



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi - Journal of Social Sciences
Cilt/Volume: 2005-1 Sayı/Issue: 10

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: MÜDÜRLERİN İNSAN İLİŞKİLERİ, KAVRAMSAL VE TEKNİK YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Emine BABAĞLAN*
Mehtap ÇAKAN**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkililik düzeylerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak ve okul müdürlerinin yetiştirilmelerine ilişkin bazı öneriler geliştirmektir. Çalışmanın örneklemini değişik il ve ilçelerde (Bolu, Düzce, Batman, Bingöl, Ordu ve Ankara) görev yapmakta olan 462 erkek ve 478 kadın olmak üzere toplam 940 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen görüşleri; öğretmenlerin görev yerleri, cinsiyetleri, yaş, öğrenim durumları ve kıdemleri dikkate alınarak incelenmiştir. Müdürlerin etkililik düzeyi Richard L. Endrews tarafından geliştirilen Washington Müdür Değerlendirme Envanteri ile saptanmıştır. Bu ölçek; insan ilişkileri, kavramsal boyut ve teknik beceriler boyutlarını kapsamaktadır. Görev yeri ve cinsiyet bakımından öğretmen görüşleri arasında fark bulunamamıştır. Genç, kıdemi düşük ve öğrenim düzeyi yüksek öğretmenler müdürlerini daha yetersiz bulmuşlardır. Genele bakıldığında müdürler teknik beceriler boyutunda daha yetersiz görülmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürleri, Müdür Etkililiği, Eğitim yönetimi

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the effectiveness of elementary school principals based on teachers' perceptions and make suggestions regarding how to improve efficiency level of the principals. Participants were 940 teachers (462 male and 478 female) who work in different cities and districts (Bolu, Düzce, Batman, Bingöl, Ordu ve Ankara). Teacher perceptions were investigated in conjunction with districts they work, gender, age, education level and experience. The effectiveness of the

* İlköğretim Müfettişi, Düzce

** Yrd. Doç. Dr. , Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı.

principals was assessed with Washington Principal Evaluation Inventory developed by Richard L. Andrews. In terms of district they work and gender, no difference among the teachers' attitudes was observed. The instrument consist of three parts: Human relations, conceptual part and technical skills. Teachers who were young, had lower length of service and higher education found their principals less effective. Furthermore, compare to the other parts, the principals were reported to be less effective in technical skills.

Key Words: Principals, Effectiveness of Principals, Educational Administration

GİRİŞ

Eğitim sisteminin en işlevsel parçalarından olan okullar, ülkenin gelişimi, ilerlemesi ve kalkınması ile doğrudan ilgilidirler. Okul, toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştiği kurumdur (Açıkalin, 1997). Okulların var olan yönetim yapılarının öğrenmeye engel olduğu, bilgi toplumunda yaşayan öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak esneklik ve yeterlikte olmadığı sürekli dile getirilmektedir. 1980'lerden sonra, eğitim örgütlerinin bürokratik yapılarının değiştirilmesine yönelik çabalar dikkate değer oranda artmıştır (Gümüşeli, 2001). Bu eleştiriler ve çabaların özellikle gelişmiş ülkelerde etkili okul modellerinin geliştirilmesine büyük katkıları olmuştur. Klasik derslik sisteminin dışında, eğitim ve öğretimde öğrenciye destek olacak nitelikte yeni okul yapıları daha fazla yaygınlık kazanmıştır. Diğer yandan okulların fiziksel yapılarının yanında, bürokratik yapılarına yöneltilen eleştiriler, eğitim yöneticileri ile araştırmacıları yeni değerler ve ilkelerle tutarlı olacak yeni okul yönetimi biçimlerinin araştırılmasına yöneltmiştir Bu araştırmalar sonucunda bürokratik işleyişten çok, etkililiğe dönük çalışan ve ayrıca akademik programların yanında, sosyal gelişimi sağlayıcı etkinliklere önem veren okul yapıları ortaya çıkmıştır (Gümüşeli, 2001; Murpy, 1998).

Aydın (1991, s.14) etkililiği, bir girişimin amacının istenilen ölçüde gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Yazar örgütsel etkililiğin ölçütünü ise ortak amacın gerçekleştirilme derecesi olarak tanımlamış ve örgütlerin yaşam gücünün kaynağının bireylerin ortak amaca katkıda bulunmaya istekli oluşları olarak ifade etmiştir. Cooper (1997), Harrison (1997) ve Morris ve Feldman (1996), örgütsel etkililiği geliştirmek konusunda yönetim bilimcilerin ve uygulayıcıların yöneticinin duygusal zekasının önemini vurguladıklarını belirtmişlerdir.

Etkili okul üzerine yapılan araştırma sonuçları, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün varlığına işaret etmektedir (Balcı, 2001). Okulun asıl işi olan eğitim ve öğretim sürecinde, öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin uygulanması gerektiğini okul kültürü belirlemektedir. Balcı'ya (2001) göre etkili okulda bu kültür, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir. Etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği felsefesine dayanır. Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı, en üst seviyede bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2000). Kısaca, etkili okul, bütün öğretmen ve öğrenciler için uygun öğretim ve öğrenme ortamının ve başarının bulunduğu okuldur (Dağlı, 2000).

Etkili okulların oluşturulmasında yönetici belirleyici bir role sahiptir (Can, 2004). Balcı (2001), etkili okulun boyutlarını okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olarak belirlerken, okulun etkinleştirilmesinde en önemli belirleyicinin yönetici olduğunu belirtmiştir. Etkili okullar üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre ise etkili okulla ilişkili bulunan özellikler okul yöneticisinin liderliği, öğretmen davranışı, program, öğretim-öğrenme süreci ve öğrenci, okul kültürü ve iklimi, çevre ve aile ile ilişkilerdir (Şişman, 2002). Benzer şekilde Gallmeier (1992)' in de ifade ettiği gibi etkili okul araştırmaları, iyi müdürün öğretmenleri motive etmek için gerekli yönetsel ve liderlik hünelerine sahip olması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Yöneticilerin bütün bu ihtiyaçlara cevap verebilmeleri, bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmelerine ve Hoppins'ın (2003) da belirttiği gibi öğrenmeye devam edebilme yeteneklerine bağlıdır.

Cherniss'in (2001) de belirttiği gibi toplumsal grupların ve örgütlerin etkiliği, üyelerinin ve bilhassa liderlerinin sosyal ve duygusal yeterliliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Grup etkililiği üzerindeki araştırmalar, toplumsal grup ve örgüt üyelerinin başarılı olmak için birlikte etkili bir şekilde çalışabilmelerinin gerektiğini, ve duygusal zekayla bağlantılı çoğu yeterliliğe gereksinim duyduklarını vurgulamaktadır (Williams ve Sternberg, 1988). Bilişsel yetenekler ve teknik beceriler kendi başlarına yeterli değildir. Grup üyelerinin birlikte iyi bir şekilde çalışabilmeleri, üyelerin kendilerinin olduğu kadar gruptaki diğer arkadaşlarının da duygularını etkili bir şekilde açıklama ve yönetme yeteneklerine bağlıdır (Cherniss, 2001).

Etkili okul üzerine yapılmış çok sayıda araştırmada –özellikle de ABD’de yapılan araştırmalarda- okul yöneticisinin liderliği, okulu etkili kılan boyutlar listesinde ilk sıralarda yer almıştır (Şişman, 2002). Etkili okulda olumlu bir kültürün yaratılmasında okul yöneticisine büyük görev düşmektedir (Balcı, 2001). Aynı şekilde okuldaki öğrenme kültürünün belirleyicisi olan üç etmenin sağlanması yani, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye içsel olarak güdülenmelerini sağlayacak koşulların sağlanması, öğretimde mükemmellik ölçütünün belirlenmesi ve öğretmenlerle öğrencilere ayrıcalıklı davranılması okul yöneticisinin görevidir. Müdürler, öğrenciler arasında öz saygı, sorumluluk ve iftihar geliştirmek için anahtar olan disiplin ve iyi bir sınıf yönetimi hüneri beklerler. Etkili müdürler bu tip ortamın varlığını sağlamak için zamanlarının büyük bölümünü sınıflarda geçirirler (Celep, 2002; Cruz, 1995).

Okul yöneticisi, öğretmen morali ve örgüt iklimi üzerinde de oldukça fazla etkiye sahiptir (Balcı, 2001). Örgüt iklimi çalışanların davranışlarını etkilediği gibi, örgüt içindeki davranışlardan da etkilenir. Ayrıca, Örgüt iklimi motivasyon, performans ve iş doyumunu etkilemektedir (Çetinkanat, 2001). Tanrıoğen (1988) okul müdürünün etkililiği ile öğretmen morali arasında doğrusal bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Cruz (1995)’ a göre etkili müdürler görev bölgesi üzerinde olumlu etkiye sahiptirler. Okul yöneticileri açık bir takım atmosferi geliştirerek; aileler, öğrenciler ve çalışanlar ile düzenli olarak iletişim kurarlar. Onlar bir okulun kültürünün yegane olduğunun, fakat her okulun kendi duvarlarının dışına uzanan daha geniş bir çevreye çıkılabilecek yer olduğunun farkındadırlar.

Herkesin üzerinde birleştiği bir etkili yönetici tanımı bulunmamakla birlikte, etkili yöneticilerin genelde etkili liderler oldukları, özellikle de öğretim lideri oldukları vurgulanmaktadır (Balcı 2001). Yine Balcı’ya (2001) göre etkili yönetici, öğretime çok önem veren, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açık ve seçik olarak saptayarak öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlayan, zamanının çoğunu öğretim sorunları ile ilgilenerken geçiren, öğretime ilgi ve destek veren, personele dönük olan yönetici olarak tanımlanabilmektedir. Austin (1979)’in de belirttiği gibi etkili müdürler planlama, gözleme ve eğitim programının değerlendirilmesine yüksek katılım gösterme eğilimindedirler (Williams, 2000). Hutchinson (2001) müdürler üzerine yaptığı araştırma sonucunda okul personeli, şefler ve müdürlerin, müdürleri okul çalışanlarını idare etme ve bütünleştirme konularında yüksek

oranda etkili, uygulama ve hedefe ulaştırma konularında az çok etkili bulduklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticisi, okulun başarısı için en önemli olanın ne olduğunu belirlemeli; kendisinin, bütün öğretmen ve çalışanların gayretlerini bu noktada odaklaştırabilmelidir (Özden, 2002). Bir okulda okul yöneticisinin çeşitli rol ve işlevlerinden söz edilebilir. Bunlardan bazıları kaynak sağlayıcılık, planlayıcılık, koordinatörlük, rehberlik, liderlik gibi rollerdir. Söz konusu rolleri gerçekleştirebilmek için de yöneticilerin, insani, teknik ve kavramsal yönlerden bazı beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Şişman, 2002).

Benzer şekilde Katz (1974) bir meslek insanının başarılı bir şekilde görev yapabilmesini üç temel beceriye bağlı görmektedir: Bunlar, teknik, beşeri ve kavramsal becerilerdir. Teknik beceriler, metod, yöntem, işlem yada tekniklerdeki bilgi ve beceriyi kapsamaktadır. Beşeri beceriler yada kişiler arası ilişkiler becerisi, meslek insanının diğer insanlarla etkili bir şekilde çalışma yeteneğini, onlara bireyler olarak saygıyla muamele etme ve kişisel potansiyellerini geliştirmekte yardım etmeyi kapsamaktadır. Kişiler arası ilişkilerde çok gelişmiş bir kişi diğer bireyler ve gruplarla ilgili kendi tutum, tavır ve inançlarının farkında olacaktır; bu duyguların fayda ve sınırlamalarını görebilecek ve bunları diğer insanlara bildirecektir. Böyle bir insan, bir onay ve emniyet ortamı yaratmak için çalışır, başkalarının güdü ve gereksinimlerine karşı duyarlıdır ve onları göz önünde tutmaya isteklidir. Kavramsal beceriler ise, işi bir bütün olarak görme yeteneğini içerir. Kurumun çeşitli işlevlerinin nasıl birbirine bağlı olduğunu ve herhangi bir bölümdeki değişikliğin diğer hepsini nasıl etkilediğini kapsamaktadır .

Kearsley ve Lynch (1994) tarafından belirtildiği gibi, eğitim liderlerine öğretim teknolojisinin etkin kullanımı yoluyla eğitim sistemini geliştirecek bireysel yetenekleri kazandırmayı hedefleyen bir süreçte, bu liderlere öğretim ve öğrenme sürecinde bilgisayarların kullanımı, eğitim yönetiminde bilgisayarların kullanımı, eğitimsel donanım sistemleri, örgütsel dinamikler ve teknoloji, liderlik teorileri, öğretim teknolojileri, program geliştirme, program değerlendirme, eğitim politikaları, uzaktan eğitim, ve interaktif multimedia, eğitim sistemleri gibi konularında yer alması zorunlu gözükmektedir.

Teknolojideki yeni gelişmeler ve bu gelişmelerin okula yansımaları, okul yöneticilerini teknik becerilere sahip olmaya zorlamaktadır. ABD'de yapılan araştırmalarda, bilgisayar ve ilgili teknolojilerin okullarda kullanımı

konusunda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim görmeleri önemsenmekle beraber okul yöneticilerinin bu konulardaki rolüne ilişkin akademik çalışmaların azlığına dikkat çekilmektedir (Turan, 2002).

Etkili liderlerin ayırt edici diğer bir özelliği de duygularını yatıştırabilme (modulate) yetenekleridir. Eğitsel liderler hayli gergin ortamlarda çalışmaktadırlar. Duygusal tepkileri nasıl idare ettikleri liderlik özelliklerini güçlü bir şekilde etkileyecektir. Başarılı liderlik, kendine güven ve sakinlikten daha çoğuna gereksinim duyar. Motivasyon ve kararlılık da önemlidir. Psikoloğ Seligman (1991), önemli bir içerik öne sürmektedir. İnsanların başarısızlıkları ve terslikleri farklı yollarla açıklama eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. İyimserler, başarısızlığı değiştirilebilir dış faktörlere yüklemektedirler. Kötümserler, başarısızlığı değiştirilemeyen kalıcı özelliklere yüklemektedirler. İyimserler bir engelle karşılaştıklarında ısrar etmeye daha yatkınken, kötümserler ise pes etmeye daha yatkındırlar. Okul liderleri çabaları süresince bir çok engelle karşılaşır. Bu zorluklar karşısında ısrarla dayananlar daha büyük bir avantaja sahip olacaklardır. Araştırmalar etkili eğitim yöneticilerini ayrı bir yere koyan bir çok yeterlilik ortaya koymuştur. İkna edici oldukları, başarı motivasyonlarının yüksek olduğu ve başarılı bir şekilde önderlik gösterdikleri görülmüştür. Bu yöneticiler, potansiyel olanakları belirlerler ve tereddüt etmeden harekete geçerler. İnsanlarla geçinmek duygusal zekanın önemli yönlerinden biridir. Etkili liderler; fikir birliği oluşturma, takım çabalarını koordine etme, çoklu bakış açılarını taktir etme ve verimsiz tartışmaları engelleme konusunda ustadırlar. Bu yetenekler, liderlerin amaçlarını gerçekleştirebilmek için gereken olumlu ilişkileri geliştirmelerini sağlayıcı role sahiptirler. (Cherniss, 1998).

Tanrıoğen (1988) ve Yenipınar (1998), okul yöneticilerinin etkililiğini ölçmek amacıyla Washington Müdür Değerlendirme Envanterini kullanarak yaptıkları araştırmalarında, ilköğretim okulu yöneticilerinin davranışlarını, teknik, insana ilişkin ve kavramsal beceriler boyutlarında ele almışlardır. Yenipınar (1998), araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin “teknik”, “insana ilişkin” ve “kavramsal beceriler” boyutlarında “çoğunlukla” etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Tanrıoğen (1988) ise araştırmasında okul müdürünün etkililiği ile “teknik becerileri”, “insana ilişkin becerileri” ve “kuramsal becerileri” arasında olumlu bir ilişki olduğu; etkili müdürlerin iyi bir organizasyoncu, iyi bir eşgüdümçü oldukları, okula ilişkin her türlü kararın alınmasında öğretmenlerin ve ilgili personelin görüşlerini alarak demokratik

yönetim anlayışına sahip oldukları, çevre ile ilişkilerinin iyi olduğu, çevrenin olanaklarını kullanarak yeni kaynaklar bulma çabası içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Etkili okulun diğer boyutlarının işe koşulmasında temel belirleyici olanve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde kritik rol oynayan okul yöneticisinin etkililiği, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından önemli gözükmetedir.

Bu araştırmanın amacı, 2001-2002 Öğretim Yılında çeşitli il ve ilçelerde görev yapmakta olan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkililik düzeylerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak ve okul müdürlerinin bu doğrultuda yetiştirilmeleri için bazı öneriler geliştirmektir. Ayrıca araştırma bulgularının okul müdürlerinin seçilmesi, yükseltilmesi ve atanması politikalarının oluşturulmasında da ilgililere yardımcı olması beklenmektedir.Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri teknik beceriler, insan ilişkileri ve kavramsal beceriler boyutlarında farklılık göstermekte midir?
3. Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin teknik beceriler, insan ilişkileri ve kavramsal beceriler boyutlarındaki etkililiği konusunda, öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve görev yerine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Çalışmada uygun örnekleme tekniği kullanılarak Bolu'dan 6, Düzce'den 12, Batman'dan 5, Bingöl'den 6, Ordu'dan 7 ve Ankara'dan 4 okul seçilmiştir. Seçilen illerin ulaşılabilidiği ölçüde farklı bölgelerden olmasına gayret edilmiştir. Örneklemenin temsil gücünü artırmak amacıyla her bir ildeki okulların seçiminde farklı sosyo ekonomik düzeye sahip okulların temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Seçilen okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin tümüne anketin uygulanması hedeflenmiştir. Bu okullarda çalışan 462'si erkek ve 478'i kadın olmak üzere toplam 940 öğretmenden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi dolduran öğretmenlere ait kişisel bilgileri içeren 6 madde yer almaktadır. İkinci bölümde, orijinali Richard L. Endrews tarafından geliştirilen, Tanrıoğen (1988) tarafından Türkçe'ye çevrilen 59 maddelik Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (Washington Principal Evaluation Inventory) kullanılmıştır. Anket öğretmenler tarafından müdürlerin etkililik düzeyini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ankette bulunan 59 maddenin 17'si "teknik", 20'si "insana ilişkin" ve 22'si "kavramsal beceriler" boyutlarına aittir (Bkz. Tablo 5, 6,7). Anketin güvenilirliğini Tanrıoğen (1988), test-tekrar test yöntemi ile belirlemiştir. Ankette bulunan "teknik beceriler" boyutuna ait alfa güvenilirlik katsayısı .91 , "insana ilişkin beceriler" boyutuna ait .85, ve "kavramsal beceriler" boyutuna ait katsayı ise .91 olarak belirtilmiştir. Güvenirlik katsayısı anketin tümü için .92 bulunmuştur. Araştırma sorularının çözümlenmesine geçmeden önce kullanılan envanterin alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve envanterin tümü için .97 olarak bulunmuştur. Sonuçlar testin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Alfa katsayıları teknik beceriler boyutu için 0.92, insan ilişkileri boyutu için 0.92 ve kavramsal beceriler için 0.89 olarak bulunmuştur. Envanterin alfa güvenilirlik katsayısı bu çalışma için de ayrıca hesaplanmış ve envanterin tümü için .97 olarak bulunmuştur. Sonuçlar testin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Alfa katsayıları teknik beceriler boyutu için 0.92, insan ilişkileri boyutu için 0.92 ve kavramsal beceriler için 0.89 olarak bulunmuştur.

Öncelikle belirtilen illerdeki İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden izin alınmıştır. Daha sonra belirtilen illerdeki ulaşılabilen düşük, orta ve yüksek sosyo ekonomik statüye sahip okullara gidilip, okul yöneticisi araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Okulların sosyo-ekonomik statüleri buldukları yerleşim yerine göre belirlenmiştir. Anketler bu okullardaki tüm öğretmenlere uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde "SPSS- 10 for windows" programından yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci sorusu uygulamadan elde edilen veriler frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar şeklinde tablolaştırılarak cevaplanmıştır. İkinci ve üçüncü araştırma soruları varyans analizi (ANOVA) ve t-testleri yardımıyla irdelenmiştir. Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde kesirler iki basamağa kadar

ilerletilmiş ve 1 – 1.79 arası 1, 1.80 – 2.59 arası 2, 2.60 – 3.39 arası 3, 3.40 – 4.19 arası 4, 4.20 – 5 arası 5 olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öncelikle öğretmen ve müdürlerin cinsiyeti, çalıştıkları şehir, çalıştıkları okulun sosyo ekonomik statüsü, yaşı, öğrenim durumu, kıdemi ve görev yerine göre dağılımları verilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında müdürlerin %85'i (n=34), öğretmenlerin ise %49.1'i (n=462) erkeklerden oluşmaktadır. Müdür ve öğretmenlerin çalıştıkları şehre göre dağılımları Tablo 1' de verilmiştir.

Sosyo ekonomik düzeylerine göre müdürlerin %32.5'i (n=13), öğretmenlerin %27.3'ü (n=257) düşük; müdürlerin %37.5'i (n=15), öğretmenlerin %37.4'ü (n=352) orta; müdürlerin %30'u (n=12),

Tablo 1: Öğretmen ve Müdürlerin Çalıştıkları Şehre Göre Dağılımları

Şehir	Müdür Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	%	n	%	n
Bolu	6	15,0	133	14,1
Düzce	12	30,0	251	26,7
Batman	5	12,5	133	14,1
Bingöl	6	15,0	165	17,6
Ordu	7	17,5	151	16,1
Ankara	4	10,0	107	11,4
TOPLAM	40	100,0	940	100,0

öğretmenlerin %35.2'si (n=331) yüksek sosyo ekonomik statüdeki okullarda çalışmaktadır. Düşük, orta ve yüksek sosyo ekonomik statüdeki yerleşim birimlerinden alınan okul sayısı birbirine yakın düzeydedir. Bu durumda, farklı sosyo ekonomik statüye sahip okulların

Tablo 2: Öğretmen ve Müdürlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Müdür Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	n	%	n	%
20-24	0	0	98	10,4
25-29	1	2,5	198	21,1
30-34	5	12,5	165	17,6
35-39	3	7,5	130	13,8
40-44	12	30,0	155	16,5
45-49	13	32,5	164	17,4
50ve yukarısı	6	15,0	25	2,7
Boş	0	0	5	0,5
TOPLAM	40	100,0	940	100,0

dengeli düzeyde temsil edildiği söylenebilir. Yaş değişkeni dikkate alındığında, Tablo 2’de görüldüğü gibi müdürlerin çoğunluğu (% 62.50) 40 ve 49 yaş arasında bulunmaktadır. Müdürlerin ancak % 15’i 50 yaşın üzerindedir. Ayrıca müdürlerin % 22.5’i 39 yaş ve altındaki bireylerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ise çoğunluğu 39 yaşın altında bulunmaktadır. Öğretmenlerin yalnızca 2,7’si 50 yaş ve üzerindeki bireylerden oluşmaktadır.

Tablo 3’te görüldüğü gibi müdürler, mezun oldukları yükseköğretim kurumları göz önüne alındığında bu kurumlara yaklaşık olarak birbirine eşit sayıda dağılmıştır. Öğretmenler ise beklendiği üzere ağırlıklı olarak Eğitim Fakültesi çıkışlılardan oluşmaktadır. Bunu Eğitim Yüksek Okulları ve diğer fakülteler izlemektedir. Öğrenim durumuna göre bakıldığında müdürlerin hiç birinin doktora öğrenimi görmediği, öğretmenlerin %0.2’sinin (n=2) doktora öğrenimi gördüğü, müdürlerin %2.5’i (n=1), öğretmenlerin %2.1’inin (n=20) yüksek lisans yapanlardan; müdürlerin 97.5’i (n=39), öğretmenlerin %97.7’sinin (n=918) lisans öğrenimi görmeyenlerden oluştuğu görülmektedir. Her iki grubun da tamamına yakınının lisans ya da alt düzeyde eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmen ve Müdürlerin Lisans Öğrenimlerine İlişkin Dağılımları

Lis Öğ. Durumu	Müdür Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	n	%	n	%
Öğretmen Okulu	9	22,5	67	7,1
Eğitim Y.O.	10	25	258	27,4
Eğitim Fakültesi	11	27,5	413	43,9
Diğer Fakülteler	10	25	191	20,3
Boş	-	-	11	1,2
TOPLAM	40	100	940	100

Tablo 4 öğretmen ve müdürlerin kıdemlerine ilişkin dağılımlarını vermektedir. Beklendiği gibi müdürlerin büyük çoğunluğu (%72.5) 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin ise %30.5'i 1-5 yıl arası ve %30'u da 20 yıldan fazla görev yapmıştır. Öğretmenler diğer gruplara eşit sayıda dağılmıştır. Görev yerine göre müdürlerin %70'i (n=28), öğretmenlerin %76.9'u (n=723) il merkezinde görev yapmaktadır.

Tablo 4: Öğretmen ve Müdürlerin Kıdemlerine İlişkin Dağılımları

Kıdem(Yıl)	Müdür Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	n	%	n	%
1-5 Yıl	1	2,5	287	30,5
6-10 Yıl	3	7,5	149	15,9
11-15	5	12,5	109	11,6
16-20	2	5,0	109	11,6
20 Yıldan fazla	29	72,5	282	30,0
Boş	0	0	4	0,4
TOPLAM	40	100,0	940	100,0

Bu bölümde araştırma sorularının çözömlenmesi üzerinde durulmuştur. Birinci alt problem olan müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilişkili olarak , Tablo 5, 6 ve 7'de Washington Müdür Değerlendirme Envanterine (WMDE) ait üç boyuttaki (teknik beceriler, insana ilişkin beceriler ve kavramsal beceriler) maddelere ilişkin ortalama, mode, standart sapma ve genel ortalamalar sunulmuştur.

Tablo 5,6 ve 7'de genel ortalamalara baktığımızda müdürler, bütün boyutlarda birbirine yakın olmakla birlikte insana ilişkin beceriler boyutunda, diğer boyutlara kıyasla biraz daha olumlu değerlendirilmişlerdir. Bu bulgular, Yenipınar'ın (1998) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. İnsan ilişkileri boyutunu kavramsal beceriler ve teknik beceriler boyutu izlemektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenler tarafından teknik beceriler boyutunda daha az yeterli görölmeleri sonucu, okul yöneticilerine teknik beceri kazandırılması konusunun fazlaca önemsenmediğini düşöndürürken, bu sonuç diğer ölkelerde yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. (Turan 2002).

Tablo 5: Washington Müdür Değerlendirme Envanteri “Teknik Beceriler” Alt Boyutuna İlişkin Ortalama, Mod, Standart Sapma Değerleri

A. TEKNİK BECERİLERE LİŞKİN MADDELER	Ort	Md	St.S.
6.Öğrenci velilerinin, okul personelinin ve öğrencilerin okuldaki faaliyetler hakkında görüşlerini bildirebilmeleri için olanaklar sağlar.	3,13	4	1,65
8.Okul personeline, okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları için kolaylık gösterir.	4,12	5	1,10
12.Okuldaki faaliyetlerin öğretmenler tarafından desteklenmesini ister ve bunu gerçekleştirmek için çeşitli yollar geliştirir.	4,3	5	0,97
14.Okulda yapılan bütün işlerde otorite ve sorumluluğun kime ait olduğunun bilinmesine özen gösterir.	4,16	5	1,10
19.Okul içerisinde etkili bir haberleşme ağı oluşturur.	3,84	5	1,31
20.Okuldaki öğretmenlerin, zamanlarını iyi bir biçimde değerlendirebileceği bir okul çevresi hazırlar ve düzenler	3,56	4	1,35
22.Okuldaki personelin kendi resmi görevlerine ilişkin bilgi edinmesine yardım eder.	4,10	5	1,16
25.Okul yönetiminin günlük görevlerini başarılı olarak yerine getirir.	4,30	5	1,07
29.Okuldaki personel, araç-gereçler ve çeşitli kaynaklar hakkında etkili bir kayıt tutma sistemi geliştirir.	4,17	5	1,06
31.Çeşitli faaliyetler düzenleyerek öğretmen-veli etkileşimini güçlendirmeye çalışır.	3,93	5	1,19
37.Okul hakkında çevreye bilgi vermek için çeşitli programlar hazırlar.	3,48	4	1,31
41.Okul personelinin ihtiyaçlarını ve görevlerini belirlemek için pratik yollar geliştirir.	3,92	4	1,15
42.Hizmet içi eğitim programlarına katılmaları için okuldaki öğretmenleri teşvik eder.	4,03	5	1,24
46.Okul çevresinin bilgi kaynaklarından personelinin yararlanabilmesi için yollar bulur.	3,75	4	1,27
52.Personel, malzeme ve kaynak ihtiyaçlarını tespit etmek için etkili yollar geliştirir.	4,12	5	2,01
58.Okuldaki araç, gereç ve donatımın etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar.	4,18	5	1,16
59.Okul ile okul çevresi arasında etkili bir haberleşme ağı oluşturur.	4,02	5	1,19
Aritmetik Ortalama(Yüz üzerinden): 80,41			

Tablo 6: Washington Müdür Değerlendirme Envanteri “İnsan İlişkileri Becerileri” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Ortalama, Mod, Standart Sapma Değerleri

B.İNSANA İLİŞKİN BECERİLER	Ort	Md	St.S.
2.Okuldaki öğretmenlere ve diğer personele içten bir saygı gösterir ve onların takdirini kazanır.	4,18	5	1,07
3.Okul personeli, Bakanlık ve bağlı kuruluşlar ve okul çevresindeki kişilerle kolayca anlaşılabilir şekilde haberleşir.	4,18	5	1,03
4.Personelini, öğretmenlik mesleğinde gelişmek ve ilerlemek için etkin ve devamlı olarak çalışmalarını yönünde teşvik eder.	4,17	5	1,09
5.Eğitim konusunda etkili olan, çevredeki söz sahibi kişilerle ilişkiler kurar.	3,99	5	1,22
9.Okul personeline görevlerini ve sorumluluklarını anlamalarında yardımcı olur.	4,25	5	1,09
11.Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin tartışılacağı toplantıya, okuldaki personelin hepsini çağırır ve herkesin görüşlerini almaya özen gösterir.	4,25	5	1,11
13.Okulun mevcut programına ilişkin bilgileri öğretmenlere ve diğer personele iletir.	4,43	5	0,90
16.Öğrencilere ait kişisel kayıtları ve bilgileri anlamaları ve kullanmaları için öğretmenlere yardım eder.	3,88	5	1,19
18.Öğrencilerin disiplin problemlerinin çözümüne katkıda bulunur.	4,09	5	1,18
24.okuldaki personelin istedikleri zaman kendisine başvurabilmesi için çeşitli kolaylıklar gösterir.	4,38	5	1,01
28.Personel ve sistemdeki düzenli değişmelere yardım eder.	4,17	5	1,06
30.Okulda çalışan personele görev verirken, verilen görevin onların yeteneklerine uygun olmasına dikkat eder.	4,20	5	1,06
32.Okulun işleyişi ile ilgili günlük faaliyetleri öğretmenlere en az yük getirecek biçimde yürütür.	3,98	5	1,12
38.Okul çevresine bilgi verme programına katılmaları için öğretmenleri ve öğrencileri teşvik eder.	3,71	5	1,32
39.Okuldaki öğretmenlerle hem resmi hem de resmi olmayan ortamlarda iyi ilişkiler kurar.	4,13	5	1,15
40.Okuldaki görevlerini yerine getirirken, okulun politikasına uymaya özen gösterir.	4,32	5	1,02
45.Çevredeki derneklere ve faaliyetlere sorumluluk taşıyan bir vatandaş olarak katılır ya da söz konusu derneklerin çalışmalarına yardım eder.	3,44	4	2,24
51.Okuldaki çalışan her kişinin okulun başarısına olan katkısını bilir ve layık olanları takdir eder.	4,01	5	1,30
55.Okul çevresinin yapısını ve özelliklerini tüm öğretmenlere açık olarak anlatır.	4,01	5	2,28
56.Öğrenciler arasında arkadaşlık ve dostluğa dayalı bir havanın geliştirilmesine büyük önem verir.	4,17	5	1,17
Aritmetik Ortalama(Yüz üzerinden):82.17			

**Tablo 7: Washington Müdür Değerlendirme Envanteri “Kavramsal Beceriler”
Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Ortalama, Mod, Standart Sapma Değerleri**

C.KAVRAMSAL BECERİLER	Ort.	Md	St.S
1.Okuldaki eğitim-öğretim programının işletilmesini, müdürün görevinin tamamı olarak değil, sadece bir kısmı olarak görür.	3,13	4	1,65
7.Disiplini sadece cezalandırıcı olarak değil, eğitici bir önlem olarak görür.	3,92	5	1,33
10.Okul personeli arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olması için, personel arasında iyi bir iş ilişkisinin kurulmasının gerekli olduğunu düşünür.	4,29	5	1,07
15.Kayıt tutmayı ve kırtasiyeciliği asgari düzeyde tutulması gereken işler olarak görür.	3,36	4	1,40
17.Okul çevresindeki eğitsel faaliyetlerde, yöneticinin etkili bir rol oynaması gerektiğine inanır.	4,16	5	1,08
21.Okulun görevlerini başarılı bir biçimde yerine getirebilmesi için, okul personelinin geliştirilmesinin ve yönlendirilmesinin zorunlu olduğuna inanır.	4,26	5	1,02
23.Çevre tarafından “iyi” olarak bilinen okulun, çevrenin desteğini kazanabileceğine inanır.	4,43	5	0,91
26.Personeline bir görev verirken, onların okula ve okulun amaçlarına yaklaşım biçimlerine dikkat eder.	4,21	5	1,05
27.Millî Eğitimin merkez ve taşra teşkilatlarının aynı amaç doğrultusunda çalışmaları gerektiğini düşünür.	4,33	5	1,10
33.Öğrencilerin okuldaki sosyal faaliyetlere katılmalarını, olumlu bulur ve destekler.	4,53	5	1,89
34.Okul müdürünün öğretmenlere okulun işleyişine ilişkin görüşlerini söyleyebilmeleri için özendirme ve destekleme gerektiğine inanır.	4,19	5	1,11
35.Okulun başarılı olabilmesi için öğretmenler arasındaki ilişkilerin uyumlu olması gerektiğine inanır.	4,46	5	0,97
36.Öğretmeye ayrılan sürede konu dışı faaliyetlerin yapılmasının öğrenmeyi tehlikeye sokacağına inanır.	3,37	5	0,53
43.Her kurumu kendi bütünlüğü içinde ele almayı, okul müdürünün en önemli fonksiyonlarından biri olarak kabul eder.	4,13	5	1,19
44.Okuldaki öğrenci yaşantılarının tümünü müfredat olarak algılar.	3,63	5	1,41
47.Okuldaki personel arasında iyi bir iş bölümünün gerçekleştirilmesini önemli bir yönetim fonksiyonu olarak görür.	4,13	5	1,16
48.Okul ile okul çevresi arasındaki ilişkilerde okulun fonksiyonunu ve önemini kavrar.	4,26	5	1,10
49.Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için iyi bir haberleşme sisteminin gerekli olduğuna inanır.	4,31	5	1,03
50.Müfredatın çevreye uyumunun sağlanmasının, öğrenciler, okul ve çevre üzerindeki etkisini dikkate alır.	4,21	5	2,01
53.Okul çevresini ve onun eğitime olan katkısını anlar.	4,01	5	1,30
54.Okulun işleyişini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için atılması gereken adımları önceden görür.	4,03	5	1,18
57.Öğretmeni, toplumun hizmetinde çalışan bir görevli olarak kabul eder.	4,30	5	1,21
Genel Ortalama: Yüz Üzerinden 81,94			
Üç Boyutun Gen Ortalaması: Yüz üzerinden %81,95			

Genel olarak müdürler, bütün boyutlarda yaklaşık olarak %80 oranında yeterli görölmüşlerdir.

İkinci alt probleme ilişkin olarak; tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda müdürlerin üç alt boyuttaki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F=4405.94$ $p<.001$). Müdürler bu üç alt boyuttaki yeterlikleri bakımından öğretmenler tarafından farklı algılanmaktadırlar. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Tukey testi yapılmıştır. Test sonucuna göre müdürlerin insan ilişkileri ve teknik beceriler boyutlarındaki puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmiştir (Ortalama farkı=1.76, $p=0.03$). Müdürler insan ilişkileri boyutunda teknik boyuta kıyasla anlamlı olarak daha yüksek yeterlikte değerlendirilmişlerdir. Öğretmenler daha çok teknik boyuttaki beklentileri konusunda daha az tatmin olmuş görünmektedirler. Diğer boyutlar arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin müdürlerin yeterliğine ilişkin üç boyutla ilgili görüşleri arasındaki fark bağımsız t - testi yardımıyla test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 8 de sunulmuştur. Tablo 8'de de görüldüğü gibi müdürlerin teknik, insan ilişkileri ve kavramsal beceriler

Tablo 8: Müdürlerin Teknik, İnsana İlişkin ve Kavramsal Becerilerine İlişkin Kadın ve Erkek Görüşlerine Ait t-Testi Sonuçları

CİNSİYET	\bar{X}	SS	t	p
Teknik Beceriler				
Kadın	67,65	13,19	-.689	.49
Erkek	68,29	14,63		
İnsana İlişkin Beceriler				
Kadın	81,58	14,35	-.295	.77
Erkek	81,88	15,82		
Kavramsal Beceriler				
Kadın	89,42	14,44	-.735	.46
Erkek	90,19	16,49		
Toplam				
Kadın	238,65	40,12	-.539	.59
Erkek	240,20	45,13		

boyutlarındaki yeterlikleri konusunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. Cinsiyet farkı gözetmeksizin erkek ve kadın öğretmenler müdürleri hakkında benzer düşüncelere sahiptir. Tablo 9 incelendiğinde, müdürlerin teknik beceriler konusundaki yeterliklerine ilişkin ilde ve ilçede çalışan öğretmenlerin farklı görüşler sergiledikleri görülmektedir. İlde çalışanlar, ilçede çalışanlara oranla daha olumlu görüş belirtmektedirler. Bu durum ilde çalışan ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik konusunda daha yeterli olduğu şeklinde yorumlanabileceği gibi, ilçede bulunan okulların teknolojik donanımlarının ildeki okullara göre

Tablo 9: İl ve İlçelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Üç Boyutta Müdürlere Yönelik Görüşlerine Ait t-Testi Sonuçları

GÖREV YERİ	\bar{X}	SS	t	p
Teknik Beceriler				
İl	68,90	13,19	2.714	.01*
İlçe	65,89	15,97		
İnsana İlişkin Beceriler				
İl	82,14	14,73	.862	.39
İlçe	81,09	16,98		
Kavramsal Beceriler				
İl	90,17	15,12	.866	.39
İlçe	89,08	17,67		
Toplam				
İl	241,20	41,36	1.608	.11
İlçe	235,66	48,22		

* $p \leq .01$

daha yetersiz olduğu ile de açıklanabilir. Ayrıca ilde çalışan okul müdürlerinin ilçede çalışanlara göre daha deneyimli olduğu ve il eğitim yöneticileri ile zamanında iletişime geçerek okulun problemlerini daha kısa sürede çözdükleri söylenebilir. Bu durum ilde çalışan okul müdürlerinin, fiziki donanımlarını sağlama yönünde daha fazla destek görmelerine ve öğretmenlerin gözünde daha yeterli algılanmalarına yol açabilir. Bununla beraber, ilde ve ilçede çalışan öğretmenlerin müdürlere ilişkin insan ilişkileri,

kavramsal beceriler ve üç becerinin toplamındaki görüşleri bakımından benzerlik gösterdikleri görölmektedir.

Farklı lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin müdürlere ilişkin görüşleri arasındaki fark varyans analizi ile test edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=4.90$; $p<.01$). Farklı lisans öğrenimine sahip öğretmenler, müdürlere yönelik farklı görüşlere sahiptirler. Hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre öğretmen okulu ile eğitim fakültesi mezunları, eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesi mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen okulu, eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesi mezunlarının ortalamaları sırayla 253.90, 244.02 ve 235.16 dır. Öğretmen okulu mezunları diğer iki gruptan daha olumlu görüş ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitim yüksek okulu mezunları da, eğitim fakültesi mezunlarından daha olumlu görüş belirtmiştir. Diğer bir ifade ile eğitim fakültesi mezunları diğer iki gruba kıyasla daha olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Bu sonuç, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin müdürlerinden beklentilerinin ve değerlendirme kriterlerinin eğitim yüksek okulu ve öğretmen okulu mezunlarından daha yüksek olması ile açıklanabilir.

Farklı yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin müdürlere yönelik görüşleri arasında fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlara göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenler müdürlerine ilişkin farklı tutumlara sahiptirler ($F=2.30$; $p=0.03$). Tukey sonuçlarına göre 20-24 ile 45-49 ve 25-29 ile 45-49 yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. 20-24, 25-29 ve 45-49 yaş gruplarının ortalaması sırayla 232.38, 234.65 ve 246.45 tir. Görüldüğü gibi ileri yaş grubundaki öğretmenler, müdürlerini daha yeterli bulmaktadırlar. Yaşça büyük öğretmenlerin genel olarak iyimser bakış açısına sahip olmaları, müdürlerinin de yaşça büyük öğretmenlere daha toleranslı (olumlu) davranarak mevzuat gereği ve etik olarak eğitici ve sosyal etkinliklerde yaşça büyük öğretmenlere yorucu görevler vermeyerek ve bazı çalışmalardan muaf tutarak onların sorumluluklarını azaltması, müdürleriyle ilgili algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca bu durum genç öğretmenlerin müdürlerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasındaki farka yönelik olarak yapılan varyans analizi istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir ($F=5.07$; $p=0$). Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler, müdürlere yönelik farklı tutumlara sahiptirler. Tukey sonuçlarına göre kıdemi 1-5 yıl ile 20 yıldan fazla olanlar, 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 20 yıldan

fazla kıdemi olanlar ve 1-5 ile 11-15 yıl kıdemi olan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. 1-5, 6-10, 11-15 yıl ile 20 yıldan fazla kıdemi olan gruplarının ortalaması sırayla 233.94, 231.39, 246.61 ve 245.88 dir. 20 yıldan fazla kıdemi olanlar, daha az hizmeti olan gruplardan daha olumlu görüş ifade etmişlerdir. Beklendiği gibi bu sonuç yukarıda belirtilen yaş değişkenine ilişkin sonuçlarla paralellik göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak öğretmenler, üç boyutta da müdürlerini çoğunlukla yeterli görmektedirler. Fakat her bir boyut ayrı ayrı ele alındığında, müdürlerin insan ilişkileri boyutunda aldıkları puanlar ile teknik boyutta aldıkları puanlar arasında küçük fakat istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmektedir. Öğretmenler teknik boyutta müdürlerini daha az yeterli algılamaktadırlar. Diğer bir deyişle, öğretmenler özellikle insana ilişkin beceriler boyutunda müdürlerine yönelik daha olumlu görüşler bildirmektedirler. Bu durum müdürlerin teknik boyuta ilişkin bilgi ve beceriler açısından kendilerini daha fazla geliştirmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki beklentilerinin yeterince karşılanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin müdürlere ilişkin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerinden ve görev yerlerinden bağımsız görünmektedir. Yalnızca teknik beceriler boyutunda ilçede çalışan öğretmenler, ildekilere kıyasla daha olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Bu, ilçedeki öğretmenlerin teknolojiye dair beklentilerinin müdürler tarafından yeterince karşılanmadığını işaret etmektedir. Diğer bir ifade ile, ilçedeki okulların teknolojik donanımlarının ildekilere oranla daha eksik olduğu söylenebilir. Türkiye’de okul binalarının çoğu teknolojinin okulda etkin kullanımını olanaklı hale getirecek altyapıdan yoksundur. Bu anlamda okul binalarının teknoloji kullanımına uygun hale getirilmesi ve okulların da gerekli teknolojik donanıma sahip hale dönüştürülmesi gerekmektedir. Teknolojinin okulda kullanımı, insan ilişkileri ve kavramsal beceriler konularında okulda liderlik yapması beklenen okul yöneticilerinin çabalarını daha etkin hale getirmeleri zorunlu gözükmektedir.

Ayrıca, araştırmada görülmektedir ki genç öğretmenler kıdemli öğretmenlerle kıyaslandığında kısmen de olsa, müdürlerini daha az yeterli görmektedirler. Bu durum, genç öğretmenlerin yöneticilerinden beklentilerinin daha yüksek olmasından ve mezun oldukları üniversitelerde aldıkları bilgi ve eğitimin daha yeni olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, eğitim fakültesi mezunlarının müdürlerini diğer gruplara kıyasla daha yetersiz gördüğüdür. Bu

durum, fakülteadaki eğitimin diğerlerine kıyasla daha kapsamlı olması, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin müdürlerinden beklentilerinin ve onları değerlendirme kriterlerinin eğitim yüksek okulu ve öğretmen okulu mezunlarının beklenti ve kriterlerinden daha yüksek olması ile ilişkili gözükmetedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler belirlenmiştir;

1- Teknolojinin okulda kullanımı konusunda liderlik yapması gereken okul yöneticilerine gerekli bilgi ve beceriler seminer, konferans ya da yüksek lisans eğitimi ile sunulmalıdır.

2- Okul binalarının teknoloji kullanımına uygun hale getirilmesi ve okulların da gerekli teknolojik donanımına sahip hale dönüştürülmesi gerekmektedir.

3- Araştırma sonuçlarına dayanarak okul yöneticisi yetiştirme sistemine gerekli dönütler sağlanmalı, belli aksaklıkların saptanması durumunda gerekli görülürse mevcut durumda iyileştirmeye gidilmelidir.

4-Bu çalışma ilköğretim öğretmenleri ve müdürlerini kapsamaktadır. Benzer çalışmaların farklı öğretim seviyesindeki (ortaöğretim) yönetici ve öğretmenlerle yapılması, ayrıca çalışmanın farklı illerde tekrarlanması görev başındaki müdürlerin yeterlik düzeyleri hakkında bilgi edinilmesi açısından faydalı gözükmetedir.

K A Y N A K Ç A

AÇIKALIN, A. (1997). **Okul Yöneticiliği**. Ankara:Pegem.

AUSTIN, G. (1979). Exemplary Schools and the Search for Effectiveness. **Educational Leadership**, 37(1), 10-14.

AYDIN, M. (1991). **Eğitim Yönetimi**. Ankara:Hatipoğlu.

BALCI, A. (2001). **Etkili Okul**. Ankara:Pegem.

CAN, N. (2004). Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Değişim ve Demokratik Katılımla İlgili Düşünce ve Davranışları. **Eğitim Araştırmaları**, 15, 132-142.

CELEP, C. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü. **Eğitim Yönetimi**, 8(31), 356-373.

CHERNİSS, C. (2001). Emotional Intelligence and the Good Community. **American Journal of Community Psychology**, 30 (1), 1-11.

CHERNİSS, C. (1998). Social and Emotional Learning for Leaders. **Educational Leadership**, 55(7), 26-30.

- COOPER, R.K. (1997). Applying Emotional Intelligence in the Workplace. **Training and Development**, 51(12), 31-38.
- CRUZ, J. (1995). Effective Principals: A Superintendent's Perspective. **Trust for Educational Leadership**. 24 (7).
- ÇETİNKANAT, C. (2001). Organizational Climate. **A.İ.B.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1 (2), 21-30.
- DAĞLI, A. (2000). İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları. **Eğitim Yönetimi**, 6 (23): 431-442.
- GALLMEIER, K. (1992). The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation. (ERIC Document No. ED 354 591)
- GÜMÜŞELİ, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. **Eğitim Yönetimi**, 28: 531-548.
- KATZ, R. L. (1974). Skills of an Effective Administrator. **Harvard Business Review**, 52, 80-108.
- KEARSLEY, G. & LYNCH, W. (1994). **Educational Technology: Leadership Perspectives**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- HARRISON, R. (1997). Why Your Firm Needs Emotional Intelligence. **People Management**, 3 (1), 41.
- HOPPINS, R. (2003). The Changing Roles of The School Principal. Med. Program Synthesis, <http://www.telusplanet.net/public/shoppins/synthesis.html>
- HUTCHINSON, M.E. (2001). Perceived Effectiveness of Principals of Seventh-day Adventist Boarding Schools. **Journal of Research on Christian Education**, 10(2), 431-57.
- MORRIS, A. & Feldman, D.C. (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor. **The Academy of Management Review**, 21(4), 986-1010.
- MURPHY, J. (1998). What's Ahead for Tomorrows Principals. **Naesp Principal Magazine**. September.
- ÖZDEMİR, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem.
- ÖZDEN, Y. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm** (5. Basım). Ankara: Pegem.
- SELIGMAN, M. E. P. (1991). **Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life**. New York: Pocket Books.

- SOSIK, J.J. & MEGERIAN, L.E. (1999). Understanding Leader Emotional Intelligence and Performance. **Group & Organization Management**, 24(3), 367-390.
- ŞİŞMAN, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar**. Ankara: Pegem.
- TANRIÖĞEN, A. (1988). Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TURAN, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. **Eğitim Yönetimi**, 30: 271-281.
- YENİPİNAR, Ş. (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyi. Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- WILLIAMS, H.S. (2000). Teacher's Perceptions of Principal Effectiveness in Selected Secondary Schools in Tennessee. **Education**, 121(2), 264-276.
- WILLIAMS, W.M. & STERNBERG, R. (1988). Group Intelligence: Why Some Groups are Better Than Others. **Intelligence**, 12(4), 351-377.

