



OKUL İKLİMİ, ÖĞRETİMSEL LİDERLİK VE YÖNETSEL LİDERLİK DEĞİŞKENLERİNİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNE ATAMA YAKLAŞIMLARI AÇISINDAN AYIRT EDİCİLİK DÜZEYİ

DISCRIMINATION LEVEL OF SCHOOL CLIMATE, INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND ADMINISTRATIVE LEADERSHIP VARIABLES IN TERMS OF SCHOOL PRINCIPAL APPOINTMENT APPROACHES

Betül BALKAR¹
Mahmut KALMAN²

Öz

Bu araştırmanın amacı; okul iklimi-öğretmen morali, öğretimsel liderliğinin alt boyutları olan öğretimsel yönetim ve öğretimsel denetim ile yönetsel liderliğin alt boyutları olan hesap verebilir yönetim ve bürokratik yönetim değişkenlerinin okul müdürü olabilmek için yöneticilik eğitimine yer verme biçimleri açısından üç gruba (atama öncesi eğitim veren, atama sonrası eğitim veren ve eğitim vermeden yöneticilik görevine atayan) ayrılan 19 ülkenin yer aldıkları grupları doğru sınıflandırma düzeyini belirlemektir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler ve ilişki dereceleri analiz edildiğinden dolayı, araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) 2008 okul müdürü anketinden derlenerek elde edilmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin ülkeleri doğru sınıflandırma düzeyleri diskriminant analizi ile belirlenmiştir. Sınıflandırma sonuçlarına göre, üç farklı grupta yer alan ülkelerdeki okul yöneticileri; okul iklimi (öğretmen morali), öğretimsel yönetim, öğretimsel denetim, hesap verebilir yönetim ve bürokratik yönetim değişkenlerine göre ayrıldığında herhangi bir yöneticinin yer aldığı grubun doğru sınıflandırılma değeri % 51'dir. Elde edilen bulgulara göre, ülkeleri doğru sınıflandırmada en fazla katkısı bulunan bağımsız değişkenler sırasıyla öğretimsel yönetim, okul iklimi ve öğretimsel denetimdir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak; okul yöneticiliğine atamada kullanılan yöneticilik eğitimlerinde özellikle öğretimsel liderlik ve okul iklimi konularına yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi atama yaklaşımları, okul yöneticiliği eğitimi, TALIS 2008, diskriminant analizi

Abstract

The purpose of the present study was to determine whether school climate-teacher morale, instructional management and instructional supervision subdimensions of instructional leadership and accountable management and bureaucratic management subdimensions of administrative leadership correctly classify three groups into which 19 countries were categorized depending on their approaches to training of prospective school principals (pre-appointment training, post-appointment training and appointment without any training or preparation). Correlational survey model was used in this research as the researchers attempted to analyze correlations between variables and the level of correlations. Data were extracted from TALIS 2008 Principal Questionnaire (Teaching and Learning International Survey). Discriminant analysis was employed to examine correct classification levels of countries by the variables included in this study. Results indicated that school principals were correctly classified into three different groups at a rate of 51% in terms of school climate (teacher morale), instructional management, instructional supervision, accountable management and bureaucratic management. The findings of the research demonstrated that the most effective independent variables in classifying the countries into groups correctly were instructional management, school climate and instructional supervision, respectively. Based on the findings, it may be suggested that instructional leadership and school climate, specifically, must be included in the trainings organized for school principal positions.

Key Words: School principal appointment approaches, training for school principal, TALIS 2008, discriminant analysis

¹ Dr.,Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, b.balkar@gmail.com

² Arş.Gör.,Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mkalman@gantep.edu.tr

1. Giriş

Dünya genelinde yaygınlaşmaya başlayan hesap verebilirlik yaklaşımları, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik standartlar ve beklentiler ve okul geliştirme yaklaşımları eğitimcilere, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yeni roller ve sorumluluklar yüklemiştir (Firestone ve Riehl, 2005; Ovando, 2005; Stronge, Richard ve Catano, 2008). Bu roller ve sorumlulukların merkezinde okul yöneticileri yer almaktadır. Okulları başarılı bir şekilde yönetebilmek için okul yöneticilerinin cevap vermesi gereken pek çok talep ve zorluk bulunmaktadır (Zachariou, Kadji-Beltran ve Manoli, 2013). Örneğin pek çok ülkede eğitim sistemleri, okul yöneticilerini öğrencilerin performans sonuçları konusunda hesap vermeye zorlamaktadır (Heck ve Hallinger, 2010). Bu gelişmelere paralel olarak 20. yüzyılın sonlarından itibaren okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu ve özel bir hazırlık gerektirdiği fikri yaygınlaşmaya başlamıştır (Bush, 2013). Bush'a (2008) göre bu fikrin temelinde okul yöneticiliği konusunda ortaya çıkan paradigma değişimi büyük rol oynamıştır. Bu paradigma değişiminin nedenleri; okul yöneticilerinin rollerinin genişlemesi, okul ortamlarının giderek daha karmaşık hale gelmesi, yöneticiliğe hazırlığın ahlaki/etik bir zorunluluk olduğunun düşünülmesi ve etkili bir hazırlık ve geliştirmenin okullarda fark oluşturduğunun anlaşılmasıdır.

Nitekim okul yöneticileri ve olumlu okul çıktıları konusunda yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin eğitim sistemindeki önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bolívar-Botía ve Bolívar-Ruano (2011), okul yönetiminin okulun gelişiminde ve iyi bir eğitimin sunulmasında temel bir rol oynadığını belirtmektedir. Etkili bir okul yöneticisinin, okulun etkinliğini ve başarısını artırmada rolü büyüktür; bu etkiyi daha çok öğretmenlerin motivasyonunu, bağlılığını ve kapasitesini artırarak, okulun iklimini ve çevresini etkileyerek gerçekleştirir (Bush 2008; Horng ve Loeb, 2010; Pont, Nusche ve Moorman, 2008). Leithwood, Harris ve Hopkins (2008), öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açısından okul yöneticilerinin öğretmenlerden sonra ikinci sırada yer aldığını ileri sürmektedir. Alan yazındaki pek çok araştırma, kaliteli/etkili okul liderliği/yöneticiliği ile olumlu okul çıktıları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Horng ve Loeb, 2010; Nettles ve Herrington, 2007; Supovitz, Sirinides ve May, 2010). Özellikle öğrenci başarısı ile okul yöneticileri konusundaki araştırmalar (Bknz. Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood vd., 2009; Sebastian ve Allensworth, 2012; Waters, Marzano ve McNulty, 2003; Coelli ve Green, 2012) okul yöneticilerinin okul çıktılarındaki rolünü açıkça göstermektedir. Okul yöneticileri okuldaki pek çok değişkeni doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği için etkili okul liderlerinin/yöneticilerinin geliştirilmesi şansa bırakılmayacak bir konudur (Bush, 2009).

Okul yöneticilerinin okul çıktıları üzerinde beklenen etkiyi ortaya koyabilmeleri için bir takım bilgi ve becerilerle donanmaları gerekmektedir, çünkü okul yöneticilerinin üstlenmesi gereken sorumluluklar pek çok kişinin kapasitesini aşmaktadır (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe ve Orr, 2010). Dolayısıyla okul yöneticilerinin artan rollerinden dolayı, yönetici hazırlama programlarının oluşturulması stratejik bir gereklilik haline gelmiştir (Brundrett, Fitzgerald ve Sommefeldt, 2006). Okul sistemi içinde yukarıda belirtilen önemli rol ve sorumlulukları üstlenmek durumunda olan okul yöneticilerinin gerek hizmet öncesi gerekse de hizmet içinde eğitilmesi göz ardı edilmemesi gereken bir konudur (Demirtaş ve Özer, 2014; Donahoo ve Stokes, 2007).

Okul sistemindeki bütün öğelerin daha etkin ve verimli çalışabilmesi için kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması ve bunun ilk adımı olarak da okul yöneticilerinden başlanması gerekmektedir (Thoonen, Slegers, Oort ve Peetsma, 2012). The Wallace Foundation (Mitgang ve Gill, 2012) tarafından yayınlanan "The Making of the Principal" adlı raporda müdür eğitimini geliştirmek için; okul yöneticilerinin sadece okul

binalarını yönetmek için değil, sınıf içi öğretimi geliştirmek için de hizmet öncesi eğitime dâhil edilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda müdür eğitimlerinde okul müdürlerinin güçlendirilmesi gereken alanları işaret eden performans değerlendirmelerine dayalı olarak tasarlanan mesleki gelişim olanaklarının sunulmasının gerekliliğinin de altı çizilmiştir. Schleicher'e (2012) göre okul yöneticilerinin geliştirilmesi; yöneticilerin sorumluluklarının açıkça tanımlanmasını, kariyerleri boyunca uygun profesyonel gelişim etkinliklerine katılmalarının sağlanmasını ve okulun gelişimi ve öğrenci performansındaki rollerinin anlatılmasını gerektirmektedir. Okul yöneticiliğinin okulda öğrenmeyi ve öğrencilerin yaşamlarını ciddi bir şekilde etkilediği göz önüne alındığında; göreve yeni başlayan yöneticilerin nereden geldiklerinin, kendilerinden neler beklendiğinin, gerçekte neler yapabildiklerinin, nasıl desteklenebileceklerinin ve sürekli öğrenme ve gelişime nasıl yönlendirilebileceklerinin bilinmesi gerekmektedir (Walker ve Qian, 2006). Okul yöneticilerinin hazırlanması ve geliştirilmesine gereken önem verilmediği sürece, iyi işleyen eğitim sistemleri oluşturmaya yönelik girişimler başarısız olacaktır (Eacott ve Asuga, 2014). Üstlendikleri yeni rol ve sorumlulukları yeterince yerine getirebilmek için okul yöneticisi olarak atanacak kişilerin gerekli bilgi ve becerilerle donanması gerekmektedir. Aksi takdirde okul yöneticiliği giderek cazibesini kaybedecektir (The Trade Union Committee for Education, 2012).

Okul yöneticilerinin hazırlanması ve yetiştirilmesi konusunda yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerine yönelik olarak verilen eğitimin (hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ve farklı mesleki gelişim olanakları) önemli sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Fuller, Young ve Baker (2011), okul yöneticileri için uygulanan yönetici hazırlama programları ile öğretmen niteliklerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aynı zamanda öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi yoluyla öğrenci başarısında anlamlı etkilerin ortaya çıkabileceğini ileri sürmüşlerdir. Behbahani (2011), eğitim yöneticiliği ve liderliği alanında eğitimli okul müdürlerinin; planlama, insan ilişkileri ve eğitimsel uygulamalardaki performanslarının eğitimli olmayan okul müdürlerine göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Eğitimli okul müdürlerinin; öğretmenlerin iş doyumlarını artırmada, velilerle işbirliği yapmada ve insan kaynaklarından yaratıcı bir şekilde yararlanmada daha etkili olabildiğini de ifade etmiştir. Işık (2003), okul yöneticiliği konusunda eğitim almış ve eğitim almamış olan okul yöneticileriyle ilgili yaptığı araştırmada yönetici eğitiminin önemli etkilerinin olduğunu bulmuştur. Çalışmasında eğitim almış okul yöneticilerinin; insan kaynaklarını geliştirme konusunda daha açık oldukları, finansal kaynakları etkili bir şekilde kullandıkları, okulda informal ilişkiler geliştirdikleri, hedeflerini paydaşlara iletme konusunda daha etkili oldukları ve okulda daha olumlu bir çalışma ortamı oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Yine bu konuda yapılan farklı bir araştırmada, yöneticiliğe hazırlıkla okul liderliği uygulamaları arasında bir ilişki bulunmuştur. Eğitim almış okul yöneticilerinin, okulda olumlu değişimler yapma konusundaki kapasitelerinin arttığı görülmüştür (Barber, 2006).

Madden'in (2008) araştırmasında, geleceğin okul müdürleri olan müdür yardımcılarının okul yöneticiliği konusunda yeterince hazırlanmadığı ortaya çıkmıştır. Madden (2008) müdür yardımcılarının; yönetim ve liderlik rollerini dengeleme becerileri, yüksek beklentiler ve standartlar oluşturma, toplumla etkin ilişkiler geliştirme, öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan içerik ve öğretimi talep etme, yetişkin öğretimi kültürü oluşturma ve çoklu veri kaynaklarını kullanma konularında eğitilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırma sonucu, herhangi bir eğitime tabi tutulmadan okul yöneticisi olarak atanan müdür yardımcılarının ileride okul yönetimi konusunda önemli sorunlar yaşayacağını göstermektedir. Yapılan başka bir araştırmada hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına katılan okul yöneticilerinin kendilerini yöneticiliğe daha hazır hissettikleri,

daha olumlu tutumlar geliştirdikleri ve daha iyi uygulamalara başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe ve Orr, 2010).

Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen yeni rol ve sorumluluklara yanıt verebilmelerinde her ne kadar hizmet öncesi ve/veya hizmet sonrası yöneticilik eğitimi almaları büyük önem taşısa da, ülkelerin okul yöneticiliğine atamada yöneticilik eğitime yer verme yaklaşımları, dolayısıyla yöneticilik eğitime verdikleri önem aynı değildir. “Koşullara bağlı olarak eğitim [yöneticilik eğitimi] okul yöneticisi olarak atanmadan önce ya da işe alma prosedürü sürecinde ya da atamadan sonraki ilk yıllarda verilebilir. Amacı, okul yöneticilerini görevlerini yerine getirebilecek becerilerle donatmaktır. Okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişimi ile karıştırılmamalıdır” (Avrupa Komisyonu [European Commission], 2013, s.112). Okul yöneticisi atamalarında yöneticilik eğitime yer verme uygulamalarının dünya genelinde farklılaştığı görülmektedir. Bu konuda; okul yöneticiliğine atanabilmek için ön koşul olarak yöneticilik eğitime yer verme, yönetici olarak atamada yöneticilik eğitimi almış olma şartının aranmaması ve atama sonrası yöneticilik eğitimi alma şartının konulması şeklinde üç farklı yaklaşım uygulanmaktadır (Avrupa Komisyonu [European Commission], 2013). Bu noktada okul yöneticiliğine atamada yöneticilik eğitime ilişkin farklı yaklaşımları olan ülkelerin uygulamalarını incelemeye fayda bulunmaktadır.

Okul müdürü olarak atanmadan önce yöneticilik eğitimi almanın zorunlu olduğu ülkelerden Slovenya’da adaylar, eğitim yasalarında tanımlanan liderlik ve yönetim görevlerini yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilmek, kişisel etkinlik ve örgütsel etkililiğe katkıda bulunan bilgi ve becerilere sahip olabilmek ve müdürlük lisansı alabilmek için Ulusal Eğitimde Liderlik Okulu (National School for Leadership in Education) programına katılmaktadırlar. Programda; örgüt teorisi ve liderlik, okul liderliği, planlama ve karar verme, çatışma yönetimi, ders gözlemlene, toplantı yönetimi, iklim ve kültür, motivasyon, personel geliştirme, değişim yönetimi, yöneticilik ve pedagojik liderlik konularını kapsayan modüller dahilinde eğitim almaktadırlar. Göreve başladıktan sonra ise, mentörlük programına katılmaktadırlar (OECD, 2007a). Slovenya gibi müdür olarak atanmadan önce yöneticilik eğitimi alınan ülkeler arasında yer alan Portekiz’de okul yönetimi ve idaresinde uzmanlık eğitimi üniversiteler tarafından verilmektedir. Verilen eğitimlerde pedagojik ve yönetsel liderlik becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. En az 250 saat süren eğitim; eğitim bilimleri alanında genel eğitim, idare ve yönetim alanında özel eğitim, idare ve yönetim alanında proje geliştirme ve değerlendirme eğitimi boyutlarından oluşmaktadır. Ülkede idare ve yönetim alanında daha yüksek düzeyde eğitimler de verilmektedir, ancak yönetici lisansına sahip olmak için bu programlara katılmak şart değildir (OECD, 2007b).

Yönetici eğitiminin göreve başladıktan sonra verildiği ülkelerden Avusturya’da göreve yeni başlayan okul müdürlerine yönelik sistematik bir eğitim uygulanmaktadır. Eğitimler yarı zamanlı olarak verilmekte ve sosyal ve bireysel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Sosyal aşamanın içeriğinde; iletişim ve liderlik, çatışma yönetimi, ders denetimi, okul geliştirme, eğitim hakları ve mesleki haklar, okul yönetimi, zaman yönetimi, proje yönetimi, toplantı teknikleri ve kişisel gelişim gibi konular yer almaktadır. Bireysel aşamada ise, mesleki öğrenme toplulukları aktif olarak işe koşulmakta ve literatür ve proje çalışmaları yer almaktadır (OECD, 2007c).

Yöneticilik eğitiminin verilmediği ülkeler arasında yer alan Danimarka’da ulusal bir okul müdürü yetiştirme programı bulunmamaktadır. Ancak liderlik potansiyeline sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için belediyeler tarafından düzenlenen okul liderliği kursları bulunmaktadır veya göreve yeni başlayan müdüre eğitim amacıyla bir mentor atanmaktadır (OECD, 2007d). Danimarka gibi yöneticilik eğitiminin verilmediği ülkeler arasında yer alan

Hollanda'da, okul müdürü olabilmek için yöneticilik eğitimi almak zorunlu olmasa da; yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim verilmekte ve Okul Liderleri Genel Birliği (General Association of School Leaders) gibi sendikaların aracılığıyla, ulusal pedagojik merkezler, Eğitimde Yenilik Merkezi (Centre for Innovation in Education), sendikalar ve ticari eğitim kurumları gibi okul liderleri için eğitim veren birçok kurum bulunmaktadır. Bu kurumlarda 2-3 yıl arasında değişen bütünsel eğitimler verildiği gibi; halihazırda lider pozisyonunda olanlar için 1 yıllık kısa eğitim programları, belirli konularda eğitimler veya yönetim işlevleri için oryantasyon eğitimi gibi eğitim aktiviteleri de sunulmaktadır. Okul müdürü olabilmek için yöneticilik eğitimi almanın zorunlu olmadığı ülkelerde, yönetici olmak için eğitim sektöründe görev yapma zorunluluğu da yoktur (OECD, 2007e).

Ülkelerin okul müdürlüğüne atamada yöneticilik eğitimini bir kriter olarak kullanma açısından farklılaşması, okul müdürlüğüne atamada yöneticilik eğitime yer verme biçimlerinin okul yöneticilerinin davranışları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir. Bu nedenle farklı ülkelerde görev yapan yöneticilerin çeşitli alanlardaki davranışlarına bakarak, yöneticilik eğitimi alma kriteri açısından, yöneticiliğe atanma biçimlerine doğru karar verilir verilemeyeceği merak uyandırmaktadır. Bu yönde gerçekleştirilebilecek doğru bir tahmin, yöneticilik eğitiminin okul yöneticilerine sağladığı katkıyı gözler önüne serebilecektir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışları TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) 2008 verileri kapsamında ele alınmıştır. Okul müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarının inançlarından ziyade doğrudan gözlemlenebilecek uygulamaları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle TALIS 2008 verileri kapsamında yöneticilerin okul süreçlerine ilişkin gözlemlenebilir uygulamalarına işaret eden; okul iklimi-öğretmen morali, öğretimsel liderliğinin alt boyutları olan öğretimsel yönetim ve öğretimsel denetim ile yönetsel liderliğin alt boyutları olan hesapverebilir yönetim ve bürokratik yönetim alanlarındaki davranışları incelenmiştir. Aynı zamanda okul yöneticiliği eğitiminin yansımalarının okullarda en fazla bu alanlarda gözlemlenebileceği düşünüldüğünden, bu değişkenlerin okul müdürlüğüne atamada yöneticilik eğitime yer verme yaklaşımları açısından ülkeleri ayırt etmede kullanılması faydalı bulunmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul iklimi-öğretmen morali, öğretimsel liderliğinin alt boyutları olan öğretimsel yönetim ve öğretimsel denetim ile yönetsel liderliğin alt boyutları olan hesapverebilir yönetim ve bürokratik yönetim değişkenlerinin okul müdürü olabilmek için yöneticilik eğitime yer verme biçimleri açısından üç gruba ayrılan 19 ülkenin yer aldıkları grupları doğru sınıflandırma düzeyini belirlemektir. Bir başka deyişle bu değişkenlerin 19 ülkenin okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almalarına göre yer aldıkları grupları ne düzeyde doğru sınıflandırdığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul müdürlerinin okuldaki eğitim-öğretim süreçlerinden iletişim süreçlerine kadar birçok sorumluluk alanı bulunmaktadır. Bu alanlardaki performansları ise, okul çalışanlarının iş doyumları ve mesleki performansları ile okulun akademik ve sosyal başarısını etkileyebilmektedir. Okul müdürlerinin bu kadar geniş sorumluluk ve etki alanına sahip olmaları, okul yöneticiliği konusunda eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Okul müdürlüğü için yöneticilik eğitime önkoşul olarak yer veren ülkeler olduğu gibi, göreve başladıktan sonra yöneticilik eğitimini zorunlu tutan ülkeler de bulunmaktadır. Türkiye'nin de içinde yer aldığı bazı ülkelerde ise, okul müdürü olabilmek için yöneticilik eğitime gerek duyulmamaktadır. Bu noktada yöneticilik eğitiminin ve yöneticilik eğitiminin verilmesinde

kullanılan yaklaşımların okul yöneticiliğinde nasıl bir katma değer oluşturduğu incelenmesi gereken bir konudur. Bu çalışmada okul müdürlerinin; okul iklimi-öğretmen morali alanındaki ve öğretimsel liderliğin ve yönetsel liderliğin alt boyutlarındaki performanslarının, yöneticilik eğitimi almalarına göre yer aldıkları grupları sınıflandırma doğruluğunun belirlenmesi, yöneticilik eğitiminin müdürlerin davranışları ve dolayısıyla performansları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olup olmadığını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda çalışmada kullanılan değişkenlerin dikkate alınmasıyla, okul müdürlüğüne atamada kullanılacak yöneticilik eğitiminin içeriğinin nasıl olması gerektiği hakkında da bir çerçeve sağlanabilecektir.

2. Yöntem

2.1. Çalışmanın Modeli

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin ve ilişki derecelerinin analiz edilmesinden ve bu amaçla diskriminant analizinden yararlanılmasından dolayı, araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Diskriminant analizi genellikle korelasyonel araştırma desenlerinde kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Korelasyonel çalışmada; iki veya daha çok değişken arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin birlikte nasıl değiştikleri incelenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

2.2. Çalışma Grubu ve Özellikleri

Araştırmanın verileri, TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) 2008 okul müdürü anketinden derlenerek elde edilmiştir. 2008 yılı TALIS verileri; Avustralya, Avusturya, Belçika (Flaman Topluluğu), Danimarka, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Kore, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, İspanya, Türkiye, Brezilya, Bulgaristan, Estonya, Litvanya, Malezya, Malta ve Slovenya olmak üzere 23 ülkeden elde edilmiştir (OECD, 2009, s.18). TALIS çalışmasının örnekleme; toplam 4665 okul müdüründen (OECD, 2009, s.193) oluşmaktadır.

TALIS 2008'e katılan ülkelerden bu çalışmaya dâhil edilecek ülkelerinde belirlenmesinde Avrupa Komisyonu (European Commission) Eurydice Raporu (2013) dikkate alınmıştır. Avrupa Komisyonu (European Commission) Eurydice Raporu'nda (2013) Uluslararası Eğitim Standart Sınıflandırması'na (ISCED) göre ortaöğretim (ISCED 2-3) düzeyi de dâhil olmak üzere ISCED 0, 1, 2 ve 3 (okul öncesinden liseye kadar) düzeylerinde okul yöneticisi olarak atanmadan önce ya da sonra asgari eğitim süreci gereken ülkeler ile ilgili verilere yer verilmiştir. Ülkeler; "atama öncesi", "atama sonrası" ve "yöneticilik eğitimi gerekli değil" şeklinde üç grup altında sınıflandırılmıştır. Eurydice Raporu'nda (2013, s.112) yer alan ülkeler; Belçika (Fransız, Alman ve Flaman Toplulukları), Almanya, Estonya, İspanya, İtalya, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Finlandiya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda, Lihtenştayn, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Avusturya, Slovakya, İsveç, Bulgaristan, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Hollanda, Hırvatistan, Türkiye ve Norveç'tir.

Atama öncesi yöneticilik eğitiminin gerekli olduğu ülkeler; Belçika (Fransız Topluluğu ve Alman Topluluğu), Almanya, Estonya, İspanya, İtalya, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Finlandiya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), İzlanda ve Lihtenştayn olarak belirtilmiştir. Atama sonrası yöneticilik eğitiminin gerekli olduğu ülkeler; Çek Cumhuriyeti, Fransa, Avusturya, Slovakya ve İsveç'tir. Okul müdürü olmak için yöneticilik eğitiminin gerekli olmadığı ülkeler ise; Belçika (Flaman

Topluluğu), Bulgaristan, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Hollanda, Birleşik Krallık (İskoçya), Hırvatistan, Türkiye ve Norveç olarak ifade edilmiştir.

Bu çalışmada ülkeler okul müdürü atamada yöneticilik eğitimine yer vermeleri açısından sınıflandırıldıklarından, TALIS 2008'e katılan ülkelere Eurydice Raporu (2013) doğrultusunda yöneticilik eğitimine yer verme yöntemlerine kesin olarak ulaşılan ülkeler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında; TALIS 2008'e katılan ülkelere; Estonya, İspanya, İtalya, Malta, Polonya, Slovenya, İzlanda, Portekiz, Slovakya, Avusturya, Belçika (Flaman Topluluğu), Bulgaristan, Danimarka, İrlanda, Litvanya, Macaristan, Hollanda, Türkiye ve Norveç yer almaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen ülkelere TALIS araştırmasına katılan okul müdürlerinin sayısı ve yüzdeleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Ülkelerdeki Okul Müdürlerinin Sayı ve Yüzdeleri

Ülke	N	%
Avusturya	248	7.9
Belçika	197	6.2
Bulgaristan	199	6.3
Danimarka	137	4.3
Estonya	195	6.2
Macaristan	183	5.8
İrlanda	142	4.5
İtalya	298	9.4
Litvanya	206	6.5
Malta	58	1.8
Hollanda	39	1.2
Norveç	156	4.9
Polonya	172	5.4
Portekiz	173	5.5
Slovakya	186	5.9
Slovenya	184	5.8
İspanya	193	6.1
Türkiye	193	6.1
TOPLAM	3159	100

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak TALIS 2008 araştırmasında kullanılan yönetici anketi kullanılmıştır. Anket; kişisel bilgiler, okul ile ilgili bilgiler, okul yönetimi, öğretmen

değerlendirme ve okul kaynakları bölümlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada yönetici anketinden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan; öğretimsel yönetim, öğretimin doğrudan denetimi, hesap verebilir yönetim, bürokratik yönetim ve okul iklimi (öğretmenlerin çalışma morali) indeksleri kullanılmıştır.

TALIS araştırmasında aynı zamanda; okul hedeflerinin yönetimi, öğretimsel yönetim ve öğretimsel denetim indekslerinin birleştirilmesiyle öğretimsel liderlik stili indeksi; hesap verebilir yönetim ve bürokratik yönetim indekslerinin birleştirilmesi ile yönetimsel liderlik stili indeksi oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde diskriminant analizi kullanılmıştır. Ayırma analizi; grupları ayırmada etkili olan değişkenleri belirlemek ve böylece verilerin hangi gruba ait olduğuna karar vermek için kullanılır (Kalaycı, 2006). Diskriminant analizi, kategorik bir değişkenle birbiriyle ilişkili değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmektedir (McLachlan, 2004). Diskriminant analizi gruplar arasındaki farklılıkları analiz etme veya benzerlikleri doğrultusunda değişkenleri gruplara atama/sınıflandırmada kullanılmaktadır. Diskriminant analizi yapabilmek için, verilerin iki veya daha fazla gruba ait olması gerekmektedir ve analiz birimlerini oluşturan veri kaynakları insan ve ülke gibi farklı niteliklerde olabilir (Klecka, 1980).

3. Bulgular

Bu araştırmada; öğretimsel yönetim, öğretimin doğrudan denetimi, hesap verebilir yönetim, bürokratik yönetim ve okul iklimi: öğretmenlerin çalışma morali indekslerinin ülkeleri okul müdürü atamalarında yöneticilik eğitime yer vermeleri açısından doğru sınıflandırma düzeyleri belirlenmiştir. Bir başka deyişle diskriminant analizi bu indeksler doğrultusunda okul müdürlerinin müdürlük atamalarında yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre hangi gruba ait olduğunu kestirmeye hizmet etmektedir.

Tablo 2. Özdeğerler

<i>Fonksiyon</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Varyans</i>	<i>Kanonik Korelasyon</i>
1	.180	64.1	.39
2	.101	35.9	.30

Tablo 2 incelendiğinde iki fonksiyon üretildiği ve bu fonksiyonlara ilişkin özdeğerlerin sırası ile .180 ile .101 olduğu görülmektedir. Özdeğer "0" olduğunda, diskriminant analizinin ayırıcılık değerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Özdeğere benzeyen ancak 0 ile 1 arasında değer alan kanonik korelasyon da fonksiyonun gruplar arasında ne kadar iyi bir ayırıcı olduğunu göstermektedir (Hilbe, 1992). Birinci fonksiyona ilişkin kanonik korelasyon .39, ikinci fonksiyona ilişkin kanonik korelasyon .30 olarak belirlenmiştir. Birden fazla diskriminant fonksiyonu olduğunda ilk fonksiyonun en önemli ayırıcı güce sahip olduğu kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bağımlı değişkenlerdeki varyansın % 64'ü birinci fonksiyon tarafından açıklanmaktadır.

Bağımlı değişkenin grupları ile diskriminant fonksiyonu arasındaki ilişkinin büyüklüğü, kanonik korelasyon katsayısının büyüklüğüne bağlıdır. Kanonik korelasyon katsayısının karesi ise, bağımsız değişkenler tarafından açıklanan bağımlı değişkendeki sınıflamanın yüzdesini vermektedir. Tablo 2'deki kanonik korelasyon katsayıları incelendiğinde, bağımlı değişkendeki gruplanmanın $(.391)^2=.15$ 'i birinci fonksiyonun değişkenleri tarafından açıklandığı söylenebilmektedir.

Tablo 3’de diskriminant fonksiyonlarının manidarlığını test eden Wilks’ Lambda istatistiği sonuçları verilmektedir. Birinci fonksiyon grupları ayırmada daha yüksek etkiye sahip olduğu için, birinci fonksiyonun manidarlık test sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Wilks’ Lambda istatistiği

Fonksiyon	Wilks’ Lambda	Ki-kare	sd	p
1	.769	720.902	12	.000

Tablo 3’te görüldüğü gibi birinci fonksiyonun Wilks’ Lambda istatistiğine ilişkin ki-kare değeri, [$X^2_{(1)} = 720.902$; $p < .01$] anlamlıdır. Bu nedenle birinci fonksiyonu oluşturan yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkendeki grupları ayırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diskriminant fonksiyonuna anlamlı katkısı olan bağımsız değişkenleri gösteren Wilks’ Lambda Grup Ortalamalarının Eşitliği Testi sonuçları ise, Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Wilks’ Lambda Grup Ortalamalarının Eşitliği Testi

Puanlar	Wilks’ Lambda	F	sd1	sd2	p
Okul iklimi-öğretmen morali	.964	51.245	2	2752	.000
Öğretimsel yönetim	.961	55.786	2	2752	.000
Öğretimsel denetim	.992	10.905	2	2752	.000
Hesapverebilir yönetim	.943	83.715	2	2752	.000
Bürokratik yönetim	.980	28.780	2	2752	.000

Tablo 4 incelendiğinde; okul iklimi-öğretmen morali [$F_{(2, 2752)}=51.245$, $p < .01$], öğretimsel yönetim [$F_{(2, 2752)}=55.786$, $p < .01$], öğretimsel denetim [$F_{(2, 2752)}=10.905$, $p < .01$], hesapverebilir yönetim [$F_{(2, 2752)}=83.715$, $p < .01$] ve bürokratik yönetim [$F_{(2, 2752)}=28.780$, $p < .01$] ortalamalarında gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Okul iklimi-öğretmen morali, öğretimsel yönetim, öğretimsel denetim, hesapverebilir yönetim ve bürokratik yönetim değişkenleri ülkeleri yönetici atama yöntemlerine göre gruplara ayırmada anlamlı bir etkiye sahiptir.

Tablo 5’de okul iklimi-öğretmen morali, öğretimsel yönetim, öğretimsel denetim, hesap verabilir yönetim ve bürokratik yönetim değişkenlerinin diskriminant fonksiyonuna katkısını belirleyen standartlaştırılmış diskriminant fonksiyonuna ilişkin katsayılar sunulmuştur.

Tablo 5. Diskriminant Fonksiyonuna ilişkin standartlaştırılmış katsayılar

Puanlar	Katsayılar
Okul iklimi-öğretmen morali	.618
Öğretimsel yönetim	.261
Öğretimsel denetim	-.055
Hesapverebilir yönetim	-.918
Bürokratik yönetim	.276

Tablo 5 incelendiğinde, grupları ayırmada en fazla katkısı bulunan bağımsız değişkenin hesap verebilir yönetim (-.918) olduğu görülmektedir. Hesap verebilir yönetim değişkenini sırasıyla; okul iklimi-öğretmen morali (.618), bürokratik yönetim (.276), öğretimsel yönetim (.261) ve öğretimsel denetim (-.055) değişkenleri izlemektedir.

Okul iklimi-öğretmen morali, öğretimsel yönetim, öğretimsel denetim, hesap verebilir yönetim ve bürokratik yönetim değişkenlerinin diskriminant fonksiyonu ile ilişkisini gösteren yapı matrisi katsayıları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Yapı Matrisi Katsayıları

Puanlar	Katsayılar	Korelasyon sırası
Okul iklimi-öğretmen morali	.331	2
Öğretimsel yönetim	-.466	1
Öğretimsel denetim	.293	3
Hesapverebilir yönetim	-.023	4
Bürokratik yönetim	-.005	5

Tablo 6'da yer alan yapı matrisi katsayıları incelendiğinde, diskriminant fonksiyonu ile en yüksek korelasyonu veren bağımsız değişkenin öğretimsel yönetim (-.466); en düşük korelasyonu veren bağımsız değişkenin ise, bürokratik yönetim (-.005) olduğu görülmektedir. Okul iklimi-öğretmen morali ve öğretimsel denetim değişkenleri ile diskriminant fonksiyonu arasında pozitif bir ilişki varken, diğer değişkenlerin diskriminant fonksiyonu ile ilişkisi negatiftir. Tablo 7'de sınıflandırma sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 7. Diskriminant Fonksiyonuna Göre Elde Edilen Sınıflandırma sonuçları

	Atama Öncesi eğitim alınan ülkeler		Atama sonrası eğitim alınan ülkeler		Eğitim alınmasına gerek olmayan ülkeler		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Orijinal Gruplar								
Atama öncesi eğitim alınan ülkeler	656	53.7	262	21.5	303	24.8	1221	100
Atama sonrası eğitim alınan ülkeler	54	12.8	260	61.8	107	25.4	421	100
Eğitim alınmasına gerek olmayan ülkeler	328	29.5	295	26.5	490	44.0	1113	100

Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi = % 51

Tablo 7'de yer alan sınıflandırma sonuçlarına göre; atama öncesi eğitim alan 1221 okul müdürünün 656'sı (%53.7), atama sonrası eğitim alan 421 müdürün 260'ı (%61.8) ve eğitim almadan yöneticilik görevini başlayan 1113 müdürün 490'ı (%44) doğru olarak sınıflandırılmıştır. Diskriminant fonksiyonunun toplam doğru sınıflandırma yüzdesi % 51'dir.

Araştırmada 19 ülkenin okul müdürleri, okul yöneticiliğine atamada yöneticilik eğitiminin kullanımına ilişkin üç farklı yaklaşım açısından üç farklı gruba ayrılmıştır. Üç farklı grupta yer alan ülkelerdeki okul müdürleri; okul iklimi-öğretmen morali, öğretimsel yönetim, öğretimsel denetim, hesap verebilir yönetim ve bürokratik yönetim değişkenlerine göre ayrıldığında herhangi bir yöneticinin yer aldığı grubun (okul yöneticiliğine atamada yöneticilik eğitiminin kullanımı doğrultusunda belirlenen) şansa tahmin edilebilme oranı %33'dür. Elde edilen doğru sınıflandırma değeri ise % 51'dir. Dolayısıyla diskriminant analizinin sınıflandırma doğruluğunun şans kriterinden yüksek olduğu ifade edilebilir. Elde edilen fonksiyon, şansa sınıflandırmanın ötesinde doğru sınıflandırma yapmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, 19 farklı ülkenin okul müdürleri, okul yöneticiliğine atamada yöneticilik eğitiminin kullanımına ilişkin üç farklı yaklaşım açısından üç farklı gruba ayrılmıştır. Birinci grupta, okul yöneticilerinin göreve atanmadan önce yöneticilik eğitimi alması öngörülün ülkeler, ikinci grupta yöneticilik eğitimi göreve atandıktan sonra verilen ülkeler, üçüncü grupta ise okul yöneticilerine yönelik herhangi bir eğitimin verilmediği ülkeler yer almıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; ülkeleri yöneticilik atama yöntemlerine göre doğru sınıflandırmada en fazla katkısı bulunan değişken “öğretimsel yönetim (-.466)” dir. Bunu sırasıyla, “okul iklimi-öğretmen morali (.331)”, “öğretimsel denetim (.293)”, “hesap verebilir yönetim (-.023)” ve “bürokratik yönetim (-.005)” izlemektedir. Diskriminant fonksiyonunun doğru sınıflandırma yüzdesinin ise % 51 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ülkeleri ayırt etmede en önemli değişken öğretimsel yönetimdir. Öğretimsel liderlik kapsamında ele alınan öğretimsel yönetim son zamanlarda öğretim ve liderlik ile ilgili çalışmalarda en çok odaklanılan konulardan biri olmuştur. Bunun nedeni okulun temel rolüyle doğrudan ilişkilidir. Bush'a (2008) göre okulların temel rolü, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamaktır. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin daha iyi öğrenmesi amacıyla öğretimsel yönetim bağlamında üstlenmesi gereken bazı roller ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bu roller ve sorumluluklar; okuldaki öğretmenlerle işbirliği yapmak, sınıfları ve öğrencileri gözlemlemek, öğretmenlere öğretimsel materyallere ulaşma konusunda yardımcı olmak (Lynch, 2012); güven ve huzur dolu bir çalışma ortamı oluşturmak (O'Donnell ve White, 2005); öğrenci başarısıyla ilgili verileri analiz etmek (Neumerski, 2013); takım çalışması ve sorumlulukları paylaşmak (Gümüş ve Akçaoğlu, 2013); sistematik olarak sınıfa dayalı verileri toplamak ve öğretmenlerden yazılı geribildirimler almak (Ovando, 2005); gerektiğinde öğretmenlerle konuşmak ve mesleki gelişimleri konusunda onlara yardımcı olmaktır (Blasé ve Blasé, 2000). Bütün bu uygulamalar okul yöneticilerinin “öğrenme lideri” olmasını gerektirmektedir (Pont, Nusche ve Moorman, 2008).

Okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel yönetim ve liderlik uygulamaları okullarda bir takım olumlu sonuçların elde edilmesini kolaylaştırmaktadır. Şahin (2011), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla okul kültürü arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Horton (2013), okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yine Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin kolektif öz-yeterlik inançları arasında doğrudan, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu önemli bir sonuçtur, nitekim öğretmenlerin öz-yeterlik inançları öğrenci başarısını desteklemektedir (Moolenaar, Slegers ve Daly, 2012). Bununla bağlantılı olarak Jacobson (2011), yön belirleme, çalışanları geliştirme ve örgütü yeniden düzenleme gibi yöneticilik uygulamalarının öğrenci başarısı için

önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme ortamının geliştirilmesi, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ortamlarda eğitim gören öğrencilerin başarısı için ön şart niteliği taşımaktadır (Jacobson, 2011).

Shatzer, Caldarella, Pamela ve Brown (2013) ve Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretimsel liderlik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde diğer liderlik yaklaşımlarına göre (ör., dönüşümsel liderlik) daha anlamlı etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretimsel yönetim uygulamalarına çok fazla zaman ayıramadığını göstermiştir (Grissom, Loeb ve Master, 2013; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013). Bunun nedenleri arasında eğitim sistemi ve okul düzeyindeki durumsal koşullar etkili olsa da (Brauckmann ve Pashiardis 2011; Muijs 2011), en önemli engellerden biri özellikle okul yöneticiliğine yeni atanan kişilerin öğretimsel liderlik ve yönetim konusunda yeterli bir eğitim almamış olmasıdır (Oplatka, 2012). Göreve yeni atanan okul yöneticileriyle ilgili yapılan bir araştırmada (Garcia-Garduno, Slater ve Lopez-Gorosave, 2011), en çok sıkıntı duyulan konuların kişilerarası ilişkiler ve üstlenmesi beklenen roller ve sorumluluklar konusunda hazır olmama hissi olduğu görülmüştür. Aslanargun ve Bozkurt (2012), öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi bağlamında öğretimsel liderlik davranışlarının ihmal edildiği veya okul müdürlerince bilinmediğini ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin eğitimi ve iş başında geliştirilmesi okul performansı açısından önemli etkiler oluşturmaktadır (Bowers ve White, 2014). Mitgang ve Gill'e (2012) göre, okul yöneticilerinin hizmet öncesinde eğitim görmesi gereklidir. Göreve atandıktan sonra eğitim görmeleri ve desteklenmeleri de hizmet öncesi eğitim almaları kadar önemli olan bir diğer konudur.

Ülkeleri yöneticilik atama yöntemlerine göre sınıflandırmada diğer önemli bir değişken ise okul iklimi (öğretmen morali) olarak belirlenmiştir. Okul iklimi konusunda yapılan ampirik araştırmalar olumlu bir okul ikliminin; akademik başarı, okul başarısı, şiddeti etkili bir şekilde önleme, öğrencilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve öğretmenlerin görevde kalma isteğiyle ilgili olduğunu ve bu değişkenleri yordadığını göstermektedir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Olumlu bir okul iklimi için sadece öğrenci başarısı ve öğrenci mezuniyet oranları gibi konular değil; aynı zamanda öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kalma ve çalışma istekleri de önemli değişkenlerdir (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Çünkü okul iklimi, insanların okul yaşamına ilişkin algılarına ve deneyimlerine dayanır; normları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Öğretmenlerin okul ikliminin temel değişkenleri arasında yer alması onların çalıştıkları okullarda kalma konusundaki istek ve niyetlerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin işlerine karşı tutumlarını etkileyen ihtiyaçlarının karşılanması (Evans, 1997), çalışmalarının ve meslekte kalmalarının önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Ingersoll'a (2001) göre, öğretmenlerin sürekli olarak yer değiştirmek istemesinin nedenleri; öğretmenlere okul yönetimi tarafından yeterli desteğin verilmemesi, öğrenci disiplin sorunları, okul düzeyinde karar vermeye sınırlı katılım ve düşük maaşlardır. Öğretmenlerin okul iklimini olumlu olarak görmelerinde ve atandıkları okulda görev yapmak istemelerinde en büyük etkiyi oluşturan faktör okul yönetimidir (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2011). Black'e (2001) göre, okul yöneticilerinin olumlu bir okul kültürü ve iklimi oluşturduğu yerlerde öğretmen morali de yüksek olmaktadır. Okul iklimi öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyebildiği için (Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes, 2010), okul yöneticilerinin okullarında olumlu bir okul iklimi oluşturma konusunda çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bunu yapmanın ilk adımı ise, öğretmenlerin buldukları okullarda çalışma konusundaki istekliliklerini ve bağlılıklarını artırmaktır.

Son olarak öğretimsel denetim, ülkelerin doğru bir şekilde sınıflandırılması konusunda en fazla katkı sağlayan değişkenlerden biri olmuştur. Öğretimsel denetim, öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması konusunda öğretmenlere profesyonel anlamda yardımcı olmakla ilgilidir (Sungu, Ilgan, Parylo ve Erdem, 2014). Öğretimsel denetim, okul yöneticilerinin öğretimsel yönetim ve liderlik uygulamalarının bir basamağını oluşturmaktadır. Hallinger (2005) ve Hallinger, Leithwood ve Heck (2010), öğretimsel liderlikle ilgili alan yazının öğretimi geliştirmek için okul yöneticilerinin üstlenmesi gereken rolleri ve görevleri kapsadığını belirtmektedir. Bu roller ve görevler arasında öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi, eğitim programlarının koordine edilmesi, öğrenci öğrenmesinin izlenmesi ve öğretim personelinin geliştirilmesi yer almaktadır. Shulman, Sullivan ve Glanz'a (2008) göre, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik gösterip göstermediğiyle ilgilidir. Nitekim öğretimsel uygulamalara liderlik etmek de okul yöneticilerinin temel rollerinden biri olarak algılanmaktadır (Stronge, Richard ve Catano, 2008).

Denetim temelde öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları benimsemesi ve düzenlemesi konusunda onlara yardımcı olmayı ve destek olmayı gerektirmektedir (McQuarrie ve Wood, 1991). TALIS 2008'de öğretimin denetimi konusunda yüksek puan alan okul yöneticilerinin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını doğrudan izledikleri ve öğretimin geliştirilmesi için onlara tavsiyede buldukları görülmüştür. Ayrıca, bu yöneticiler öğrencilerin akademik başarılarını ve çalışmalarını da yakından izlemektedirler (OECD, 2009). Oysa TALIS verileri doğrultusunda hazırlanan Türkiye Ulusal Raporu'nda okul müdürlerinin % 35'inin her zaman; % 44'ünün çoğunlukla değerlendirme sonucunu öğretmenlere rapor ettikleri sonucuna yer verilmiştir (Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010). Şahin (2011) araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretmenlere geri bildirim verme ve denetim konularında düşük düzeyde öğretimsel liderlik davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Grissom, Loeb ve Master (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul müdürlerinin zamanlarının sadece % 0,5'ni öğretmenlerin öğretimi geliştirebilmeleri için onlara informal olarak koçluk yapmakla, % 2,1'ni öğretim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesiyle ve % 0,6'sını mesleki gelişime ilişkin etkinliklerle harcadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenleri arasında okul yöneticilerinin idari görev ve rollerinin çok fazla zaman ve enerji gerektirmesi yer alabilir. Denetimin etkin bir şekilde yapılamaması, okulun öğrencilerin akademik başarısına daha fazla katkı yapma konusundaki kapasitesini artırmasına da (Sergiovanni ve Starratt, 2007) engel olmaktadır. Ayrıca, Ponticell ve Zepeda (2004), okullarda denetimin çok iyi yapılmadığını sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin hiyerarşik olarak öğretmenlerden üst bir pozisyonda bulunmaları ve daha çok yasal sorumluluğu yerine getirmek için denetimi gerçekleştirmeleri bu durumun nedenleri arasında sayılmıştır. Ilgan, Parylo ve Sungu (2015), tarafından yapılan bir çalışma, okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğretimsel denetim uygulamalarının öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarını da etkilediğini kanıtlamaktadır. Öğretimsel denetimin gerek öğretim süreçleri gerekse öğretmen performansları üzerindeki etkileri, okul yöneticilerinin öğretimsel denetim konusunda eğitim almalarının gerekliliğine işaret etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son zamanlarda yapılan bir değişiklikle birlikte okul müdürleri öğretimin denetlenmesinden doğrudan sorumlu tutulmaktadır (MEB, 2013). Bu nedenle özellikle okul müdürlüğüne yeni atanan adaylara öğretimsel liderlik ve denetim konusunda verilecek olan eğitim (hizmet öncesi veya iş başında) yöneticilik performansları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmada da öğretimsel denetim değişkeninin yönetici atama yöntemleri açısından ülkeleri doğru sınıflandırmaya katkıda bulunduğunun ortaya çıkması, yöneticilik eğitimi almanın yöneticilerin öğretimsel denetim uygulamalarını şekillendirdiğini göstermektedir.

Diskriminant fonksiyonu ile elde edilen doğru sınıflandırma yüzdesinin şansla sınıflandırma yüzdesinden daha yüksek olması, okul iklimi-öğretmen morali, öğretimsel liderliğinin alt boyutları olan öğretimsel yönetim ve öğretimsel denetim ile yönetsel liderliğin alt boyutları olan hesapverebilir yönetim ve bürokratik yönetim değişkenlerinin yöneticilik atama yaklaşımlarına göre ülkeleri sınıflandırmada belirleyici değişkenler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yöneticilik atamalarında kullanılan yöneticilik eğitiminin içeriğinde özellikle doğru sınıflandırmaya en fazla katkısı olan değişkenler olan; öğretimsel yönetim, okul iklimi ve öğretimsel denetim konularına yer verilmesi önerilebilir. Yöneticilik eğitimlerinin okul yöneticisi adaylarının özellikle öğretimsel liderlik ve olumlu okul iklimi oluşturma yeterliklerinde gelişim sağlamaya dönük olarak tasarlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Avrupa Komisyonu [European Commission] (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Eurydice Raporu. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151TR.pdf (23.02.2014).
- Barber, M. E. (2006). *Leadership preparation programs and principal instructional and transformational leadership practice: The influence of preparation on practice and leader outcomes*. Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Behbahani, A. (2011). Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 9-11.
- Black, S. (2001). Morale matters: When teachers feel good about their work, research shows, student achievement rises. *American School Board Journal*, 188(1), 40-43.
- Blasé J. and Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolívar-Botía, A. and Bolívar-Ruano, R. (2011). School principals in Spain: From manager to leader. *International Journal of Education*, 3(1),1-18.
- Bowers A. J. and White, B. R. (2014). Do principal preparation and teacher qualifications influence different types of school growth trajectories in Illinois?. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 705-736.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333.
- Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brazer, S. D. and Bauer, S. C. (2013). Preparing instructional leaders: A model. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 645-684.
- Brundrett, M., Fitzgerald, T. and Sommefeldt, D. (2006). The creation of national programmes of school leadership development in England and New Zealand: A

- comparative study. *International Studies in Educational Administration*, 34(1): 89–105.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development, *Educational Review*, 61(4), 375-389.
- Bush, T. (2013). Preparing headteachers in England: Professional certification, not academic learning, *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 453–465.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S., ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. C. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Coelli, M. and Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. and Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. and Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., and Kington A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: The National College for School Leadership.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Donahoo, S. and Stokes, M. (2007). Educational research and reform: The preparation of school administrators. In Saran Donahoo and Richard C. Hunter (Eds.) *Teaching leaders to lead teachers: Educational administration in the era of constant crisis (Advances in Educational Administration, Volume 10)*, pp. 251–260, Emerald Group Publishing Limited,
- Eacott, S. and Asuga, G. N. (2014). School leadership preparation and development in Africa: A critical insight, *Educational Management Administration & Leadership*, 1–16, DOI: 10.1177/1741143214523013.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. 13(8), 831-845.
- Firestone, W. A. and Riehl, C. (Eds.) (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, E., Young, M. and Baker, B. D. (2011). Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the

- principal? An exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 173-216.
- Garcia-Garduno J. M., Slater, C. L. and Lopez-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105.
- Grissom, J. A., Loeb, S. and Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Gümüş, S. and Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., Leithwood, K. and Heck, R. H. (2010). Instructional leadership. In Penelope Peterson, Eva Baker and Barry McGaw (Eds.). *International encyclopedia of education*, (3rd Ed.), Vol. 5, Oxford: Academic Press.
- Heck, R. H. and Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885.
- Hilbe, J. (1992). Regression based dichotomous discriminant analysis. *Stata Technical Bulletin*, STB-5, January, 13-17. <http://www.stata.com/products/stb/journals/stb5.pdf>, (30.01.2015).
- Hornig, E., and Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- Horton, T. (2013). *The relationship between teachers' sense of efficacy and perceptions of principal instructional leadership behaviors in high poverty schools*. Doctoral dissertation, the University of Texas at Arlington.
- İlgan, A., Parylo, O. and Sungu, H. (2015): Predicting teacher job satisfaction based on principals' instructional supervision behaviours: A study of Turkish teachers, *Irish Educational Studies*, DOI: 10.1080/03323315.2015.1005393.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Işık, H. (2003). From policy into practice: The effects of principal preparation programs on principal behavior. *International Journal of Educational Reform*, 12 (4), 260-274.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44.
- Kalaycı, Ş. (2006). Ayırma (discriminant) analizi. İçinde; Kalaycı, Şeref (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss.335-345). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Klecka, W.R. (1980). Discriminant analysis. *Series: Quantitative applications in the social sciences*. Sage University Paper, 19, USA.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Lynch, M. (2012). *A guide to effective school leadership theories*. New York, NY: Routledge.

- Madden, A. C. (2008). *Preparation of the assistant principal for the role of principle: An examination of real tasks as compared to the perceived ideal tasks*. Unpublished Dissertation, Georgia State University.
- McLachlan, G.J. (2004). *Discriminant analysis and statistical pattern recognition*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- McQuarrie, F. O., Jr., and Wood, F. H. (1991). Supervision, staff development, and evaluation connections. *Theory into Practice*, 30 (2), 91-96.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_0/ortaogrkuryon_1.html, (12.03.2015).
- Mitgang, L., and Gill, J. (2012). *The making of the principal: Five lessons in leadership training*. Wallace Foundation website: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-Making-of-the-Principal-Five-Lessons-in-Leadership-Training.pdf, (24.03.2015).
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J.C. and Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.
- Nettles, S. M. and Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?" *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- O'Donnell, R. J. and White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- OECD (2007a). *Improving school leadership- Country background report for Slovenia*. <http://www.oecd.org/education/school/38561414.pdf>, (30.01.2015).
- OECD (2007b). *Improving school leadership- Country background report for Portugal*. <http://www.oecd.org/education/school/40710632.pdf>, (30.01.2015).
- OECD (2007c). *Improving school leadership- Country background report for Austria*. <http://www.oecd.org/austria/38570494.pdf>, (30.01.2015).
- OECD (2007d). *Improving school leadership, National background report, Denmark*. <http://www.oecd.org/education/school/38574860.pdf>, (30.01.2015).
- OECD (2007e). *Improving school leadership - OECD review background report for the Netherlands*. <http://www.oecd.org/education/school/38639469.pdf>, (30.01.2015).
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>, (24.02.2014).
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(2), 129-151.

- Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *J Pers Eval Educ*, 18: 171-183.
- Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Vol. 1: Policy and practice*. Paris: OECD Publishing.
- Ponticell, J. A. and Zepeda, S. J. (2004). Confronting well-learned lessons in supervision and evaluation. *NAASP Bulletin*, 88(639), 43-59.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. and Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Sebastian, J. and Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Sergiovanni, T. J., and Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th Edition). Boston, MA: McGraw Hill.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. and Brown, B. L. (2013). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1-15, DOI: 10.1177/1741143213502192.
- Shulman, V., Sullivan, S. and Glanz, J. (2008). The New York City school reform: Consequences for supervision of instruction, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 11(4), 407-425.
- Stronge, J. H., Richard, H. B. and Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sungu, H., Ilgan, A., Parylo, O. and Erdem, M. (2014). Examining teacher job satisfaction and principals' instructional supervision behaviours: A comparative study of Turkish private and public school teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 98-118.
- Supovitz, J., Sirinides, P. and May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- The Trade Union Committee for Education (2012). *School leadership in Europe: Issues, challenges and opportunities*, ETUCE School Leadership Survey Report. Brussels. <http://www.csee-etuice.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf>, (20.01.2015).
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J. and Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23(4), 441-460.
- Walker, A. and Qian, H. (2006). Beginning principals: Balancing at the top of the greasy pole, *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297-309.

- Waters, T., Marzano, R. J. and McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement* (Working Paper). Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Zachariou, A., Kadji-Beltran, C. and Manoli C. C. (2013). School principals' professional development in the framework of sustainable schools in Cyprus: A matter of refocusing. *Professional Development in Education*, 39(5), 712-731.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. ve Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Assessment*, 28(2), 139–152.