

Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?

Yusuf İNANDI & Metin ÖZKAN*

Özet – Bu araştırmanın ana amacı, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise katılımcıların konum, okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma evrenini Mersin ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yansız olarak seçilen 33 yönetici, 139 öğretmen toplam 172 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme; öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Liderlik, öğretim liderliği, okul etkililiği, yönetici ve öğretmen.

Abstract – *To What Extent do the School Principals Show the Behaviour of Teaching Leadership according to the School Administrators and Teachers Who Work in Formal Primary Schools and High Schools?* – The main purpose of this study is to determine leadership behaviours of the school principals according to administrators and teachers' views. The sub aims of the study are variables that are defined as their status, school level and professional experience. And also it is aimed to find out whether there is a meaningful difference between these variables. This study is designed with a descriptive model and the universe of the study is the school administrators and teachers that work in state primary and secondary schools in Mersin province. The sampling of the study is 33 administrators, 139 teachers and in total 172 subjects. As a result of the study, it has been found out

* Yusuf İnandı, Yrd. Doç Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin, <inandi@mersin.edu.tr>; Metin Özkan, Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Öğretmeni, Mersin, <ozkan.metin@gmail.com>.

that there are significant differences of perceptions between teachers and administrators in regards with the leadership behaviours of the principals. Administrators stated that principals performed the leadership behaviours properly "all the time-every time" and "often" for all the subdimensions except one item. Teachers stated that principals go to their classes late and leave early and except limitations item teachers alleged that the principals performed their leadership behaviors "seldom" and "sometimes" in regards to all dimensions. According to status variable, there is significant difference between the perceptions of all subjects in regards to the leadership behaviors in all dimensions. According the school level variable, there has been significant difference between the opinions of the teachers in the area of "supervising and evaluating teaching; designing curriculum and monitoring student improvement" and the source of this difference is secondary school teachers. According to professional experience, there is a meaningful difference between the views of the teachers in regards to "supervising and evaluating teaching" and "monitoring student improvement" dimensions. The source of the difference is the teachers who have 11-15 years experience and those who have 16-20 years professional experience.

Key words: Leadership, instructional leadership, school efficiency, administrator and teacher.

Giriş

Liderlik, 20. yy'da yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı, hem kuramcılarının hem de uygulayıcıların çözümler için çaba harcadıkları önemli konuların başında gelmektedir. Liderlik ve liderliğin ne olduğu hakkında yapılan araştırma ve çalışmalar sonucunda, liderlikle ilgili olarak alan yazında 350'den fazla tanıma ulaşılmıştır (Erçetin, 2000). Bu tanımlardan bazılarına bakıldığında; örneğin Bass (1985) liderliği, grup etkinliklerini, grup hedeflerine ulaştırma doğrultusunda etkileme süreci olarak ifade etmektedir. Graen'e (1976) göre liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim sürecidir. Chapin'e (1924) göre ise liderlik, grubun işbirliğine özel bir anlam verebilme yeteneği olarak öne çıkmaktadır. Yine Norris'e (1990) göre liderlik, sezgisel ve analitik düşüncüyü tümüyle kullanarak yaratıcı olmak anlamına gelmektedir. Şen ise liderliği, insanları ortak bir amaca yöneltme kapasitesi ve isteği olup aynı zamanda dinamik ve kişisel bir süreç olarak tanımlamıştır (Şen, 1981, s.168).

Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi liderlik ile ilgili olarak yapılan tanımların hiç biri birbirinin aynı değildir. Bununla birlikte bu tanımların bazı ortak noktaları olduğu dikkat çekmektedir. Liderliğin bir etki gücü olduğu ve grubu ortak bir amaç için yönlendirdiği görüşü genellikle öne çıkmaktadır.

Liderliği tanımlamaya çalışan çok fazla çalışma olduğu gibi, lider tiplerini de belirlemeye amaçlayan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda da farklı araştırmacılar tarafından farklı liderlik tipleri tanımları yapılmıştır. Farklı durumlarda ve ortamlarda grubun etkinliğini arttırmaya çalışan bu liderlik tiplerinin her biri uygun koşullarda kullanılabilirlerdir.

Konumuz eğitim ve okullardaki yöneticilerin liderlik davranışları olduğuna göre eğitimi ve okulu öncelikle tanımlamakta yarar vardır. Oğuzkan'a (1974) göre eğitim,

önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan plânlı etkinliklerdir. Gibbon (2000) eğitimi, karmaşık toplumsal yapının içerisinde, herkesin katılımının beklendiği kasıtlı davranış değişikliği olarak ifade etmektedir. Hesapçıoğlu'na (1994) göre, eğitimden tüm manevî yetenekler, bilgiler ve beceriler anlaşılmalıdır. Görüldüğü üzere eğitim her felsefî ve psikolojik yaklaşıma göre değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra eğitimin çok geniş işlevlere sahip olduğu bilinmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında Marion (2002) bu işlevleri üç temel çatı üzerine kurmuştur. Bunlar; çocukları sokaklardan almak ve bazı becerileri kazanana kadar iş piyasasının dışında tutmak; toplumun ihtiyacına uygun olarak yeni jenerasyonu belli yetenek ve beceri kategorilerine göre bölmek ve gruplamak; bireylerin profesyonel gelişimini sağlamak için değişik kategorilerde eğitim sağlamaktır.

Eğitim hizmetlerinin üretildikleri yerler okullardır. Okulların dışındaki tüm eğitim örgütlerinin varlık nedeni, okulun işlevini daha etkili bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olmaktır. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi, okulun iyi örgütlenmesine ve iyi yönetilmesine bağlıdır (Alıç, 1991). Bu bağlamda okul yönetimi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatma süreci olarak tanımlanabilir (Ağaoğlu, 2005). Bir başka ifadeyle okul yönetimi, okulu, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için eldeki tüm madde ve insan kaynağının katkılarını bütünleştirmek, etkili biçimde kullanmak, amaçlara dönük politika ve kararları uygulamak olarak ifade edilebilir (Demirtaş, 2005). Kuşkusuz okullarda bu etkinlikleri gerçekleştirecek olanların başında ise yöneticiler gelmektedir. Okul yöneticilerinin bu etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri ise onların lider yöneticilik davranışı sergilemelerine bağlıdır (Hanson, 1985). Lider yöneticilik davranışı gösterebilen yöneticiler, vizyon koyabilirler; çalışanları ortak amaç etrafında toplayabilirler; okulda olumlu bir kültür yaratarak, eğitim için yeni yollar açabilirler (Law and Glower, 2000). Bütün bu etkinlikleri sağlayan lider yöneticiler, dolayısıyla öğretmenler içinde demokratik bir okul ortamı yaratacaktır. Demokratik bir eğitim ortamında çalışan öğretmenler ise sınıflarındaki öğrencilere aynı biçimde yaklaşma eğilimi gösterecek dolayısıyla öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunacaktır.

Toplumsal ve bireysel öneminin tartışılmayacak kadar büyük olduğu bilinen eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliğinde liderin rolü diğer tüm kurumlarda olduğu gibi önemlidir. Lider olarak okul yöneticisinin rolünün önemi, okulun tüm görev ve amaçlarına doğrudan ya da dolaylı etkisi olmasından kaynaklanmaktadır. Geleneksel anlamda okul yöneticisi, mevcut yasa ve kurallar çerçevesinde okulla ilgili kaynakların sağlanması ve örgütlenmesi ile uğraşırken, aynı zamanda mevcut statükoyu koruma ve sürdürme amacında gütmektedir (Şişman, 2002, s. 24). Son yıllarda liderlikle ilgili yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinden geleneksel yapı içerisinden çıkarak, hem etkili bir yönetici hem de etkili bir lider olmalarını beklemektedir. Önceleri yöneticilerin sadece öğretmenleri yönetmesi gerektiği fikri

ağırlıklı iken, okulların giderek daha karmaşık bir yapıya dönüşmesi sonucunda yöneticilerin günlük görev ve sorumlulukları da farklılaşmaya başlamıştır (Griffin, 1993). Yöneticilerin farklılaşan bu görev ve sorumlulukları onlardan daha çok çağdaş yönetim anlayışlarını benimsemelerini zorunlu kılmış ve geleneksel yaklaşım anlayışlarından ayrılmalarına neden olmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak da son 20 yıl okul yöneticilerinin, yöneticilikten öte, liderlik davranışlarına daha çok vurgu yapılmış ve okul müdürlerinin özellikle öğretim lideri olarak okul performansını doğrudan nasıl etkilediğini araştıran çalışmaların bolluğu ile geçmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların sonucunda ise müdürün okul performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu her geçen gün yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Hallinger & Heck, 1996).

Bu çalışmada da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının neler olduğu ve bu boyutları okul müdürlerinin ne derece yerine getirdikleri araştırılmaya çalışılmıştır. Liderlik tanımlarında olduğu gibi öğretim liderliği tanımlarında da araştırmacılar farklı bakış açılarıyla öğretim liderliğini tanımlamışlardır. Genel bir ifade ile öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002). Yine öğretim liderliği ile birlikte sıklıkla kullanılan etkili liderlik kavramı iki biçimde ortaya çıkmaktadır. Birincisi liderin okulu daha yapısal konuma getirdiği görev davranışlarıdır. Bunlar okulun hedeflerini oluşturma ve görev tanımlarını belirleme biçiminde kendini göstermektedir. İkincisi, çalışanlarla olan ilişkilerin düzenlendiği ve öğretimle ilgili olarak onları motive ettikleri ilişki davranışlarıdır. Greenfield (1987) ve Vinson'a (1997) göre öğretim liderliği, öğretmenler için iş tatmini ve verimli iş ortamı yaratma; öğrenciler için ise istenilen öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürme süreci olarak tanımlanmıştır. Yang'a (1996) göre öğretim liderliğini geniş ve dar anlamda ikiye ayırmak mümkündür. Dar anlamda öğretim liderliği, yönetim içerisinde bir fonksiyon, öğretmen ve öğrenme ile ilgili doğrudan ilişkili hareketler olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlı destekleyenler güçlü öğretim liderinin sınıf içerisinde çok zaman harcaması gerektiğini savunmaktadır. Geniş tanıma göre öğretim liderliği, öğrenci öğrenmesine etki edebilecek tüm liderlik aktivitelerini yerine getirme süreci olarak ifade edilmektedir. Geniş tanımın içerisinde öğretim liderinin sınıfları doğrudan ziyaret etme gibi aktivitelerle birlikte, eğitim programını düzenleme gibi dolaylı aktiviteleri de gerçekleştirme söz konusudur. Görüldüğü gibi öğretim liderliği davranış boyutlarını ve öğretim liderliği kavramını bir çok araştırmacı farklı yönleriyle tanımlamaktadır. Ancak bu tanımlamaların ortak olan yanları, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanları ve öğrencileri eşgüdümleyerek motive etmek ve etkili bir okul yaratmaktır.

Etkili bir okul yaratmak isteyen okul müdürleri ise okul içerisinde sadece öğretim süreci ile ilgilenmezler aynı zamanda okulla ilgili durumlarda sorumluluk alıp; eğitim programı ile ilgilenirler ve etkili bir öğretim programı da oluştururlar (Lott, 1998; Newbold, 1999). Yine öğretim liderliği davranışı göstermek isteyen okul müdürleri etkili bir okul yaratmak için McEwan (1994) ve Bankes'in (1999) da belirttiği gibi,

belirli bir vizyona ve güçlü bir bilgi tabanına sahip olmalıdır. Ayrıca risk almaya istekli olmalı, değişim ve belirsizlik durumlarını büyüme ve gelişim için kullanabilmeli, diğer işgörenlere yetki ve sorumluluklar verebilmelidir. Etkili bir okul yaratmak için daha ayrıntılı bir açıklama Smith ve Andrews (1989) tarafından yapılmış, okullarda güçlü bir öğretim liderliği gösteren yöneticilerin aşağıdaki özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir (Faulkenberry, 1996).

Bunlar, (1) program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme; (2) okul amaçlarına kendini adanma; (3) okul amaçlarını başarmak için kaynakları toplama ve seferber etme; (4) öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun yüksek beklentilerini karşılayacak olumlu bir okul iklimi oluşturma; (5) okulun öğretim politikasını geliştirme; (6) okul başarısını arttırmak için öğrenci ilerleme durumunu ve öğretmen etkinliğini izleme; (7) okulun akademik amaçlarına bağlı olduğunu gösterme, uzun vadeli açık okul amaçları belirleme ve uygulama; (8) okulun karar verme sürecinde, grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini etkin olarak alma; (9) materyal, zaman gibi kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanma, personel gelişimini sağlayarak akademik amaçlara daha etkin ulaşmayı sağlama; (10) zamanın kıt kaynak olduğunun farkına varma, öğretim sürecini kesintiye uğratan etmenleri en aza indirmek için disiplin ve düzen oluşturmaktır. Bu ilkeleri bir öğretim lideri olan okul müdürleri mutlaka yerine getirmelidirler.

Görüldüğü gibi, Smith ve Andrews etkili bir öğretim liderinin etkili bir okul yaratmak için neleri yapması gerektiğini oldukça ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise Hallinger (1982) tarafından geliştirilen ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirilmesini içeren okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Hallinger, *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) adını verdiği ölçek ile, müdürlerin öğretim liderliği özelliklerini belirleyen üç boyutta incelenebilecek on farklı yapının kontrol edildiğini ileri sürmektedir. Bunlardan birinci boyut “okul misyonunu tanımlama” olarak ifade edilmiştir. Bu boyut içerisinde iki farklı yapı vardır, bunlar okul amaçlarını belirlemek ve iletmektir. Burada okul müdürünün yeteneği okul ihtiyaçlarını açığa çıkarmak ve okul amaçlarını etkin olarak izleyenlere iletmektir.

İkinci boyut “eğitim programını ve öğretimi yönetme”dir. Bu boyutta dört yapı vardır. Bunlar; eğitim ve öğretim programını bilme, programı koordine etme, denetleme ve değerlendirme ile yapısal süreci izlemedir. Bu yapılar program ve sınıf gözlemlerini gerçekleştirmek koşulu ile lider davranışlarını araştırmaktadır.

Üçüncü boyut ise “olumlu öğrenme iklimini oluşturma”dır. Bu boyutta da dört farklı yapı irdelenmektedir. Bunlar, öğretmenler için standartlar oluşturma; beklentileri belirleme; zamanı iyi kullanma ve öğretmenlerin ilerlemelerini izleme biçiminde ifade edilmiştir. Bu yapılar müdürün varlığını hissettirme, personelin, olağanüstü performansının farkına varılmasını sağlama ve sınıf dışında geçirilen zamanın sınırlandırılması ile öğrenci ve personel için standartlar oluşturulmasını sağlar (Hallinger, 1998).

Bu bağlamda Hallinger tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirilmesini içeren çalışma öğretim liderliği konusu üzerine geliştirilmiş ilk çalışmadır. Bu çalışma ilerleyen yıllarda bu konu ile ilgili olarak en güvenilir kaynak konumuna gelmiş ve yüzün üzerinde araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın bu kadar yaygın olarak kullanılmasında, gelişen ve değişen dünya da okul müdürlerinden beklenen davranışların değişmesi de önemli bir etkiye sahip olmuştur. Yaşamlarını devam ettirmek ve bilgi çağında yerlerini almak isteyen toplumlar, bireylerini değişen dünya koşullarına eğitim aracılığı taşıyabileceklerini bilmektedirler. Bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bireyler ise okullar aracılığıyla yetiştirilebilmektedirler. Bu nedenle okulların etkili bir biçimde yönetilmesinin önemi de açıktır. Etkili bir okul yönetimi için ise okul müdürlerinden etkili bir öğretim liderliği davranışı beklenmektedir. Bu çalışmada da farklı coğrafi ve kültürel yapıya sahip olması nedeni ile Mersin ilindeki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Amaç

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmaktır. Bu ana amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır: Resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan;

- 1- Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derecede öğretim liderliği davranışları göstermektedir?
- 2- Yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- Öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Mersin ilinde ilköğretim ve ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem olarak “oransız elaman örnekleme” kullanılmıştır. Belirtilen ildeki okullardan 33

yönetici ve 139 öğretmen yansız olarak seçilmiş ve toplam 172 yönetici ve öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin literatür taranarak ve ilgili ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek Hallinger (1982) tarafından yapılmış ve araştırmacılar yazarın izni ile ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeğin ilk bölümünde öğretmen ve yöneticilere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin 58 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin öncelikli olarak dil geçerliliği çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ölçek, araştırmacılar ve bu alanda uzman on öğretim elamanı tarafından önce Türkçeye, sonra yine İngilizceye çevrilerek dil eşdeğerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çevirilerden yola çıkılarak her bir madde için en uygun anlamı veren maddeler, uzman görüşlerinden de yararlanılarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot çalışmada altmış kişilik bir gruba bu ölçek araştırmacılar tarafından uygulanmış, her bir alt faktör için açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve her bir faktör için alt ve üst faktör yükleri açıklanmıştır. Okul amaçlarını belirleme alt faktörü için faktör yükleri 0,73 ile 0,80; okul amaçlarını iletme alt faktörü için 0,86 ile 0,90; öğretimi denetleme ve değerlendirme alt faktörü için 0,82 ile 0,89; eğitim programlarını düzenleme alt faktörü için 0,81 ile 0,87; öğrenci gelişimini izleme alt faktörü için 0,82 ile 0,91; öğretim zamanını koruma alt faktörü için 0,75 ile 0,86; ulaşılabilir olma alt faktörü için 0,81 ile 0,84; öğretmenleri güdüleme alt faktörü için 0,87 ile 0,94; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme alt faktörü için 0,83 ile 0,92 ve son olarak öğrenmeyi teşvik etme alt faktörü için faktör yükleri 0,89 ile 0,91 arasında çıkmıştır. Yine madde geçerliği için testten alınan toplam puanla her bir madde ilişkisine bakılmış tüm maddelerde toplam korelasyon 0,40'dan yukarı olduğu için. ölçekten hiçbir madde atılmamış ve ölçek 58 maddelik haliyle çalışmada kullanılmıştır.

Ölçeğin tüm madde bazında ve her boyutu için güvenilirliğine bakılmış, tüm ölçek için *Cronbach alpha* 0,98 bulunmuştur. Faktör bazında okul amaçlarını belirleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,92; okul amaçlarını iletme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,91; öğretimi denetleme ve değerlendirme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,86; eğitim programlarını düzenleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,94; öğrenci gelişimini izleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,92; öğretim zamanını koruma alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,88; ulaşılabilir olma alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,88; öğretmenleri güdüleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,96; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,96 ve son olarak öğrenmeyi teşvik etme alt faktörü için *Cronbach alpha* değeri 0,94 çıkmıştır. Ayrıca örneklemin uygun olup olmadığına bakmak için *Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy* testi uygulanmış bu değer 0,96 bulunmuştur. Bu değer örneklemin oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca dağılımın normal olup olmadığına

bakmak için *Bartlett's test of sphericity* değerlerine bakılmış $\chi^2=11.206,619$; $df=1.653$; $p<0,000$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında çok değişkenli normal dağılım sağlanmıştır.

Uygulanan ölçek sonucunda verilerin çözümü, derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Ölçekte beşli dereceleme kullanıldığından, beşli ölçekteki dört aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayıları ise şöyledir $(4/5=0,80)$: “hemen hemen hiç göstermez” 1,00-1,79, “nadiren gösterir” 1,80-2,59, “bazen gösterir” 2,60-3,39, “sıklıkla gösterir” 3,40-4,19 ve “her zaman gösterir” 4,20-5,00 aralıklarındadır.

Ölçek formları ile toplanan veriler, uygulama öncesinde araştırmacı tarafından her ölçek sorusuna verilen kodlara uygun olarak bilgisayara yüklenmiştir. Yükleme işlemi tamamlanan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak işlenmiş ve analizler yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS adlı bilgisayar programı kullanılmıştır. Bu program aracılığıyla yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile belirlenmiştir. Ayrıca konum ve okul düzeyi değişkenlerine göre deneklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Son olarak öğretmenlerin kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin olarak tek yönlü varyans analizi yapılmış, farklılığın çıktığı durumlar için ise Tukey HSD testi uygulanmıştır. Sonuçlar bu bağlamda yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ ile $p<0,01$ alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin sonuçlar Tablo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10’da açıklanmıştır.

Tablo 1’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin okul amaçlarını belirleme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre; müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{x}=3,40$ ile 4,19) arasında yer almaktadır. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{x}=2,60$ ile 3,39) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 2’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin okul amaçlarını iletme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre; müdürler

Tablo 1: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını Belirleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		Müdür			Öğretmen		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M1	Bir yıl boyunca hedeflenen okul amaçlarını geliştiririm / geliştirir.	33	4,12	0,89	139	3,13	1,13
M2	Okul amaçlarını öğretmenlerin sorumluluklarını da dikkate alarak belirlerim / belirler.	33	4,18	0,92	139	3,11	1,11
M3	Amaçların gelişiminde personel verimliliğini sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanırım / kullanır.	33	3,67	1,11	139	2,64	1,16
M4	Okulun akademik amaçlarını geliştirirken öğrencilerin akademik performanslarını sergileyen verilerden yararlanırım / yararlanır.	33	3,82	1,04	139	2,70	1,12
M5	Okulda öğretmenlerin sınıf içi amaçlara dönüştürebileceği düzeyde hedefler belirlerim / belirler.	33	3,85	1,00	139	2,75	1,17
Okul amaçlarını belirleme boyutu		33	3,93	0,82	139	2,87	0,98

Tablo 2: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını İletme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		Müdür			Öğretmen		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M6	Okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletirim / iletir.	33	4,27	0,98	139	3,20	1,23
M7	Yapılan bazı toplantılarla okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle tartışırım / tartışır.	33	3,97	0,92	139	3,00	1,20
M8	Öğretmenlerle birlikte eğitim programının hazırlanmasına karar verirken okulun akademik amaçlarını da göz önünde bulundururum / bulundurur.	33	3,91	0,91	139	2,96	1,22
M9	Okulun akademik amaçlarının okul içinde kullanılan panolar ve bültenler aracılığıyla yansıtılmasını sağlarım / sağlar.	33	4,09	1,18	139	2,91	1,15
M10	Öğrencilerle yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyarım / koyar.	33	4,36	1,03	139	3,12	1,24
Okul amaçlarını iletme boyutu		33	4,12	0,80	139	3,04	1,03

Tablo 3: Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M11 Öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlarım / sağlar.	33	4,15	0,91	139	3,09	1,16
M12 Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundururum / bulundurur.	33	3,94	1,00	139	2,99	1,16
M13 Düzenli aralıklarla sınıflara informal gözlemler yaparım / yapar (Bu gözlemler programlı ve resmi değildir).	33	3,58	1,12	139	2,59	1,10
M14 Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerimde öğretmenlerin güçlü yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgularım / vurgular.	33	3,73	1,04	139	2,52	1,18
M15 Gözlemlere dayanarak, geri bildirimlerimde öğretmenlerin zayıf yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgularım / vurgular.	33	3,03	1,19	139	2,47	1,16
Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutu	33	3,68	0,80	139	2,73	0,90

okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletirim ($\bar{X}=4,27$) ile öğrencilerle yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyarım ($\bar{X}=4,36$) maddelerine “her zaman” diyerek yanıt vermişlerdir. Bu iki özelliği her zaman yerine getirdiklerini ifade etmektedirler. Bunun dışındaki diğer maddeleri ise “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3’te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre; müdürler gözlemlere dayanarak, geribildirimlerimde öğretmenlerin maddesine “ara sıra” diye yanıt vermişlerdir. Diğer maddelerde müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlar ($\bar{X}=3,09$) ile, sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundurur ($\bar{X}=2,99$) maddelerine “ara sıra” diye yanıt vermişlerdir. Bunun dışındaki tüm maddelerde müdürlerin

Tablo 4: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Eğitim Programını Düzenleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<i>Müdür</i>			<i>Öğretmen</i>		
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
M16 Sınıf seviyelerine göre eğitim programı uygulanmasından kimlerin sorumlu olduğunu açık hale getiririm / getirir. Örneğin müdür, müdür yardımcısı ya da zümre başkanı gibi.	33	4,18	1,01	139	3,39	1,13
M17 Eğitim programı ile ilgili kararlar alınırken okulda yapılan çeşitli değerlendirme sonuçlarını dikkate alırım / alır.	33	4,00	1,00	139	3,14	1,11
M18 Okulun eğitim amaçları ile sınıf amaçlarının örtüşüp örtüşmediğine bakarım / bakar.	33	4,00	0,90	139	3,01	1,06
M19 Okulun müfredat hedefleri ile okulun başarı testlerinin örtüşüp örtüşmediğini önemserim / önemser.	33	4,15	0,94	139	3,20	1,26
M20 Eğitim programı için gerekli olan materyallerin kullanımında aktif görev alırım / alır.	33	4,06	1,00	139	2,89	1,30
M21 Öğretim programının uygulanmasında sınıflar arası işbirliği sağlarım / sağlar.	33	4,09	1,01	139	2,76	1,20
M22 Uygulanacak programın öğretmenler arasındaki eşgüdümünü sağlarım / sağlar.	33	4,06	0,93	139	2,78	1,22
Eğitim programını düzenleme boyutu	33	4,08	0,78	139	3,02	1,01

göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=1,80$ ile $2,59$) aralığına düştüğü için “nadiren” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4’te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin eğitim programını düzenleme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre; müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{X}=3,40$ ile $4,19$) arasında yer almaktadır. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5’te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğrenci gelişimini izleme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre;

Tablo 5: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğrenci Gelişimini İzleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M23 Öğrencinin akademik başarısını değerlendirmek için öğretmenlerle yüz yüze görüşürüm / görüşür.	33	4,15	1,00	139	2,81	1,26
M24 Eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle değerlendirme sonuçlarını tartışırım / tartışır.	33	3,97	0,92	139	2,83	1,25
M25 Okulun amaçları doğrultusunda öğrenci gelişimini takip etmek için değerlendirme sonuçlarından yararlanırım / yararlanır.	33	4,15	0,94	139	2,94	1,24
M26 Okulun başarısını öğretmenlere kısa not, bülten gibi yazılı araçlar kullanarak iletirim / iletir.	33	3,60	1,22	139	2,78	1,26
M27 Öğrencilere sınav sonuçları ile ilgili geri bildirim veririm / verir.	33	4,12	1,11	139	3,05	1,32
Öğrenci gelişimini izleme boyutu	33	4,00	0,85	139	2,88	1,10

müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{X}=3,40$ ile $4,19$) arasında yer almaktadır. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler genel anons veya duyurularla öğretim zamanının kesintiye uğramasını engellerim ($\bar{X}=4,12$), öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağrılmasını engellerim ($\bar{X}=3,82$) ve öğretim zamanının, müfredat dışı diğer toplantılar aracılığıyla engellenmesini sınırlandırırım ($\bar{X}=4,09$) maddelerine “sık sık” diyerek yanıt vermişlerdir. Öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik olarak müdürler bu maddeleri sıklıkla gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($\bar{X}=4,20$ ile $5,00$) aralığına düştüğü için “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar ($\bar{X}=3,57$) maddesine “sık sık” cevabını vererek bu davranışı genellikle yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını bu maddeler dışındaki tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğretim Zamanını Koruma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		<i>Müdür</i>			<i>Öğretmen</i>		
		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
M28	Genel anons veya duyurularla öğretim zamanının kesintiye uğramasını engellerim / engeller.	33	4,12	1,11	139	3,31	1,28
M29	Öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağrılmasını engellerim / engeller.	33	3,82	1,21	139	3,01	1,32
M30	Eğitim-öğretim süresini geç kalarak ve devamsızlık yaparak dışarıda geçiren öğrencilerin bu eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlarım / sağlar.	33	4,27	1,01	139	3,27	1,24
M31	Yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendiririm / cesaretlendirir.	33	4,36	0,90	139	3,16	1,27
M32	Öğretim zamanının, müfredat dışı diğer toplantılar aracılığıyla engellenmesini sınırlandırırım / sınırlar.	33	4,09	1,01	139	3,36	1,20
M33	Öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlarım / sınırlar.	33	4,45	0,90	139	3,57	1,35
Öğretim zamanını koruma boyutu		33	4,19	0,85	139	3,28	0,99

Tablo 7’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin “ulaşılabilir olma” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırırım ($\bar{X}=4,27$) ile eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olurum ($\bar{X}=4,45$) maddelerine “her zaman” diyerek yanıt vermişlerdir. Ulaşılabilir olma boyutuna yönelik olarak müdürler bu maddelere yönelik davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($X=3,40$ ile $4,19$) aralığına düştüğü için “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 8’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin “öğretmenleri güdüleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları

Tablo 7: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Ulaşılabilir Olma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M34 Öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırırım / ayırır.	33	4,27	0,98	139	3,24	1,29
M35 Okul sorunlarını öğrenci ve öğretmenlerle tartışmak için sınıf ziyaretinde bulunurum / bulunur.	33	3,64	1,22	139	2,73	1,18
M36 Müfredat dışındaki ekstra aktivitelere katılırim / katılır.	33	4,00	1,03	139	3,17	1,27
M37 Geç kalan öğretmenler sınıfa gelene kadar öğretimin kesintiye uğramasını engellerim / engeller.	33	4,12	1,05	139	2,96	1,34
M38 Eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olurum / olur.	33	4,45	0,97	139	3,12	1,27
Ulaşılabilir olma boyutu	33	4,10	0,87	139	3,05	1,03

Tablo 8: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğretmenleri Güdüleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M39 Üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırırım / onurlandırır.	33	4,06	1,03	139	2,54	1,35
M40 Öğretmenlere özel başarıları ve çabaları nedeni ile övgüde bulunurum / bulunur.	33	4,30	0,95	139	3,04	1,24
M41 Öğretmenleri olağanüstü başarılarından dolayı özlük dosyalarına taktir veya teşekkür önerilerinde bulunarak ödüllendiririm / ödüllendirir.	33	4,30	1,02	139	2,88	1,30
M42 Mesleklerinde profesyonel çaba harcayan öğretmenleri uygun fırsatlar yaratarak ödüllendiririm / ödüllendirir.	33	4,24	0,97	139	2,76	1,30
M43 Okula özel katkılarından dolayı öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratırım / yaratır.	33	4,18	1,01	139	2,80	1,28
M44 Öğretmenin göstermiş olduğu başarıları değişik ortamlarda dile getirerek öğretmeni güdülerim / güdüler.	33	4,39	0,90	139	2,93	1,31
Öğretmenleri güdüleme boyutu	33	4,25	0,83	139	2,82	1,18

Tablo 9: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		Müdür			Öğretmen		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M45	Öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim çalışmalarının okulun akademik amaçları ile tutarlı olmasını sağlarım / sağlar.	33	4,09	0,98	139	2,90	1,21
M46	Hizmet içi eğitimi süresince alınan eğitimin sınıflarda kullanılmasını sağlarım / sağlar.	33	4,03	0,88	139	2,91	1,14
M47	Önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlarım / sağlar.	33	4,24	0,97	139	3,01	1,21
M48	Eğitim ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere yol gösterir ve yardımcı olurum / olur.	33	4,12	1,05	139	2,96	1,25
M49	Öğretmenlerin hizmet içi aktivitelerden edindikleri bilgileri ya da fikirleri diğer öğretmenlerle paylaşmak için fırsat yaratırım / yaratır.	33	4,03	0,95	139	2,91	1,15
M50	Öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ederim / eder.	33	4,24	1,00	139	2,99	1,23
M51	Öğretmenlere alanları ile ilgili süreli yayınların ulaşmasını sağlarım / sağlar.	33	4,06	1,03	139	2,74	1,26
M52	Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlarım / sağlar.	33	3,79	1,24	139	2,67	1,23
M53	Öğretmenin müdür ve müfettişlerle işbirliği yapmasını sağlarım / sağlar.	33	4,18	0,92	139	2,79	1,28
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutu		33	4,09	0,85	139	2,88	1,06

aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırırım ($\bar{X}=4,06$) ile okula özel katkılarından dolayı öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratırım ($\bar{X}=4,18$) maddelerine “sık sık” diyerek yanıt vermişlerdir. Öğretmenleri güdüleme boyutuna yönelik olarak müdürler bu maddeleri sıklıkla gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($\bar{X}=4,20$ ile $5,00$) aralığına düştüğü için “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırır ($\bar{X}=2,54$) maddesini “nadiren” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerine göre ifade etmişlerdir.

Tablo 10: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğrenmeye Teşvik Etme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<i>Müdür</i>			<i>Öğretmen</i>		
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
M54 Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendiririm / ödüllendirir.	33	4,52	0,87	139	3,35	1,12
M55 Davranışları, tutumları ya da akademik başarılarından dolayı öğrencileri onurlandırmak için toplantılar düzenlerim / düzenler.	33	3,94	1,06	139	3,00	1,21
M56 Üstün başarı gösteren öğrencileri makamına çağırarak ödüllendiririm / ödüllendirir.	33	4,21	0,99	139	3,10	1,19
M57 Öğrenci örnek davranışı veya katkılarını iletmek için öğrenci ebeveynleriyle iletişim kurarım / kurar.	33	4,27	0,88	139	3,26	1,24
M58 Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta gösterdikleri katkıları ve başarılarını takdir etmelerini ve/ya da ödüllendirmelerini aktif şekilde desteklerim / destekler	33	4,39	0,90	139	3,23	1,29
Öğrenmeyi teşvik etme boyutu	33	4,27	0,82	139	3,19	1,08

Öğretmenler, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını bu maddeler dışındaki tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile 3,39) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlarım ($\bar{X}=4,24$) ile öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ederim ($\bar{X}=4,24$) maddelerine “her zaman” diyerek yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutuna yönelik olarak müdürler bu maddelere yönelik davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($\bar{X}=3,40$ ile 4,19) aralığına düştüğü için “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutuna yönelik olarak göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile 3,39) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 10’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin “öğrenmeyi teşvik etme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları

aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler, davranışları, tutumları ya da akademik başarılarından dolayı öğrencileri onurlandırmak için toplantılar düzenlerim ($\bar{X}=4,06$) maddesine “sık sık” yanıtını vermişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($\bar{X}=4,20$ ile $5,00$) aralığına düştüğü için “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin sonuçlar Tablo 11’de açıklanmıştır.

Tablo 11’de yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t-testi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına yönelik tüm boyutların aritmetik ortalamalarına bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçlara göre okul amaçlarını belirleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,86$), yöneticilerin ($\bar{X}=3,93$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,759$; $p<0,000$). Okul amaçlarını iletme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,04$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,12$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,647$; $p<0,000$). Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,73$), yöneticilerin ($\bar{X}=3,68$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,583$; $p<0,000$). Eğitim programlarını düzenleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,02$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,08$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,631$; $p<0,000$). Öğrenci gelişimini izleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,88$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,00$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,478$; $p<0,000$). Öğretim zamanını koruma boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,28$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,19$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-4,842$; $p<0,000$). Ulaşılabilir olma boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,05$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,10$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,441$; $p<0,000$). Öğretmenleri güdüleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,82$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,25$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-6,557$; $p<0,000$). Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,88$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,09$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-6,128$; $p<0,000$). Son olarak öğrenmeyi teşvik etme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,19$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,27$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,373$; $p<0,000$). Tüm boyutlarda farklılığın kaynağını müdürlerin görüşleri oluşturmuştur. Tüm boyutlar için müdürler öğretmenlere göre öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 11: Konum Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına yönelik Görüşleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin t-testi Sonuçları

	Konum	N	\bar{X}	ss	t	p
Okul amaçlarını belirleme	Öğretmen	139	2,86	0,98	-	0,000*
	Müdür	33	3,93	0,82		
Okul amaçlarını iletme	Öğretmen	139	3,04	1,03	-5,65	0,000*
	Müdür	33	4,12	0,80		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Öğretmen	139	2,73	0,90	-5,58	0,000*
	Müdür	33	3,68	0,80		
Eğitim programını düzenleme	Öğretmen	139	3,02	1,01	-5,63	0,000*
	Müdür	33	4,08	0,78		
Öğrenci gelişimini izleme	Öğretmen	139	2,88	1,10	-5,48	0,000*
	Müdür	33	4,00	0,85		
Öğretim zamanını koruma	Öğretmen	139	3,28	0,99	-4,84	0,000*
	Müdür	33	4,19	0,85		
Ulaşılabilir olma	Öğretmen	139	3,05	1,03	-5,44	0,000*
	Müdür	33	4,10	0,87		
Öğretmenleri güdüleme	Öğretmen	139	2,82	1,18	-6,56	0,000*
	Müdür	33	4,25	0,83		
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	Öğretmen	139	2,88	1,06	-6,13	0,000*
	Müdür	33	4,09	0,85		
Öğrenmeye teşvik etme	Öğretmen	139	3,19	1,08	-5,37	0,000*
	Müdür	33	4,27	0,82		

*p<0,01

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “resmi ilköğretim ve liselede görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin sonuçlar Tablo 12’de açıklanmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde çalışılan kurum değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin “öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını düzenleme ve öğrenci

Tablo 12: Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin t-testi Sonuçları

	Kurum	N	\bar{X}	ss	t	p
Okul amaçlarını belirleme	İlköğretim	98	2,87	1,01	0,12	0,902
	Ortaöğretim	41	2,85	0,93		
Okul amaçlarını iletme	İlköğretim	98	2,95	1,10	-	0,098
	Ortaöğretim	41	3,26	0,81		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	İlköğretim	98	2,58	0,89	-3,25	0,001*
	Ortaöğretim	41	3,10	0,84		
Eğitim programını düzenleme	İlköğretim	98	2,90	1,04	-2,37	0,019**
	Ortaöğretim	41	3,33	0,87		
Öğrenci gelişimini izleme	İlköğretim	98	2,73	1,11	-2,47	0,015**
	Ortaöğretim	41	3,23	0,99		
Öğretim zamanını koruma	İlköğretim	98	3,21	1,03	-1,24	0,219
	Ortaöğretim	41	3,44	0,91		
Ulaşılabilir olma	İlköğretim	98	2,98	1,05	-1,22	0,225
	Ortaöğretim	41	3,21	0,95		
Öğretmenleri güdüleme	İlköğretim	98	2,86	1,20	0,52	0,602
	Ortaöğretim	41	2,74	1,14		
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	İlköğretim	98	2,87	1,09	-0,08	0,938
	Ortaöğretim	41	2,89	0,98		
Öğrenmeye teşvik etme	İlköğretim	98	3,12	1,15	-1,19	0,235
	Ortaöğretim	41	3,32	0,90		

*p<0,01; **p<0,05.

gelişimini izleme” boyutlarına yönelik görüş aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda ilköğretimde çalışan öğretmenlerin (\bar{X} =2,58), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin (\bar{X} =3,10) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır (t =-3,245; p <0,001).

Eğitim programını düzenleme boyutunda ilköğretimde çalışan öğretmenlerin (\bar{X} =2,90), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin (\bar{X} =3,33) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır (t =-2,369; p <0,019).

Öğrenci gelişimini izleme boyutunda ilköğretimde çalışan öğretmenlerin (\bar{X} =2,74), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin (\bar{X} =3,23) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır (t =-2,467; p <0,015). Bunun dışındaki diğer boyutlarda öğretmenlerin görüş aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “kıdem değişkenine göre resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin genel görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 13 de, öğretmenlerin görüşleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar ise Tablo 14’de açıklanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre tüm kıdem yılı aralıklarında okul amaçlarını belirleme boyutuna yönelik maddelerin ortalaması ($\bar{X}=2,60-3,39$) aralığında kaldığı için, öğretmenler müdürlerin bu boyutla ilgili davranışlarını “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin okul amaçlarını iletme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,40$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdemlerde ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için okul amaçlarını iletme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,07$) ile ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,04$) ile “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=1,80$ ile $2,59$) aralığında olduğu için öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik davranışların “nadiren” gösterildiği ifade edilmiştir.

16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin eğitim programını düzenleme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,45$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için eğitim programını düzenleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğrenci gelişimini izleme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2,43$) ile “nadiren” gösterildiğini ifade etmektedirler. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğrenci gelişimini izleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmektedir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,59$) ile ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,43$) ile “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik davranışların “sık sık” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tablo 13: *Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına yönelik Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Okul amaçlarını belirleme	1-5 yıl	26	2,63	0,80
	6-10 yıl	39	2,74	0,99
	11-15 yıl	33	3,02	0,93
	16-20 yıl	23	3,03	0,86
	>20 yıl	18	2,97	1,36
	Toplam	139	2,87	0,98
Okul amaçlarını iletme	1-5 yıl	26	2,71	0,89
	6-10 yıl	39	2,93	1,09
	11-15 yıl	33	3,19	0,91
	16-20 yıl	23	3,40	1,14
	>20 yıl	18	3,03	1,03
	Toplam	139	3,04	1,03
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	1-5 yıl	26	2,49	0,73
	6-10 yıl	39	2,52	1,00
	11-15 yıl	33	3,07	0,77
	16-20 yıl	23	3,04	0,97
	>20 yıl	18	2,52	0,78
	Toplam	139	2,73	0,90
Eğitim programını düzenleme	1-5 yıl	26	2,65	0,92
	6-10 yıl	39	2,93	1,05
	11-15 yıl	33	3,19	0,95
	16-20 yıl	23	3,45	0,97
	>20 yıl	18	2,90	1,03
	Toplam	139	3,02	1,01
Öğrenci gelişimini izleme	1-5 yıl	26	2,43	0,92
	6-10 yıl	39	2,79	1,16
	11-15 yıl	33	3,19	1,04
	16-20 yıl	23	3,28	1,15
	>20 yıl	18	2,64	1,01
	Toplam	139	2,88	1,10
Öğretim zamanını koruma	1-5 yıl	26	3,16	0,90
	6-10 yıl	39	3,05	1,14
	11-15 yıl	33	3,59	0,89
	16-20 yıl	23	3,43	0,87
	>20 yıl	18	3,19	1,06
	Toplam	139	3,28	0,99

Tablo 13: (devam ediyor)

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Ulaşılabilir olma	1-5 yıl	26	2,86	0,92
	6-10 yıl	39	2,93	1,13
	11-15 yıl	33	3,32	1,05
	16-20 yıl	23	3,24	0,95
	>20 yıl	18	2,81	0,91
	Toplam	139	3,05	1,03
Öğretmenleri güdüleme	1-5 yıl	26	2,65	1,11
	6-10 yıl	39	2,85	1,23
	11-15 yıl	33	3,10	1,20
	16-20 yıl	23	2,83	1,13
	>20 yıl	18	2,51	1,19
	Toplam	139	2,82	1,18
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	1-5 yıl	26	2,58	0,97
	6-10 yıl	39	2,89	1,23
	11-15 yıl	33	2,94	1,04
	16-20 yıl	23	3,24	0,89
	>20 yıl	18	2,67	0,93
	Toplam	139	2,88	1,06
Öğrenmeye teşvik etme	1-5 yıl	26	2,91	1,04
	6-10 yıl	39	3,10	1,26
	11-15 yıl	33	3,46	0,90
	16-20 yıl	23	3,37	1,12
	>20 yıl	18	3,04	0,92
	Toplam	139	3,19	1,08

Tüm kıdem yılı aralıklarında ulaşılabilir olma boyutuna yönelik maddelerin ortalaması ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında kaldığı için, öğretmenler müdürlerin bu boyutla ilgili davranışlarını “ara sıra” gösterildiklerini ifade etmişlerdir.

20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğretmenleri güdüleme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2,51$) ile “nadiren” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğretmenleri güdüleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2,58$) ile “nadiren” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tablo 14: *Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına yönelik Görüşleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları*

	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul amaçlarını belirleme	<i>Gruplar arası</i>	3,74	4	0,93		
	<i>Gruplar içi</i>	129,16	134	0,96	0,969	0,427
	<i>Toplam</i>	132,90	138			
Okul amaçlarını iletme	<i>Gruplar arası</i>	7,06	4	1,77		
	<i>Gruplar içi</i>	138,47	134	1,03	1,708	0,152
	<i>Toplam</i>	145,53	138			
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	<i>Gruplar arası</i>	9,92	4	2,48		
	<i>Gruplar içi</i>	101,65	134	0,76	3,268	0,014*
	<i>Toplam</i>	111,56	138			
Eğitim programını düzenleme	<i>Gruplar arası</i>	9,25	4	2,31		
	<i>Gruplar içi</i>	130,41	134	0,98	2,376	0,055
	<i>Toplam</i>	139,66	138			
Öğrenci gelişimini izleme	<i>Gruplar arası</i>	13,46	4	3,37		
	<i>Gruplar içi</i>	152,83	134	1,14	2,951	0,022*
	<i>Toplam</i>	166,30	138			
Öğretim zamanını koruma	<i>Gruplar arası</i>	6,16	4	1,54		
	<i>Gruplar içi</i>	130,42	134	0,97	1,583	0,182
	<i>Toplam</i>	136,58	138			
Ulaşılabilir olma	<i>Gruplar arası</i>	5,66	4	1,42		
	<i>Gruplar içi</i>	139,41	134	1,04	1,360	0,251
	<i>Toplam</i>	145,07	138			
Öğretmenleri güdüleme	<i>Gruplar arası</i>	5,01	4	1,25		
	<i>Gruplar içi</i>	186,40	134	1,39	0,900	0,466
	<i>Toplam</i>	191,41	138			
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	<i>Gruplar arası</i>	6,28	4	1,57		
	<i>Gruplar içi</i>	148,00	134	1,10	1,422	0,230
	<i>Toplam</i>	154,28	138			
Öğrenmeye teşvik etme	<i>Gruplar arası</i>	5,98	4	1,50		
	<i>Gruplar içi</i>	155,64	134	1,16	1,287	0,278
	<i>Toplam</i>	161,62	138			

* $p < 0,05$

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,46$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade

etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tablo 13 ve 14 birlikte incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu boyutlara yönelik farkın kaynağını bulmak için *Tukey HSD* testi yapılmış, öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda farkın kaynağını 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($F=3,268$; $sd=(4-134)$; $p<0,014$), Öğrenci Gelişimini İzleme boyutunda ise yine 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($F=2,951$; $sd=(4-134)$; $p<0,022$) ile farkın kaynağını oluşturmuştur. Bu iki boyutun dışında kalan boyutlarda kıdeme göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tartışma ve Değerlendirme

Araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri tüm boyutlarda farklılık göstermiştir. Belirtilen on boyutun tamamında yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını bir madde hariç “sık sık” ve “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmaların bir çoğunda bireylerin kendilerini değerlendirmeleri istendiğinde, çoğu zaman kendileri hakkında olumlu görüş bildirdikleri bilinmektedir. Örneğin Gümüseli (1996) ve Şişman (2002) tarafından yapılan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca Bakioğlu ve İnandı (2002) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin kariyer gelişiminde okul müdürlerinin görevleri adlı çalışma da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Ortaöğretim ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu üç boyuta ilişkin ortaöğretim öğretmenleri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Kuşkusuz ortaöğretimde okul müdürleri bazı konularda ilköğretim okulu müdürlerine göre daha farklı haklara sahiptirler. Bu nedenle ortaöğretimdeki öğretmenler kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünmüş olabilirler.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda farkın kaynağını 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem grubu öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Çünkü öğretmenlerin kariyer evrelerinde 11-15 ile 16-20 yıl kıdem, öğretmenlerin, araştırma, sorgulama, alanda uzmanlık, deney ve aktivizm evresi olarak görülmektedir (Bakioğlu,1994; Bakioğlu 1996; Bakioğlu & İnandı, 2002). Dolayısıyla kendini araştırmaya, alanın gereklerini yerine getirmeye ve sorgulamaya vermiş bir öğretmenin olayları daha objektif değerlendirebileceği söylenebilir. Diğer taraftan mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin alan tecrübesinin olmaması ve bir acemilik sürecinin yaşanması yine özellikle meslekte son yıllarına yaklaşmış öğretmenlerin bağlantısızlık basamağının özelliğini taşımaya başlamaları kendine olan güvenlerinin, coşkularının eksilmesi ve yorgunluklarının gündeme gelmesi (Bakioğlu, 1996) müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerini daha olumsuz değerlendirmede etkili olmuş olabilirler. Kuşkusuz bir çok çalışmada görülmektedir ki mesleğin son yıllarına yaklaşmış eğitimcilerde alanlarına ilişkin uzmanlık ve bilgi birikimi artmasına karşın enerjileri azalmaktadır. Eğitim camiasındaki öğretmenlerde her dönem tükenmişlik olabileceği gibi özellikle mesleğin son dönemlerindeki yılginlık düzeyleri daha belirgindir (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1996; Seidman and Zager, 1987; Hall ve others, 1988; Schonfeld,1991; Russell & Shoare, 1994).

Bütün bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda etkili bir okul yaratmak için okul müdürlerinin daha fazla öğretim liderliği davranışları sergilemeleri gerektiği açıkça görülmektedir. Yalnızca okul yöneticilerinin kendilerini olumlu olarak değerlendirmeleri yetmemekte, öğretmenlerin ve diğer çalışanların da müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini ifade etmeleri gerekmektedir. Ayrıca mesleğin ilk ve son yıllarındaki öğretmenlere gerekli hizmet içi ve sonrası eğitimler verilerek onların da işlerinde daha sorgulayıcı, daha aktif ve daha dinamik olmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. İçinde Kaya, Z. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 3-17). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu. İstanbul: M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Bakioğlu, A. ve İnanlı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(28), 513-529.
- Bankes, S. A. (1999). *Elementary teachers' perceptions of principals' instructional leadership*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Can, G. (1998). *Çağdaş yaşam çağdaş insan*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Chapin, F.S. (1924). Socialized leadership. *Journal of Social Forces*, 3, 57-60.
- Demirtaş, H. (2005). Etkili sınıf yönetimi. İçinde Kıran, H. (Ed.), *Sınıf yönetiminin temelleri* (ss 1-34). Ankara: Anı Yayınevi.
- Ensari, H. ve Tuzcuoğlu, S. (1996). Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslekteki yılmamlıklarında kişilik özelliklerinin rolü. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu. İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın.
- Faulkenberry, T.M. (1996). *A comparison of teachers' perceptions of key instructional leadership behaviors and instructional leadership behaviors identified in effective schools' research*. UMI, Bell & Howell Co.
- Gibbon, F.T. (2000). *Monitoring education*. (Continuum), London.
- Graen, G. B. (1976). Handbook of industrial and organizational psychology. In Dunette, M.D. (Ed.), *Role-making processes within complex organizations*. (pp.). Chicago: Rand McNally.
- Greenfield, T.B. (1987). *The decline and fall of science in educational administration*. Berkeley, McCutchan.
- Griffin, M. (1993). *Instructional leadership behaviors of catholic secondary school principals*. Unpublished doctoral dissertation, Dublin, OCLC's Experimental Thesis Catalog, P.C 43017.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. Yayımlanmamış araştırma, İstanbul.
- Hall, B.W. and others. (1988). Predisposition for burnout among first-year teachers, *Teacher Educator*, 24(2), 13-21.
- Hallinger, P. (1982, 1983, 1990). *Principal instructional management rating scale*. Version 2.3. Sarasota, FL: Leading Development Associates. FL 34243 Leadingware.com, 813-354-3543.
- Hallinger, P. ve Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.
- Hanson, E. M. (1985). *Educational administration and organizational behavior*. California: Allyn & Bacon
- Hesapçioğlu, M. (1994). *İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi*. İstanbul: BETA Yayınları.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning*. Buckingham: Open Uni. Press.
- Lord, C. T. (2001). *Instructional leadership teams and school climate: A descriptive study of leadership behavior and indicators of school climate in secondary school*. UMI, Bell & Howell.
- Lott, M.J. (1998). *Teachers' perceptions of middle school principals' effectiveness in performing instructional leadership duties in Hamilton county schools*. UMI, Bell & Howell.
- Marion, R. (2002). *Leadership in education*. New Jersey: Pearson Education.

- McEwan, E.K. (1994). *Seven steps to effective instructional leadership*. New York: Scholastic.
- Newbold, T.A. (1999). *The value of instructional leadership in high schools: Essential practices for effective schools*. Unpublished doctoral dissertation, Denver, University of Colorado.
- UMI. <<http://www.lib.umi.com>>.
- Norris, C. (1990). Developing visionary leaders for to morrow's school. *NASSP Bulletin*, 74, 6-10.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Russell, G.F. ve Shoare, I. (1994). *Interactive perceptual psychology: The human psychology that mirrors the naturalness of human behavior*. Connecticut: Geographic Source.
- Schonfeld, I.S. (1991). *Burnout in teachers: Is it burnout or is it depression?*, New York: Geographic Source.
- Seidman, S.A. ve Zager, J. (1987). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*. 11(1), 26-33.
- Smith, W.F. & Andrews, R.L. (1989). *Instructional leadership: how principal make a difference*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şen, S. (1981). *İşletme yönetimi*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Vinson, T.P. (1997). *The performance of secondary principals as instructional leaders in Mississippi public schools as perceived by superintendents, principals, and classroom teachers*. UMI, Bell & Howell Co.
- Yang, C.S. (1996). *Instructional leadership behaviors of elementary school principals in Taiwan, Republic of China*. UMI, Bell & Howell Co.