

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİ SINIRLAYAN ETKENLER

Yrd. Doç. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

Özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren araştırmacılar eğitim liderliği kapsamında öğretim ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir liderlik türü üzerinde dikkatlerini toplamaya başlamışlardır. Kısa zaman içerisinde birçok bilim adamının ilgisini çeken bu konu, günümüzde de eğitim liderliği alanındaki çalışmalar içerisinde çok önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Araştırmacılar yaklaşık yirmibeş yıldır sürdürmekte oldukları çalışmalarla eğitime özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliğinin boyutlarını genel özellikleriyle tanımlamayı başarmışlardır. Bundan daha da önemlisi; bu araştırmalarla aynı zamanda öğretim liderliğinin etkili okulları geliştirmede vazgeçilmeyecek bir öneme sahip olduğunun kanıtlanmış olmasıdır.

Etkili okullar ve öğretim liderliği konularında yapılan ilk çalışmalar, etkili okulların müdürlerinin öğrenmeye yönelik olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya özen gösterdiklerini, eğitim kararlarını vermede etkisiz okullardaki meslektaşlarına göre daha yeterli olarak algılandıklarını ortaya çıkarmıştır. Yine bu çalışmalar, etkili müdürlerin en fazla öğretim konularına önem veren ve öğretmen performansını sürekli olarak denetleyen bir özelliğe sahip olduklarını açıklığa kavuşturmuştur (Sweney, 1992, s.346).

Öğretim liderliğine ilişkin ilk araştırmaların sonuçları 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Söz konusu çalışmalarda yine başarılı okulların özellikleri arasında okullardaki öğretmenlerin tümü için hareket noktası sağlayan açık bir misyon geliştiren, dikkatleri öğrenme üzerinde toplama ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger ve arkadaşları, 1989, s. 9) Benzer amaçla yapılan başka araştırmalar da bu sonucu destekleyerek, etkili okulu tanımlayan faktörler içerisinde okul müdürünün öğretim programı hazırlama ve öğretime doğrudan katılımının ilk sırayı aldığını kanıtlamışlardır (Taylor, 1994, s. 10).

Etkili okul ve öğretim liderliği araştırmaları öğretim liderliğinin davranış boyutları ile ilgili değişik sonuçlar elde etmişlerdir. Ancak bu sonuçlar başarılı okulları yöneten ve öğretim lideri olarak tanımlanan müdürlerin davranışlarının genel olarak üç boyutta toplandığını göstermektedir. Bu üç boyut okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğrenmeye elverişli bir okul iklimi geliştirmedir (Hallinger ve Murphy,

1987, s.56). Öğretim liderliğini okula özgü yapan da bu davranış ve görevlerin yalnız okul ortamında gerçekleştirilebilmesidir. Bununla birlikte böyle bir görevi yerine getirme; okul müdürlerinin diğer yöneticiler ve öğretmenlerden farklı nitelikler kazanmış olmaları, farklı ve daha özgür bir ortamda çalışmaları, yeterli kaynaklara sahip olmaları, idari görevler kadar hatta onlardan daha fazla eğitim ve öğretimle ilgili konulara zaman ayırabilmeleri ile mümkün olur. Ama ne yazık ki okul müdürlerinin çoğunun bu olanakların tümüne sahip oldğunu söylemek güçtür. İşte bu nedenle öğretim liderliği için gerekli olan nitelik ve olanakların yetersizliği öğretim liderliğini sınırlayan etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmasına ilişkin beklentiler her geçen gün artmaktadır. Bu beklentilere karşın durmadan büyüyen ve karmaşıklaşan bürokrasi, artan ve çeşitlenen okul ihtiyaçları ve zaman darlığı gibi etkenler müdürlerin öğretim liderliğini giderek güçleştirmektedir. Bunlara ayrıca Türkiye'deki gibi okul yöneticilerinin yetişme eksikliği sorunu eklendiğinde durum daha da düşündürücü olmaktadır. Fakat bu güçlükleri planlı ve özverili çalışmaları ile aşarak öğretim lideri olmayı başaran müdür sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır.

Müdürlerin öğretim lideri olarak hizmet etme konusundaki olumlu algıları ve bu konudaki kamu beklentilerine rağmen, yapılan araştırmaların çoğunda müdürlerin bu rolü yeterince yerine getirmediği ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Garton ve McIntre (1978) tarafından yapılan bir araştırma, müdürlerin program geliştirme etkinliğini en önemli sorumluluk alanı olarak kabul ettiklerini, buna karşın gerek kendileri gerekse öğretmenlerin en çok zamanın bürokratik işlere harcadığını algıladıklarını ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993, s. 29). Diğer yandan, Bredeson (1985, s. 39) okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmak istediklerini, ancak onların bu isteklerine ulaşmalarını engelleyen bazı etkenlerin olduğunu ileri sürmüştür. Yazar, çalışması sonunda müdürlerin program lideri olmayı çok arzu ettiklerini, fakat buna ulaşamadıklarını; yapmaları gereken en önemli görevin program geliştirme olduğunu hissettiklerini, ama bunu gerçekleştiremediklerini belirterek, müdürlerin bu durumdan büyük suçluluk duyduklarını ifade etmiştir.

ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİ SINIRLAYAN ETKENLER

Konu ile ilgili araştırmaların bazılarında, müdürlerin istenilen nitelikte öğretim liderliği yapabilmek için yeterli zamanlarının olmadığını belirttikleri, bununla birlikte diğer okul müdürlerinin de kendilerinden pek farklı davranmadıklarına inandıkları ileri sürülmektedir. Benzer çalışmaların sonuçları incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen en önemli etkenlerin yasal ve bürokratik sınırlamalar, öğretimsel konulara ayıracak zamanın yetersizliği, ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır (Griffin, 1993, s. 29). Bunlar kadar ve hatta bunlardan daha

önemli bir diğer etken de müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğidir (Hallinger ve Murphy,1987, s. 55). McEvan (1994, s. 13) bunlara ayrıca vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğini eklemiştir. Diğer yandan, özellikle kıt kaynaklara sahip gelişmekte olan ülkeler için mali kaynak yetersizliği de yine önemli bir sınırlayıcı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim liderliğini sınırlayan bu faktörleri sağıdaki gibi daha açık olarak tanımlamak mümkündür.

Bürokratik ve Yasal engeller

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, müdürün liderlik tutumunu olumsuz yönde etkileyen engellerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerinden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine ortam yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 1991, s. 40).

Günümüzde kamu okullarında görev yapan müdürler bürokraside genellikle orta kademe yöneticisi olarak görölmektedir. Okulların her geçen gün büyümesi ve karmaşıklaşması karşısında, bu okulların yöneticilerinin yetkileri eğitimle doğrudan ya da dolaylı mevzuatla sınırlanmaktadır. Bu konuda yapılan bir araştırma; okul müdürlerinin giderek daha fazla yasa ve kuralların sınırlayıcılığı ile karşılaştıklarını, artan bir kamu denetiminin baskısı altına girdiklerini ve dolayısıyla okul yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybettiklerini ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993, s. 30). Bununla birlikte, merkezi yönü ağır basan eğitim sistemlerinin bulunduğu ülkelerde özellikle işgören alma, yetiştirme, okul programı ve bütçesini kararlaştırma gibi yetkilerin merkezde toplanmış olması; müdürün eğitim ve öğretim, yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi öğretim liderliği etkinlikleri üzerindeki kontrolünü önemli ölçüde sınırlandırmaktadır.

Bunlara ek olarak, aracı üst sistemler dediğimiz il ya da ilçe yönetimlerinin kararları ve emirleri de çoğu kez müdürün öğretim liderliğini engelleyici bir ortam yaratmaktadır (Thomas ve Vunberg, 1991, s. 62). Bu yönetim kademeleri bir yandan okul yöneticilerine yeterli yetki ve kaynağı aktarmayarak müdürlerin öğretim süreçleri üzerindeki etkililiklerini azaltmakta, öte yandan da raporlama işleri ve dolayısıyla kırtasyecilik görevlerini artırarak onların öğretimle ilgili konulara gereken zamanı ayırmalarını olanaksız hale getirmektedir (Bossert, 1982, s. 36).

Diğer yandan bazı merkez yöneticileri ya da yerel yöneticilerin öğretim liderliğine göre yönetsel liderliğe daha öncelik tanınması, okul yöneticilerinin bu yönde davranış gösterme eğilimini artırmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 57). Buna bağlı olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile ilgili olarak genellikle daha az ödüle ya da cezaya

Gümüseli

layık görülmesi; onların yönetsel konulara daha fazla eğilim göstermelerini sağlamakta, öğretim liderliğine ilişkin yetersizliklerine bahane bulmalarına zemin hazırlamaktadır.

Bu ve bunlara benzer birçok yasal, bürokratik, örgütsel sınırlama ve karmaşıklıklar düşünüldüğünde, okul müdürünün öğretim lideri olarak görev yapması için yeterli zamanının olup olmadığı bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Zaman Sınırlılığı

Okul müdürlerinin etkinlikleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar müdürlerin günlerinin çoğunlukla inşam içeren kısa ve farklı girişim ve etkileşimlerle akıp gittiğini ortaya koymaktadır (Bird ve Little, 1985, s.2). Yazışmalar ve yazılı belgeleri inceleme müdürün zamamnın büyük bir kısmını almaktadır. Bu olumsuz durum eğitimi planlama ve değerlendirme, dersleri izleme ve öğretmenlerle toplantı yapma gibi etkinliklere kesintisiz zaman blokları ayırmayı engellemektedir (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 57). Bunun için araştırmacılar okul müdürünün görevini tipik olarak kısalık ve parçalanma ile karakterize etmektedir. Peterson (1977) yaptığı bir çalışmada müdürlerin zamanlarının yaklaşık % 80'ini öğretmenlerin öğretimle ilgili olmayan ihtiyaçları ve disiplin sorunlarına çözüm bulmaya harcadıklarını, dolayısıyla öğretim liderliğine az zaman ayırabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993, s. 31.) Yine Martin ve Willower (1982, s. 77) tarafından yapılan bir başka çalışmada müdürlerin zamanlarının ancak % 18'ini öğretimle ilgili konulara ayırdıkları anlaşılmıştır. Buna benzer bir araştırma da Aksoy (1993) tarafından Türkiye'de yapılmış ve aynı sonuçlar elde edilmiştir (Açıkalin, 1994, s. 122).

Kuşkusuz bir önceki başlık altında genel özellikleri ile belirtilen etkenler, okul yöneticisinin zamanını önemli ölçüde sınırlamakta, öğretim liderliği konularına yeterli ölçüde eğilmesini engellemektedir. Ancak zaman sınırlılığı bazı durumlarda yöneticinin zamanı iyi kullanamamasından kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle öğretim lideri olmayı başarabilenler sınırlı zamanı iyi yöneterek zaman yaratan ve bu zamanı öğretim işlerinde kullanabilen müdürlerdir.

Açıkalin'm (1994, s. 115) da belirttiği gibi; iyi yetişmiş, yetkin, liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, büyük ölçüde zamana hükmetme konusunda üst düzeyde yeterlikleri olan kişilerdir. Zamana hükmetmek, zamanı kontrol altına almak, yönetmek demektir. Zamanı yönetmek olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir. O halde öğretim lideri olan müdürler zamanı kullanırken önceliği eğitim programı ve öğretime vermeyi başarabilen kişilerdir.

Bir kurumda roller makamda bulunan yöneticilerin görevleri ile ilgili özel davranış biçimlerini belirler. Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler makamda bulunan yöneticinin oynayacağı rolleri oluşturur (Taymaz, 1986, s. 123).

Makamlardan beklenen davranışlar toplumdaki topluma ve hatta aynı toplumda değişik zamanlarda farklılıklar gösterirler. Bu beklenti farklılıkları diğer örgütlere bakarak eğitim örgütleri olan okulların yöneticileri açısından daha fazla karşılaşılan bir durumdur. Çünkü birçok kişi ve grubun okullara yönelik bakış açılarındaki farklılıklar, okul ve yöneticilerinden farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Bu kişi ve grupların aynı zamanda kendi beklentilerini yürürlüğe koymak istemesi ve bunun için okullara baskı yapması okul müdürünü rol çatışmasına düşürmektedir (Gümüşeli, 1994, s. 6).

Diğer yandan toplumdaki değişme ve eğitimdeki akıcılık, eğitim yönetiminde bazı ayrılıklara ve yönetici rolleri arasında çatışmalara yol açmıştır. Araştırmalar bu çatışmaların okul yöneticisinin oynadığı roller ile oynaması gereken roller arasında olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1994, s. 202).

Toplumdaki sosyo ekonomik ve teknolojik değişme ve gelişmelere paralel olarak okul örgütleri de giderek daha karmaşık bir yapı ve işleyişe bürünmektedir. Bunun sonucunda okulla ilişkisi olan merkez ve il yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin okul ve okul müdürlerinden beklentileri de her geçenün artmakta ve farklılaşmaktadır. Morris ve arkadaşları (1992, S. 689) okul müdürlerinin günlerinin öğretim liderliği uygulamaları üzerinde düşünmeye ve yoğunlaşmaya olanak vermeyen etkinlik karmaşası işlerden meydana geldiğini ileri sürerek, okul müdürlerinin karşı karşıya kaldıkları farklı ve birbiriyle uyumsuz rol beklentilerine dikkati çekmeye çalışmışlardır.

Ayrıca, okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili beklentilerin sürekli artış göstermesine karşın, müdür iş tanımlarının bazılarında öğretimsel sorumluluklardan çok yönetsel sorumluluklara öncelik verildiği görülmektedir. Yine yukarıda özetlenen etkenler gibi bu çelişkili durum da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı göstermesini önemli ölçüde engellemektedir (Griffin, 1993, s. 32)

Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim Eksikliği

Eğitimcilerin çoğu, okul müdürlerinin önceden öğretmen olmalarından dolayı, öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını varsayarlar. Halbuki öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiri ile ilişkili fakat farklı davranışları gerektirir. Bu nedenle bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi ve çalışması, onun okuldaki öğretimi analiz etme; öğretmenlere eğitim, öğretim konusunda rehberlik etme; eğitim

Gümüseli

programını geliştirme, koordine etme ve uygulamasını kontrol etme gibi davranışları göstermesini garanti etmez.

Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar genel olarak eğitim programı ve öğretim, özellikle de ilgili öğretmenlik dalı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu programlar yönetim alanındaki becerilerin öğretilmesi bakımından yetersizdir. Bu nedenle eğitim programı ve öğretimle ilgili olarak okul müdürlerinin davranışlarını yönlendiren yeni stratejiler çoğu zaman bu programların kapsamı dışında kalır. Diğer yandan müdür yetiştirme programlarının çoğu, genel örgüt ve yönetim konularına ağırlık vermektedir. Bu durum yine okul yöneticilerinin öğretim liderliği alanında yetersiz olarak görevi sürdürmelerine yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlik programlarında kazandırılan becerilerin bir kısmı da yönetici atanmaya kadar geçen süre içerisinde zayıflamakta ya da unutulmaktadır. İşte bu durumların tümü, öğretim liderliği için yetiştirilmeyen müdürlerin, öğretim liderliği davranışları gösterme de yetersiz kalabileceklerini ortaya çıkarmaktadır (Hallinger ve Murphly, 1987, s. 56). Dolayısıyla da okul müdürlerinin genel yönetim becerileri yanında eğitim programı ve öğretim alanındaki becerileri kazanmalarını amaçlayan programlar ile sürekli olarak yetiştirilmeleri gerektiğini açıklığa kavuşturmuştur.

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi, gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Böylece eğitim girişiminde öğretmenlik gibi yöneticilik de bir meslek olmuş durumdadır. Buna karşılık Türk Eğitim Sistemimde "meslekte esas öğretmenliktir" sloganının günümüze kadar yaşatılması; sistem ve kurumlarındaki hiyerarşi, statü, rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemiştir (Bursalıoğlu, 1994, s.221). Bu durum; Türkiye'deki okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmasını sınırlayan etkenler içerisinde, en önemli rolü yetiştirme eksikliğinin oynayabileceğini göstermektedir.

Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği

Müdürlerin öğretim liderliğini engelleyen etkenlerden bir diğeri de müdürün kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bu nedenle bir çok yazar liderlik konusunda insanın en büyük düşmanının kendisi olacağını ileriye sürerler. Yapılan araştırmalar diğer liderlik türlerinde olduğu gibi, öğretim liderliğini olumsuz yönde etkileyen kişisel özellikler içerisinde vizyon ve temel bilgi eksikliği; risk almaya, uzun çalışma saatleri geçirmeye, sürekli gelişmeye ve yetki aktarmaya karşı isteksizlik gibi özelliklerin ilk sıraları aldığını göstermektedir (McEvan, 1994, s.13).

Kaynak Yetersizliği

Eğitim yönetiminde hemen her için yapılması paraya dayanır. Bu da eğitimin etkili yapılabilmesi için yeterli miktarda harcama yapmayı gerektirir. En geniş anlamıyla eğitim harcamaları, genel ve katma bütçeli dairelerin, özel kesim ve kamu iktisadi kuruluşları bütçelerinden eğitim bütçelerine yapılan tüm harcamalardır. Başka bir deyişle eğitim harcamaları, eğitim kesimine ayrılan tüm parasal kaynaklardır (Adem, 1977, s. 17).

Okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması; nitelikli ğretmen yetiştirme, atama ve geliştirme ile birlikte yeterli araç, gereç, malzeme ve eğitim teknolojisi girdisi sağlamak ile mümkün olur. Okul müdürünün özellikle niteliği artırmaya yönelik çabalarının yeterli kaynak olmadan olumlu sonuç vermesi olanaklı değildir. Öğrenciler için öğrenmeye güdüleyen bir ortamın yaratılması, öğretmenlerin maddi olarak özendirilmesi büyük ölçüde parasal kaynaklara bağlı olarak yapılacak etkinliklerdir. Bunun için, kaynak yetersizliği gelişmekte olan ve eğitime yeterli kaynak ayırmayan ülkelerde okul müdürlerinin ğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖZET VE SONUÇ

Öğretim liderliği ve etkili okullara yönelik araştırmalar; bürokratik ve yasal sınırlamalar ile okul müdürlerinin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman kısıtlığı, yetişme eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik, kaynak yetersizliği gibi etkenlerin ğretim liderliği davranışları göstermeyi engellediğini ortaya çıkarmıştır.

Müdürlerin aynı zamanda birer ğretim lideri olarak görev yapabilmesini kolaylaştırmak, dolayısıyla okulların etkili çalışmasına katkıda bulunmak, bu sınırlayıcıların okul yönetimindeki etkisinin azaltılması ile olanaklı olabilir. Bu konuda eğitimin üst sistemleri ve aracı üst sistemlerine olduğu gibi, okul yöneticilerine de önemli görevler düşer.

Üst sistem olan Bakanlık, okul yöneticilerinin daha özerk çalışmasını olanaklı kılan düzenlemeler yaparak, okulların oluşturduğu temel sistemlere daha çok kaynak ayırarak, gereksiz bürokratik işlemleri kaldırmaya yönelik değişiklikler yaparak ve aracı üst sistemler olan eğitim müdürlüklerini bu yönde teşvik ederek, okul yöneticilerinin özellikle eğitim programı ve ğretim konusunda hizmet içi eğitimlerle yetişmelerine olanak sağlayarak sorunun çözümüne katkıda bulunabilir.

Okul Müdürleri ise; okulu yönetmenin aslında eğitim programı ve ğretimi yönetme olduğunun bilincinde olarak girişken , cesur, özverili çalışarak; genel yönetimle birlikte eğitim ve ğretim konusunda sürekli olarak kendini yetiştirip, geliştirerek ğretim lideri olma yolunda adım atabilirler. Çünkü ğretim lideri olan bir müdür, bir bakıma yukarıdaki engelleri aşarak

baŖarıya ulaŖmıŖ kiŖidir. Bu baŖarıya ulaŖmanın en geçerli yolu da hiç kuŖkusuz kendini sürekli geliŖtirmekle birlikte, zamanı iyi yönetmek ve ğretim liderliğine iliŖkin görevleri rutin yönetim görevleri ile bir bütün olarak planlayıp uygulayabilmekten geçer.

KAYNAKÇA

- Aıkalm, Aytaç. *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: PEGEM, yayını, 1994.
- Adem, Mahmut. *Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası*. Ankara: Bilim Matbası, 1977.
- Bird, T. D ve J. V. Little. "Instructional Leadership In Eight Secondary Schools" Colorado: Center For Action Research Inc. , 1985.
- Bossert, s. v, D. Davvyer; B. Brovvn ve G. Lee. "The instructional Management Role Of Principal". *Educational Administration Quarterly*. 82, (3), ss. 34-64, 1982.
- Bredeson, D. V. "An Analysis of The Metephorical Perspectives of School Principals" *Educational Administration Quarterly*. 21, (1), ss. 29-50, 1985.
- Bursalıoğlu, Ziya. *Okul Ynetiminde Yeni Yapı ve DavranıŖ*. (Dokuzuncu baskı) Ankara:PEGEM Yayını, 1994.
- Griffin, Michael Stephen. "instructional Leadership Behaviours Of Catholic Secondar School Principals". Doctoral Dissertation. The University of Connecticut, 1993.
- GmŖeli, Ali İlker. "İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin ğretmenler İle Aralarındaki atıŖmaları Yönetme Biçimleri". Ankara: (A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, YayınlanmamıŖ Doktora tezi), 1994.
- Hallinger, Phılıph ve Jozeph F. Murphy. "Assesing and Developing Principal instructional Leadership". *Educational Leadership*. 45, (1), ss. 54-61, 1987.
- Hallinger, Phılıph; L. Beckman ve K. Davis. "VWhat Makes a Difference ? Schoo Context. Principal leadership and Setudent Achievement". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Reesearch Association.s.1-10,1989.
- Martin, W. j ve D.D Willower. "The Managerial Behavior of High School Principals". *Educational Administration Quarterly*. 17, ss. 69-90, 1981.
- McEvan, Elaine K. *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*. USA: Scholastic Inc., 1994.
- Morris, V; R. Crovvson; C. Porter- Gehrie ve Jr. E Hurvitz. "The Urban PrncipafMiddle Manager in Educational Bureaucracy. *Phi Delta Kappan*. 63 ss. 689-692, 1994.
- Sweney, J. "Research Synthesis on Effective School Leadership". *Educational Leadership*. 49 (5) ss. 346-352, 1992.

Liderliği Sınırlayan Etkenler

- Taylor , Pat. "Leadership İn Education: A Rewiew of the Literatüre".
Emergency Librarian. 21, (3), ss. 9-16., 1994.
- Taymaz, Haydar. "Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme". *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 19,(1-2), ss. 123-135, 1986.
- Thomas, C. ve James A. Vonberg. "Evaluating Principals: New Requirements, Directions for the "90"s. *NASSP Bulletin*. 75, (539), ss. 59-64, 1991.

Yazar

Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi.