

Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri

School Principals' Influences on Instructional Quality

Aydın Balyer¹

Öz

Okulların başarısının öğrenci çıktılarının nitelikleriyle ölçüldüğü bir dönemde, öğretim süreçlerinin kalitesinin artırılması gerektiği yönünde toplumsal beklentiler artmaktadır. Araştırmalar, bu süreçte okul müdürlerinin göstermiş oldukları bazı davranışların öğretimin kalitesini doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilediğini ortaya koymaktadırlar. Nitel olarak yürütülen bu araştırma, okul müdürlerinin öğrenciler ve öğretmenlerle öğretimsel konularla ilgili konuşma, onlara geribildirimde bulunma ve takdir etme, öğretmenlere model olma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etme, öğretim ve öğrenmeyi vurgulama ve öğretmenler arasında ilişkileri ve işbirliğini destekleme yönündeki davranışlarıyla öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 ayrı okuldan amaçlı örneklem yoluyla seçilen 40 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiş ve tümevarımcı içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar okul müdürlerinin bu konulardaki davranışlarının öğretimin kalitesi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Okul, okul müdürü, öğretim kalitesi

Abstract

As school success is measured with the qualifications of the student outcomes, social expectation towards improving the quality of education is increasing accordingly. Researches reveal that principals have influences on educational quality with some of their behaviors directly or indirectly. This qualitative study was conducted to discover principals' influences on instructional quality with some of their behaviors like talking to teachers and students on academic matters, giving feedback and valuing them, becoming a role model, encouraging teachers' professional development, focusing on teaching and learning and supporting relationships and collaboration among teachers. The sampling comprised of 40 teachers from 10 different schools determined by purposive sampling method. The data were collected with semi-structured questions with interview technique and analyzed with inductive content-analysis method. Results reveal that school principals' some behaviors have positive influences on instructional quality.

Keywords: School, school principal, instructional quality

¹ Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, balyer@yildiz.edu.tr

Atıf için/Please cite as:

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 181-214.

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde, fiziksel altyapıda, materyallerde, insan kaynaklarında ve öğretmen niteliklerinde dengeli bir dağılımın sağlanması eğitimde kalitenin ön koşuludur (Türk Eğitim Derneği [TED], 2007). Bu nedenle, okul öncesinden üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde bilgi çağının gerekleri doğrultusunda yeniliklerin ve uygulamaların hayata geçirilmesi, standartların ve kalitenin daha da yükseltilmesi üzerinde önemle durulmakta olan bir husustur. Okullardaki öğretimin niteliği üzerine yürütülen araştırmalar etkili okul kavramını ortaya çıkarmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Etkili Okul

Etkili okul ve yönetimi ile ilgili çok sayıda çalışma yürütülmüştür. Lezotte (1991) etkili okulu, okul toplumunda bulunan herkesin paylaştığı açık bir misyonun olduğu ve öğretimsel amaçlara, önceliklere, değerlendirme süreçlerine ve hesap verebilirliğe dair bir adanmanın bulunduğu yer olarak tanımlamaktadır. Fisher ve Cresswell (1988) ve Townsend'a göre (1997) etkili okul, etkin liderlik, insan kaynakları yönetimi, destekleyici çevre, aile ve öğrenmeye güdülenmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Johnson'a göre (1997) etkili okul, öğretmenlerin mükemmelliği, işbirliği ve mentorlüğünü vurgular, öğretmen ve öğrencilerin okul toplumunun değerli üyeleri oldukları düşüncesini öne çıkarırlar ve öğrenci başarısına ayrı bir önem verir. Yine benzer bir çalışmada Wahlstrom ve Seashore ise (2008) karara katılma ve öğretmenlerin müdürlere güveni gibi iki önemli hususa dikkati çekmektedirler. Gamage (2001), bu okullarda yüksek beklentilerin bulunduğunu ve müdürlerinin görülebilir, ulaşılabilir, adil olduklarını vurgulamaktadır.

Etkili Okul Müdürleri, Davranışları ve Öğretimin Kalitesi

Son yıllarda okulların öğrencilerini küresel yapılar ve uluslararası rekabet içerisinde ayakta kalabilecek şekilde yetiştiremediği yönündeki toplumsal beklentiler nedeniyle okul müdürleri kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Bu da onların daha fazla bir çaba içerisinde olmalarına neden olmaktadır (Brown, 1993; Fullan, 2002; Hallinger, 1992; Leithwood, Day, Sammons, Hopkins ve Harris, 2006; Murphy ve Hallinger, 1992). Haberman (2003) müdürlerin bu anlamda, ortak bir vizyon ve misyon oluşturmaları, bunları uygulamak için etkili terimler geliştirmeleri, göreve adanmaları, sürekli çalışmaları ve öğrenmeye istekli olmaları gerektiğini belirtmektedir. Dinham'a göre (2004), etkili okulların müdürleri yeniliğe açık, kişisel gelişimi destekleyen, okulda olumlu ilişkiler geliştiren, vizyon, misyon ve beklentiler oluşturan, sorumluluk bilincini aşıl原因 davranışlarıyla öğretimin kalitesinin artırılması sürecine katkıda bulunurlar çünkü onların öğretim etkinliklerine dair ilgileri öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Bu okullardaki müdürler, öğretmenleri destekleyerek, kaynaklar sağlayarak, bu kaynakların amaçlar doğrultusunda kullanılmasını sağlayarak adalet duygusunun desteklerler (DfES, 2006; Harris, 2004).

Ülkemizde etkili okul ve yöneticilerine ilişkin doğrudan yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak 1990'lı yıllarda başladığı görülmektedir. Başaran (1982) okulun etkililiğini, öğretimsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi olarak tanımlarken, Balcı (1993, 2002), etkili okul anlayışının temelinde tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımının bulunduğunu belirtmektedir. Özdemir ise (2000) etkili okulu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı yer olarak betimlemektedir. Diğer bir çalışmada Yalçınkaya-Akyüz (2002), çağdaş etkili okul ile ilgili öncelikle merkezietçi olmayan bir yapıda örgütlenmenin önemi ve bireysel farklılıklara değinmektedir.

Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Bu durum daha ziyade bilinçli bir şekilde yapılan etkinliklerin sonucudur ve mimarları da hiç kuşkusuz okulun etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayan yöneticilerdir (Cerit, 2005; Çelikten, 2000, 2003). Etkili okula ilişkin yapılan araştırmalar, okulun etkililiği ve öğretimin kalitesinin artırılması söz konusu olduğunda okul yöneticilerinin kritik rollerini öne çıkarmaktadırlar.

Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu (2002), eğitim alanındaki değişim sürecinde değişimin odağında yer alan okulda, yöneticinin nitelikli olmasından daha iyi bir şeyin olamayacağını önemini vurgulamaktadırlar. Etkili okullarda yöneticiler, öğretim konusunda güçlüdürler ve öğretimin amacını, önemini belirten, öğretmenlere yol gösteren, açık bir misyon ve vizyon geliştiren kişilerdir. Bu kapsamda, öğretimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin performanslarını sürekli gözden geçirirler (Çubukçu ve Girmen, 2006). Bu nedenle, Çınkır'ın (2006) belirttiği gibi bu tür okullardaki öğrencilerin aileleri onların okula istekle gitmelerinden dolayı mutludurlar çünkü o okullarda öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan olumlu bir okul iklimi bulunmaktadır. Akbaba-Altun ve Çakan (2008) etkili okul yöneticilerinin yeterlilikleri ve geliştirilmesinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkilerinden söz etmektedirler. Bazı çalışmalarda ise etkili okul müdürlerinin etkin ve öğretimsel liderlik anlayışıyla okulun akademik başarısını belirleme, yüksek beklentiler oluşturma, işbirliği ve katılımcı yönetim anlayışı geliştirme, kaynakları ve zamanı etkili ve verimli kullanma özelliklerine değinilmektedir (Acar, 2002; Ada ve Akan, 2007; Balcı, 1993, 2002; Hesapçioğlu, 1991; Pehlivan, 1997; Şişman, 2004, 2004; Turan, 2006).

Etkili okullarda yöneticiler, öğrenme kültürü oluşturan, bunun bütün çalışanlar tarafından paylaşılmasını sağlayan, öğrenmeyi geliştiren ve sürekli öğrenme ortamı yaratan aktörlerdir. Bu nedenle okul kültürü, okulun performans düzeyini ve dolayısıyla da öğretimin kalitesini artıran bir rol oynar. Müdürler bu kapsamda, performans düzeyinin artmasını engelleyen kültürel öğeler varsa etkilerinin asgari düzeye indirilmesi için de tedbirler almalı, öğretmenler ve öğrencilerin var olan potansiyelini harekete geçirmelilerdir (Arslan, 2002; Şişman, 1996; Turan, 2006).

Eğitim sistemimiz bakımından değerlendirildiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde müdürlerin görev, yetki ve sorumlulukları, millî eğitimin temel amaç ve ilkelerinde belirtilen genel amaçlarla okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışı ile yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim liderleri olarak betimlenmektedir. Bu kapsamda müdürler, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde öğretmen ve öğrencilerin performanslarını ve öğretimin kalitesini artırmak için gerekli tedbirleri alırlar. Onlar, eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi yönünde çaba gösterirler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001; Taymaz, 2011).

Bu yönetmeliklerde tanımlanan okul müdürlerinin rolleri, etkili okul yöneticilerinin betimlenen özellikleriyle örtüşmektedir. Ancak gelinen noktada, Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) gibi ulusal sınavlar ile Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA) gibi uluslararası sınavlarda okulların başarı düzeylerinin düşük olması, ülkemizde okulların ve okul müdürlerinin etkililiğini tartışmalı hale getirmektedir. Ortaş'a (2009) göre, ulusal sınavlar bakımından değerlendirildiğinde, SBS ve YGS/LYS sınav sonuçları genelde birbirine paralel yansımalar göstermektedir. Ona göre, bu sınavlardaki başarı ile üniversite sınav sonuçları ve üniversiteyi bitirme dereceleri ve Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) sonuçları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) istatistiklerine göre, YGS ve LYS'de Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri doğru cevap dağılımında son iki yıl rakamlar dikkat çekicidir. Bu kapsamda her dört alanda da sıfır puan alan öğrenci sayısı periyodik olarak artmaktadır. Buna göre 2012 YGS'de 31 bin 249 aday Türkçe testinden sıfır puan alırken, Sosyal Bilimler testinde ise 253 bin 918 aday sıfır puan almıştır. Öte yandan, Temel Matematik testinde 870 bin 080 kişi sıfır puan alırken Fen Bilimleri testindeki rakamlar ise daha olumsuz görünmektedir. Toplam 1 milyon 260 bin 795 kişi Fen Bilimleri Testinde sıfır puan aldığı anlaşılmaktadır. Uluslararası sınavlar bakımından değerlendirildiğinde bu durum yine iç açıcı görünmemektedir. Örneğin, 2009 PISA sonuçlarına göre, katılan 65 ülkeye içerisinde Türkiye'nin, fen bilimleri ve matematik alanlarında 43. sırada, okuma yeterliliğinde ise 41. sırada olduğu anlaşılmaktadır (OECD, 2010; ÖSYM, 2012; TEPAV, 2010).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Genelde formal örgütler, özelde ise eğitim kurumları, örgütsel etkililiğin tek bir etkene ya da boyuta indirgenemeyeceği kadar karmaşıktır. Buna karşın, örgütsel etkililikte liderliğin niteliği önemli bir paya sahiptir (Aydın, 1994, s. 233). Öğrenci başarısının belirlenmesinde birçok değişkenin rolü olmakla birlikte okulun ve okul yöneticisinin bu anlamda önemli bir yer tuttuğu değerlendirilmektedir. Bu durumun eğitim sistemimiz bakımından önemli bir

sorun olduğundan hareketle bu çalışma, okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerinin ortaya çıkartılmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda okul müdürlerinin, öğrenciler ve öğretmenlerle öğretimsel konularla ilgili konuşma, geribildirimde bulunma ve takdir etme, model olma, mesleki gelişimi teşvik etme, öğretim ve öğrenmeyi vurgulama ve öğretmenler arasında ilişki ve işbirliğini destekleme gibi bir takım davranışlarıyla öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerinin ortaya çıkartılması planlanmaktadır. Aslında, derinlemesine yapılan görüşmelerle, bu çalışma Türkiye'deki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri konusundaki “kültür, paylaşım, inançlar, davranışlar ve dilin” keşfedilmesi sağlanması sürecine katkıda bulunabilir. Yine bu çalışma, ülkemiz eğitim sistemimiz içerisinde okul müdürlerinin hangi tür davranışlarının öğretimin kalitesi üzerinde etkili olduğunun belirlenmesi yoluyla yönetici yetiştirilmesi sürecine katkı sağlayabilecek olması bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de okul müdürlerinin bazı davranışlarının öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerinin ortaya çıkartılması amacıyla yürütülen bu çalışmada nitel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu tür araştırmalar bir konu hakkında derinlemesine bilgi elde etmek üzere kullanılır (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma gurubunu, 2011-2012 öğretim yılında İstanbul’da 10 farklı okulda görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiş 40 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri (n = 40)

Cinsiyet	n	Eğitim Durumu	n	Hizmet Yılı	n
Erkek	23	Lisans	32	1-5 yıl	5
Kadın	17	Lisansüstü	8	6-10 yıl	10
				11-15 yıl	8
				16-20 yıl	10
				21 yıl ve üzeri	7

Bu araştırma kapsamında öncelikle İstanbul Milli Eğitim İl ve İlçe yetkilileri, bazı eğitim müfettişler ve öğretmen sendikaları ile görüşülerek başarılı 10 okul belirlenmiştir. Bu okulların seçilme ölçütlerini, ulusal sınavlardaki başarıları ve öğrencilerini sosyal yaşama hazırlamadaki özellikleri oluşturmaktadır. Bu okulların mezunlarının yükseköğretime geçiş oranları 2012 YGS sonuçlarına göre %77.1 ile %94.48 arasındadır.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Okulların 2012 YGS Başarı Oranları

<i>Okul Adı</i>	<i>ÖSS 2012 Başarı Oranları</i>
Okul 1	%94.48
Okul 2	%90.24
Okul 3	%83.33
Okul 4	%82.06
Okul 5	%80.37
Okul 6	%80.00
Okul 7	%78.82
Okul 8	%77.67
Okul 9	%77.41
Okul 10	%77.11

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler yapılandırılmış görüşme “dağarcık ağ” (*repertory grid*) tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeyi kabul eden katılımcılarla ortak görüşme günleri belirlenmiş ve o tarihlerde kendileriyle görüşülmüştür. Görüşmeler hem elektronik olarak kayıt altına alınmış hem de el yazısıyla not edilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 50-60 dakika arasında sürmüştür.

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bunların arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek 2005). Tümevarımcı analiz üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak elde edilmiş veriler yazılı hale getirilmiştir. İkinci aşamada araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi ayrı ayrı yazılı verileri kodlamışlardır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı} \times 100$ formülü uygulanmıştır (Miles ve

Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında uyuşum yüzdesi %91 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalarda uyuşum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ve modelleştirilmesinde “QSR NVivo 8”den yararlanılmıştır.

Görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler, soru bazında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her soruya ilişkin verilen cevaplar öncelikle, kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölüm kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği belirlendikten sonra isimlendirilerek kodlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak her bir soruya verilen yanıtlar anlamlı kategorilere ayrılmış, anlamlandırılmış ve kodlanmıştır. Örneğin, sorular kavramsallaştırılmış ve müdürlerin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri kapsamında, “*Öğretimsel Konularla İlgili Konuşma, Geribildirimde Bulunma ve Takdir etme, Model Olma, Mesleki Gelişimi Teşvik Etme, Müdürlerin Öğretim ve Öğrenmeyi Vurgulama ve Öğretmenler Arasındaki İlişki ve İşbirliğini Destekleme*” gibi ana temalar şeklinde adlandırılmıştır. Buna göre veriler yine belirlenen bu ana temalar çerçevesinde organize edilmiştir. İkinci aşamada, aynı kavramsal boyutta kodlanan ifadeler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Üçüncü aşamada, verilerin kolay, anlaşılır ve okunabilir bir dil ile tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Son aşamada, tanımlanan bulgular açıklanmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılarak neden sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri Ö1, Ö2... şeklinde kodlanarak verilmiştir. Verilerin organize edilmesi ve analiz edilmesi sürecinde sürekli karşılaştırmalı analiz (*constant comparative analysis*) yöntemi kullanılmıştır (Glaser, 1992).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda araştırmacının geçerliği ve güvenilirliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır.

Araştırmacının iç geçerliğini (*inandırıcılığını*) artırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası kişilerin söyledikleri yazılı hale dönüştürülmüş ve bu metin ilgili kişilere tekrar gönderilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır.

Araştırmacının dış geçerliğini (*aktarılabirliğini*) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu

bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini (*tutarlılığını*) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Dördüncü ve son olarak, araştırmanın dış güvenilirliğini (*teyit edilebilirliğini*) artırmak için araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır.

Sınırlılıklar

Diğer bir yandan, bu araştırmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, bu araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, belirli sayıda görüşmeciden elde edilen verilerin bütün evrene genellenmesine dair bir takım sınırlılıklar vardır. Bu katılımcıların, diğer okullarda görev yapan meslektaşlarını tam olarak temsil olanağı bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu sonuçlar bu çalışma grubunun görüşleriyle sınırlıdır ve bunlardan yapılacak çıkarımlar bu araştırma grubunu temsil etmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak evrene dair genellemeler ya da çıkarımlarda bulunurken dikkatli davranmak gerekmektedir.

İkinci olarak, araştırmacı veri analizinin ana unsurudur. Yapılan analizler, çıkarımlar, yorumlar ve sonuçlar araştırmacının verilerle ve konu alanı ve sosyal alandaki durumuna dayanmaktadır. Bu nedenle, teoriye dayalı araştırma yorumları araştırmanın güçlü yanını oluşturduğu kadar sınırlılıklarını da ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, görüşmelerden elde edilen detaylı görüşmeci verileri ve buna dayalı tartışmalar araştırmacının temel bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bilgi, okuyucuya bulguların geçerliliğini kendine göre değerlendirmesi olanağı sunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına dair çıkarımlar, araştırmacının bakış açısının bir ürünüdür ve aynı verilerle farklı bir araştırmacı farklı çıkarımlarda bulunabilir (Bogdan ve Biklen,1998; Creswell, 2002).

Diğer bir husus, araştırmada örneklem olarak alınan okulların merkezi sınava göre yüksek puanla öğrenci alan okullar olmasıdır. Bu durum söz konusu okullardaki öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve dolayısıyla öğretimin kalitesini etkiliyor olabilir. Başka bir çalışma ile farklı başarı sıralamasındaki okullar alınarak oradaki öğretmen görüşleri araştırılabilir. Diğer bir durum ise, bu okullarda çalışan öğretmenlerin diğer meslektaşları arasından seçilmiş olmalarıdır. Bu öğretmen grubunun nitelikleri de öğretimin kalitesini etkiliyor olabilir. Ayrıca, bu okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik olarak genelde üst gelir grubundaki ailelerden gelmeleri, bu öğrencilerin ek eğitim fırsatlarının bulunması okullarındaki öğretimin kalitesi üzerinde etkili olabilir. Bu nedenlerle, bu araştırmada elde edilen sonuçların yalnızca müdür

davranışlarıyla açıklanması ve buradan yola çıkarak bütün evrene genellenmesi söz konusu değildir.

Sonuç olarak, bu çalışmada katılımcılar arasında eşit bir cinsiyet dağılımı yakalanmaya çalışılsa da, erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına oranla sayılarının fazla olması nedeniyle sayıca öne çıktıkları görülmektedir. Eşit cinsiyet dağılımının sağlanması yoluyla yürütülecek başka bir çalışma ile cinsiyet değişkeninin bir farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim durumlarının da bu konuda bir fark oluşturup oluşturmadığı ayrı bir çalışma ile ele alınabilir. Yine nicel ve nitel yöntemle birlikte yürütülecek olan farklı bir çalışma ile değişik ekonomik çevre ve başarı düzeyindeki okullarda görev yapan müdürlerin öğretimin kalitesi üzerinde etkili olup olmadıkları değerlendirilebilir. Bu yolla farklı çevrelerdeki okullarda çalışan müdürler arasında bir karşılaştırma yapılabilir.

Bulgular

Bu bölümde, okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri belirlenmiş olan ana temalar çerçevesinde ortaya konulmaktadır. Yer sınırlılığı nedeniyle katılımcılardan elde edilen öğretmen görüşlerinin tümü yerine çarpıcı olanlarına yer verilmektedir.

Müdürlerin Öğretimsel Konularla İlgili Öğrenciler ve Öğretmenlerle Konuşmaları

Liderlerden, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bireyleri güdüleme, etkileme ve hedeflere yöneltmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda müdürlerin, okul toplumunda bulunan öğrenci ve öğretmenlerle öğretimsel konularda sık sık konuşmaları arzu edilen bir durumdur. Bu özellikleri nedeniyle okul müdürlerinin, okulda öğretimin kalitesi üzerinde etkisinin olabileceği belirtilmektedir. Okul müdürünün bu yöndeki davranışlarını değerlendiren bir öğretmen (Ö 12),

“Müdürüm okulda herkesi dinler, deneyimlerini paylaşır, örnek uygulamalar ve içinden çıkılması güç durumlarda bir takım önerilerde bulunur. Bizlere seçenekler sunar, risk alma yönündeki davranışlarımızla ilgili bizimle konuşur”

Bu konuda değerlendirme yapan diğer bir öğretmen (Ö 3),

“Müdürümüz bir takım eğitim araştırmaları dergilerine üye olmuş ve okula sürekli eğitim araştırmalarıyla ilgili dergiler getiriyor. Öğretmenler bu dergileri çoklukla okuyup kendi aralarında tartışmalar yapıyorlar. Müdür bunlarla ilgili bizimle konuşup ve ufkumuzu genişletiyor. Bu da öğretimin kalitesini olumlu yönde etkiliyor.”

Başka bir öğretmen (Ö 29):

“Müdür öğrencilerle de sık sık konuşur, onları dinler. Gerek sınıflarda ve koridorlarda gerekse de onları odasına davet etmek suretiyle öğretimsel konularda ve hedefleriyle ilgili konuşmaktadır. Aslında bu tutum birçok okulda öğrencilerin alışık oldukları bir durum değil.”

Bu konuda değerlendirme yapan diğer bir öğretmen (Ö 9),

“Müdürümüz öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarını çok iyi biliyor. Bu nedenle aslında neleri yapabileceğimizi ve neleri yapamayacağımızı biliyor. Müdür bu nedenle bizim potansiyelimizi geliştirmeye çalışıyor. Öğretmenlerin, öğretimin geliştirilmesi üzerine odaklanmalarına büyük bir önem vermekte ve bu yönde sık sık konuşmalar yapmaktadır.”

Yine başka bir öğretmen (Ö 18):

“Müdür problemlerimizi dinliyor ve bizi genelde problemlerimiz üzerinde düşünmeye sevk ediyor. Sonra problemi bütün boyutlarıyla anlamam için bir takım sorular yöneltiyor ve kendi deneyimlerinden hikâyeler anlatarak çözüm üretmeme yardımcı oluyor.”

Bir diğer öğretmen (Ö 23):

“Müdürümüzün bu konuda bir şey bildiğinden emin değilim. Zaten ne okulla ilgilendiği var ne de öğretmenle. Bu durum bizim motivasyonumuzu da oldukça olumsuz şekilde etkilemektedir.”

Tablo 3

Müdürlerin Öğretimsel Konularla İlgili Öğrenciler ve Öğretmenlerle Konuşmaları

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Öğretimsel konularla ilgili konuşma	Herkesi dinler.	12	30
	Araştırmaya yönelir.	6	15
	Herkesle konuşur.	10	25
	Bizi gelişmeye teşvik eder.	8	20
	Bizlerle öğretimsel konuları konuşmaz.	4	10
Toplam		40	100

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, müdürlerin hem öğretmen hem de öğrencilerle öğretimsel konularla ilgili konuştukları, onları dinledikleri ve gelişme yönünde teşvik ettikleri anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin bu konudaki davranışlarının da öğretmen tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, müdürlerin bu yönde bir çabalarının bulunmadığını ve öğretimsel konularla ilgili olarak öğretmenlerle konuşmadığını belirtmektedirler. Bunun da öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler.

Müdürlerin Geribildirimde Bulunma ve Takdir Etmeleri

Etkili okul müdürlerinin, öğretmenlere öğretim uygulamalarıyla ilgili geribildirimler verdikleri bilinmektedir. Müdürler bu geribildirimlerini sınıf gözlemlerine dayalı, öğretmeni düşünmeye sevk eden, onlarda yaratıcılık uyandıran ve öğretimsel çeşitliliğe olanak sağlayacak şekilde yaparlar. Bu konuda değerlendirme yapan bir öğretmen (Ö 22):

“Müdür dersimi izliyor ve çok yapıcı geribildirimlerde bulunuyor. Bu stratejisiyle bende kendime güveni geliştiriyor ve sonuçta bu güven öğretimimi olumlu yönde etkiliyor. Öğretmen olduğum gerçeğini anımsamama yardımcı oluyor. Ondan çok şeyler öğreniyorum.

Bir diğer öğretmen (Ö 36):

“Onunla yapacağım görüşmelerimi dört gözle bekliyorum çünkü verdiği geribildirimler mesleki anlamda gelişmeye yardımcı oluyor. Olumlu geribildirim aldıkça, sınıfta işe yarayanlarını kullanmaya çalışıyorum.”

Başka bir öğretmen (Ö 19):

“Müdür her nerede beni yakalarsa hemen hocam sizinle sohbet etmek istiyorum diyor. Sonra her nasılsa hemen dersime geliyor. Dersten sonra kantinde oturup birebir bana sınıf uygulamalarımı anlatıyor. Olumsuz etkilenmeyeyim diye odasına çağırıyor. Önce iyi uygulamaları anlatıp teşekkür ediyor. Sonra da varsa eksikliklerimi anlatıyor. Ama rencide etmiyor. Bir arkadaş havasında geçiyor görüşmelerimiz. Bu beni çok geliştiriyor.”

Deneyimli bir diğer öğretmen (Ö 35):

“Bizi genelde genç öğretmenlerle grup çalışmalarına yönlendiriyor. Bizim de gençlere geribildirim vermemizi istiyor. Bizim gençlere nasıl geribildirim vermemiz gerektiğini de anlatıyor. İnanılmaz bir müdür. Kendimize güvenimiz de saygımız da artıyor bu şekilde.”

Tablo 4

Müdürlerin Geribildirimde Bulunmak ve Takdir Etmeleri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Geribildirimde bulunma ve takdir etme	Dersimi izler ve yapıcı geribildirimde bulunur.	13	32.5
	Geribildirimleri eksikliklerimi tamamlar.	12	30
	Başarılarımı takdir eder.	10	25
	Genç öğretmenlere geribildirim vermemizi sağlar.	5	12.5
	Olumsuz yönde geribildirimde bulunur.	-	-
Toplam		40	100

Yapılan değerlendirmelerden müdürlerin, öğretmenlerin derslerini izledikleri, yapıcı geribildirimlerde buldukları ve bunların da öğretmenlerin eksikliklerini giderdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra müdürlerin, öğretmenlerin başarılarını takdir ettikleri, deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olan meslektaşlarının derslerini izlemelerini sağladıkları ve onlara geribildirimde bulunmaya özendirdikleri anlaşılmaktadır. Müdürlerin bu yöndeki davranışlarının, öğretmenlerin motivasyon, mesleki yeterlik, güvenlik ve kendine saygılarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Yine müdürler, öğretmenlerin yaratıcılık, yenilikleri deneme girişimlerini takdir etme yönündeki davranışlarıyla öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilemektedirler. Öğretmenler, müdürlerin bu kapsamda hiç olumsuz yönde geribildirimde bulunmadıklarını ifade etmektedirler.

Müdürlerin Model Olmaları

Etkili müdürler, yönetsel uygulamaları ve konulara dair hâkimiyeti ile öğretmenlerde olumlu bir algı oluştururlar. Bu algı, öğretmen ve öğrencilere dair model olma sürecinde çok önemlidir (Morrison, 2007). Bu kapsamda müdürlerin davranışlarının, öğretimin kalitesi üzerinde etkili olması beklenmektedir. Bu konuda bir öğretmen (Ö 19):

“Müdürümüz, iyi bir insan ve aynı zamanda iyi bir öğretmendir. Toplantılarda ya da ikili görüşmelerimizde sınıfta yaşanan bir zorluktan söz ettiğimde hemen kendi yaptığı uygulamalardan örnekler veriyor.”

Diğer bir öğretmen (Ö 6):

“Bir defasında sınıfıma gelip dersimi izledi ve sonraki hafta beni kendi sınıfına çağırıp dersini izlememi sağladı. Çok öğretici oldu. Ondan sonra da kendi derslerimin izlenmesinden rahatsızlık duymadım, aksine katkı olarak gördüm.”

Bu konuda değerlendirmede bir öğretmen (Ö 16) ;

“Okul müdürü, okulda yapılan bütün etkinliklere kendisi ilk sırada katılıyor. Geçen yıl sınıflarda teknolojinin kullanımı konulu bir seminer düzenlendi. Altı hafta boyunca devam etti. Müdür hepsine katıldı. Öyle olunca öğretmenler de daha istekli davranıyor ister istemez.”

Diğer bir yandan başka bir öğretmen (Ö 24);

“Müdürümüzün, bu konularla pek ilgisi yok. Onu ilgilendiren yalnızca kendi koltuğudur, onu korumak dışında ilgilendiği bir şey yok. Müdür bu konularda isteksiz olunca öğretmenler de onu model alarak hiç ilgilenmiyorlar. Müdürün bu bakımdan tutumu çok önemlidir.”

Tablo 5

Müdürlerin Model Olmaları

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Model Olma	Olumlu model olur.	10	25
	Benzer uygulamalardan örnekler verir.	15	37.5
	Gelişme konusunda model olur.	13	32.5
	Olumsuz model olur.	2	5.8
Toplam		40	100

Araştırmada elde edilen bulgular, müdürlerin bir takım davranışlarıyla öğretmenlere olumlu yönde model olduklarını ortaya koymaktadır. Buna göre müdürlerin, öğretmenlerle bizzat kendi uygulamalarını paylaştıkları, derslerini izlettikleri, onlara benzer uygulamalardan örnekler verdikleri anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda öğretmenler kendi derslerinin izlenmesinden rahatsızlık duymamaktadırlar. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde müdürlerin öğretmenlere gelişme yolunda olumlu model oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun da öğretimin kalitesini olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir.

Müdürlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Teşvik Etmeleri

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, öğretmenlik mesleğinin daha etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, yetenek ve öğretmeye dair inançlardan oluşmaktadır (MEB, 2004; Medley, 1982). Bu yeterliklerin hizmet öncesinde tamamlanmış olması gerekmektedir birlikte değişen koşullar öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca kendilerini yenilemelerini gerekli kılmaktadır. Müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etme davranışlarını değerlendiren bir öğretmen (Ö 5);

“Müdürümüz, öğretmenlerin yenilikleri ve yeni uygulamaları takip etmesine büyük önem vermektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri konuları üzerine çok seminer ayarlamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin bu yöndeki girişimlerini teşvik ediyor. Özellikle teknolojinin derslerde kullanımıyla ilgili büyük bir çaba göstermektedir. Onun bu çabası sanırım bizi de bir şeyler yapmaya zorluyor”

Bu konuda başka bir öğretmen (Ö 7);

“Müdürümüz, öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarına pek sıcak bakmıyor. Zaten kendisi de odasından çıkmıyor ve bunun gerekli olduğuna dair bir çabası da bulunmuyor”

Bir diğer öğretmen (Ö 17);

“Müdürümüz, yüksek lisans, doktora programları ile mesleki gelişim seminerlerine verdiği önem çok yüksek. Beni yüksek lisans eğitimi için teşvik eden de odur. Genç insanlarsınız neden lisansüstü çalışma yapmıyorsunuz diyen kendisi. Bunu pratikte de destekliyor.”

Başka bir öğretmen (Ö 23);

“Müdürümüz, öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarını sıklıkla destekliyor. Kendisi bile Yüksek Lisans yapıyor ve ders notları ile ödevlerini bize gönderiyor.”

Bu konuda bir öğretmen (Ö 40);

“Müdürümüzün, öncelikle kendisinin buna inanması gerekir. Müdür bu konularda esnek değil. Programlar konusunda anlayışlı davranmıyor. Bir arkadaşımıza yüksek lisans programına katılması için izin vermedi. Mahkemelik oldular. Hâlbuki o arkadaş da eğitim bilimlerinde lisansüstü çalışma yapacaktı. Okula katkısı olmaz mıydı?”

Tablo 6

Müdürlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Teşvik Etmeleri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Mesleki Gelişimi Teşvik Etme	Yeni uygulamaları yakından izler ve bize aktarır.	16	40
	Lisansüstü çalışmaları destekler.	15	37.5
	Seminer, konferans gibi etkinliklere katılımımızı teşvik eder.	8	20
	Mesleki gelişim konusunda bizi desteklemez.	1	2.5
Toplam		40	100

Bu konuda yapılan değerlendirmeler, müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları konusunda genel olarak olumlu bir tutum içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, müdürlerin yeni uygulamaları yakından izledikleri ve öğretmenlere aktardıkları anlaşılmaktadır. Yine müdürlerin çoğunlukla öğretmenlerin lisansüstü çalışmalarını destekledikleri, onları bu tür çalışmalar yapmaya yönlendirdikleri, öğretmenlerin değişik konferanslar ve seminerlere katılımlarını teşvik ettikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir yandan, bazı müdürlerin tam tersi bir tutum içerisinde oldukları da görülmektedir.

Müdürlerin Öğretim ve Öğrenmeyi Vurgulamaları

Şişman'a göre (2004), okulun temel görevlerinden birisi herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Bu nedenle okul, sadece öğrenciler için değil öğretmenler, veliler, çalışanlar, hatta bütün toplum için bir öğrenme merkezidir. Bu kapsamda okul müdürlerinin, öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğretim ve öğrenmeyi vurgulamaları, akademik standartlar geliştirmeleri ve okulda herkesi bu amaca yönlentmeleri beklenmektedir. Böylece, öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu birisi olarak öğrenmeye liderlik yapmaları arzu edilen bir durumdur. Bu konuda değerlendirme yapan bir öğretmen (Ö 9);

“Müdürümüz okulda bir vizyon sahibi kişi olarak her ortamda öğretimin nasıl daha iyi hale getirileceği konularında konuşur. Öğretim ile ilgili konulara çok zaman ayırır. Çoğu zaman öğretimsel konuşmalara katılarak önemli bürokratik işlerinden geri kaldığını söyler. Doğrudur bence”

Bu konuda değerlendirme yapan bir öğretmen (Ö 33);

“Müdürümüz eğitim-öğretim işlerini okulda en öncelikli bir şekilde ele almaktadır. Bazen onun hızına yetişememekten korkuyoruz. Onun çalışma azminden etkileniyoruz. Ders zili çaldığında öğretmenler odasının kapısına gelir ve kimse dersten erken çıkamaz. Bunu da korku salarak değil, görevin gerekliliği olarak algulamamızı sağlar.”

Bu konuda bir öğretmen (Ö 39);

“Müdürümüz okulda öğrenmeyi asıl amaç yapmış durumdadır. Sınav sonuçlarını listeler halinde istiyor ve başarısızlığın fazla olduğu sınıflarla ilgili bizi çağırıp nedenlerini tartışıyor. Aslında bu durumdan memnunuz. Böylelikle öğretmenler de başarıyı artırmak üzere daha çok çalışıyorlar.”

Bir diğer öğretmen (Ö 18);

“Müdür, okulda akademik standartları çok yüksek tutuyor ve bizi bu yönde güdüyor. Öğrencilere de hep hedeflerini yüksek tutmalarını söyler. Okulda bir öğrenme kültürü hâkim durumdadır.”

Diğer bir yandan başka bir öğretmen (Ö 23);

“Bir okul müdürünün toplantılarını çoklukla akademik konulara ayırması gerekirken, bizim toplantılarda hiç zaman bile kalmıyor. Müdürü zaten pek göremiyoruz, toplantıdan toplantıya ancak görüyoruz. Ben aslında bu konulardaki düşüncesini bile bilmiyorum”

Bir öğretmen (Ö 10);

“Müdür, sınıfları sık sık ziyaret ediyor. Bizler de o geliyor diye ister istemez dersi çeşitlendirmek için değişik etkinlikler planlıyoruz. Bu da öğretimi geliştiriyor elbette.”

Tablo 7
Müdürlerin Öğretim ve Öğrenmeyi Vurgulamaları

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Öğretim ve öğrenmeyi vurgulama	Güçlü bir vizyon geliştirir.	18	45
	Eğitimi öğretimi öncelikli hale getirir.	10	25
	Öğretim zamanını korur.	8	20
	Akademik yüksek standartlar geliştirir.	2	5
	Sınıf ziyaretleri yapar.	1	2.5
	Öğretim süreçlerine fazla önem vermez.	1	2.5
Toplam		40	100

Müdürler, öğretim liderliği davranışlarıyla yoluyla öğretmenlerin sınıf içi akademik etkinliklerini zenginleştirmelerine ve öğrencilerin gerçek dünya ile sınıf arasında bir ilişki kurabilmelerine yardımcı olurlar. Bu konuda yapılan değerlendirmeler, müdürlerin öğrenme etkinliklerinin öncelikle ele alındığı bir ortam oluşturarak öğretimin kalitesinin geliştirilmesine olumlu bir yönde katkıda bulduklarını göstermektedir. Bu kapsamda, öğretmenler, müdürlerinin güçlü bir vizyona sahip olduklarını, eğitim öğretimi öncelikli hale getirdiklerini, öğretim zamanını koruduklarını ve sık sık sınıfları ziyaret ettiklerini belirtmektedirler. Ancak diğer bir yandan bir öğretmen, müdürünün öğretim süreçlerine fazla önem vermediğini ifade etmektedir.

Müdürlerin Öğretmenler Arasında İlişki ve İşbirliğini Desteklemeleri

Voorhis ve Sheldon'a göre (2004) okul müdürleri, öğretmenlerle ve velilerle işbirliği içerisinde çalışarak okulu geliştirirler. Başarılı okullardaki müdürlerin, öğretim süreci ve öğrenci gelişimini sürekli olarak izlemeleri, öğrenen okul kültürü oluşturmaları ve öğretimin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmaları beklenmektedir. Bu konuda yaptığı değerlendirmesinde bir öğretmen (Ö 11);

“Müdürümüz, öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme, öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama, bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanma, öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlama konularında işbirliğimizi destekler. “

Bu konuda bir öğretmen (Ö 27);

“Müdürümüz, öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışmaya büyük önem verir. Yaz çalışma programlarında her yıl zümre toplantılarına katılır ve herkesi dikkatle dinler. Okulumuzun başarısında bunun önemi bence büyük.”

Bir diğer öğretmen (Ö 17);

“Müdürümüz, sık sık toplantılar düzenler. Bu toplantılarda herkes farklı şeyler söylese de sonuçta bir uzlaşma çıkıyor. Zümre toplantılarına çok önem verir. Öyle her öğretim yılı başında bir defa yapılan toplantılar dışında her ay toplantılar yapar. Gidişat hakkında raporlar ister. Önceleri hoşlanmadık bu fikirden ancak aslında güzel oldu.”

Bu konuda başka bir öğretmen (Ö 10);

“Okulda değişik gruplaşmalar var. Öğretmenler, birbirleriyle bile konuşmuyorlar. Müdür ne yapsa da göstermelik bir araya gelmeler oluyor ama sonuçta işbirliği bizim okulda çok geçerli bir kavram olmasa gerek.”

Tablo 8

Müdürlerin Öğretmenler Arasındaki İlişki ve İşbirliğini Desteklemeleri

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
İlişki ve işbirliğini Destekleme	Etkili iletişime dayalı işbirliğini geliştir.	11	27.5
	Öğretmenler, veliler ve okul çalışanları arasındaki işbirliğine önem verir.	15	37.5
	Okulda uzlaşma kültürünü oluşturur.	12	30
	İşbirliğini teşvik etmez.	2	5
Toplam		40	100

Okul müdürlerinin bu yöndeki davranışlarını değerlendiren öğretmenler, müdürlerin genelde okullarında öğretmenler arasında ilişki ve işbirliğini teşvik ettiklerini ve öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında işbirliğine önem verdiklerini belirtmektedirler. Yine okul müdürlerinin, okulda uzlaşma kültürünü hâkim kıldıklarını vurgulamaktadırlar. Öğretmenler, genel anlamda okuldaki başarının artması sürecinde müdürlerin bu yöndeki tutum ve davranışlarının etkisi olduğunu düşünmektedirler. Ancak bazı öğretmen görüşleri, müdürlerin bu yönde davranmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tartışma

Okul müdürlerinin bazı yönetsel davranışlarıyla öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerinin ortaya çıkartılması amacıyla yürütülen bu çalışmada bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın ana temaları altında verilmektedir.

Müdürlerin Öğretimsel Konularla İlgili Öğrenciler ve Öğretmenlerle Konuşmaları

Okul müdürlerinin, bazı davranışlarıyla ve uygulamalarıyla öğretmen ve öğrencilere yol gösterici olmaları, okulda güvene dayalı bir ortam oluşturmaları, öğretimsel konularda öğretmen ve öğrencilerle sık sık konuşmaları ve durum değerlendirmesi yapmaları onlardan beklenen temel rollerdir. Zira, okul müdürlerinin özellikle öğrenciler ve öğretmenlerle öğretimsel konularla ilgili konuşmaları, onlar üzerinde olumlu etkilere neden olabilmektedir. Araştırmada bu konuda elde edilen bulgular, müdürlerin öğretmen ve öğrencilerle öğretimsel konularla ilgili konuştukları ve onların öğretimsel konulardaki konudaki görüşlerine değer verdiklerini ortaya koymaktadır. Yine müdürlerin, bu yöndeki davranışlarıyla öğretmen ve öğrencileri yeni uygulamaları denemeleri konusunda teşvik ettikleri ve bir takım eğitimsel dergilere üyelikleri yoluyla da öğretmenler odasında eğitimle ilgili sohbetler yapılmasına olanak sağladıkları görülmektedir. Öğrenciler ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel konularla ilgili olan davranışlarından ve konuşmalarından olumlu bir şekilde etkilenmekte oldukları ortaya çıkmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerle kendi mesleki deneyimlerini paylaşmalarının ve öğretmenler arasında yarattıkları güven ortamının bunda etkisi olabilir. Benzer sonuçlar, J. Blase ve J. Blase'ın (1999) yapmış olduğu çalışmada da elde edilmiştir. Onlara göre müdürlerin, mesleki deneyimleriyle ilgili öğretmenlerle konuşmaları ve onların fikirlerine değer vermeleri öğretimin kalitesi üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Yine okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri konusunda yürütülen diğer bazı çalışmalar, akademik etkinliklerle ilgili olan müdürlerin öğrenci başarısını daha fazla etkilediklerini ortaya koymaktadır (Cotton, 2003; Waters ve diğerleri, 2003). Bir başka benzer çalışmada Gurr, Drysdale ve Mulford (2006), başarılı müdürlerin, öğretimsel konularla ilgili onlarla konuşmalarının öğrencilerin kendine güven ve kimlik duygusunun gelişimi üzerinde etkili olduklarını bulmuşlardır. Bu kapsamda, liderlik yeterlikleri düşük olan müdürlerin okullarında akademik başarı da düşüktür (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Hallinger ve Murphy, 1985, 1987; Louis, Marks ve Kruse, 1996; McLaughlin ve Talbert, 2001; Rosenholtz, 1989).

Müdürlerin Geribildirimde Bulunma ve Takdir Etmeleri

Bu konuda yapılan değerlendirmeler, müdürlerin öğretmenlere olumlu geribildirimler vermesinin, onları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Müdürler, bu davranışlarıyla öğretmenlerin öğretim etkinliklerine daha fazla önem vermelerini sağlamakta, onların motivasyonlarını artırmakta, mesleki yeterliklerini geliştirmelerine neden olmakta ve kendilerine öz saygılarını yükseltmektedirler. Onlar, yine olumlu geribildirimleriyle öğretmenleri düşünmeye sevk etmekte, onların yaratıcılıklarını artırmakta, onlarda yenilikleri deneme fikrini uyandırmakta ve öğretimsel çeşitliliğe olanak sağlamaktadırlar. Bu yolla öğretmenler, mesleki eksikliklerini gidermeye çalışabilmektedirler. Müdürlerin bu yöndeki davranışlarının öğretmenleri olumlu yönde etkilediği, onları güdülediği ve bunun da öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler, müdürlerin öğretimsel konulardaki geribildirimlerini sınıf gözlemlerine dayandırmaları ve bu geribildirim esnasında kullanılan iletişim dilinin yargılayıcı olmaması gerektiğine inanmaktadırlar. Benzer bir çalışmada Printy (2008), geribildirim sürecinde müdürlerin, ağırlıklı olarak öğretimsel konulara odaklanarak, sınıflarda öğretimi gözlemleyerek ve öğretimsel konularda öğrenciler ve öğretmenlerle konuşarak ve onlara yapıcı geribildirimlerde bulunarak öğretimin kalitesinin olumlu yönde etkilediklerini ortaya koymaktadır. Diğer bir yandan, Aksoy ve Işık (2008), müdürlerin takdir etme davranışlarını ara sıra yerine getirdiklerini ifade etmektedirler.

Müdürlerin Model Olmaları

Okul müdürleri, değişik uygulamalarıyla öğretmenlere ve öğrencilere model olmaktadır. Onların işlerine dair tutumları ve öğretimsel konulara zaman ayırmaları öğretmenlerin tutumlarını benzer bir şekilde etkileyebilmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, okul müdürlerinin model olma davranışları yoluyla öğretimin kalitesi üzerinde önemli rol oynamakta olduklarını göstermektedir. Bu anlamda, müdürlerin kendi deneyimlerinden ve uygulamalarından örnekler vermeleri öğretmenleri rahatlatmakta, kendi derslerini izletmeleri öğretmenlerin derslerinin izlenmesinden kaynaklanan tedirginliği ortadan kaldırmaktadır. Bu durum, okulda karşılıklı güven ortamının oluşmasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra, müdürlerin okuldaki etkinliklere kendilerinin bizzat katılarak model olmaları, öğretmenlerin katılımını da anlamlı kılmaktadır. Bunu gören öğretmenler de kendilerini bu yönde çabalamak durumunda hissediyor olabilirler. Örneğin, zamanında işinin başında olan müdürler, öğretmenlerin de zamanında sınıfta olmalarını sağlayabilirler. Bu sonuç, bazı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Akbaba-Altun, 2009; Conner, Pope ve Galloway, 2009; Elmore, 2000; Ertmer, Bai, Dong, Khalil, Park ve Wang, 2002; Kozloski, 2007; MEB, 2004).

Müdürlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Teşvik Etmeleri

Her ne kadar da mesleki yeterlikler hizmet öncesi eğitimlerle sağlanıyor olsa da, uygulamada öğretmenlerin sürekli değişen çağın ihtiyaçlarına uygun olarak desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin, öğretmenlerin her türlü mesleki ihtiyaçlarını analiz edebilmeleri ve bunları hizmet içi eğitimlerle desteklemeleri beklenmektedir. Böyle yapıldığında öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilirler ve sınıflarında kendilerini daha güvende hissedebilirler. Bu konuda araştırmada elde edilen bulgular, müdürlerin yeni uygulamaları takip etmeye ve öğretmenleri de bu yönde desteklemeye büyük önem verdiklerini göstermektedir. Müdürlerin özellikle alanlarında uzman kişileri okula çağırıp öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi, etkili iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri, teknoloji kullanımı gibi birçok konuda seminerler düzenlemeleri onların mesleki performanslarını artırmaktadır. Zaten başarılı müdürlerin ortak özellikleri, geleneksel müdürlerden farklı olarak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine önem vermeleridir. Yapılan değerlendirmelerden, bazı müdürlerin lisansüstü çalışmaları destekleyerek öğretmenlerin gelişimlerini olumlu yönde etkiledikleri ancak bazı müdürlerin bu yönde davranmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin öğretmenleri olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmaktadır. Benzer bir çalışmada Johnson (2011), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi ve desteklenmesinin öğretmenler, öğrenciler ve dolayısıyla da okullardaki öğretimin kalitesi üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bir çalışmada Aslanargun ve Bozkurt (2011), öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi bağlamında öğretimsel liderlik davranışlarının ihmal edildiği veya okul müdürlerince bilinmediğini ortaya çıkarmışlardır.

Müdürlerin Öğretim ve Öğrenmeyi Vurgulamaları

Okul müdürlerinin temel görevi, okulda öğretim etkinliklerinin okulun amaçlarına uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamaktır. Bu anlamda, müdürlerin öğretim liderleri olarak okulda öğretim ve öğrenmeyi sık sık vurgulamaları ve öğretim zamanının etkin bir şekilde kullanımına özen göstermeleri beklenmektedir. Onların aynı zamanda, okulda yüksek akademik standartlar geliştirmeleri ve bu yöndeki vizyonlarını okul toplumunda bulunan herkese aktarabilmeleri gerekir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre müdürler, öğretim zamanını korumakta, okulda vizyon ve yüksek akademik standartlar geliştirmekte ve öğrenciler ve öğretmenleri de bu yönde güdülemektedirler. Bu kapsamda müdürler, öğretmenlere zaman ayırmakta ve öğretim programını başarılı bir şekilde yöneterek okul başarısına katkıda bulunmaktadırlar. Müdürlerin bu yöndeki davranışlarının, öğretimin kalitesi üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, müdürlerin öğretim

liderliği davranışlarının okulun ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli katkıları bulunmaktadır (Briggs ve Wohlstetter, 2003; Cravens ve Huff, 2007; Fisher ve Frey, 2002; Fulmer, 2006; Gentilucci ve Muto, 2007; Gümüşeli, 2001; Harchar ve Hyle, 1996; Janerrette ve Sherretz, 2007; Louis ve Kruse, 1995; Louis ve Marks, 1998; Marsh ve LeFever, 2004; Robertson ve Miller, 2007; Quinn, 2002).

Müdürlerin Öğretmenler Arasında İlişki ve İşbirliğini Desteklemeleri

Okullar, farklı amaçlar ve kişisel özelliklere sahip birçok insanın aynı anda bir arada buldukları yerlerdir. Bu bakımdan, buradaki ilişkilerin doğru iletişim kanalları kullanılarak yürütülmesi önemlidir çünkü etkili bir iletişimin bulunduğu okullarda, işbirliği içerisinde çalışılması mümkün olabilmektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenler arasında ilişkileri ve işbirliğini destekleme yönündeki davranışlarıyla, okulda sağlıklı bir öğrenme çevresi oluşturmaları beklenir. İletişim engellerinin bulunmadığı ortamlarda öğretmenler, öğrenciler ve müdürler sorunları karşısında yalnız olmadıkları ve sorunları işbirliği ile çözebileceklerine dair inanca sahip olabilirler. Bu konuda araştırmada elde edilen bulgular, okul müdürlerinin öğretmenler arasındaki ilişki ve işbirliğini desteklemek yoluyla öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilemekte olduklarını göstermektedir. Bunu da, öğretim süreçlerini yönetme ve değerlendirme ve öğrenci gelişimini izleme konularındaki davranışlarıyla yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, müdürlerinin bilişim teknolojilerini kullanması yönündeki davranışlarının, öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Yine benzer bir şekilde müdürler; öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışarak öğretimin kalitesi üzerinde olumlu bir etki yapmaktadırlar. Müdürlerin, okulda yaratmış oldukları uzlaşma kültürü ile okul toplumunda bulunan herkes arasında sağlıklı bir ilişki ve işbirliği oluşturdukları görülmektedir. Bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, her ne kadar da Dorman, Fraser ve Mc Robbie (1995) müdürlerin insanlarla olumlu iletişimiyle öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi zayıf bulsalar da, Fullan (2001), Wubbels, Creton ve Hooymayers (1992) olumlu iletişiminin okul başarısını etkilediğini ortaya koymaktadırlar. Yine Printy (2008), öğretimin kalitesinin artırılması sürecinde müdürlerin öğretmenlerle olumlu etkileşiminin katkısının önemi üzerinde durmaktadır. Ona göre müdürler, öğretmenler arasında işbirliği anlayışını geliştirirler, onların risk alma yönündeki davranışlarını teşvik ederler ve sürekli gelişimlerini sağlarlar. Bu konuda yapılan diğer bazı araştırmalar, müdürlerin işbirliğine dayalı okul kültürünün geliştirilmesi yoluyla okul ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır (Barnett ve McCormick, 2004; Cavanaugh ve Dellar, 1998; De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, Bergh & Rijlaarsdam, 2007; Hallinger ve Heck, 1998; Harris, 2004; Leithwood ve Montgomery, 1982; Leithwood vd., 2006; Muijs, Harris, Chapman, Stoll ve Russ, 2004; Ogawa ve Bossert, 1995; Ross ve Gray, 2006; Stolp, 1994; Waters,

Marzano ve McNulty, 2003). Yine bazı araştırmalar ise m¼d¼rlerin ilişki ve işbirliğini destekleme y¼n¼ndeki davranışlarıyla ¼ęretimin kalitesi ve ¼ęrenci başarısı ¼zerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin bulunduğu g¼stermektedir (Andrews ve Soder, 1987; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger, Bickman ve Davis, 1996; Leithwood ve diğerleri, 2006; Waters vd., 2003).

Sonuç ve ¼neriler

G¼m¼řeli (2001), okulların etkili olması ile m¼d¼rlerin y¼netim biğimi arasında ¼nemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, bu araştırma ile okul m¼d¼rlerinin y¼netimsel bazı davranışlarının ¼ęretimin kalitesi ¼zerindeki etkileri ortaya ¼ıkartılmaya ¼alıřılmıřtır. Bu kapsamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırma sonuçları m¼d¼rlerin, ¼ęretmenler ve ¼ęrencilerle ¼ęretimsel konularda konuştuklarını ve onların g¼r¼řlerine değer verdiklerini g¼stermektedir. Onların bu y¼ndeki davranışlarının, ¼ęretimin kalitesini olumlu y¼nde etkilediği tespit edilmiştir.
- Diğer bir sonuç, m¼d¼rlerin ¼ęretmenlere ve ¼ęrencilere geribildirimde buldukları, onların başarılarını takdir ettiklerini g¼stermektedir. M¼d¼rlerin bu y¼ndeki davranışları, ¼ęretmen ve ¼ęrencileri g¼d¼lemekte ve ¼ęretimin kalitesi ¼zerinde olumlu bir etkiye neden olmaktadır.
- Bu araştırmanın diğer bir sonucuna g¼re, okul m¼d¼rleri model olma davranışları yoluyla ¼ęretimin kalitesi ¼zerinde etkili olmaktadır. M¼d¼rler bunu, kendi deneyimlerinden ve uygulamalarından ¼rnekler vererek, onların başarılarını takdir ederek, kendi derslerini izleterek ve okulda bir g¼ven ortamı oluşturarak sağlamaktadırlar.
- Araştırmanın sonuğlarından birisi de, m¼d¼rlerin ¼ęretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik ederek ¼ęretimin kalitesi ¼zerinde olumlu y¼nde etkiye bulunmalarıdır. Buna g¼re m¼d¼rler, yeni uygulamaları takip etmekte, ¼ęretmenleri bu y¼nde desteklemekte, alan uzmanlarını okula ¼aęırıp ¼ęretmenlere y¼nelik sınıf y¼netimi, etkili iletişim, ¼ęretim y¼ntem ve teknikleri, teknoloji kullanımı gibi biręok konuda seminerler d¼zenlemekte ve onların lisans¼st¼ ¼alıřmalara katılmalarını teşvik etmektedirler.
- Diğer bir sonuca g¼re, m¼d¼rler ¼ęretim ve ¼ęrenmeyi vurgulama davranışlarıyla ¼ęretimin kalitesi ¼zerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahiptirler. Bu kapsamda m¼d¼rler, ¼ęretim zamanını korumakta, okulda vizyon ve y¼ksek akademik standartlar geliştirmekte, ¼ęrenciler ve ¼ęretmenleri de bu y¼nde g¼d¼lemektedirler.
- Son olarak, okul m¼d¼rlerinin ¼ęretmenler arasındaki ilişki ve işbirliğini desteklemek yoluyla ¼ęretimin kalitesini olumlu y¼nde etkilemekte oldukları anlaşılmıştır. Bunu da, ¼ęretim s¼reęlerini y¼netme ve

değerlendirme ve öğrenci gelişimini izleme, bilişim teknolojilerini kullanma davranışlarıyla yapmaktadırlar.

Türkiye 21. yüzyıla girerken sosyal, ekonomik, siyasi ve eğitim alanlarında bir dizi sorunlarla karşı karşıyadır. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin her şeyden önce eğitim yönetimine ilişkin mevcut sorunları anlayıp, yorumlayarak çözümler getirebilecek yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmeleri önemlidir. Bu nedenle, okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarını yalnızca yasal metinlere dayalı olarak yürütmeleri yerine değişim sürecini anlayacak, yürütecek, yaratıcı, problem çözme yeteneği olan, bilgiye erişme yollarını bilen, bilgiyi üreten ve kullanan, esnek düşünebilen, kalite bilinciyle hareket edebilen liderler olmaları gerekmektedir. Böyle olduğunda müdürler, okullarındaki öğretimin kalitesi üzerinde etkili olabileceklerdir. Bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırma ile ortaya konulan ve öğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyen müdür davranışlarının diğer okullardaki yöneticilere hizmet içi eğitimi olarak verilmesi sağlanabilir.
- Okul müdürlerinin eğitim yönetimi alanından yetiştirmeleri onların bu konularda daha donanımlı olmalarını sağlayabilir.
- Farklı kaynaklardan gelen müdürlerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim, seminer ve benzeri etkinliklerle hizmet esnasında yetiştirilmeleri sağlanabilir.

School Principals' Influences on Instructional Quality

Aydin Balyer¹

Introduction. School principals' influence on instructional quality has been discussed recently. It is considered that school principals have indirect influences on instructional quality by building a school culture based on cooperation in school and students achievement issues (Barnett & McCormick, 2004; Cavanaugh & Dellar, 1998; De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, Bergh & Rijlaarsdam, 2007; Hallinger & Heck, 1998; Harris, 2004; Leithwood, Day, Sammons, Hopkins & Harris, 2006; Leithwood & Montgomery, 1982; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Ogawa & Bossert, 1995; Ross & Gray, 2006; Stolp, 1994; Waters, Marzano & McNulty, 2003). Some other researches reveal that they have both direct and indirect influences on instructional quality with some of their behaviors (Andrews & Soder, 1987; Hallinger & Heck, 1996; Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Leithwood et al., 2006; Waters, Marzano & McNulty, 2003).

Purpose. This study was conducted to find out principals' influences on instructional quality with some of their behaviors like talking to teachers and students in academic matters, giving feedback and valuing them, becoming a role model, encouraging teachers' professional development, focusing on teaching and learning and supporting relationships and collaborations among teachers.

Method. This study used a qualitative design. These types of research studies are used to gain in-depth knowledge in a study (Denzin & Lincoln, 2005; Marshall & Rossman, 2006). More specifically, the study employed an ethnographic research design in collecting data. Ethnographic designs, as Creswell (2002) described them, "are qualitative research procedures for describing, analyzing, and interpreting a culture-sharing group's shared patterns of behavior, beliefs, and language that develop over time" (p. 481). As such, by using this research design and utilizing in-depth interviews, the study explored "culture-sharing" behaviors, beliefs, and language among teachers in Turkey. Teachers' views were obtained through interviews with semi-structured questions, as recommended by Bogdan & Biklen (1998), to "get the subjects to freely express their thoughts around particular topics" (p. 3).

Sampling. The sampling comprised of 40 teachers from 10 schools determined by purposive sampling method in the 2011/2012 school year. Purposive sampling method targets a particular group of people (Bailey, 1994). The schools were chosen by getting evaluations of educational supervisors, national

¹ Instructor, Yıldız Teknik University, İstanbul, balyer@yildiz.edu.tr

educational authorities and representatives of teacher unions regarding their success in the national exams. The schools were chosen with an assumption that the principals in these schools have influences on instructional quality.

Data Collection Procedure. The data were collected using the “repertory grid” technique, which is a constructed interview method that can best be characterized as a semi-structured interview. Here, the respondent is confronted with a triad of elements and then asked to specify some important ways in which two of the elements are alike and, thereby, different from the third (Kerkhof, 2006). In this process, first, in an e-mail, teachers were informed about the purpose of the study, and they were asked if they could participate in this research voluntarily. Those who were invited to take part in the research consented after being assured of the confidentiality of the data to be gathered from them. It was promised that their identities would be kept in secret and their names would not be mentioned in any part of the study or shared with anyone else. Second, an interview was planned on an agreed-upon day with those who accepted the invitation, and the participants were visited on that date. The interviews were both recorded and noted with their permission and each took approximately 50-60 minutes.

Data Analysis. In order to analyze the data, “inductive content analysis” technique was used. This type of analysis usually aims to gather similar data on a topic and comment on it (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008; Mayring, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2000). The first step taken in the analysis of the data was the data organization procedures recommended by Bogdan & Biklen (1998). In this process, the researcher revisited each interviewer and listened to each audiotape while reviewing the transcripts to ensure the accuracy of the data. Each participant’s interview transcript was later analyzed according to the data analysis procedures described by Bogdan & Biklen (1998), which call for development of coding categories, mechanical sorting of the data, and analysis of the data within each coding category. Each participant’s interview was coded separately according to the participant’s views on principals’ role priorities as well as on various emerging themes and, later, on repeated themes among the interviews was grouped into coding categories. It was done in *three steps. These are category definition, exemplification, and codification regulation. First, the answers to each question were separated into meaningful categories, named, and coded. For example, the questions were conceptualized and named with some separate statements. These are as talking to teachers and students in academic matters, giving feedback, and valuing them, becoming a role model, encouraging teachers’ professional development, focusing on teaching and learning and supporting relationships and collaboration among teachers.*

In the second step, the conceptualized statements were brought together and in the third step, it was intended to avoid repetition. In the last phase, the

identified results were explained and related to each other. It was also intended to build a cause-and-effect relationship among the separate parts. The views of teachers were coded as Ö1; Ö2 ... The constant comparative approach was used in the process of organizing and analyzing the data (Glaser, 1992). The use of the constant comparative method results in the saturation of categories and the emergence of theory. Theory emerges through continual analysis and doubling back for more data collection and coding (Bogdan & Biklen, 1998; Glaser, 1992). In this method, each set of data collected were reviewed in search of key issues, recurrent events, or activities in the data that became categories of focus. The data for each participant were reviewed multiple times for confirmatory and contradictory statements until the data were organized into satisfactory categories and sub-codes to address the research question. The research was conducted mainly with the following semi-structured question: *Do school principals' certain behaviors like talking to teachers and students in academic matters, giving feedback, and valuing them, becoming a role model, encouraging teachers' professional development, focusing on teaching and learning and supporting relationships and collaboration among teachers influence instructional quality?*

Findings. Results indicate that school principals have positive influences on instructional quality by talking to teachers and students in academic matters, giving feedback, and valuing them, becoming a role model, encouraging professional development, focusing on teaching and learning and supporting relationships and collaborations among teachers. It is considered that teachers are influenced by their principals' behaviors mentioned above.

Conclusions/Discussions and Implications. It can be concluded that school principals' certain behaviors have influences on educational quality. In this regard, it can be brought into a conclusion that they influence instructional processes and quality by talking to teachers and students in academic matters, giving feedback, and valuing them, becoming a role model, encouraging professional development, focusing on teaching and learning and supporting relationships and collaboration among teachers. By keeping these on mind, it is recommended that they should be aware of their influence on instruction and trained accordingly.

Kaynaklar/References

- Acar, H. (2002). 21. Yüzyıla girerken Milli Eğitim Bakanlığı'nda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde yeni yaklaşımlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.*
- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim Sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 1-31.*
- Altun, N. A. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba-Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online, 7(1), 157-173.* [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri, *Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 235-249.*
- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership, 44(6), 9-11.*
- Arslan, H. (2002). Okul müdürlüğünü geliştirme programları. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.*
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2011). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 349-368.*
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research* (4th ed.). New York: The Free Press.
- Bakioğlu, A. Özcan, K. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul yöneticilerinin mentor yoluyla yetiştirilme ihtiyacı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.*
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, (24), 495-508.*
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly, 40(3), 406-434.*
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership, teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Briggs, K. L., & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 351-372.
- Brown, J. (1993). Leadership for school improvement. *Emergency Librarian*, 20(3), 8-20.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cavanaugh, R. F., & Dellar, G. B. (1998). *The development, maintenance and transformation of school culture*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Cerit, Y. (2005). Okul ve öğretmenlik. İçinde M. D. Karşlı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Çelikten, M. (2000). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, (11).
- Çınkır, Ş. (2006). *Okul müdürlüğünü anlamak, okul yönetimlerini geliştirme programı ders notları*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Conner, J., Pope, D., & Galloway, M. (2009). Success with less stress. *Educational Leadership*, 67(4), 54-58.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Cravens, X., & Huff, J. (2007). The influence of principal instructional leadership practice on school-wide professional community. *Conference Proceedings for Convention*, 1-23.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oak: Sage.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: the choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(2), 125-145.
- DfES (UK, Department for Education and Skills) (2007). *Price waters coopers report*, London, DfES. Retrieved on 28.03.2008.
- Dinham, S. (2004). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration, 43*(4), 338-356.
- Dorman, J. P., Fraser, B. J., & Mc Robbie, C. J. (1995). Associations between school level environment and science classroom level environment in secondary schools. *Research in Science Education, 25*(3), 333-351.
- Elmore, F. R. (2004). *School reform from the inside out: policy, practice and performance*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ertmer, P. A., Bai, H., Dong, C., Khalil, M., Park, S. H., & Wang, L. (2002). *Technology leadership: Shaping administrators' knowledge and skills through an online professional development course*. http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/SITE02_TIPDOC_paper.PDF ,retrieved on 03.04.2011 .
- Fisher, D., & Cresswell, J. (1998). Actual and ideal principal interpersonal behaviour. *Learning Environment Research, 1*(1), 231-247.
- Fisher, D., & Frey, N. (2002). 5 Lessons for leaders. *Principal Leadership, 3*(3), 53-56.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership, 59*(8), 16-20.
- Fulmer, C. L. (2006). Becoming instructional leaders: Lessons learned from instructional leadership work samples. *Educational Leadership and Administration, 18*(1), 109-172.
- Gamage, D. T. (2001). British reforms in school management: a decade of experience with LMS. *Studies in International Relations, 22*(2), 23-54.
- Gentilucci, J. L., & Muto, C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: the student perspective. *The National Association of Secondary School Principals, Bulletin Sep 2007*. Retrieved on October 18, 2007 from *ProQuest Education Journal*, <http://ProQuest.umi.-com.library.newcastle.edu.au/>
- Glaser, B. G. (1992) *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Ca: Sociology Press.

- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 28, 531-348.
- Haberman, M. (2003, October 23). Creating effective schools in failed urban districts. *EducationNews.org*. Retrieved January 22, 2004, from <http://www.educationnews.org/creating-effective-schools-in-failed.htm>
- Hale, E., & Rollins, K. (2006). Leading the way to increased student learning. *Principal Leadership*, 6(10), 6-10.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of Principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Harchar, R. L., & Hyle, A. E. (1996). Collaborative power: a grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-30.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hesapçioğlu, M. (1991). Etkin okul araştırmaları. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme, İstanbul*.
- Janerrette, D., & Sherretz, K. (2007). *School leadership and student achievement. education policy brief*. Retrieved on October 17, 2007, from <http://www.rdc.udel.edu/>.

- Johnson, J. F. (2011). Expert noticing and principals of high-performing, Urban schools. *The Johnson, J. F., Jr. (1997). Whatever it takes! IDRA Newsletter, 24(6)*. Retrieved January 28, 2004, from <http://www.idra.org/Newsltr/1997/Jun/Joseph.htm> *Journal For The Education of Students Placed At Risk*, 1-33.
- Kerkhof, van de M. (2006). *The repertory grid technique, (RGT), integrated assessment*, http://www.ivm.vu.nl/en/Images/PT4_tcm53-161509.pdf, 1-7. retrieved on 5 November, 2011.
- Kozloski, K. C. (2007). *Principal leadership for technology integration: A study of principal technology leadership* (Unpublished doctoral dissertation). Drexel University, The United States.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of elementary school principal in program involvement. *Review of Educational Research, 52*, 309-339.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., & Harris, A. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. (Tech Rep. RR800).
- Lezotte, L. W. (1992). Principal insights from effective schools. *Education Digest, 58(3)*, 14-17.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Louis, K. S., & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives from urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal, 33(4)*, 757-798.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education, 106(4)*, 532-575.
- Marsh, D. D., & LeFever, K. (2004). School principals as standards-based educational leaders. *Educational Management, Administration, and Leadership, 32(4)*, 387-404.
- Marshall, C., & Rosman, B. G. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oak: Sage.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: qualitative social research On-line journal*, Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386> Accessible 2011-03-11.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University Of Chicago Pres.

- MEB, (2001). *Millî eğitim bakanlığı taşra teşkilatı toplam kalite yönetimi uygulama projesi kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2004). *BT Entegrasyonu temel araştırması*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Medley, D. M. (1982). Teacher competency testing and the teacher educator. *Association of Teacher Educators and the Bureau of Educational Research in Charlottesville*.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Morrison, H. (2007). Promising leadership practices, changing role of the middle level and high school leader: learning from the past-preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 19-30.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged area - a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Ortaş, İ. (2009). *ÖSS sınav sonuçları ve ülkemizin bilimsel geleceği*. <http://arsiv.indigodergisi.com/46/io.htm>
- ÖSYM (2012). *ÖSS Sınav İstatistikleri*, <http://www.osym.gov.tr/ana-sayfa/1-0/20130113.html>
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Pehlivan, İ. (1997). Cincinnati üniversitesi yönetici yetiştirme akademisi: okul müdürü yetiştirmede farklı bir yaklaşım. *Eğitim Yönetimi*, (9), 83-96.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership on behaviours on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robertson, J., & Miller, T. (2007). School leadership and equity: the case of New Zealand. *School Leadership & Management*, 27(1), 91-103.

- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: the mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Stolp, S. (1994). Leadership for school culture. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara.
- Taymaz, H. (2011). *Teftiş kavramlar ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Pegem A.
- TED, (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Townsend, T. (1997). What makes school effective? a comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326.
- TEPAV (2010). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Değerlendirme Notu*.
- Turan, S. (2006). Eğitim liderliği, okul yönetimlerini geliştirme programı ders notları. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Voorhis, V. F., & Sheldon, S. (2004). Principals' roles in the development of us programs of school, family and community partnership. *International Journal of Educational Research*, 41, 55-70.
- Wahlstrom, K., & K. Seashore L. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48-51.
- Wubbels, T., Creton, H., & Hooymayers, H. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27(1) 1-11.
- Yalçinkaya-Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.

Aydın Balyer

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.
Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.
Ankara: Seçkin.

Received: 17/08/2012

Revision received: 25/11/2012

Second revision received: 30/01/2013

Approved: 01/02/2013