

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÇEŞİTLİ YÖNETİM BECERİLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİ İÇİN ÖNEM DERECELERİ*

TEACHERS' OPINIONS RELATED TO THE EXTENT OF CRITICAL MANAGEMENT SKILLS FOR PRINCIPALS

İdris ŞAHİN¹ Kadir BEYÇİOĞLU² Necla FIRAT³

Özet

Günümüz değişen okul yönetimi bağlamında, müdürlerin yönetimi becerileri önem kazanmaktadır. Bu çalışma çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerini öğretmen görüşleriyle belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında öğretmen görüşlerinin kişisel özelliklere göre farklılıklarına bakılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerini “yüksek” düzeyde önemli gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bireysel farkındalık becerileri alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir. Aynı alt boyutta, okul müdürü olmak isteyen öğretmenler ile okul müdürü olmak istemeyen öğretmenlerin görüşleri arasında müdür olmak isteyenler lehine farklılık olduğu görülmüştür. Kıdem değişkenine göre de katılımcı görüşleri arasında farklılıklar bulunmuştur. En önemli yönetim becerileri olarak ise birinci sırada “Personelin nasıl değerlendirileceği”; ikinci sırada “Eğitim sistemi içinde bulunan herkesin (aile, çevre vb.) eğitim-öğretim sürecine katılımını cesaretlendirmek”; üçüncü sırada ise “Öğrenciler üzerinde katkı sağlayıcı farklılıklar yaratabilme arzusunun göstermek” olarak sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, okul müdürlüğü, yönetim becerileri, öğretmen görüşleri

Abstract

The changing context of school management in our age makes principals' management skills important. This study aimed to reveal teachers' opinions related to the extent of critical management skills for principals. It also aimed to explore if there were any differences in teachers' opinions with regard to their demographic variables. Results showed that teachers think that the extents of management skills for principals were critical on a high degree. In addition the results showed that female teachers were more concerned about those critical skills in self-awareness dimension. In the same dimension, there was a statistically significant difference between teachers who planned to be a principal and teachers who did not. According to teachers' opinions, the item “how to assess staff” was the most important skill for principals, the second was “ability to encourage involvement by all parties in the educational system”, and the third was “demonstrating a desire to make a significant difference in the lives of students.”

Key words: Leadership, school principalship, management skills, teachers' opinions.

*Bu çalışmanın bir bölümü 15-17 Nisan tarihlerinde düzenlenen VI. Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi EYD Anabilim Dalı, sahinidris@gmail.com
2. Yrd.Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi EYD Anabilim Dalı, kadir.beycioglu@deu.edu.tr
3. Yrd.Doç.Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi EYD Anabilim Dalı, necla.firat@deu.edu.tr

1. GİRİŞ

Müdürün okul gelişimi ve ilerlemesine etkisi konusu araştırmacılar tarafından vurgulanmakta; okulun gelişmesinde müdür önemli bir değişken olarak görülmektedir. Okulda değişim kültürü yaratma, değişim kültürünü geliştirme konularında en işlevsel “kapasiteye” sahip kişilerden biri olarak okul müdürü görülmektedir (Brandt, 2003; Clarke, 2000; Day ve Gu, 2010; Fullan, 2000a, 2002, 2005; Goodson, 2001; Harris, 2008; Harris ve Day, 2003).

Okul müdürünün yönetim yaklaşımları ve yönetsel becerileri okuldaki gelişme ve etkililikte daima önemli etkenlerden biri olmuştur (Begley, 2001; Beycioglu ve Aslan, 2007; Dimmock, 1999; Fullan, 2000b; Harris, 2002, 2004; Hallinger, 2003; Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010; Oplatka, 2003; Spillane, 2003).

Eğitimdeki ve okuldaki pek çok değişim müdürlerin görev ve rollerinde de etkisini göstermekte, okul müdürünün yönetsel yaklaşımları farklılaşmaktadır. Hallinger (1992), okul müdürünün rolünü, atmışlı-yetmişli yıllarda “program yöneticisi”, seksenli yıllarda “etkili okul ve eğitim lideri”, doksanlardan sonra ise “değişim ve dönüşümün lideri” olarak özetlemektedir. Başka bir deyişle, geçmişte müdürler kendi okullarında uygulamayı kontrol etmek için geleneksel rollere ve bürokratik otoriteye dayanan okul yönetimi anlayışı, etkili okul için liderlik yapmaya doğru evrilmiştir. Günümüz koşullarında müdürler değişimden ve liderlikten beslenen yaklaşımlarla okullarını yönetmeye yönelmektedirler. Bazı araştırmacılar yaşanan değişimlerle okul yönetiminde liderlik becerilerinin gittikçe daha etkili hale dönüştüğünü ileri sürmekte ve bu becerilerin de çok boyutlu olduğunu, okulun değerlerini, amaçlarını, kültürünü merkeze koyan karmaşık bir durum olduğunu vurgulamaktadırlar (Cheng, 2002; Dimmock, 1996; Dimmock ve Walker, 2000; DiPaola, 2003; Goddard, 2003; Hargreaves, 2008; Riley ve MacBeth, 2003; Slegers, Geijsel ve Van den Berg, 2002; Stoll, Bolam ve Collarbone, 2002). Müdürlerin rolü artık yasalarca meşrulaştırılan geleneksel ve bürokratik rollerin ötesindedir (Fernandez, 2000; Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin ve Fullan, 2004).

Geniş ölçekli kültürel, teknolojik, ekonomik ve politik güçlerin yönetim ve liderlik kavramında değişim yarattığı bir çağda okuldaki yönetim ve liderlik algısı da değişmektedir (Mulford, Sillins ve Leithwood, 2004). Okulun kalitesi, okul müdüründen ve okul müdürünün yönetim becerilerinden doğrudan etkilenmektedir (Beycioglu ve Aslan, 2010; Gunter, 2001; Lakowski, 2008; Leithwood ve Jantzi, 1999; Leithwood ve Mascall, 2008; Mcinerney, 2003; Sillins ve Mulford, 2002). Yani, etkililik düzeyi yüksek okul ile etkililik düzeyi düşük okul arasındaki farklılıklara etki eden değişkenlerden biri de okul müdürünün okul yönetim yaklaşımıdır. Yapılan araştırmalarda etkili okullarda müdürlerin özellikleri arasında katılımcı ve güçlü bir liderlik gösterdikleri, meslektaşlarıyla işbirliği içinde oldukları, yasalar ve yönetmelikler konusunda yeterli bilgi sahibi oldukları, okulun iç ve dış dinamiklerinin farkında oldukları, öğretimsel konulara doğrudan ve sıkça katıldıkları, başarı için yüksek beklentilere sahip oldukları, kendi özelliklerinin farkında oldukları, öğretmen ve öğrencileri akademik amaçlara yönelttikleri görülmektedir (Dana, 2009; Leithwood,

Begley ve Cousins, 2005; Robinson, 2008; Sergiovanni, 1995; Sillins ve Mulford, 2002; Stoll ve Sammnos, 2007; Thomson, 2009).

Araştırmalarda müdürlerin okullarını yönetme süreçlerinde üç temel özellik öne çıkmaktadır. Bu özellikler: (1) müdürün yönetsel üstünlüğü ve rolünün sürdürülebilirliği, (2) öğretim ve öğrenmeye odaklanma ve profesyonel liderlik, (3) var olan becerileri güçlendirme ve yeni beceriler geliştirme biçimindedir (Southworth, 2008). Müdürlerin yönetsel becerileri ise farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ifade edilmekle beraber, çoğunlukla resmi sorumluluklar ile ilgili teknik beceriler, bireyin örgüte uyumu ile sosyalleşme becerileri ve mesleki rolüyle ilgili kendi değerlerinin, tutumlarının ve inançlarının farkında olma yeteneği çerçevesinde ele alınmaktadır (Daresh ve Arrowsmith, 2003).

Günümüzün sürekli değişen okul bağlamında müdürlerin, gittikçe karmaşıklaşan ve boyutları çoğalan değişim baskılarını etkili biçimde yönetmeleri beklenmektedir. Bir başka ifadeyle kendi kişilik özellikleri ve yeteneklerini okulun niteliğine ne ölçüde yansıtılabildikleri, günümüz etkili okul müdürlerini betimleyen önemli özellikler arasındadır. Bu bakımdan müdürlerin okul yönetiminde hangi alanlarda becerilerinin daha çok öne çıktığına ya da daha az gözlemlendiğine ilişkin incelemeler yapılması önemli görünmektedir. Bu konuda müdürlerin görüşlerinin yanı sıra, okul ve çevresindeki farklı grupların da beklenti ve algıları önemlidir. Okulun ve eğitimin en önemli yürütücüleri olan öğretmenlerin algıları da katkı sağlayıcı olabilir.

Yukarıda tartışılan önem durumundan esinlenen bu çalışmanın amacı, çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerini öğretmen görüşleriyle belirleyebilmektir. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın problemi:

1. Okul müdürünün yönetim becerileri, öğretmenler tarafından nasıl görülmektedir?
2. Öğretmenlerin bu görüşleri (a) cinsiyetlerine, (b) okul müdürü olmak isteyip istemediklerine ve (c) kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlere göre en önemli gördükleri üç yönetici beceri alanı hangileridir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

İzmir İli Buca İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin “yönetim becerilerine” ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli kullanılan betimsel çalışmalar şu anki durumu betimleyip verilerin açıklanmasını, yorumlanmasını ve bulgular arasındaki ilişkileri görebilmeyi amaçlayan çalışmalardır (Balcı, 2005; Cohen, Manion and Morrison 2005; Dörnyei, 2003; Gall, Gall ve Borg, 2007; Karasar, 1995; Lehtonen ve Pakhinen, 2004; Muijs, 2004).

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma evreni İzmir Buca İlçe merkezi sınırları içinde bulunan ilköğretim okulu öğretmenleridir. Buca İlçe merkezinde 44 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 2106 öğretmen bulunmaktadır. Evreni temsil edecek büyüklükte okul ve öğretmene küme örneklem yoluyla ulaşılmıştır. 10 okulda görev yapan ve yansız olarak seçilen 350 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan ve değerlendirmeye uygun olan 294 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada orijinali Daresh ve Arrowsmith (2003) tarafından geliştirilen 24 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerini ölçmeyi amaçlamakta ve “teknik beceriler”, “sosyalleşme becerileri” ve “bireysel farkındalık” boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda maddeler iki boyutta toplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Teknik ve sosyal beceriler; Bu beceriler arasında yazılı metinlerde bulunan resmi sorumluluklar ve bireyin örgüte uyumu ile ilgili olarak bilmesi ve yapması beklenen şeyler yer almaktadır.

Bu boyut şu maddelerden oluşmaktadır;

- *Personelin nasıl değerlendirileceği,
- *Okul gelişimine yönelik süreçlerin nasıl tasarlanacağı,
- *Ders programlarının nasıl oluşturulacağı,
- *Kırtasiye, kantin ve temizlik konularının nasıl yönetildiği,
- *İl, ilçe milli eğitim yöneticileri ve personeliyle iletişim kurabilme,
- *Eğitim sistemi içinde bulunan herkesin (aile, çevre vb.) eğitim-öğretim sürecine katılımını cesaretlendirme,
- *Okul çevresinde bulunan diğer kurumlarla olumlu ilişkiler geliştirme.

Bireysel farkındalık (Becerileri); Bu beceriler arasında bireyin, mesleki rolüyle ilgili kendi değerlerinin, tutumlarının ve inançlarının farkında olma yeteneği yer almaktadır.

Bu boyut şu maddeleri kapsamaktadır;

- * Güç ve otoritenin ne anlama geldiğinin farkında olduğunu hissettirme,
- *Okul müdürlüğüne neden atandığının farkında olmak,
- *Okul amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan vizyona sahip olmak,
- *Öğrenciler üzerinde katkı sağlayıcı farklılıklar yaratabilme arzusunu göstermek,
- *Bireylerin önyargılarının, zayıf ve güçlü yanlarının farkında olmak.

2.3.1. Ölçeğin uyarlanması

Ölçeğin uyarlanması aşamasında öncelikle ölçek çift yönlü çeviri yöntemiyle İngilizceden-Türkçeye ve Türkçeden –İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra yapılan çeviriler İngilizce ve Türkçe dilbilim uzmanlarının görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda denemelik ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin bu son hali geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için, İzmir ili Buca ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 126 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlılık değerlerine bakılmıştır.

2.3.2. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, verilerin (Kaiser Meyer Olkin = .83, Bartlett's Test of Sphericity= 418.305, p =.000) faktör analizi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlenmesine tabi tutulmuştur. Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.40”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır. Bu şartlara uymayan maddelerin (2, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 23 ve 24) elenmesinin ardından yinelenen analizler sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin orijinal ölçekte olduğu gibi üç boyutta toplandığı belirlenmiştir. Ancak ikinci ve üçüncü faktörlerin gerek özdeğerlerinin (eigenvalue) gerekse açıklanan varyans oranlarının birinci faktörden oldukça düşük olması sonucunda, ikinci ve üçüncü faktörlerin tek bir faktör altında bir araya getirilmesine karar verilmiştir. Son aşamada ise uzman görüşü alınarak birinci faktörde yer alan 20. ve 21. Maddelerin ikinci faktör altında, ikinci faktörde yer alan 1. ve 6. Maddelerin de birinci faktör altında yer almasına karar verilmiştir. Teknik ve sosyal beceriler olarak adlandırılan ilk boyutta yedi (1, 4, 6, 8, 11, 15, 16), bireysel farkındalık becerileri olarak adlandırılan ikinci boyutta beş madde (17, 18, 20, 21, 22) yer almaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri, Teknik ve Sosyal Beceriler boyutunda, .74; Bireysel Farkındalık boyutunda, .66 toplamda ise, .80 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17 (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “oldukça düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Görüşlerin kişisel özelliklere göre değişip değişmediğini test etmek için, *t*-testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gruplar

arasındaki farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için LSD testi yapılmıştır. Değerlendirmede anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu çalışma ile öğretmen görüşlerine göre, çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır; cinsiyet, kıdem, katılımcıların müdür olmayı isteyip istemedikleri ve önemli gördükleri üç maddeyi önem sırasına koymalarını içeren değişkenlere dayalı olarak katılımcı görüşleri incelenmiştir. Ayrıca, değişkenlere göre elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumlar aşağıdaki bölümlerde ele alınmıştır.

3.1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları

Araştırmanın temel amacı öğretmen görüşlerine göre çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerini ortaya çıkarabilmektir. Bu doğrultuda kullanılan ölçekte yer alan ifadelerle ilişkin bulgular incelenerek aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Tablo 1’de de görülebileceği gibi, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürleri yönetim becerilerini hem ölçek genelinde ($\bar{X}=3,90$), hem teknik ve sosyal beceriler ($\bar{X}=3,83$) boyutunda hem de bireysel farkındalık ($\bar{X}=3,95$) boyutunda “yüksek” düzeyde önemli görmektedirler. Bir başka ifadeyle öğretmenler, müdürlerin resmi sorumluluklarını içeren teknik becerilerinin, bireyin örgüte uyumu ile ilgili olarak bilmesi ve yapması beklenen şeyleri içeren sosyal becerilerinin ve müdürlerin mesleki rolleriyle ilgili değerlerinin, tutumlarının ve inançlarının farkında olma yeteneklerinin okul eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlayan işlevsel durumlar olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın temel varsayımı olan bu durum bulgularla desteklenmiştir.

Tablo 1

Okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algısı

Boyutlar	Ölçek maddeleri	\bar{X}	SS
Teknik ve sosyal beceriler	Personelin nasıl değerlendirileceği	3,94	,97
	Okul gelişimine yönelik süreçlerin nasıl tasarlanacağı	4,02	1,04
	Ders programlarının nasıl oluşturulacağı	4,01	,85
	Kırtasiye, kantin ve temizlik konularının nasıl yönetildiği	3,95	,87
	İl, ilçe milli eğitim yöneticileri ve personeliyle iletişim kurabilme	4,11	,81
	Eğitim sistemi içinde bulunan herkesin eğitim-öğretim sürecine katılımını cesaretlendirme	3,81	1,07
	Okul çevresinde bulunan diğer kurumlarla olumlu ilişkiler geliştirme	3,80	,97
Toplam		3,83	,86

	Güç ve otoritenin ne anlama geldiğini hissettirmek	3,57	1,14
	Okul müdürlüğüne neden atandığının farkında olmak	3,96	1,03
	Okul amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan vizyona sahip olmak	3,96	1,10
Bireysel farkındalık	Öğrenciler üzerinde katkı sağlayıcı farklılıklar yaratabilme arzusunu göstermek	3,90	1,06
	Bireylerin önyargılarının, zayıf ve güçlü yanlarının farkında olmak	3,74	1,02
Toplam		3,95	0,71
Genel toplam		3,90	,74

3.2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmen görüşlerine göre çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerine ilişkin algılarında “cinsiyet” değişkenine göre farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için *t*-testi uygulanmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi bireysel farkındalık boyutunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2.00$; $p=.04$). Aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında kadın ($\bar{X}=3.98$) ve erkek ($\bar{X}=3.68$) öğretmenlerin puanları arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla müdürlerin yönetim becerilerini bireysel farkındalık boyutunda daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Kadın öğretmenler, müdürlerin mesleki görev ve rolleriyle ilgili kendi değerlerinin, tutumlarının ve inançlarının farkında olma yeteneğinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 2

Cinsiyete göre bireysel farkındalık becerileri boyutunda *t*-testi sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	202	3.89	.82	292	2.00	0,046*
Erkek	92	3.68	.93			

$p<0.05$

Tablo 3’te ise teknik ve sosyal beceriler boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi Teknik ve sosyal beceriler boyutunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre elde puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($t=1.613$). Bu sonuç kadın ve erkek öğretmenlerin müdürlerin resmi

sorumluluklar ve bireyin örgüte uyumu ile ilgili olarak bilmesi ve yapması beklenen becerileri hakkında benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 3

Cinsiyete göre teknik ve sosyal beceriler boyutunda *t*-testi sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	202	3.99	.69	292	1.613	0.108
Erkek	92	3.85	.75			

$p > 0.05$

Tablo 4’te ise cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasındaki genel farka ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin bütününde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($t=1.87$). Hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler, müdürlerin okullarda sergiledikleri çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerini benzer düzeyde algılamakta oldukları ifade edilebilir.

Tablo 4

Cinsiyete göre *t*-testi genel sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	202	3.95	.71	292	1.87	0.061
Erkek	92	3.77	.78			

$p > 0.05$

3.3. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin okul müdürü olmayı isteyip istememelerine göre incelenmesi

Öğretmen görüşlerine göre çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerine ilişkin algılarında “okul müdürü olmak isteyip istememeleri” değişkenine göre farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için *t*-testi uygulanmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi bireysel farkındalık becerileri boyutunda, öğretmenlerin okul müdürü olmak isteyip istememelerine göre puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=1.973$; $p=.04$).

Aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında okul müdürü olmak isteyen öğretmenler ile okul müdürü olmak istemeyen öğretmenlerin puanları arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın okul müdürü olmak isteyenler lehine olduğu gözlenmektedir. Okul müdürü olmak isteyen öğretmenler müdürlerin bireysel farkındalık becerilerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 5

Öğretmenlerin okul müdürü olmak isteyip istememelerine göre bireysel farkındalık becerileri boyutunda *t*-testi sonuçları

OMOİ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	60	4.02	.77	291	1.973	0,049*
Hayır	233	3.77	.87			

$p < 0.05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürü olmak isteyip istememelerine göre, Teknik ve sosyal beceriler boyutunda puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($t=1.416$). Gerek okul müdürü olmak isteyen öğretmenlerin gerekse gelecek için böyle bir kariyer düşüncesi olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknik ve sosyal becerileri hakkında benzer düşünceler taşıdıkları söylenebilir.

Tablo 6

Öğretmenlerin okul müdürü olmak isteyip istememelerine göre teknik ve sosyal beceriler boyutunda *t*-testi sonuçları

OMOİ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	60	4.06	.65	291	1.416	0.158
Hayır	233	3.91	.73			

$p > 0.05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürü olmak isteyip istememelerine göre, ölçeğin bütününde elde ettikleri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($t=1.755$). Bu bulguya göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, müdürlerin yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerinin farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7

Öğretmenlerin okul müdürü olmak isteyip istememelerine göre genel olarak *t*-testi sonuçları

OMOİ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	60	4.04	.68	291	1.755	0.080
Hayır	233	3.85	.75			

$p > 0.05$

3.4. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre incelenmesi

Öğretmen görüşlerine göre çeşitli yönetim becerilerinin okul müdürleri için önem derecelerine ilişkin algılarında “kıdem” değişkenine göre farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA Testi ve bu test sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, ANOVA ve LSD sonuçları

Boyutlar	Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Bireysel farkındalık becerileri	1. 1-10 yıl	90	4,09	,55	293	13,904	0,000*	1-3
	2. 11-20 yıl	126	3,89	,83				2-3
	3. 20 yıl üzeri	78	3,43	1,05				3-1;3-2
	Toplam	294	3,83	,86				
Teknik ve bireysel beceriler	1.1-10 yıl	90	4,19	,48	293	12,054	0,000*	1-2;1-3
	2.11-20 yıl	126	3,95	,71				2-1; 2-3
	3. 20 yıl üzeri	78	3,67	,84				3-1;3-2
	Toplam	294	3,95	,71				
Genel	1. 1-10 yıl	90	4.15	,47	293	14,132	0,000*	1-2;1-3
	2. 11-20 yıl	126	3.93	,73				2-1; 2-3
	3. 20 yıl üzeri	78	3.57	,88				3-1;3-2
	Toplam	294	3.90	,74				

$p < .05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi grupların puanlarının ortalamaları arasında hem farkındalık becerileri ($F=13.904$; $p=.00$) hem teknik ve bireysel beceriler ($F=12.054$) hem de genel ($F=14.132$; $p=.00$) olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre farkındalık becerileri boyutunda müdürlerin sahip oldukları yönetim becerilerini, öğretmenlerin algılamaları arasındaki farklılık, 1-3; 2-3; 3-1 ve 3-2 grupları arasında; Teknik ve bireysel beceriler boyutunda, 1-2; 2-1, 2-3; 3-1 ve 3-2 grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında hem boyutlar bazında hem de genel olarak müdürlerin yönetim becerilerine sahip olduklarını en fazla birinci grubun, sonra ikinci grubun en az

üçüncü grubun algıladığı söylenebilir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre çeşitli farklılıklar bulunmuştur. Kıdem arttıkça, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinin azaldığı gözlenmektedir.

3.4. Öğretmenlerin en önemli gördükleri üç beceri alanı

Öğretmenlerden ölçekte yer alan maddelerden en önemli gördükleri üç maddeyi önem sırasına koymaları istenmiştir. Bu sıralamaya göre öğretmenler ilk sırada “Personelin nasıl değerlendirileceği” (n=56, %19); ikinci sırada “Eğitim sistemi içinde bulunan herkesin (aile, çevre vb.) eğitim-öğretim sürecine katılımını cesaretlendirmek” (n=28, %9,5); üçüncü sırada ise “Öğrenciler üzerinde katkı sağlayıcı farklılıklar yaratabilme arzusunu göstermek” (n=25, %8,5) olarak sıralamıştır. Öğretmenler okul müdürlerinin becerileri arasında personelle olan ilişkileri en önemli beceri alanı olarak görmektedirler. Öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerine tüm paydaşların katılımı ve okullarında etkililik sağlanması diğer önemli konular olarak algıladıkları söylenebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarabilmek amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen *ilk* sonuç; hem Teknik ve sosyal beceriler boyutunda ($\bar{X}=3.95$) hem bireysel farkındalık boyutunda ($\bar{X}=3.83$) hem de genel olarak ($\bar{X}=3.93$) müdürlerin yönetim becerilerinin önem derecesi hakkında öğretmen görüşlerinin “yüksek” düzeyde bulunduğudur. Bu durum müdürlerin, gittikçe karmaşıklaşan okul yönetimi süreçlerinde beceri alanlarının iyi analiz edilmesi, müdürlerin teknik beceriler, sosyal beceriler ve bireysel farkındalık konularında öğretmen görüşlerini göz önünde tutmalarının önemli olduğu söylenebilir.

İkincisi; Okul müdürlerinin sahip oldukları yönetim becerilerini, kadın ($\bar{X}=3.98$) öğretmenlerin erkek ($\bar{X}=3.68$) öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Bu durumun nedeni kadın öğretmenlerin, müdürlerin sahip olmaları gereken yönetim becerilerine ilişkin beklentilerinin erkek öğretmenlere göre daha düşük olmasından kaynaklanabilir.

Üçüncüsü; hem farkındalık becerileri hem teknik ve bireysel beceriler boyutlarında hem de genel olarak müdürlerin yönetim becerilerine sahip olduklarını en fazla 1-10 yıl arasında, sonra 11-20 yıl arasında, en az ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların algıladığı söylenebilir. Bu durumun nedeni, kıdemi daha az olan öğretmenlerin okulun işleyişine ve sorunlarının çözümüne ilişkin olarak daha az güçlüklerle karşılaştıkları ya da karşılaştıkları güçlüklerin veya çözemedikleri sorunların birikimi daha az olduğu, dolayısıyla da daha iyimser baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okul yönetiminden beklentilerinin daha yüksek olduğu ve bu beklentilerin yeterince karşılanmadığı, mesleğin sonlarına doğru daha çok yoruldukları, yıllar içerisinde yaşadıkları sorunların birikimi ve yeterli çözüm

seçenekleri yaratılmamasının bir sonucu olarak daha karamsar oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Başka bir açıdan bakıldığında ise daha deneyimli öğretmenlerin mesleğin inceliklerini daha iyi kavradıkları, buna karşın daha az deneyimlilerin henüz bu ayrıntılara sahip olmadıkları, dolayısıyla da bunun farklı algılamalar yarattığı şeklinde de yorumlanabilir.

Dördüncüsü; Öğretmenlerin en önemli gördükleri, müdürlerin sahip olmaları gereken, ilk üç yönetim becerisi “Personelin nasıl değerlendirileceği”(%19); “Eğitim sistemi içinde bulunan herkesin eğitim-öğretim sürecine katılımını cesaretlendirmek” (%9,5) ve “Öğrenciler üzerinde katkı sağlayıcı farklılıklar yaratabilme arzusunu göstermek” (%8,5) olarak sıralamıştır. Bu sonuç okullarda personelin değerlendirilmesinde bazı sorunlar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Müdürlerin personel değerlendirmesi yaparken yeterli teknik bilgi ve becerilere sahip olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonuç müdürlerin personel değerlendirme konusunda okulda herkesin katılabileceği olumlu bir algı yaratması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Ayrıca okulda eğitim-öğretim sürecine tüm paydaşların katılımının önemini vurgulamaktadır. Eğitimin amacına ulaşmasında etkili olarak sürdürülmesinde ve tüm kesimlerin üzerlerine düşen görevi yerine getirmesinde müdürlere önemli görevler düştüğünü göstermektedir. Öğrenciler üzerinde katkı sağlayıcı farklılıklar yaratabilme arzusunu göstermek de okulun gelişmesinde, başarı düzeyinin yükselmesinde müdürlerin oynadığı anahtar rolü hatırlatmaktadır.

Özetle, müdürlerin yönetim becerilerinin önem derecesi hakkında öğretmen görüşlerinin “yüksek” düzeyde bulunmuş olmasına dayanarak, bu beceri alanlarının, müdürlerin hazırlık ve hizmet içi eğitim çalışmaları kapsamında yürütülen gelişim programlarında belirginleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda, müdürlerin yönetim becerilerinin önem derecesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? Ten ways to tell. *Journal of Staff Development*, 24 (1), 10-16.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.

- Clarke, S. P. (2000). The principal at the center of the reform". *International Journal of Leadership in Education*. 3(1), 57-73.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cheng, Y. C. (2002). The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (103-132) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Dana, N. F. (2009). *Leading with passion and knowledge*. Thousand Oaks: Corwin.
- Daresh, J., C. ve Arrowsmith, T. (2003). *A practical guide for new school leaders*. London: Sage.
- Day, C. ve Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. New York: Routledge.
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas fo school leaders and administrators in restructuring. In K. Leithwood, J. Chapman, David Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.). *International handbook of educational leadership and administration*. (135-170). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Dimmock, C. (1999). The management of dilemmas in school restructuring: A case analysis. *School Leadership and Management*, 19, 97-113.
- Dimmock, C. ve Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20, 143 – 160.
- DiPaola, M. F. (2003). Conflict and change. In N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.). *Effective educational leadership*. (143-158). London: Paul Chapman Publishing.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching. In C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge, & J. Moller (Eds). *The life and work of teachers: International perspective in changing times*. (235-250). London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2000a). *The role of the principal in school reform* (Adapted from the New meaning of educational change, 3rd Edition). Paper presented at Principals Institute 10th Year Celebration. New York.
- Fullan, M. (2000b). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*. 59(8), 16-21.

- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change*. (3rd Ed.). London: Routledge Falmer.
- Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. (8th Ed.). Berkshire: Allyn and Bacon.
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Goddard, J. T. (2003). Leadership in the (Post) modern era. In N. Bennett & L. Anderson (Eds.). *Rethinking educational leadership: Challenging the conventions*. (11-26) London: Sage.
- Gunter, H. M. (2001). *Leaders and leadership in education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 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. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hargreaves, A. (2008). The emotional geographies of educational leadership. In B. Davies & T. Brighouse (Eds.). *Passionate leadership in education*. (129-150) London: Sage.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and Management*, 24, 3-5.
- Harris, A. (2008). *Distributed Leadership*. New York: Routledge.
- Harris, A ve Day, C. (2003). From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership. In N. Bennett & L. Anderson (Eds.). *Rethinking educational leadership: Challenging the conventions*. (89-99) London: Sage.
- Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-175.
- Lakomski, G. (2008). Functionally adequate but casually idle: W(h)ither distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 159-171.

- Lehtonen, R. ve Pahkinen, E. (2004). *Practical methods for design and analysis of complex surveys* (2nd Ed.). West Sussex: Wiley & Sons.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B. ve Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large scale leadership: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategy. *School Leadership and Management*, 24, 57-79.
- Leithwood, K., Begley, P. T. ve Cousins, J. B.. (2005). *Developing expert leadership for future schools*. London: The Falmer Press.
- Leithwood, K. ve Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Mcinerney, P. (2003). Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving education system. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 57 – 72.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- Mulford, B., Sillins, H. ve Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Oplatka, I. (2003). School change and self renewal: Some reflections from life stories of women principals. *Journal of Educational Change*, 4, 25-43.
- Riley, K. ve MacBeath, J. (2003). Effective leaders and effective schools. In N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.). *Effective educational leadership*. (173-185). London: Paul Chapman Publishing.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 241-256.
- Sillins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. (561-612). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Southworth, G. (2008). Primary school leadership today and tomorrow. *School Leadership and Managements*, 28(5), 413-434.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 343 – 346s.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship a reflective practice perspective* (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sillins, H. ve Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P.

- Hallinger (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. (561-612). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Sleegers, P., Geijsel, F. ve Van den Berg, R (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. (75-102) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Stoll, L., Bolam, R. ve Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for change. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. (41-74) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Stoll, L., ve Sammons, P. (2007). Growing together: School effectiveness and school improvement in the UK. In T. Townsend (Eds.). *International handbook of school effectiveness and school improvement*. (207-222) Dordrecht: Springer.
- Thomson, P. (2009). *School leadership: Heads on the block?* London: Routledge.

EXTENDED ABSRACT

1.1. Introduction

Researchers have emphasized school principal's effects on school improvement and school development, and the principal has been accepted as an important factor in school development. Principals are the keys in school developing school capacity to deal with changes that schools face (Brandt, 2003; Clarke, 2000; Day & Gu, 2010; Fullan, 2000a, 2002, 2005; Goodson, 2001; Harris, 2008).

Principal leadership have always been one of the vital factors in school improvement and effectiveness (Begley, 2001; Beycioğlu & Aslan, 2007; Dimmock, 1999; Fullan, 2000b; Harris, 2002, 2004; Hallinger, 2003; Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2010; Oplatka, 2003; Spillane, 2003). Research has revealed that school leadership has gradually been an effective variable in our age of endless change (Cheng, 2002; Dimmock, 1996; Dimmock & Walker, 2000; DiPaola; 2003; Hargreaves, 2008; Riley & MacBetah, 2003; Sleegers, Geijsel & Van den Berg, 2002; Stoll, Bolam & Collarbone; 2002).

Roles and responsibilities of school principals have gone beyond their statutory and bureaucratic ones (Fernandez, 2000; Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin & Fullan, 2004). This has been changing the leadership concept (Mulford, Sillins & Leithwood, 2004) that directly affects the quality of school (Beycioğlu & Aslan, 2010; Gunter, 2001; Lakomski, 2008; Leithwood ve Jantzi, 1999; Leithwood & Mascal, 2008; Mcinerney, 2003; Sergiovanni, 1995; Sillins & Mulford; 2002). This change in context of school management in our age makes principals' management skills important.

1.2. The purpose of the study

This study aimed to reveal teachers' opinions related to the extent of critical management skills for principals. It also aimed to explore if there were any differences in teachers' opinions with regard to their demographic variables.

1.3. Method

In this study, it was aimed to conduct a study describing teachers' views about the extent of critical management skills for principals and identifying statistical relationships from a representative sample, resembling the total population consisting of 2106 teachers working in 44 state schools in Buca, İzmir. A descriptive study which utilizes questionnaires/surveys enables researchers to describe current conditions. Therefore, using a questionnaire to obtain a set of quantitative data which can be administered to participating group was the method preferred.

The sample was adequate to the determining the size of a random sample provided by various researchers in the literature (Balçı, 2005; Cohen, Manion & Morrison 2005; Dörnyei, 2003; Gall, Gall & Borg, 2007; Karasar, 1995; Lehtonen & Pakhinen, 2004; Muijs, 2004).

An instrument which was developed by Daresh ve Arrowsmith (2003) was used in this study. The original scale was translated into Turkish using two-way translation method (first English to Turkish, then Turkish to English). Next this initial scale form was forwarded to experts of English and Turkish languages for their evaluation. The two-part survey questionnaire, the first part of which consists of demographic questions, the second part of which consists of statements aiming to determine teachers' views about the extent of critical management skills for principals. The original instrument has three subscale but in this study, the items are divided into two sub-scales. The first scale, which had a reliability coefficient of .74, includes "the items associated with the technical and social duties of principals that express the job responsibilities found in the written job descriptions, and socialization skills that a person needs to know, do, or demonstrate to fit into the organization" (Daresh and Arrowsmith, 2003, p. 58). The second scale, with a reliability coefficient of .66, "is composed of items that are self-awareness skills, or items that touch on one's personal ability to know one's own values, attitudes and beliefs as they related to a personal role" (Daresh and Arrowsmith, 2003, p. 58). The adaptation study was conducted with the participation of 126 teachers.

In order to test the construct validity of the scale, the scale was subjected to exploratory factor analysis (EFA). Before applying EFA, the suitability of data for factor analysis was assessed (Kaiser Meyer Olkin = .83, Bartlett's Test of Sphericity= 418.305, $p = .000$). The alpha reliability of the total items was .80.

1.4. Findings, discussion and conclusion

Results showed that teachers think that the extents of management skills for principals were critical on a high degree. In addition the results showed that female teachers were more concerned about those critical skills in self-awareness dimension. In

the same dimension, there was a statistically significant difference between teachers who planned to be a principal and teachers who did not. According to teachers' opinions, the item "how to assess staff" was the most important skill for principals, the second was "ability to encourage involvement by all parties in the educational system", and the third was "demonstrating a desire to make a significant difference in the lives of students."

The results of the study showed that teachers cared about critical skills for principals, and showed that teacher thought that there were some problems in the assessment of teachers. This could be the sing of principals not having effective management skills.