstermemektedir denilebilir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyutu okul müdürlerinin yönetim kıdemine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılık 1-5 yıllık yönetim kıdemine sahip okul müdürleri ile 6-10 yıllık yönetim kıdemine sahip okul müdürleri arasında saptanmış olup; bu farklılığın 6-10 yıllık yönetim kıdemine sahip okul müdürleri lehine çıktığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda da (Şişman, 1997; Hallinger & Murphy, 1985; Aksoy, 2006; İnandı & Özkan, 2006), bu araştırmamanın ilgili bulgusu ile benzerlik gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Bunların aksine, yapılan diğer bazı araştırmalarda ise (Alexander, 1994; Gürsun, 2007; Kaya, 2008) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının yönetim kıdemine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. İfade edilen araştırmalarda elde edilen bulgular, hali hazırdaki araştırmamanın ilgili bulgusu ile tutarlık göstermemektedir denilebilir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyutu okul müdürlerinin eğitim dutumu değişkenine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın ise yüksekokul mezunu okul müdürleri ile lisansüstü eğitim mezunu okul müdürleri arasında olduğu anlaşılacakla birlikte, bu farklılaşmanın yüksekokul mezunu ilköğretim okulu müdürleri lehine olduğu saptanmıştır. Celep de (2004) yaptığı araştırmada, dönüşümsel liderlik davranışları sergilenmede yüksekokul mezunu okul müdürleri lehine bir sonuç elde etmiştir. Bu bulgu, hali hazırdaki araştırmamanın ilgili bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bir başka taraftan, çok az araştırmada okul müdürlerinin/yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları değerlendirildiğinde eğitim durumunun bir değişken olarak değerlendirildiği görülmüştür. Gürsun (2007), yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmış olup; elde ettiği bulgu, bu araştırmamanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Gerek Gürsun'un (2007), gerekse de bu araştırmamanın bulgusunun lisansüstü eğitim alan okul müdürleri lehine çıkması beklenirdi. Bu sonuç, araştırmada lisansüstü düzeyde eğitim alan okul müdürlerinin kendilerini diğer eğitim durumlarına sahip okul müdürlerine göre daha gerçekçi bir gözle değerlendirmiş olabilecekleri ile açıklanabilir. Bu anlamda, son yıllarda dünyada gelişen öğretim liderliği kuram ve uygulamaları, Türkiye'yi de etkilemekte, yönetici atamaları belli bazı formatlara oturtulmaya çalışılmaktadır. Çeşitli dönemlerde yapılan hizmet içi eğitim ve seminerleri, okul yöneticilerinin Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitimine yönlendirilmeleri, 1999, 2004, 2006 ve 2009 yıllarında çıkarılan kanun ve yönetmeliklerle yöneticiliğe atanma şartlarının belirlenmesi, öğretim liderliğine giden yolda aşamalar olarak görülebilir. Ancak bu çalışmaların yeterliliği konusu hala tartışmalıdır. Ayrıca Milli Eğitim Şuraları'nda Eğitim Liderliği konusu başlı başına ele alınmış olmasa da, eğitim liderliğine giden yolda bir takım öneriler getirilmiş ve eğitim örgütünü yönetecek kişilerin seçilmesi aşamasının önemine dikkat çekilmiştir (Arın, 2006). Eğitim / okul yöneticiliğinin bir meslek olduğu ve en azından lisans düzeyinde eğitiminin şart olduğu gerçeğinden hareketle, eğitim yöneticisi yetiştirme ve istihdamı politikaları uygulanmalı; eğitim uzmanı, eğitim yöneticisi olabilmek için alanda yeterlik (lisans ve lisansüstü) temel ölçüt olmalıdır (Aksu, Gemici & İşler, 2006). Bu yaklaşım Türk Eğitim Sistemi'nin etkililiğini yükseltme ve geliştirme çabalarına hız kazandıracaktır (Aytaç, 2002). Zira,

Küçükali'nin (2001) yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel beceri eksikliğinden yakınmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin almış olduğu eğitimin yetersizliğini ve daha ileri seviyelerde (lisansüstü eğitim) eğitim almalarının lüksten ziyade artık bir zorunluluk olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" boyutu, görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın ise köy ve kasabalarda görev yapan okul müdürleri ile il merkezinde görev yapan okul müdürleri arasında olduğu anlaşılmış olup; bu farklılığın il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürleri lehine olduğu saptanmıştır. Alig-Miaelcarek (2003) yapmış olduğu araştırmasında bu araştırmanın ilgili bulgusuna benzer bulgular elde etmiştir. Şişman da (1997), Eskişehir il merkezinde yapmış olduğu araştırmasında merkez okullar ile kenar mahalle okullarındaki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Ancak, araştırmada merkez okullardaki okul müdürlerinin, kenar mahallede görev yapan okul müdürlerine nazaran daha yüksek oranda öğretim liderliği davranışları (özelde ise daha fazla öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" boyutu) gösterdikleri ortaya konulmuştur. Şişman'ın (1997) elde etmiş olduğu bu bulgu, hali hazırdaki araştırmanın ilgili bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Köy ve kasaba okulları şehir merkezindeki okullara nazaran (öğretmen kadrosu, okulların fiziki ve teknolojik kapasitesi, veli ve öğrenci profili, vb. konularda), daha eksik ve yetersiz bir durum arz etmektedir (Akgün, 1996; Başar, 2003; Işıkoğlu, 2007). Ülkemizde, kırsal kesimde gözlenen öğrenci azlığına paralel olarak ortaya çıkan taşınmalı eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okulları paradoksal olarak kırsal kesimlerde eğitim imkânı sunmanın yanında verdiği daha düşük nitelikli eğitim imkânı ile de sanki eğitimde imkân ve fırsat eşitliğini bozan bir görünüm arz etmektedir. Eğitim sistemimiz içinde bulunduğu bu şartlar okul müdürlüğünü daha kritik bir konuma getirmektedir (Özdemir, 2007). Özellikle, kırsal kesim (köy ve kasaba) okullarının içerisinde bulunduğu birçok problem (Akgün, 1996; Başar, 2003), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ve bunların gerektirdiği rolleri tam olarak oynayabilmelerini zorlaştırmaktadır. Bunun yanında, kırsal kesim yaşamının niteliğinden kaynaklanan birçok problem, okul müdürlerinin öğretim liderliğinden başka işlerle uğraşmasına (okulun fiziksel yapısının iyileştirilmesi, okula gönderilmeyen çocuklar, ulaşım zorlukları, öğretim kadrosunun eksik ve yetersiz olması, vb.) sebep olmaktadır. Ayrıca, Gümüşeli (2009), bu bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin yönetim kıdemlerinin de genellikle 1-5 yıl arasında değişmekte olduğu belirtmektedir. Bir başka taraftan Bredeson (1985), yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin eğitim programı geliştirme ve öğretme-öğrenme sürecine önem vermek istediğini, ancak bürokratik prosedürlerin kendilerinin bunları tam olarak yerine getirme yönünde engellediğini ifade etmektedir. Martin & Willover (1981), okul müdürlerinin yalnızca % 18'inin öğretimsel işlere zaman ayırabildiğini ifade etmektedir. Aksoy'un (1994) araştırmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Bunun yanında, Gümüşeli'nin (2009) ifadesine göre Türkiye'de durum çok da farklı bir durum göstermemektedir. Türkiye'de okul müdürü yetiştirme ve atama yolunda herhangi bir yapısal devlet politikası söz konusu değildir. Ayrıca, son yirmi-yirmi beş yıldır da okul müdürlerinin görev ve rollerinde - klasik çizginin dışında - herhangi bir değişim ve gelişim yaşanmamıştır. Bu bağlamda, şimdiye kadar yapılanları ise Şimşek (2007), "bir adım ileri, iki adım geri" olarak olumsuz bir yargı içerisinde değerlendirmektedir. Okul müdürlüğü, ne yasal, ne bürokratik, ne de ekonomik anlamda bir değişim göstermemiş ve çoğunlukla sıradan bir iş olarak görülmüştür (Kaya, 1991;

Gümüşeli, 2009). Bunlarla birlikte, okul müdürlerinin yaşadıkları bir takım sorunlar (Akçay & Başar, 2004; Gümüşeli, 2009) ile görev yaptıkları yerleşim biriminin niteliksizliği onların öğretim liderliği davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir denilebilir.

7. ÖNERİLER (SUGGESTIONS)

7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler (Suggestions for Practitioners)

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, uygulayıcılara ilişkin olarak aşağıdaki şu öneriler ileri sürülebilir:

- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranış boyutlarını gösterebilmeleri için ilköğretim okulu müdürlerini lisansüstü eğitim (yüksek lisans/doktora) alma noktasında cesaretlendirmeli ve onları bu noktada teşvik etmelidir.
- Üniversiteler, gerek Eğitim Fakültelerinde verilmekte olan "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersini, gerekse de Eğitim Bilimleri Enstitüsü ya da Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde lisansüstü düzeyde eğitim veren "Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dallarını" yeniden yapılandırarak, bu ders ve alan içine "öğretim liderliği" konusu alınarak, öğrencilerin kuramsal ve uygulamalı olarak yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim lideri olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra, öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmelerine olanak sağlayacak ortam ve koşulların da sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle, müdürlerin görev ve sorumluluklarını tanımlayan yasa ve mevzuatlar yeniden gözden geçirilmeli ve müdürlerin öğretim lideri olarak hizmet vermesine olanak sağlayacak gerekli değişiklikler yapılmalıdır.
- Eğitim yöneticisi seçimlerinde öğretim liderliği becerilerini ölçen çeşitli ölçekler hazırlanarak, bunlar uygulanmalıdır.
- Öğretim liderliği davranış boyutlarını gösteren ilköğretim okulu müdürlerinin bu davranışlarını gelecekte de tekrarlamaları ve kendilerini daha da geliştirmeleri için etkin bir şekilde ödüllendirme sistemi uygulanmalıdır.
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarını tanımalarına yardımcı olucu çeşitli yazılı ve görsel kaynaklar sağlanmalıdır.
- Okullara gelen eğitim denetçilerinin eğitimlerini de önem verilerek, bu denetçilerin okul müdürlerine öğretim liderliği davranışları noktasında gerekli rehberliği yapmaları sağlanmalıdır.
- Öğretim liderliği davranış boyutlarında mesleki ve yönetim kıdemleri bakımından daha kıdemli okul müdürlerinin daha iyi öğretim liderliği davranışları sergiledikleri bulgusundan hareketle, emekli olan ve başarılı okul müdürlüğü kariyeri olan okul müdürlerinin ilgili tecrübelerinden yararlanılabilir.

7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler (Suggestions for Researchers)

Daha ileri araştırmalar noktasında, öğretim liderliği konusunda aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Bu araştırmada, yalnızca bir ilin genelindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutları araştırılmış olup;

bu konularda farklı il, ilçe ve bölgelerde bu araştırmayı destekleyici şekilde çeşitli araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Bu araştırmada, Şişman (1997) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" kullanılmış olup; farklı öğretim liderliği ölçekleri kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.
- İlköğretim okulu müdürlerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin gerek öğretmenlerin, gerek eğitim denetçilerinin, gerekse de öğrencilerin değerlendirmelerine göre karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenlerle (denetim odağı, iletişim becerileri, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adanmışlık, iş doyumu, vb.) olan ilişkisi araştırılabilir.
- Özel ilköğretim okulu müdürleri ile resmi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmaya benzer bir araştırmada, farklı okul türlerindeki (lise, üniversite) okul müdürlerine de yapılabilir.
- İlköğretim okulları için yeni atanacak okul müdürü adayları için düzenlenen hizmet öncesi eğitim kurs programlarının öğretim liderliği boyutlarındaki davranış kazandırma durumu araştırılabilir.
- Bu araştırmada, verilerin elde edilmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup; nitel veri toplama yöntemi ile buna benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Akçay, C. ve Başar, M.A., (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetimsel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10(38), 170-197.
2. Akçay, A., (2003). Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu? Milli Eğitim Dergisi, 157, 75-88.,
3. Akgün, N., (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
4. Akgün, N., (1996). İlköğretim Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Okullarının Sahip Oldukları İnsan ve Madde Kaynakları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
5. Aksoy, E., (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
6. Aksoy, N., (1994). Genel Lise Müdürlerinin Zaman Yönetimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
7. Aksu, A., Gemicci, Y. ve İşler, H., (2006) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler Milli Eğitim Dergisi, 172, 55-71.
8. Alexander, M., (1994). Teachers' and Principals' Perceptions of the Principals' Leadership Styles Related to Effective School. Dissertations Abstracts International, 55(4), 806A.
9. Alig-Mielcarek, J.M., (2003). A Model of School Success: Instructional Leadership, Academic Success and Student Achievement. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The Ohio State University Graduate School, Ohio.

10. Andrews, R.L. and Soder, R., (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
11. Arın, A., (2006). Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
12. Arslan Ö., (2007). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
13. Aytaç, T., (2002). Postmodern Eğitim Yöneticisi. 16-17 Mayıs. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
14. Balcı, A., (2007). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
15. Balcı, A., (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
16. Başar, M.A., (2003). İlköğretim Okullarının Olanakları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
17. Bamberg, J.D. and Andrews, R.L., (1990). Instructional Leadership, School Goals and Student Achievement: Exploring the Relationship Between Means and Ends. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
18. Blank, R., (1987). The Role of the Principal as Leader: Analysis of Variation in Leadership in Urban Schools. *Journal of Educational Research*, 82(2), 69-80.
19. Blase, J. and Blase, J., (2000). Effective Instructional Leadership, Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
20. Blase, J. and Blase, J., (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
21. Bredeson, P.V., (1985). An Analysis of the Metaphorical Perspectives of School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 2(1), 29-50.
22. Büyükdoğan, B., (2003). Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
23. Daresh, J.C. and Ching-Jen, L., (1985). High School Principals Perceptions of Their Instructional Leadership Behavior. March 31-April 4. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
24. De Boveise, W., (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
25. Duke, D.L., (1987). *School Leadership and Instructional Improvement*. New York: Random House.
26. Celep, C., (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
27. Çelik, V., (2007). *Eğitimsel Liderlik*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
28. Çelik, V., (2002). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları (Adana İli Merkez Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

29. Çelikten, M., (1998). The Instructional Leadership Tasks of High School Assistant Principals and Factors that Enhance or Inhibit the Enactment of These Tasks. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Wisconsin, Madison, WI.
30. Çelikten, M., (2001). The Instructional Leadership Tasks of High School Assistant Principals. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 67-76.
31. Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E., (2000). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill.
32. Gürsun, Y., (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini ile İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
33. Gümüseli, A.İ., (2009). Primary School Principals in Turkey: Their Working Conditions and Professional Profiles. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 239-246.
34. Gümüseli, A.İ., (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
35. Hallinger, P. and Heck, R., (2002). What Do You Call People with Visions? The Role of Vision, Mission, and Goals in School Leadership and Improvement. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration (Part One)*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
36. Hallinger, P., Taraseina, P., and Miller, J., (1994). Assessing the Instructional Leadership of Secondary School in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 321-348.
37. Hallinger, P. and Murphy, J.F., (1991). Developing Leaders for Tomorrow's Schools. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 514-520.
38. Hallinger, P. and Murphy, J.F., (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
39. Hallinger, P. and Murphy, J., (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
40. Harcher, R.L. and Hyle, A.E., (1996). Collaborative Power: A Grounded Theory of Administrative Instructional Leadership in the Elementary School. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-29.
41. Heck, R.H. and Others, (1990). Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Casual Model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
42. Işıkoğlu, Y.E., (2007). Hakkâri İlinde Bulunan Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Olanakları ve Sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
43. İnandı, Y. ve Özkan, M., (2006). Resmi İlköğretim ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 123-149.
44. Karasar, N., (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
45. Kaya, G., (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
46. Kaya, Y.K., (1991). Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. (Geliştirilmiş Dördüncü Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.

47. Krug, S.E., (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
48. Küçükali, R., (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Algı ve Beklentileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
49. Martin, W.J. and Willower, D.D., (1982). The Managerial Behavior of High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 17, 69-90.
50. Maxcy, S.C., (1991). *Educational Leadership*. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
51. Morris, G.B., (1985). A Futuristic Cognitive View of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 21(1), 7-27.
52. Murphy, J., (1992). *Effective Schools: Legacy and Future Directions*. Reynolds, D. and Cuttance, P., (Eds.). *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassel Villiers House.
53. Özdemir, S., (2007). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. Özdemir, S. (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
54. Saygınar, M.S., (2006). Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
55. Smith, W.F. and Andrews, R.L., (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
56. Sözüeroğlu, M.A., (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
57. Şişman, M. ve Turan, S., (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Özden, Y. (Ed.). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
58. Şişman, M., (2004). *Öğretim Liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
59. Şişman, M., (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. 10-12 Eylül. IV. Eğitim Bilimleri Kongresi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
60. Taş, A., (2000) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
61. Turan, S. ve Şişman, M., (2000). Okul Yöneticileri için Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
62. Wildly, H. and Dimmock, C., (1993). *Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia*. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62.
63. Yavuz, M. and Bas, G., (2010). Perceptions of Elementary Teachers on the Instructional Leadership Role of School Principals. *US-China Education Review*, 7(4), 83-93.
64. Yörük, S. ve Akdağ, G.A., (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 66-92.