

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİCİLİĞİ VE DENETİCİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAVA SINIF OKULLARI VE TEKNİK
EĞİTİM MERKEZİ KOMUTANLIĞINDA
GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

M.Sinan SAYGINAR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ

**İzmir
2006**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

/ Haziran / 2006

M.Sinan SAYGINAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

**İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından
Anabilim Dalı Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.**

Başkan

¼ye

¼ye

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

...../ / 2006

Prof.Dr.Sedef GİDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu kodu:

Üniv.kodu:

Tezin yazarının

Soyadı: SAYGINAR

Adı: M.Sinan

Tezin Türkçe adı: Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında
Görev Yapan Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Tezin yabancı dildeki adı: The Instructional Leadership Behavior of School
Administrators Working in The Air Services Schools And Technical Center
Command

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yılı: 2006

Diğer kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans

2. Doktora

3. Sanatta Yeterlilik

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 193

Referans sayısı: 89

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Yrd.Doç.Dr.

Adı: Yaşar

Soyadı: YAVUZ

Ünvanı:

Adı:

Soyadı:

Türkçe anahtar kelimeler:

1. Öğretimsel Liderlik
2. Hizmet İçi Eğitim
3. Eğitimlik
4. Liderlik Kalitesi

İngilizce anahtar kelimeler:

1. Instructional Leadership
2. In-Service Training
3. Coaching
4. Leadership Quality

1. Tezimin fotokopi yapılmasına izin veriyorum.

2. Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümün fotokopisi alınabilir.

3. Kaynak gösterilmek şartıyla tezin tamamının fotokopisi alınabilir.

TEŞEKKÜR

Klasik yönetim kuramlarının aksine çağdaş yönetim yaklaşımları, işgörenlerin başarı ve verimliliğin artırılması ve örgütsel amaç ve hedeflere ulaşılmasında daha çok güdüleme (motivasyon), insan ilişkileri ile ilgilenerek insan ögesi üzerinde durmaktadır. Okul örgütlerinde de karar mekanizmasının üst organları olan eğitim yöneticilerinin görev, rol ve yeterlilikleri ile bu kavramları etkileyen hizmet öncesi, hizmet içi ve sonrası eğitim özgeçmişleri önem kazanmaktadır.

Günümüz Hava Kuvvetlerinde kullanılan ileri teknoloji ürünü silah sistemleri, taşıdıkları önem nedeniyle çok karmaşık olduklarından bunlara hükmedecek insan gücünün seçimi, yetiştirilmesi, istihdamı geliştirilmesi ve deneyim kazandırılması başta belirtilmiş olan kaliteli havacılık nosyonuna sahip olunması açısından büyük önem arz etmektedir.

Diğer yandan havacılık teknolojisinin özelliği nedeniyle çok farklı sistemlerin bakım ve idamesini sağlayan özellikle teknik personelin nitelikleri ayrı bir önem göstermekte ve Hava Kuvvetlerinde bu hizmetleri değişik içerikli teknik ve akademik eğitim gören personel yürütmektedir. Bu personelin yetiştirilmesi öncelikle Hava birlik okul ve kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sorumluluğundadır.

Hv.Snf.Ok. ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında eğitim veya kursu verilen her türlü cihaz, araç, gereç teçhizat ve silah sistemlerine veya akademik konularda yetiştirilerek kıt'a şartlarında görev yapacak personelin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Hv.Snf.Ok. ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında verilen her türlü akademik ve teknik eğitimlerde, öğretmenlerin önemi ve kalitesi birinci planda yer almakla birlikte eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri ve öğretimsel liderlik davranışları okulların örgütsel iklimini oluşturan en başta gelen etkenlerdendir.

Hv.Snf.Ok. ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında görevli eğitim yöneticisi ve öğretmenlerinin, alanlarına yönelik olarak bugüne kadar aldıkları temel eğitimi kurs ve benzeri hizmet içi eğitimler ile alanlarına yönelik çalışmaları ve edindikleri tecrübeler göz önüne alındığında, öğretmenlik mesleğini benimsemiş, öğrenciye

mesleğinin gereklerini nasıl öğretebileceği yanında, alanlarıyla ilgili çağdaş gelişmelerden haberi, öğrettiklerini gerçek yaşam içinde örnekleyerek bir yere koyabilme becerisini engin genel kültürüyle donatabilen, üstün niteliklere sahip personelden oluşması gerekmektedir.

Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkez Komutanlığı'nda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları örgüt ikliminde öğretimsel liderliğe yönelik olarak görüşlerinin belirlenerek her okulda çalışan öğretmen personelin görüşleri, Hava Kuvvetleri Eğitim Sistemine geri beslemeye temel olması amacı ile ele alınmış ve belirlenmiştir.

Hava Sınıf okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmenlerin perspektiflerinden değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem, amaç, önem, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar tanımlar ve kısaltmalar; ikinci bölümde öğretimsel liderlikle ilgili yayın ve araştırmalar, üçüncü bölümde yöntem; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde de sonuç, tartışma ve öneriler verilmiştir.

Araştırmada değerli görüşleri ile beni yönlendiren, yardımlarını esirgemeyen ve destek veren danışmanım Yrd.Doç.Yaşar Yavuz basta olmak üzere, Yrd.Doç.Dr.Ali Aksu, Yrd.Doç.Dr.Cevat Elma, Em.Hv.Dr.Alb.Ö.Faruk Uysal ile bana emeği geçen tüm değerli hocalarıma, verilerin çözümlenmesinde Yrd.Doç.Dr.Oktay Akbaş'a, sıralı Komutanlarıma, Hv.K.K.lığı bünyesinde görev yapan eğitim uzmanı meslektaşlarıma, her konuda yardımlarını esirgemeyen Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığının bütün personeline ve beraber çalıştığım meslektaşlarıma, manevi desteğini esirgemeyen ve her konuda yardımcı olan aileme teşekkür ederim.

M.Sinan SAYGINAR

Haziran 2006

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
YEMİN METNİ	i
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	ii
TEZ VERİ FORMU	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Örgüt, örgüt kültürü ve iklimi.....	6
1.1.2. Yönetim	12
1.1.3. Yönetim süreçleri.....	15
1.1.3.1. Karar verme.....	16
1.1.3.2. Planlama.....	18
1.1.3.3. Örgütlenme.....	19
1.1.3.4. İletişim sağlama.....	20
1.1.3.5. Etkileme	22
1.1.3.6. Eşgüdümleme	22
1.1.3.7. Değerlendirme	24

1.1.4. Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi.....	25
1.1.5. Liderlik kavramı, tanımı ve yaklaşımları.....	37
1.1.5.1. Temel liderlik davranış biçimleri.....	42
1.1.5.1.1. Demokratik liderlik.....	43
1.1.5.1.2. Otokratik liderlik.....	44
1.1.5.1.3 Serbest yöntem.....	45
1.1.5.2. Liderlik kuramları.....	45
1.1.5.2.1 Özellik kuramı.....	46
1.1.5.2.2 Durumsallık kuramı	46
1.1.5.2.3 Davranışçı kuramlar.....	48
1.1.5.3 Lider Yönetici Farklılığı.....	48
1.1.5.4 Öğretimsel liderlikle ilgili tanımlar, kavramlar ve yaklaşımlar....	50
1.1.6. Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığının tarihçesi.....	95
1.1.6.1Hv.Snf.Ok ve Tek.Mrk.K.lığının eğitim-öğretim esasları.....	97
1.2. Araştırmanın amacı.....	98
1.3. Araştırmanın önemi.....	98
1.4 Problem cümlesi.....	99
1.5. Alt problemler.....	100
1.6 Sınırlılıklar.....	100
1.7 Tanımlar.....	102
1.8 Kısaltmalar.....	104

BÖLÜM II

1. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	105
2.1. İlgili araştırmalar	105
2.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	106
2.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	125

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	138
3.1. Araştırma Modeli	138
3.2. Evren ve Örneklem.....	138
3.3. Veri Toplama Aracı	139
3.4. Veri Toplama Aracının Geçerliliği ve Güvenirliği.....	140
3.5. Verilerin Toplanması	141
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri.....	141

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM	142
4.1. Kişisel Bilgiler	142
4.1.1. Yaş Gruplarına Göre Dağılım	142
4.1.2. Rütbelere Göre Dağılım	143
4.1.3. Mesleki Deneyime Göre Dağılım	143
4.1.4. Mezun Olunan Kaynağa Göre Dağılım	144

4.1.5. En Son Bitirilen Eğitim Programına Göre Dağılım	144
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	145
4.2.1. Örneklem Grubunun Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri.....	145
4.2.2. Yaş Gruplarının Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri	148
4.2.3. Rütbenin Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri	149
4.2.4. Mesleki Deneyimin Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri	150
4.2.5. Mezun Olunan Kaynağın Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri.....	151
4.2.6. En Son bitirilen Eğitim Programının Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri...	152

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	154
5.1. Sonuç	154
5.2. Öneriler	156
KAYNAK DİZİNİ	157
EKLER	164

TABLO LİSTESİ

TABLO	SAYFA
1. Örneklemin Evrene Oranı	139
2. Örneklem Grubunun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	142
3. Örneklem Grubunun Rütbelere Göre Dağılımı	143
4. Örneklem Grubunun Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı	143
5. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kaynağa Göre Dağılımı	144
6. Örneklem Grubunun En Son Bitirdikleri Eğitim Programına Göre Dağılımı	145
7. Örneklem Grubunun Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri.....	146
8. Örneklem Grubunun Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri	148
9. Örneklem Grubunun Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	149
10. Örneklem Grubunun Rütbelere Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri t testi sonuçları.....	150
11. Örneklem Grubunun Mesleki Deneyimine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri.....	151
12. Örneklem Grubunun Mesleki Deneyimine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Varyans Analizi Sonuçları.....	151
13. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kaynaklara Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri.....	152
14. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kaynaklara Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	152
15. Örneklem Grubunun En Son Bitirdikleri Eğitim Programına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri.....	153
16. Örneklem Grubunun En Son Bitirilen Eğitim Programına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	154

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Araştırmada, Hava Kuvvetleri Komutanlığı'nın nitelikli insan gücü gereksinimlerini karşılayan Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından etkililiği değerlendirilmiştir. Bu amaçla, Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ait olarak, okullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilme etkililiğine ilişkin algı düzeyleri irdelenmiştir.

Araştırma konusu olan “öğretimsel liderliğin”; “örgüt”, “genel yönetim” eğitim yönetimi”, “yönetim süreçleri”, “okul yönetimi” ile doğrudan ilişkili bulunması, araştırma sorununun “liderlik kuram ve yaklaşımları” bütünlüğü içerisinde ele alınmasını gerektirmiştir. Bu amaçla, öncelikle öğretimsel liderliğin, örgüt, yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi süreç ve uygulamaları perspektifi içerisinde ortaya çıkış ve gelişme süreçlerinin neler olduğunun belirlenebilmesi amacıyla ilgili yerli ve yabancı alanyazın taranmıştır.

Teknolojinin sürekli gelişimi ve bu gelişimin meslek koşullarında yarattığı değişimin bir sonucu olarak her türlü mesleğe ait rollerin yerine getirilebilmesi için özellikle hizmet öncesi, hizmet içi eğitimler ile gerekli yeterliliklere ait formasyonların kazandırılması zorunluluğu her geçen gün daha da artmaktadır. Okul yöneticilerinin de kendilerinden beklenen rol ve davranışları gösterebilmeleri ya da meslekleri boyunca kendilerinden beklenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olmaları ve bu süreç içerisinde kendilerini geliştirmelerinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Günümüzün gelişmiş silah sistemlerine karşı koyabilecek en önemli ve en etkin silah, yeterince eğitilmiş insan gücü ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle Türk Hava Kuvvetleri bir yandan bugünün ve geleceğin koşullarına uyan tüm teknolojik silah sistemlerine sahip olmaya çalışırken, diğer taraftan da çağımızın Hava Kuvvetlerini oluşturmada en önemli unsur olan insan gücünü yetiştirmeye yönelik eğitim-öğretim ortamları oluşturmaktadır. Asli görevi yurt savunması olan Türk Hava Kuvvetlerinin verilen görevleri eksiksiz yerine getirebilmesini sağlayacak insan gücünün yetiştirilmesi ve eğitimde etkililiğin sağlanması amacıyla özellikle bünyesindeki okullarda görev yapan başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere tüm eğitim personelinin gerekli formasyonlara sahip olmaları ve gerekli olabilecek liderlik özelliklerini ortaya koyabilmeleri gerekmektedir.

Aynı zamanda günümüzdeki hızlı bilimsel, teknolojik değişme ve gelişmeler, eğitim kurumlarında sürdürülen öğretme ve öğrenme süreçlerini de etkilemektedir. Bunun sonucu olarak özellikle okullarda kazandırılan bilgi, beceri ve tutumlar, çalışma ortamlarında veya kişilerin iş hayatında sürekli ve hızlı değişen bilgiler karşısında önem ve güncelliğini muhafaza etmede yetersiz kalabilmektedir.

Bireylere okullarda verilen öğretim konularının uygulamaları, onların mesleklerini icra etmelerinde yeterli olmayıp, bireyler okullarda elde ettiği teorik konuların uygulamalarını daha çok meslek hayatlarında gerçekleştirmektedirler (Hesapçıoğlu, 1996:26). Örneğin, yakın zamanlara kadar lisans düzeyinde dört yıllık mühendislik fakültesi mezunu bir mühendisin okulda kazandığı bilgi ve beceriler ile 20-30 yıllık meslek hayatını sürdürebildiği tezinin günümüzde güncelliğini yitirdiği söylenebilir.

Hızlı değişim ve gelişmeler karşısında eğitilmiş insan teknolojidendir, bu teknolojinin özelliklerinden ve boyutlarından haberdar olmak zorundadır. Bilgi toplumunun bir gereği de toplum içindeki bireylere öğrenmeyi öğretmektir. Hızlı değişim bilginin kendi doğasından kaynaklanan bir olgudur. Mühendisler, hekimler, hukukçular, öğretmenler vb. mezuniyetlerinin üzerinden on yıl geçmiş ve bilgilerini tekrar tekrar tazelememişlerse çoktan “eskimiş” durumuna düşebileceklerdir (Hesapçıoğlu, 1996:23).

Bilgi toplumunda bireylerin mesleki rolleri zaman içinde değişime uğrayacaktır. Kariyere dayalı öğrenilmiş bir mesleğin sürdürülmesi yerine, meslek sahibinin mesleki bilgisini sürekli yenilemesi gerekecektir. Mesleki başarı, sürekli kendini yenilemeye bağlı olacaktır. Meslek sahibi için okullar, pratik bilgiden çok, soyut düzeydeki bilimsel bilgiyi kullanabilmenin yöntem ve tekniklerine yönelecektir (Çelik, 1996:32)

Ayrıca bireylerin eğitim ortamlarında geçirdikleri süreler ne olursa olsun insan sürekli öğrenmek, bilgilerini yenilemek ve geliştirmek zorundadır. Burada bireyin aradığı yaşam doyumunu, kendisinin beklentileri ile elde ettiklerinin karşılaştırılması ile elde edilen sonuçtur. Yapılan araştırmalar insan doyumlarının özellikle meslek konularında yaşla birlikte arttığını göstermektedir. Bununla birlikte bireylerin özellikle iş doyumlarını etkileyen önemli etkenler; sağlık, gelir düzeyi, çalışma ortamlarının kalitesi, olumlu mesleki ilişkiler, nitelikli bir eğitim alt yapısı, mesleksi bilgilerin güncel olması ve gelişime açık olması gibi olgulardır.

Bireylerin hizmet ve meslek öncesi eğitimlerinde yetersiz oldukları konuların giderilmesi, iş ortamlarının gerektirdiği bilgi ve becerilerin onlara kazandırılması ve teknolojik ve bilimsel gelişmelerin getirdiği bilgilerin meslek elemanlarına iş ortamlarında aktarılması daha çok hizmet içi eğitim faaliyetleri ile sürdürülmektedir. Bunun yanında bireylerin sahip oldukları gizil yeteneklerin ortaya çıkarılması ve bunlardan yararlanılması bunları istihdam eden kurumların hedefleri arasında yer almaktadır. Özellikle başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerdeki meslek kurumlarının personelinden en yüksek verimi almak, onların yeteneklerini geliştirmek için kendi içlerinde araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile eğitim sağlayan kurumlara çok fazla kaynak ayırdıkları da bilinmektedir.

Özellikle uzaktan etkileşimli eğitim sistemleri, internet ve hızlı telekomünikasyon sistemleri sayesinde bireylerin kendi kendilerine sürekli öğrenme ve öğretmelerine olanak sağlayan gelişimler ile yaşam boyu eğitim süreci, daha esnek bir yapıya kavuşmuştur. Ayrıca, eğitim sisteminde bireylere kazandırılması amaçlanan davranışlarla kazandıkları davranışlar arasındaki ilişkide iç verimliliğin, eğitim sisteminden çıkanlara kazandırılan davranışların meslek ortamlarının

kazandırılan bu davranışları kabul derecesi olan dış verimliliğin yüksek düzeyde sağlanabilmesi gereklidir.

Bireylerin eğitim gereksinmelerinin esnek bir çerçeve içerisinde hizmet öncesinde eğitim kurumlarında karşılanmasının yanı sıra eksiklik duydukları konularda yaşam boyu eğitim sürecinde tutulmaları, eğitim kurumlarının ve meslek kurumlarının sürekli bilimsel ve teknolojik yenilik ve gelişmeleri öğrenen organizasyonlar haline getirilmesi çağımızın gerektirdiği kaçınılmaz bir olgudur. Bireylerin eğitim ihtiyaçlarının önemli bir kısmı yaşam boyu eğitim denilen süreçte kendilerine ve çalıştıkları kurumlara düşmektedir. Çünkü eğitim bir süreç olmakla birlikte bireyler için gerekli olacak bilgi statik değil, dinamik bir yapıya bir başka deyişle gelişime ve yenilenmeye açık bir yapıdadır.

Türk Hava Kuvvetlerinde görevli okul yöneticileri, görevlerini daha etkin olarak yerine getirebilmeleri için gerekli formasyonları kazanmış olmaları gerekmektedir. Çünkü günümüzdeki uygulamalar incelendiğinde okul yöneticiliğın bir uzmanlık alanı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Türk Hava Kuvvetlerinde okul yöneticiliği için yapılan çalışma ve uygulamalar gelişimsel süreç içerisinde çok eski tarihlere dayanmamakta, aksine gelişimini halihazırda da sürdürmektedir. Mevcut uygulamalara göre, bir okul yöneticiliğine ya da öğretmenliğe atamada, kıdem, rütbe, ya da görev süresi dışında ve daha çok personel konularına giren sahalarda geçerli, güvenilir performans değerlendirmeleri yapılmamakta, personelin hazır bulunuşluk seviyeleri, eğitim kurumlarında çalışmaya istekli olup olmadıkları sistem bütünlüğü içerisinde dikkate alınmamaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim yönetimine ait ihtiyaç duyabilecekleri eğitimler ise okullara atamalardan sonra Hv.K.K.lığı bünyesinde verilen “Eğitim Yöneticisi Yetiştirme”, “Kısa Teknik Öğretmen Kursu” “Akademik Öğretmen Kursu”, “Ölçme Değerlendirme Kursu” ve diğer seminer, kurs vb. etkinlikler ile gerçekleştirilmektedir. Okulların eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik etkililik derecesini artırabilmek için eğitim yöneticileri ve öğretmenler için uygulanan hizmet içi eğitim programlarının sürekli gözden geçirilmesi, saptanan eksiklik ve aksaklıkların düzeltilmesi gerekmektedir. İşte bu nedenle; bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe ait olarak göstermeleri gereken rol ve

davranışların etkililik derecesinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Eğitim en genel bir tanımlamayla yetişen kuşakların davranışlarını istendik yönde değiştirme ve geliştirme sürecidir. Ayrıca eğitim kavramı çok geniş kapsamlı olup, üzerinde herkesin birleşeceği ortak bir tanım verebilmek de olanaksızdır (Yılman, 1998:8).

Bir başka tanıma göre eğitim, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda bireye yeni davranışlar kazandırma, bireyi yetiştirme ve geliştirme işidir. Bu anlamda eğitimin temel malzemesi insandır (İlgar, 2000:13).

Bununla birlikte eğitim olgusu çağımızda büyük değişikliklere uğramıştır. Bunun temel nedeni hızla kendini yenileyebilen toplumsal, teknolojik ve bilimsel değişme ve gelişmelerdir. Daha çok açık bir sistem özelliği gösteren okul örgütlerinin de bu gelişme ve değişimlerden etkilenmeleri ve kendilerini sürekli yenileme ihtiyaç ve beklentileri olması da kaçınılmaz olmaktadır. Başka bir deyişle okul örgütlerinin bu değişme ve gelişmelere karşı tepki gösterebilmesinin kaçınılmaz bir olgu olduğu söylenebilir.

Özellikle bilimsel, teknolojik, ekonomik ve toplumsal alandaki değişme ve gelişmeler ve globalleşme süreçleri ile bilimsel araştırmaların ve yeni keşiflerin sonuçlarından yararlanabilme sürecinin hızlanmasının yanı sıra bilgilerin hızla yerini başka bilgilerin doldurabilmesi okul denilen kurumları daha dinamik süreçler içine iterek kendilerini sürekli olarak yenileme gerekliliği sonucunu doğurmaktadır.

Her ülkenin eğitim sistemleri farklılaşma göstermekle birlikte, Türk Eğitim Sistemi'nin alt bir sistemi olan ve kendi içinde farklı özellikler gösteren Türk Hava Kuvvetleri Eğitim Sistemi de küresel değişme ve gelişmeler içinde olması ve yeni düzenleme ve arayışlar içerisine girmesi kaçınılmaz bir durumdur.

Bununla birlikte Türk Eğitim Sistemi de kendi içinde sorunlar yaşamakta, hatta mevcut sorunlar çözülmeden yeni arayışlar içerisine dahi girilebilmektedir. Halbuki sosyal bir sistem olan eğitim örgütlerinde birey boyutunun göz ardı edilerek yapı ve işleyiş boyutunda yapılan düzenlemelerin yetersiz kalacağı, örgütlerde görev yapan

personelin hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrası eğitimleri ya da yetiştirilmelerinin model kadar önemli olduğu, soruna bu açıdan yaklaşıldığında; sadece biçimsel düzenlemelerin eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve diğer personeli eksikliklerini karşılamaktan uzak kalacağı sonucuna varılmaktadır.

1.1.1. Örgüt, Örgüt Kültürü ve İklimi

Toplumların değişik ihtiyaçlarını sağlayabilmesi, gelişimini sürdürebilmesi için örgüt olarak tanımlanabilecek değişik toplumsal kurumlara ihtiyacı vardır. Örgütlerin istenilen düzeyde amaçlarını gerçekleştirebilmesi içinde etkili yönetimlere ihtiyaç vardır. Bu etkililiği sağlayabilecek en önemli unsurun örgütleri kuran, yaşatan insan olgusunda yattığını söyleyebiliriz.

Çünkü eğitim sayesinde insan değiştiğinde onun kültürü de değişmekte ve gelişmektedir. Toplumdaki insan-kültür ilişkilerinin eğitim süreci ile kurulup düzenlenmesi, çok karmaşık bir olgudur. Nitekim eğitim bilimlerinin temelde bu karmaşa ile uğraştığı, hatta doğal olarak bundan beslendiği söylenebilir (Yılman, 1998:88).

İnsanların ilkçağlardan itibaren bir araya gelerek sorularına çözüm bulma, üretim yapabilme gibi etkinlikleri örgüt ve örgütlenme olgularının oluşmasına neden olmuştur. Örgüt, toplumsal gereksinmelerin bir kesimin karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek görev ve rolleri yapmak için güçlerini, eylemlerini eşgüdümleyen işgörenlerden oluşan toplumsal açık bir sistemdir (Başaran, 1982: 56).

Genel olarak, Hicks'e göre (1975) örgüt ve yönetimin klasik kuramları ise örgütü şöyle tanımlamaktadır: "Örgüt, insanlar bir arada çalışırken var olan ilişkiler, erk, hedefler, roller, eylemler, iletişim ve benzer öğelerin bir yapısıdır" (Başaran, 1989: 90).

Buna karşılık yine Hicks (1975)'e göre örgüt ve yönetimin çağdaş kuramları ise örgütü genel olarak şöyle tanımlamaktadır: "Örgüt insanların belli hedefler ulaşmak için oluşturdukları etkileşim sürecinin bir yapısıdır (Başaran, 1989: 90).

Örgüt, insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanla bireysel güçlerini aşan amaçlarını aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Örgüt, üyeleri tarafından bir koalisyon olarak görülebilir. (Aydın, 1998; İlgar 2000).

Bir örgüt ortaklaşmış belli amaçları gerçekleştirmek için eylemlerini birleştirmiş insanlardan oluşur. İşgörenin örgütteki davranışı ile örgütün dışındaki davranışı birbirinden ayrıdır. İşgörenin örgütteki davranışını, örgütün dışındaki davranışından daha değişik yapan değişkenler örgütün ortamında bulunmaktadır (Başaran, 1982:11).

İşgören, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye katkıda bulunan, bunun karşılığında da bir kesim gereksinmesini örgütten doyanan kişidir. İşgören olmadığında örgütün varolması da mümkün değildir (Başaran, 1989:167). Örgütler, çalışanlarının edimlerini ve yeterliliklerini etkili kıldıkları sürece amaçlarına daha ekili olarak ulaşabilirler.

Örgütün amacı genelde harcamayı azaltmak, verimi artırmaktır. Eğitimde verim, eğitim amaçlarında belirlenen davranışlara sahip insan gücünü artırmaktır (İlgar, 2000:25).

Castetter (1971), Dale (1969) ve Handy (1976)'e göre bir örgütün yapısını, örgütün amaçları; bu amaçları gerçekleştirmek için işgörenler arasında yapılan işbölümü; görevler arasındaki bağlantıları gösteren iş akımı kanalları ve yönetim makamlarına yönetme gücü veren yetke göçerim ağı oluşturur. Örgütün bu yapısını işletecek olan erk ise yönetimdir. Yönetim, gereken girdiyi sağlayıp, örgütü çalıştırdığında ve amaçlarını gerçekleştirecek çıktılar elde ettiğinde örgüt sistem özelliğine kavuşmuş olur (Başaran, 1989:89).

Argyis (1964), Scott (1967), Barnard (1970) ve Steiglitz 1972)'e göre örgüt ve yönetim kuramları, örgüt tanımları içinde az ya da çok daha çok şu öğelere yer vermektedirler (Başaran, 1989:90) :

1. Birden çok insan,

2. Ortaklaşıl原因 amaçlar,
3. Var olmalarını gönüllü dayanışmayla sürdürmek,
4. Tümleşmek için etkili iletişim,
5. Amaçlara yönlendirilmiş düzenli eylemler,
6. Dış çevre ile uyum içinde olmaktır.

İnsan dışında örgüt için gerekli olan doğal ve yapay girdiler, örgüt tanımının içinde yoktur. Çünkü, bu nesnelere örgütü kuramazlar. Örgütü yalnızca insanlar kurabilir (Başaran, 1989:90). Örgütsel iklimi; sosyal bir sistem olarak da örgütün sosyal yapısı, yöneticinin formal ve informal davranış biçimleri ve diğer çevresel etkenlerin, örgüt üyelerinin tutumları, inançları, değer yargıları ve güdülerinde gözlenebilen öznel etkileri oluşturur (Aydın, 1984:130).

Bir görüşe göre, okulun örgüt iklimi, örgütünün yapısı ile liderin liderlik biçimi öğretmen performansı ve doyumunu arasındaki aracı değişkenleri temsil etmektedir. Aynı zamanda eğitim örgütü diğer örgütlere göre daha toplumsal niteliktedir. Öğrenci, öğretmen, veli yönetici ve diğer görevliler ve ilgililer hep insandır. Yani insan için, insanla birlikte ve insanlar tarafından yürütülen bir hizmettir.(Aydın 1984; İlgar 2000).

Örgütlerin etkili yönetimi ve uzun dönemli başarıları ile ilgili literatür incelendiğinde örgüt kültürü ve iklimi kavramlarının öne çıktığı, birbiri ile iç içe ve bir bütün halinde kullanıldıkları gözlemlenmektedir (Aydoğan, 2004).

Goffee ve Jones'e göre (2002) kültür; bir kuruluşun, bölümün takımın ortak değerleri, sembolleri, inançları ve davranışlarıdır. Kültür, örgütte çalışan bireylerin ortak bir yol izlemesine olanak veren bir düşünce tarzını gerektirmektedir (Topaloğlu ve Kara, 2004).

Kilmann, Saxton ve Sepa (1985:1-16) kültürü "birbiriyle bir topluluk içinde bütünleşen felsefelerin, ideolojilerin, değerlerin, davranışların inançların, kuralların bir göstergesi" olarak açıklar. Kültürler, güçlü veya zayıf ya da fonksiyonel

olmayabilir. Aynı zamanda kültür, örgütsel yaşam üzerinde pozitif ya da negatif etki olarak kullanılabilir (McAdams&Zink,1998).

Geertz (1973), kültür teriminin çağdaş anlamına oldukça geniş çaplı katkı da bulunmuştur. Geertz'e göre kültür, tarihsel olarak iletilmiş bir anlamı ifade eder. Bu anlamı belirleyen yöntemler, belirli olarak sembollerle ve dolaylı olarak da bize bahşedilmiş inançlarımız aracılığı ile açıklanabilir (Stolp, 1994).

Edgar Schein (1992) örgüt kültürünü "Örgütün dış çevre adaptasyonu ve iç bütünleşmesi sırasında bulunduğu, iyi sonuç vermesi nedeniyle geçerli kabul ettiği ve yeni üyelere öğretilmesi gereken temel varsayımlar modeli" olarak tanımlamıştır. Bu temel değerler, örgütün hikayeleri, törenleri ve kullandığı dile kadar bir çok faktör üzerinde etkilidir. Örgüt kültürünü oluşturan inançlar, değerler, örf ve adetler ve kişiler arası ilişkiler örgütün işlevlerini ve performansını etkilemektedir (Aydoğan, 2004).

Flint (2000)'e göre, literatür incelendiğinde örgüt kültürünü oluşturan ve açıklayan birbirine bağlı altı boyut ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Aydoğan, 2004):

1. Örgütün tarihi,
2. Örgütü açıklayan mitler ve hikayeler,
3. Örgütün değerleri ve inançları,
4. Örgütte beklenen davranış biçimleri,
5. Örgütün adetleri, gelenek ve törenleri,
6. Örgütün kahramanları.

Örgütsel kültür içerisinde yöneticilerin sorumluluk anlayışı, yeniliklere karşı açık olması, işgörenler arasında olumlu ilişkiler kurabilmesi ve başarılı işgörenleri motive etmek üzere ödüllendirmesi, örgüt üyelerinin örgütsel kültürü anlamalarını ve paylaşımlarını sağlamaktır. Bir örgüt içerisindeki örgütsel kültürün paylaşılması,

verimliliğin artmasını sağlayan önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Topaloğlu ve Kara, 2004).

Kültür kavramını okula uyarladığımızda ise, (Terence ve Peterson 1990) okul tarihi ile şekillenmiş olan derin inanç, değer ve gelenek şekilleri karşımıza çıkar. Heckman (1993), bize okul kültürünün öğretmenler, öğrenciler ve okul müdürlerinin paylaştığı ortak inançta bulunduğunu hatırlatır. Bu tanımlamalar, etkin bir öğrenme ortamı yaratma işinin ötesindedir. Genç dimağları etkilemek ve öğretmen için gereken öz değerleri vurgularlar (Stolp, 1994).

Böylece okul kültürü (Stolp ve Smith, 1994), okul toplumunun bireylerinde belki değişebilen ölçülerdeki normları, değerleri, inançları, törenleri, gelenekleri, görenekleri ve halk öyküleriyle donatılmış, tarihsel olarak iletilmiş anlam yöntemleri olarak tanımlanabilir. Bu anlam sistemi insanların neyi düşündüğünü ve nasıl davranması gerektiğini çoklukla biçimlendirir (Stolp, 1994).

Reichers ve Scheider'e (1990) göre örgüt iklimi, örgütün formal ve informal politikaları, uygulamaları ve işlemleri hakkında çalışanlarca paylaşılan algılamalardan oluşmaktadır (Aydoğan, 2004).

Moran ve Volkwein'e (1992:20) göre örgüt iklimi, bir örgütün diğerlerinden ayırt eden kalıcı özelliklerle, çalışanların özerklik, güven, birliktelik, destek, tanınma, yenilik ve adalet boyutlarında geliştirdikleri ortak algılamaları kapsamaktadır. Örgüt iklimi, çalışanların etkileşimi ile oluşmakta; herhangi bir durumu yorumlarken temel alınmakta; geçerli normları, değerleri ve örgüt kültüründeki yaklaşımları yansıtmakta; davranış kaynağını belirlemede bir etki kaynağı olarak işlev görmektedir (Aydoğan, 2004).

Örgüt ikliminin altı boyutundan söz edilmektedir (Wallace ve başk. 1996:552):

1. Yönetimin desteği,
2. Çalışma gruplarının işbirliği,

3. Çatışma ve belirsizlik,
4. Mesleki ve örgütsel birlik duygusu,
5. Yapılan işin önemi, farklı çekici olması,
6. Karşılıklı güven duygusu (Aydoğan, 2004).

Aydoğan'nın Erdem'den (1996:58) aktardığına göre kültür, örgütü açıklayan temel değerlerin ve inanç sistemlerinin bütünüdür. Davranış gibi deneysel özelliklerden oluşan örgüt ikliminden daha kesin bir kavramdır. Moran ve Volkwein'e göre (1992) iklim davranış ve değerlerden, kültür ise davranış ve değerlerin yanı sıra temel varsayımlardan oluşmaktadır. Bu anlamda iklim örgüt kültürünün içinde belirli bir kısmı ifade etmektedir. Örgüt kültürü bireysel algıları ve subjektif süreçleri düzenleyerek iklimi etkilemektedir (Aydoğan, 2004).

Örgütsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi örgütsel etkililiktir. Örgütsel etkililiği sağlamak ise yönetimin amacıdır. Yöneticiler yönetsel faaliyetlerini yerine getirirken örgüt kaynaklarını da bir araya getirmektedir. Yönetsel davranışlar sırasında, örgütlerin ve yöneticilerin başarılı olabilmeleri: örgütün amaçlarının belirlenmesine, planlanmasına, örgüt içinde takım oluşturulmasına ve örgütteki ilişkileri düzenleyebilmesine bağlıdır. (Başaran 1989;Topaloğlu ve Kara 2004).

Bir okulu diğer okullardan ayırt eden ve okulda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikle dizisi örgütsel iklim olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel iklim bir sosyal sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan grubun (öğretmen, öğrenci ve yönetici) oluşturduğu bir sonuçtur. Bu sonuç paylaşılan değerleri, sosyal inançları ve sosyal standartları kapsar (Aydın, 1993:116).

Örgütsel iklimin içsel özellikler seti olarak tanımlanması, bu anlamda kişiliğin tanımını andırmaktadır. Gerçekten de bir okulun iklimi, kabaca o okulun kişiliği olarak düşünülebilir (Aydın, 1993:116). Araştırma sonuçlarının gösterdiğine göre, daha başarılı okulların kendilerine has bir iklimleri vardır. McLaughlin ve Yee (1988), mesleki ortamın ilişkiler için çok sayıda imkan sağladığını belirtmişlerdir.

Onlara göre böyle bir ortam öğretmenler için önemli bir motivasyon kaynağı olacaktır. Manen ve Barley'in (1984) gözlemlerine göre ise yüksek düzeyde bir performans seviyesine ulaşmak, mesleki bir paylaşım ortamında, bürokratik bir ortama göre daha kolay olmaktadır (Glatthorn, 1995).

1.1.2. Yönetim

Yönetimsel eylemlerin insanlık tarihiyle birlikte başladığı söylenebilir. Gerçekten de, örgütlenmiş bir insan grubunun, bir takım amaçların etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi maksadıyla gerçekleştirme çabası gösterdiği her yerde yönetim söz konusu olmuştur (İlgar 2000;Kaya 1991).

Yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için gerekli araçları sağlayan bir süreçtir. Örgüt bir yapı kurmak için tasarlanan eylemleri, yönetimde bu yapıyı çalıştırmak için tasarlanan eylemleri yansıtır (Bursalıoğlu, 1987:45). Amaçlanan işin ya da işlerin başarılması için öteki insanları (grubu) örgütleyen, emirler veren grup çabasını aynı amaca yönelten (koordine eden), denetleyen-kısaca yöneten- bir ya da birçok insan (yönetilenler) var olmuştur (Kaya, 1991:41).

Yönetim farklı yazarlara göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Simon (1957)'a göre; yönetim, işlerin yapılmasını sağlama sanatıdır. Ancak hiçbir eylem karar vermeden yapılamaz. Bu yüzden, yönetim kuramı yapma kadar karar verme süreciyle de ilgilenmelidir. Karar verme yönetimin kalbidir (Kaya, 1991:41).

Dimock (1953) ise “ne yapılacak?” ve “nasıl yapılacak?” sorularına verilecek yanıtların yönetim denen bir sentezi oluşturduğunu ileri sürmektedir. “Ne yapılacak?” sorusunun yanıtı yönetim biliminin konu alanını, “nasıl yapılacak?” sorusunun yanıtı ise ortak programların, başarıyla işe dönüştürülmesini sağlayan yönetim ilke ve tekniklerini içerir (Kaya, 1991:41).

Diğer bir tanım olarak yönetim, bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya gelen, getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1989:14). Örgütlerin belirlenen amaçları gerçekleştirme eylemine başlaması örgütün amacını oluşturmaktadır.

Bir başka tanıma göre yönetim, amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunun işbirliği ve koordinasyonu sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü temsil eder (Gürsel, 1997:37).

Yönetimle ilgili tanımlar birleştirildiğinde yönetim “Örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla, planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde, maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü” olarak tanımlanabilir (İlgar, 2000:35).

Yönetim tanımlarının değişik yapılmasının başlıca iki nedeni vardır: Birinci neden, yönetimi tanımlayanların, yönetimin biçimine ilişkin algılarının değişik olmasıdır. İkinci neden ise, yönetilen örgütün amaçlarının birbirinden değişik olmasıdır (Başaran, 1989:14). Başka bir ifadeyle örgüt çalışanlarının kendi değer yargıları ya da inançlarına göre örgütü tanımlamalarını ilk neden, toplumda işletme, hizmet gibi çok değişik amaçlı olarak kurulan örgütlerin varolmasını ikinci neden olarak gösterebiliriz.

Örgütlerin insanlar olmadan kurulması mümkün görülmemektedir. Çünkü örgütlerin kuran, işleten, geliştiren prosedürleri ortaya koyan, yönetsel faaliyetleri gerçekleştiren gerekli olabilecek araç ve gereçleri sağlayan temel etken insan ve onların örgüt amaçları için sundukları erkleridir. Bunlara benzer nedenlerle henüz insansız örgütlerin varlığından söz etmek olası görülmemektedir.

Özellikle yönetim alanında 1970’li yıllardan sonra gözlenen başka bir olgu da yönetimin giderek düşüncelere ve kavramlara daha çok değer vermeye başlamasıdır. Yönetim nesnelere, işgörenlerle uğraşmaktan çok, işgörenlerin yaratıcı düşüncelerinden yararlanma eğilimi göstermektedir. İşgörenlerin yaşantıları ve bilgileri, örgütlerin en önemli girdisi olarak görülmektedir (Başaran, 1989:18).

Örgüt amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarını birleştiren ya da harekete geçiren, gerekli olan koordinasyonu ve eşgüdümü sağlayan prosedürleri uygulayan, sorun çözen, örgütün sapmalara uğramasını önleyen temel güç yönetim olmaktadır. Yönetenlerin örgütü kurmada,

yaşatmada ve geliştirmedeki başarılarının görev ve sorumluluğu öncelikle kendilerinde olmakla birlikte yönetilenleri de örgüt amaçlarını gerçekleştirme yönünde güdüleyebilmeleri, onların bilgi ve becerilerinden yararlanabilmeleri, onların başarı oranlarını artırabilmekte temel etken olabilmektedir.

Gross'a (1964) göre yönetim, karmaşık bir süreçtir. Yönetim örgütün işgörenlerinin etkinliklerine kılavuzluk yapmak zorundadır. Bunun için yönetim örgütsel amaçları açıklar, yorumlar ve gerçekleştirmek için yollar gösterir. Yönetim, örgütsel amaçların işgörenlerce benimsenmesini sağlamak için zor bir görev üstlenmiştir (Başaran, 1989:16).

Yine Gross'a (1964) göre yönetim eylemi bir süreç olarak a) İşgörenler arasında çok yönlü bir işbirliğini sağlamayı; b) Örgütün iç ve dış çevresindeki insanları etkilemeyi; c) Örgütün işgücünü oluşturan kaynakları örgütsel amaçlara yöneltmeyi; ) İşgörenlerce yararlanılacak hizmetleri de üretmeyi içermektedir (Başaran, 1989: 17).

Aynı zamanda yönetim, kendi kurumsal görev ve sorumluluklarını gerçekleştirirken toplumdaki değişme ve gelişmeleri de takip etmek durumundadır. Çünkü örgütsel etkilik ve verimlilik örgüt içi değişkenlere bağlı olduğu kadar örgüt dışı değişkenlere de bağlı olabilir.

Başka bir deyişle değişen toplumsal istemlere göre amaçlarını gerçekleştirmek zorundadır. Çünkü toplumsal gereksinimlerin değişmesi, örgütün niteliğinin ya da büsbütün kendisinin değişmesini de gerektirebilir (Başaran, 1989:17).

Yönetimin var oluş nedeni, günlük işleyiş sorunlarından, büyük darboğazlarına varıncaya dek, tüm sorunlarını çözerek örgütleri güçlü olarak yaşatmaktır. Bu yüzden yönetim, bir sorun çözme sürecidir (Başaran, 1989, s. 213). Sorun özme süreci örgütlerin kuruluş, yerleşme ve gelişme aşamalarının tümünü kapsayabilir.

Sorun özme, aynı anda bir bilimsel yöntemdir. Yönetime bilimsel yöntemin uygulanması, yönetmenin örgütsel sorunlara daha nesnel ve ussal yaklaşımı için gereklidir (Başaran, 1989:213).

Örgütün amaçları, toplumun gereksediği ürünü (malı, hizmeti, düşünceyi) üretmek ve bu üretimi yapanların, emeğinin karşılığı olan hak edişlerini ödemektir. Yönetimin amacı ise, örgütsel amaçların niceliğini artırmak ve niteliğini yükseltmektir (Başaran, 1989:145).

Yönetim bilimi de yönetimin (yönetimsel olayların) işleyişini inceleyen bir disiplindir. Yönetim bilimi yönetimin iyi işlemesine, eldeki kaynakların en etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasını yarayacak ilke, kavram ve teknikleri bulmaya çalışır (İlgar, 2000:14).

Yukarıda verilen örgüt ve yönetim ile ilgili tanım, kavram ve bunlara ait yaklaşımlar, eğitim yönetiminin ve onun bir alt alanı olan okul yönetimi içinde geçerli olduğu söylenebilir.

1.1.3. Yönetim Süreçleri

Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için, yönetimin bilimsel anlamda süreçlere ayrılması gerektiği, bunun israfı önleyeceği ve etkililiği arttıracığı söylenebilir. Yönetim süreçleri, çeşitli yazarlar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmakla birlikte genel olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bursalıoğlu, 1987:121; Kaya, 1991: 93-126; Aydın, 1998: 125-162):

1. Karar verme,
2. Planlama,
3. Örgütlenme,
4. İletişim sağlama,
5. Etkileme,
6. Eşgüdümleme ve
7. Değerlendirmedir.

Yönetim süreçleri: örgüt yapısının, amaca ulaşmak için belli bir yöntemle çalıştırılması ile ilgili etkinliklerin tümüdür. Yönetim işi oldukça karmaşık bir iştir. Yönetim işinin incelenebilmesi için, yönetim sürecini çözümlenmek gerekir.

Yönetim süreçleri aşağıdaki alt bölümlerde açıklanmıştır.

1.1.3.1. Karar verme

Kaya (1991:94)'ya göre karar verme, bir eyleme yol açan bir iş, bir konu üzerinde çeşitli alternatifler arasında düşünülerek veya görüşülüp tartışılarak birinin seçilmesine verilen kesin yargı olarak tanımlanabilir. Karar verme yöneticilerin esas işleri arasındadır. Yöneticiler; ne yapılacağını seçmek durumundadırlar. Karar verme süreci aynı zamanda yönetim süreçleri içinde süreçlerin hem başlangıcı hem de sonucu olan bir süreçtir (Aytek 1976; İlgar 2000). Ayrıca karar verme süreci daha çok; (1) Örgütte değişiklik yapmak, (2) Bir çatışmayı önlemek veya çözmek, (3) Örgüt üyelerini etkilemek amacı ile kullanılır (Bursalıoğlu, 1987:122).

Yönetimsel eylem zorunlu olarak, karar vermeyi içerir, ona dayanır. Simon (1935)'cu örgüt kuramına göre karar vermeyi örgütlemenin temel süreci, kararın kendisini de yönetimin araç ve yönlendiricisi olarak almaktır. Simon, yönetim ve örgütlenmeyi, bir karar verme ve doyum sürecine indirgemıştır (Fişek, 1975:187). Karar verme; temelde bir sorun çözme eylemine dayanmakta olup, Kaya (1991:96-98)'de örgüt yöneticilerinin konu veya problemlere ilişkin daha sağlıklı kararlar alınabilmesi için belirli aşamaları; (1) Çeşitli kanallardan bilgi gelmesi, (2) Kararı gerektiren bir değişme gereğinin kabul edilmesi, sorunun anlaşılması, (3) Değişme hedef ve davranışlarının belirlenmesi, (4) Seçeneklerin belirlenmesi ve sıralanması, (5) Her seçeneğin örgüt amaçları, grup çıkarları, fayda-maliyet açısından değerlendirilip derecelendirilmesi, (6) Uygun seçeneğin seçilerek karar verilmesi, (7) Alınan kararın işe dönüştürülmesi için gereken organlara bildirilmesi, (8) Uygulama, (9) Uygulamanın denetlenmesi (10) Değerlendirme raporunun yazılması olarak sıralamaktadır.

Kararlar kimi zaman bireysel olarak verilir. Ancak, örgüt açısından karar düşünüldüğünde, alınacak karardan etkilenecek çok sayıda kişinin olacağı gerçeği

göz önünde bulundurularak karardan etkilenecek kişilerin ve kararın oluşmasına katkıda bulunabilecek nitelikteki işgörenlerin karar alma sürecine katılımlarına olanak sağlanmalıdır. Eğitim örgütlerinde alınacak kararlara, eğitim işgörenlerinin ve kendilerini ilgilendiren kararlarda öğrencilerin karar alma sürecine katılımlarının sağlanması, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Karar verme süreci her zaman tam bir usallık göstermeyebilir. Çoğu yönetici karar verirken duygularıyla ya da sezgileriyle davranabilmektedir. Karar verme sürecine katılımın bir yararı ortak aklı işe koşturmasıdır. Bu yüzden karar verirken olabildiğince geniş katılımlı bir grupla karar almak, kararın hem usallık, hem de uygulanabilirlik derecelerini olumlu yönde etkilemektedir (Açıkgöz, 1994:69).

Eğitim yönetiminde ise karar sürecini modelleştirmenin, matematik güçlükleri vardır. Önce, eğitim çok amaçlı ve yanlı bir girişimdir. Sonra, eğitimde karar etmeni gözlemlenmediğinden, maliyet yarar ilişkisini izlemek zordur. Son olarak da eğitimde ham ve işlenmemiş maddenin niteliği ve bu ikisi arasındaki farkı bulmak hemen hemen olanaksızdır (Bursalıoğlu, 1987:126).

Yönetim süreçlerinin de merkezi veya kalbi karar sürecidir. Karar, bir örgütte her türlü değişikliği yapmak için başvurulan kurumlaşmış ve toplu bir süreçtir. Karar süreci, problem çözme süreci olarak işlediği ölçüde nesnelleşir. Karar verilecek konu iyi anlaşılmalı, konuyla ilgili, çok yönlü, geçerli ve güvenilir veri toplanmalı, bu veriler nesnel yöntemlerle çözümlenip yorumlanmalı, karar seçenekleri ya da çeşitli çözüm yolları değerlendirilmeli ve en uygun çözüm yolları saptanmalı ve uygulama sonundaki değerlendirme tüm etkinlikleri içermelidir (Başar 1998;Bursalıoğlu 1991; İlgar 2000).

Ancak yukarıda sıralanan aşamalarda yöneticinin bunların hepsinde derinlemesine bilgi sahibi olması gerekmez. İyi bir yönetici bu amaçla başkalarının güçlü yanlarından da yararlanabilmeli, onlara danışmalıdır. Böylece açık yönetimin bir özelliği olan karara katılma süreci de gerçekleşmiş olur, üyelerinin de örgütle özdeşleşmeleri, yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri sağlanabilir (Başar, 1998:35).

Bir örgütte karar verme yeterliliği, yalnızca kararın verilmesine kadar olan aşamayı değil, kararların uygulanması, izlenmesi, sonuçlarıyla birlikte

değerlendirilmesi aşamalarını da kapsar (Başar, 1998:73). Bu anlamda karar yeterliği, problem çözme basamaklarının uygulanması olarak da adlandırılabilir.

Aynı şekilde, liderliğin uygulamaya konulabilmesi de karar verme yolu ile olur. Çünkü lider bütün kararları tek başına alabileceği gibi, bu sorumluluğunu diğer çalışanlar ile paylaşabilir (Özmen, 1999:26). Bu anlamıyla yönetmenin veya deneticinin karar yeterliklerini ortaya koyması ya da uygulamaya geçirmesinin daha çok onun kişisel yeterliklerine dayandığı söylenebilir. Örneğin kararı uygulayıcının kendisinin kararlara ulaşmada anlayış ve fikir birliğini araması, kararlarının kabul görmesi için samimi çabalar harcaması, diğer çalışanların kabul edebileceği, uygulanabilir kararları araması onun daha çok kişisel yeterliklerinin özelliklerini yansıtabilmektedir.

Karar verilecek konuyu da anlama, doğruluk, kapsamlılık, yerindelik, ilişkisellik ölçütlerine uyan geçerli, güvenilir verileri toplama sonucu oluşturabilecektir. Bu anlamda denetmen, veri toplama sürecinde veri toplama ilke ve yöntemlerini, geçerli, güvenilir sonuçlar elde edecek bir şekilde kullanabilmelidir (Başar, 1998:73).

Kararların uygunluğunu sınırlayan etkenleri, karar vericinin bilgi ve beceri noksanlığı ile değer sisteminden gelir. Karar vericinin grup dinamiği, güdüleme, uzlaştırma, eşgüdüm, katılma gibi konularda yeterli olması, takdir hakkını kullanırken kamu yararını gözetmesi ondan beklenen yeterliklerdir (Başar, 1998:75).

1.1.3.2. Planlama

Planlama, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için gereken girdilerin sağlanma ve kullanma yollarının kararlaştırılması ve bir hedefe yönelmiş düzenli çalışmalar süreci (Başaran, 1989;İlgar 2000). olarak tanımlanabilir.

Fayol'a göre, planlama önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin saptanması, izlenecek yolların seçilmesidir (Aydın, 1998:133). Kaya (1991:100)'e göre ise; eldeki sınırlı kaynakların, örgütsel verimliliğin arttırılmasında, en az kayıpla kullanılmasını sağlamanın anahtarı olarak

tanımlanmaktadır. Aynı zamanda iyi bir planlama, yöneticisinin sorun ve krizlerle uğraşmasını engelleyerek amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır (İlgar, 2000:48).

Güçlüol (1991:120) planlama sürecini; sınırlı kaynakların en rasyonel kullanımını sağlama amacına yönelik çaba gösterme olarak tanımlamaktadır.

Planlama; “bulunulan nokta ile varılmak istenen nokta arasındaki boşluğu birleştiren köprü” dür (Aytek, 1976:29). Kararların amaca, gerçeklere ve yapılan hesaplara dayandırılmasıdır.

Bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de geleceğe ilişkin öngörülerde bulunulur ve bu eğitim yöneticisinin en önemli işlerinden biridir. Eğitim yöneticisi “neyin”, “nasıl” yapılacağını iyi planlamak durumundadır. Yönetici daha az harcama, daha az zaman ve daha az insan gücü ile sonuç alma çabasında olmalıdır. Planlamanın, önceden kararlaştırılmış hareket tarzı, ne yapılacağına önceden karar verilmesi (Ergun ve Polatoğlu, 1988:226) olmasından dolayı örgütün amaçlarına ulaşmasından sorumlu olan yöneticinin planlı çalışması bir zorunluluktur.

Karar verme sürecinde olduğu gibi planlama sürecinde de işgörenlerin planlama sürecine katılması bir çok yönden yararlı görülmektedir. Öncelikle planlamaya; ilgili ve uygulayıcı personelin katılması, plan için daha yeterli ve doğru bilgilerin toplanmasını sağlamaktadır. Ayrıca planlama sürecine katılanlar, planın uygulanmasına diğer personelden daha fazla destek ve ilgi göstermektedirler (Başaran, 1989:237).

Eğitim yönetimi sürekli olarak plan yapmayı gerektirir. Eğitim de planlama eylemine geçmeden önce yapılması gereken hazırlıkları kapsar (İlgar, 2000:49). Eğitim yöneticisi de, bir eğitim-öğretim yılı içinde yapılacak bütün etkinliklerini planlamalı ve planlama sürecine, etkinliklerde görevlendirilecek personeli katmalıdır.

1.1.3.3. Örgütlenme

Örgütlenme, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için, yönetimin amacına, işlevlerine ve sürecine elverişli bir yapı kurma sürecidir (Başaran, 1989:247).

Yapılan planların etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli koşulların sağlanması ve devam ettirilmesi yolundaki çalışmaların tümüne örgütlenme adı verilebilir (İlgar, 2000:49). Kaya (1991:102)'e göre, örgütlenme; belirli bir iş için, gerekli ve yararlı olan (insan gücü, para, malzeme, makine vb.) insan ve madde boyutuna ilişkin her şeyin sağlanması ve örgütteki çalışanlar arasındaki ilişkiler yapısının belirlenmesidir.

Örgütlenme, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri olarak tanımlanabilir (Aydın, 1998:139). Bu eylemler; yapıyı kurma, kadrolama, donatım, her basamaktaki yetki ve sorumlulukların saptanması, buna göre personelin atanması ve aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi (Bursalıoğlu, 1987:112-113), personel arasında sağlıklı bir iş bölümü yapılması, yapılacak iş ve eylemlerin kimler tarafından yapılacağı belirlenmesidir. Etkililik yolundaki bir yöneticinin örgütte amaçların gerçekleştirilebilmesi için en uygun örgütlemeyi yapması gerekmektedir. Yönetici, görevleri astlarına dağıtmada yetki ve sorumluluğu belirlemede ve bunlar arasındaki ilişkileri sağlamada sorumluluk yüklenmek durumundadır.

Eğitim örgütlerinde okul müdürleri kendisinden sonra yetkili ve sorumluları, bu kişilerin birbirlerine bağlantılarını belirlemekle yetkilidir (İlgar, 2000:50).

Yöneticinin iyi bir örgütlenme yapabilmesi için işgörenlerinin özelliklerinin yanında, örgütsel olanakları da bilmesi gerekir ve örgütlenme, doğru karar vermeyi, iyi bir planlama yapmayı, iyi iletişim kurmayı, işbölümü ve uzmanlaşmaya önem vermeyi zorunlu kılar (İlgar, 2000:50).

1.1.3.4. İletişim sağlama

Genel anlamda iletişim; “kaynak ve alıcı diye adlandırılan iki öge arasındaki anlam gönderme ve anlamı alıp birbirini etkileme süreci” (İlgar, 2000:50) olarak tanımlanabilir. Aydın (1998:149), iletişimi; “emirlerin, bilginin, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanıma göre iletişim; bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılama yeteneklerini etkiledikleri dinamik bir süreçtir (Ergun ve Polatoğlu, 1988:198).

İletişim, yönetimin hem örgüt içinde hem de örgüt dışında etkili olması için gereklidir. Kaya (1991:107)'e göre örgütte yönetim, bir iletişim kaynağı olarak işlevde bulunmaktadır. Örgüt içinde yöneticinin, etkili bir iletişim ağı sağlamak ve sürdürülebilmek için, kendisini çevresindekilere benimsetmesi, yeterli iletişim kanallarını kurması ve kanalları her zaman açık tutmaya çalışması (Bursalıoğlu, 1987:122) gerekmektedir. Yöneticinin, örgüt üzerindeki denetimini sağlamada iletişim önemli yer tutmaktadır. İyi kurulmamış bir iletişim ağı örgütte ne olup bittiğine ilişkin olarak yöneticiye bilgi sağlamamaktadır. Bu nedenle örgütte etkili bir iletişim ağının kurulması gerekmektedir.

Aynı zamanda sağlıklı bir örgütte, hem örgüt içi hem de örgütle çevre arasında iyi işleyen bir iletişim sistemi vardır. Topluma hizmet sunan örgütlerin bu hizmeti sunabilmeleri için önce kendilerinin sağlıklı bir yapıya sahip olmaları gerekir (Aydın, 1984:137).

Bütün örgütlerin yönetimlerinde olduğu gibi, eğitim örgütlerinin yönetiminde de iletişim önemli bir yer tutmaktadır. Örgütün tanınması, örgütü oluşturan birimler arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulması, örgütün çalışanları ve çevre ile bütünleşmesi, örgütün iletişim sistemi ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle etkili olmak isteyen bir eğitim yöneticisinin iyi bir iletişimci olması ve örgütünde iyi bir iletişim ağı kurması gerektiği söylenebilir.

Eğitim için iletişimin önemini ikiye katlayan neden; öğretimin de iletişime dayanmasıdır. Eğitim bir etkileşim sürecidir; etkileşimin aracı ise iletişimdir (Başaran, 1994:63). Eğitim yöneticilerinin, eğitim işgörenleri arasında sağlayacağı iletişimle, onların davranışlarını değiştirebilir, ilişkilerini geliştirebilir, işgörenler arası çatışmaları azaltabilir, eşgüdümü gerçekleştirebilir ve denetimini yapabilir (Başaran, 1994:64).

Eğitim yöneticileri, örgüt bünyesinde birer iletişim kaynağı olmalarından dolayı bireyler ve gruplar arasındaki iletişimi dikkatle izlemeli, doğal iletişim kaynaklarını bularak, bunları örgütün amaçlarına yönelmelidir. İletişimde başarısız olan yöneticinin, diğer alanlarda başarılı olmasını beklemek olanaklı gözükmemektedir.

1.1.3.5. Etkileme

Etkileme, örgütün amaçlarına ulaşılması doğrultusunda işgörenlerin gösterdiği çabalara yol çizme ve bu çabaları gözetim altında tutma ile ilgilidir. Yani etkileme; işgöreni istenen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışardan güdülemek (Başaran, 1994:55) olarak nitelendirilebilir.

Örgütte yer alan işgörenlerin davranışlarını yönlendirmede ve eşgdlemede bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanmaktadır. Bunlar; yetki, otorite, liderlik, bilgi, prestij ve ortak öğrenme yolları gibi olanaklardır (Aydın, 1998:155-161). Aydın (1998:156) bu yollardan başvurulacak en sonuncu yolun yetkiyi kullanmak olduğunu ileri sürmektedir. Bursalıoğlu (1991)'de bir örgüt ve onun üyelerinin sadece yetki ile ynetilemeyeceğini belirtmektedir. Yöneticinin temel işlevi, örgütün işgörenlerine belli direktifler verme değil, onlara yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmak için yardım etmektir (Aydın, 1998:161).

İnsan öğesinin önemli olduğu eğitim örgütlerinde etkileme yeteneği olmayan bir yöneticinin rgt amaçlarına ulaştırması g gözükmektedir. Bu nedenle yöneticinin etkileme gücüne sahip olması, etkileme yollarını bilmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticileri yetki kullanımını gibi geleneksel yöntemlerden çok diğer etkileme yollarını kullanmalıdır. Yöneticiler, astların kişisel özelliklerini, bireysel farklılıklarını, örgütün yönetim yapısını, istenilen değişikliğin niteliğini ve evre gibi pek çok değişkeni göz önünde bulundurarak belirli ve tutarlı bir etkileme yöntemi kullanmak durumundadır.

1.1.3.6. Eşgdleme

Eşgdleme, önceden kararlaştırılmış amaçları gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının bütünleştirilmesi ve alınması gerekli görülen tüm

önlemler süreci olarak (Aydın 1998:152; Bursalıoğlu 1987:125; İlgar 2000) tanımlanabilir. Bir örgütte eşgüdüm örgütte çalışanların, birbirlerinden, yapılan eylemlerden haberdar olmasını öngörmektedir. Ortak amaçlar doğrultusundaki bireysel çabaların bütünleştirilmesi yönetimin görevidir.

Bir örgütün sağladığı girdiler içindeki en önemli olan girdi insangücü girdisidir. Çünkü insangücü girdisi, örgütün var olmasının aslı nedeni: çalışmasının temel ögesidir. Bu yüzden insangücünün çalıştırılması, birbirine uyumlu kılınması, yönetimin başlıca eşgüdümlene uğraşısı olmaktadır (Başaran, 1989:266). Bir örgütte yöneticinin asıl görevi; etkin örgütler yaratmaktır. İşgörenlerin görevlerini yapacak biçimde güdülenmeleri, yöneticilerin güdüleme konusunda yeterli donanıma sahip olmalarına ve işgörenlerin bireysel farklılıklarının farkında olmalarına bağlıdır.

Eğitim yönetiminde, hatta okul yönetiminde eşgüdüm önemlidir. Eğitime katılan, ilgisi olan kişi ve gruplar hem çok değişik hem de çok fazladır (İlgar, 2000:54).

Eğitim işgörenlerinin eşgüdümlenmesi ve bunun için uygun ortamın yaratılması eğitim yöneticisinin görevidir (Başaran, 1994:53). Bu bakımdan eğitim yönetiminde eşgüdümlene süreci sistemin önemli bir mekanizmasını oluşturmaktadır. Bu mekanizmanın sağlıklı işleme, sistemin amaçlarının üyeler tarafından iyi anlaşılmasına, benimsenmesine ve her bir üyenin amaçlar doğrultusunda üzerine düşeni yapmasına, görev ve sorumluluğunu bilmesine bağlıdır (Bursalıoğlu, 1987:127). Etkili olmak isteyen bir eğitim yöneticisinin eşgüdümlene yeterliğine sahip olması ve örgütünde eşgüdümü gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İşbölümünün önemli olduğu örgütlerde eşgüdüm gerekli ve zorunludur. Bu amaçla yönetici eşgüdüm için diğer yönetim süreçlerinin hepsinden yararlanmalıdır.

En iyi eşgüdüm, işgörenlerin kendi yaptıklarının örgütün başat amaçlarına katkısını gördüklerinde oluşmaktadır (Aydın, 1998:152). Yöneticinin bu özelliği göz önünde bulundurması, örgütün amaçları konusunda işgörenleri bilgilendirmesi, onların katkılarının sonuçlarını görmelerini sağlaması ve onları takdir etmesi gerekmektedir.

1.1.3.7. Değerlendirme

Değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılması ile varılan bir yargıdır (Başaran, 1994:79).

Diğer bir tanıma göre değerlendirme (İlgar, 2000:55); verilen kararın-emrin, yapılan planlamanın, örgütlenmenin, iletişim kurmanın, etkilemenin ve eşgüdümün ne denli yarar sağladığını ortaya çıkarma sürecidir.

Değerlendirmenin genel amacı, örgütsel etkililik derecesini artırmak (Aydın, 1998:162), örgütsel amaçları gerçekleştirmeyi güvence altına almak (Başaran, 1989:308) ve uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirlemektir (Bursalioğlu, 1987:134). Bu bakımdan değerlendirme, yönetim sürecinin en önemli öğelerinden birisidir.

Değerlendirmede en önemli değişken, değerlendirmeyi yapan yöneticidir. Yöneticinin kişilik özellikleri, uzmanlığı, iş ve işgörenlere ilişkin duygu ve düşünceleri gibi pek çok yönleri işgörenlerin ve işlerinin değerlendirmesine etkide bulunmaktadır (Başaran,1994:80).

Değerlendirme, toplanıp çözümlenmiş olan verileri düzeltme, geliştirme karar verme için kullanılır hale getirme sürecidir. Değerlendirme stratejileri olarak maliyet yarar yaklaşımı, yetiştirme merkezli yaklaşım, görev yaklaşımı kullanılabileceği gibi bunlar bir arada da kullanılabilir (Başar, 1998:37).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de değerlendirme çok önemlidir. Değerlendirme yönetim sürecinin her aşamasında yer alan bir öğedir. Eğitim yöneticisi, örgütteki yer alan bütün etkinlikleri sürekli değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre yeni stratejiler belirlemek durumundadır. Yönetici objektif ölçütler ile doğru değerlendirme yapabilmeli, yapılmasını sağlamalı ve değerlendirme sonuçlarından ilgilileri haberdar etmelidir.

Örgütteki yönetsel etkinliklerinin değerlendirilmesi, örgütün yönetim süreçleri ve işlerinin değerlendirilmesidir. Başka açıdan, okulun çevresi, binaları, kitaplığı,

öğretim araçları, öğrenci kaybı, öğretmen-öğrenci oranı, okulun görevleri personelin yetişim düzeyi gibi konuların incelenip değerlendirilmesidir (Başar, 1998:39).

Eğitim programlarının ne değerinde olduğunun bilinmesi; değişen bilimsel ve toplumsal koşullara uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Böylece uygulanan eğitim programının geleceğe dönük insan yetiştirme amacına hizmet edip etmediği tespit edilmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Başaran, 1992:213).

Değerlendirme, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi kadar, personelin sürekli gelişmesini de kapsamaktadır. Yönetici değerlendirme yoluyla işgörenlerin gelişmesine katkıda bulunmalıdır. Etkili bir yöneticinin değerlendirmenin önemini bilmesi ve bunun için gerekli bilgi ve beceriyi kazanması gerekmektedir (Aydın, 1998:166).

Okuldaki öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi, yönetim, olanaklar ve çevrenin durumuna bağlı olarak gerçekleştirilmelidir. Çünkü bireyin davranışını onun özellikleri yanında örgütün görev özellikleri çevre belirler (Başar, 1998:42).

Değerlendirme, sistemin amacı olan çıktıya, eğitim sisteminde öğrenciye yönelmelidir. Bu amaç için öğretimin değerlendirilmesinde temel ölçüt öğrenci davranışları olmalıdır. Öğretmen, uzman personel, yöneticiler, destekleyici olanaklar, öğretim değerlendirmesinin yalnızca birer parçası olmalıdır (Başar, 1998:42). Bir başka deyişle, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde bu değişkenlerin tümü göz önünde tutulmalıdır

1.1.4. Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi

Bursalıoğlu'na göre (1976), eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulaması olan okul yönetimin temel amacı, ilgili olduğu eğitim örgütünü eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır (Kaya, 1991:44).

Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitimin uygulanmasından meydana geliyorsa, okul

yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 1987:6). Aynı zamanda okul, yeni yetişen kuşakların topluma ve toplumsal yaşamdaki rollere hazırlandıkları bir yerdir. Gelecekteki toplumun bugünkü toplumdan bazı yönleriyle farklı özellikle taşıyacağı düşünüldüğünde okuldaki eğitsel uygulamalarda gelecek merkezli düşünmek önem taşır. Değişen sosyal gerçeklere bağlı olarak değişimin getirdiği bir takım sorunlarla baş edebilmek öncelikle eğitimden ve liderlerden beklenen bir özelliktir. (Şişman, 1997:162). Bir örgütün, önceden belirlenmiş olan amaçlarına ulaşmaları içinde, liderlik görevlerini başarıyla yürütebilecek liderlere ihtiyacı vardır.

Yöneticinin görevi, örgütü amaçları önünde yaşatmaktır. Bu amaçla yönetici kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için de gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar, bunlar için yetki ve etkisini kullanır, çalışanları ile iletişim kurar ve değerlendirme yapar (Başar, 1998, s. 34). Okul disiplinini tesis etmede okul müdür etkili bir yönetim biçimi göstererek ve öğrencilere örnek model önemli liderlik rolü oynar (Gaustad, 1992).

Yönetim; her yönüyle, liderin, yönetilen bireylerin kişiliklerine ve örgütün iklimine dayanmaktadır. Liderlik bu anlamıyla örgütün içinde bulunduğu iklime ve önceden belirlenen standartların belirlediği sosyal rolleri kapsamak durumundadır (Riza, 1996:185).

Eğitim yönetimi öteki yönetimlerden ayıran özellikler de eğitimin kendi özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi eğitim yönetiminin de en önemli konusu insan olup, özellikleri toplumdaki eğitimin görevlerinden, eğitim girişiminin niteliğinden ve eğitim yönetiminin çok yanlı rolünden doğmaktadır. Eğitim yönetimi insanları dolaysız olarak ele alan bir girişim, okul, insanlar için olduğu kadar insanları etki yapan bir örgüttür ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar (Bursalıoğlu, 1987:5). Eğitim yönetiminin özellikleri, eğitimin amaç ve işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Buna göre, eğitim yönetimini diğer sistemlerden ayıran özellikleri şu şekilde belirtilebilir (Kaya, 1991:45):

1. Eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir ve insanlar içindir. Eğitim sistemi amaçlarına uygun olarak insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek ister.

2. Eleştirici bir tutum geliştirmek genellikle eğitimin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir. Yönetim, düşünen insanların düşündüklerini ortaya koymasını sağlar.

3. Eğitim sistemi ve okullar, toplumda birçok kişi tarafından formal veya informal olarak denetlenir.

4. Eğitim sistemindeki yöneticilerin büyük bir kısmının asıl mesleği öğretmenliktir. Bu durum teknik yetkiyi kullanmayı zorlaştırır. Çünkü pek çok öğretmen, yıl olarak, yönetici kadar eğitime sahiptir.

5. Eğitim yönetimi okul öncesi kurumlardan yüksek öğretime kadar çeşitli kademe ve alanlarda, şehirlerden en küçük yerlere kadar her yerde bulunur. Yönetim bu durumu dikkate almak zorundadır.

6. Eğitim sisteminin ve yetiştirdiği insanların ürününü dolayısıyla başarılarını objektif olarak değerlendirmek güçtür.

Her sistemdeki yöneticiler gibi eğitim yöneticileri de kurumlarını amaçlarına uygun olarak yaşatmak zorundadırlar. Çünkü kurumun başarısı ve sürekliliği, önceden saptanan amaçlara ulaşma derecesine bağlıdır. Bu başarıyı sağlayabilmek için bazı temel yönetim kaidelerini dikkate almak gerekir:

1. Her yöneticinin görev, yetki ile sorumluluğu açık ve kesin olarak belirlenmelidir.

2. Görev ve sorumluluklarda değişiklik yapıldığında bütün birimlerin bunu bilmeleri sağlanmalıdır.

3. Yönetici ve astları arasında sorumluluk ve yetki bakımından çıkan anlaşmazlıklar ele alınıp karara bağlanmalıdır.

4. Kurum içinde koordinasyon sağlanmalıdır.
5. Sürekli denetim yapacak yönetici ve personel, denetleyecek ve gözlemleyecek kurum içi ve dışı faktörler ile yönetimi bilmelidir.
6. Hiçbir personelden, bir diğerine, hem yardımda hem de eleştiride bulunması istenmemeli ve beklenmemelidir (Gürsel, 1997:41)

Eğitim yönetiminde, yukarıda belirtilen kaidelerin sınırlı bir alana uygulanması okul yönetiminde de görülebilir. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaç, yapı ve işleyişi belirler.

Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanarak, okulu örgüt amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okulu eğitim amaçları çerçevesinde yaşatacak kişiler başta okul müdürü ve diğer çalışanlardır. (Bursalıoğlu 1987;İlgar 2000.) Okul bilindiği üzere açık bir sistemdir. Topluma açık bir sistem olan okulun özellikleri şunlardır:

1. Okulun üzerinde çalıştığı hammadde, toplumdan gelen ve topluma giden insandır.
2. Okulda çeşitli değerler bulunur ve çatışır.
3. Okul denilen örgütün ürününü değerlendirme güçlüğü vardır.
4. Okul özel bir çevredir. Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan, bu amaçla okul denilen özel bir çevre yaratılmıştır.
5. Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği, yahut etkilediği bir örgüttür.
6. Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir.
7. Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur (Bursalıoğlu, 1987:57-59).

Yukarıda sıralanan okulun sistem özellikleri paralelinde okul yönetiminin görevleri şunlardır:

1. Kurumun ihtiyaçların tüm olarak karşılamak.
2. Öğretmen, personel ve öğrencilerin uyum problemlerini çözmek.
3. Personel ve öğretmenlerin mesleki gelişme ve ilerlemelerini sağlamak.
4. Kurumu ve çevresini geliştirmek.
5. Eğitim ihtiyaçlarını tam ve doğru olarak belirtmek.
6. Çevresindeki diğer yöneticilerle işbirliği yapmak.
7. Diğer benzer eğitim kurumlarının çalışmalarını izleyip değerlendirmek.
8. Eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmak, uygulanmasını sağlamak,
9. Kurum ve çevresi arasında sağlıklı iletişimi ve etkileşimi sağlamak.
10. Okulun amaçlarını belirtmek ve açıklamak.
11. Eğitim-öğretim programlarını sürekli değerlendirmek.
12. Program ve amaçlara uygun görevlendirme ve işbölümü yapmak.
13. Eğitim kurumlarında bir yürütücü kadar danışman olarak da hizmet etmek olarak sıralanabilir (Gürsel, 1997:77-78).

Eğitim yönetimin üzerine yazılan yapıtlar, her türlü okul düzeyine inmekten çok, bütün okulları içine alan sistemlerin çözümlene ve birleşimini alır. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini, felsefelerini varsa değerlerini gözden geçirir (Bursalıoğlu, 1987:6). Her ülkede ya da toplumda okul örgütlerinin yapısı, görevleri, değerleri, felsefesi değişkenlik gösterebilir. Başka bir deyişle her okul örgütünün sahip olduğu iklimi ya da örgüt kültürü farklılaşabilir.

Deal (1973)'e göre eğitim alanı, net ve tutarlı bir okul kültürü tanımını vermekte yetersiz kalmaktadır. Bu terim “iklim”, “etik”, gibi değişik kavramlarla eşanlamli olarak kullanılmaktadır. Kültür kavramının eğitimde kullanılması, daha etkin ve belirli öğrenme ortamı sağlayan kavramın yer aldığı ortak işyerinden gelmektedir (Stolp, 1994).

Başka bir değişle eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgilenir. Bunu yaparken; eğitim yöneticileri insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlemek, karar vermek, grup çalışmalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden faydalanır (Kaya, 1991:44).

İleri memleketlerdeki hızlı gelişmeler, birçok bilim ve alanlarda olduğu gibi, eğitimde dallanma ve uzmanlaşmaya yol açmıştır. Bunu sonucunda, eğitim yönetimi ve teftişi, planlaması, program, rehberlik, ölçme ve değerlendirme gibi uzmanlık alanları meydan gelmiş bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 1987:6).

Özellikle günümüzdeki hızlı teknolojik ve bilimsel gelişmeler ve bunlara dayalı olarak bilginin hızla yayılması, küreselleşme gibi etkenler okul yöneticilerinin görev ve sorumluluk anlayışını değiştirebilmektedir. Onların yasal ve zorlayıcı güçlerini kullanmaları yanında yukarıda belirtilen etkenlerden dolayı okul işğörenlerinin, baskı gruplarının, öğrencilerin okul yönetiminden beklentileri de hızla değişebilmekte, onların uzmanlık ve karizmatik güçleri bu beklentileri karşılamada önem kazanmaktadır.

Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içerisinde konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayanan ve astlar tarafından kabul edilen güçtür. Zorlayıcı güç ise liderin direktiflerine astların itaatsizlik göstermesi durumunda başvuracakları kontrol etme ve cezalandırma gücünü açıklayan bir kavramdır (Çelik, 1999:4). Özellikle okul yöneticilerin bu yetkileri dışında sahip oldukları özel bilgi ve becerileri onların uzmanlık gücü ile, astlarını etkileyebilme gücünü yansıtan karizmatik lider davranışları bu yetkilerle birlikte kullanıldığında okulun amaçlarına ulaşma başarısının artabileceği söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin başlıca görev ve sorumlulukları onların yukarıda belirtilen güç kaynakları paralelinde kullanıldığında şöyle sıralanabilir:

1. Sistemin gereksinmelerini karşılamak,
2. Kurum ve kişi arasında sağlıklı ilişkiler geliştirmek,
3. Öğretmen sorunlarının ve ğrenci uyum sorunlarının çözümüne yardımcı olmak,
4. Öğretmenlerin ve yardımcı personelin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak
5. Demokratik yönetimi geliştirmek,
6. Görevlileri memur olarak değil, insan olarak görmek,
7. Öğretmenin çalışmalarına ilgi göstermek,
8. Çevreyi geliştirmek,
9. Eğitim gereksinmelerini belirlemek,
10. Çevredeki diğer eğitim yöneticileri ile işbirliği yapmak,
11. Eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunak ve uygulanmasını sağlamak,
12. Eğitimsel çalışmalarda çevrenin desteğini kazanmak
13. Öteki eğitim kurumlarının çalışmalarını izleyip yorumlamak,
14. evre değerlerini incelemek,
15. Örgütü ile evre arasında sağlıklı iletişim kanalları geliştirmek, ilişki ve etkileşimi sağlamak ,
16. Örgütün felsefe ve amaçlarını açıklamak,

17. Eğitim ve öğretim programlarını sürekli değerlendirmek,
18. Program ve amaçlarına uygun örgütlenme yapmak,
19. Yönetim süreçlerinden etkili bir şekilde yararlanmak,
20. Politika saptamak,
21. Çalışmaları değerlendirmek ,
22. Eğitim kurullarında yürütücü olduğu kadar, danışman olarak hizmet etmek,
23. Eğitim ve yönetim alanına katkıda bulunmak,
24. Örgütte herkes için doyurucu ve sıcak bir ortam hazırlamak,
25. Sağlıklı karar vermek,
26. Hak ve adalet ilkesine titizlikle uymak ,
27. Ekili işletme yönetimini geliştirmek,
28. Örgüt üyeleri arasında güven duygusunu ve dayanışmayı artırmak,
29. Planlama ve uygulamada birey ve grup sorumluluğunu artırmak
30. Örgüt sorunlarını, üyelere zarar vermeden çözmektir (Kaya,1991:134-135).

Eğitim yöneticisinin bu rolleri başarı ile oynayabilmesi, eğitim ve yönetim alanında eğitimden geçmiş olmayı, bazı özel niteliklere ve diğer ilgili disiplinlere sahip olmayı gerektirir.

Bir okulun görevlerinin de, eğitim yöneticilerinin yukarıda belirtilen görev ve sorumluluklarını biçimlendirdiği söylenebilir. Yılman (1998)'a göre bir okulun görevleri şunlardır:

1. Toplumun rasyonalizasyonunu bilinçlendirmesi,

2. Görevlilerin sosyal işlev yönünden yetiştirilmesi,
3. Eğitimin ekonomik niteliklerinin artırılması, geliştirilmesi,
4. Eğitimin sosyal değişme olgusunda etken duruma getirilmesi ,
5. Değişik alanlarda uzman yetiştirilmesi,
6. Topluma yeni ve özgün düşünceler ile dinamizm kazandırması,
7. Toplum kalkınmasına yönelik çalışmalarda aktif rol oynaması,
8. Üretime yönelik öğrenimin gerçekleştirilmesidir (Yılman, 1998:40).

Gorton ve Schneider (1991), okul yönetimi ile ilgili literatürde okul yöneticisinin altı önemli rolünü şu şekilde ortaya koymaktadır: (1) Yöneticilik, (2) Öğretimsel lider, (3) Disiplin koyucu, (4) İnsan ilişkilerini kolaylaştırıcı, (5) Değerlendirici ve (6) Çatışma uzlaştırıcı olmalıdır. (Toremen ve Kolay, 2003).

Merkezi ve yerel eğitim kurumlarında görevli her düzeydeki eğitim yöneticileri, yönetim bilimciler tarafından, bir yandan çevrenin eğitimsel ve kültürel yaşamını etkileyen, öte yandan eğitim ve öğretimin gelişmesine çevrenin katkısını sağlayan birer lider olarak görülmektedir (Kaya, 1991:37). Bununla birlikte bir bölgeyi ya da okulu yönetmek oldukça özveri isteyen bir iştir. İyi liderler yönetim ve finans konusunda bilgili olmak zorundadırlar. Yöneticiler başarılı olmak için, yerel yönetimleri, bürokrasiyi, devleti, ebeveynler, politikacılar ve göçmen gruplarının zaman zaman çatışan isteklerini uzlaştırmalıdırlar (Synthesis of Policy Forum on Educational Leadership [SPFEL], 1999).

Yönetici aynı zamanda bir takım bilimsel-yönetimsel ilke ve kurallara göre bir işi, bir kuruluşu yöneten ve gerekli durumlarda politika, strateji ve taktikleri saptama durumunda olan kişidir (İlgar, 2000:15).

Kaya (1993) okul yöneticilerinin şu yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir: okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve

demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliğini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmektir. (Toremen ve Kolay, 2003). Halihazırdaki pek çok yönetici ve müdür, öğretim faaliyetlerinde çok, idari işlerle uğraştıklarından kendilerini rahat hissetmektedirler. Çünkü bu durum onların nasıl yetiştirildikleri ile ilgilidir. Ancak bugün için ihtiyaç duyulan yönetim becerileri, bir çok geleneksel yönetim anlayışı olan yönetsel programların hazırlanmasından farklıdır. Bugünün liderleri dikkatlerini donatım ve bürokrasiden çok, iletişim, işbirliği ve sosyal yapılanmalara çevirmelidirler (SPFEL, 1999).

Aynı zamanda başarılı liderler kurumlarındaki ortamları kapsamlı bir şekilde gözden geçirmeyi öğrenmişlerdir. Bu, liderlerin okul kültürü kavramının okul yöneticilerine ve diğer liderlere sunulduğu geniş açılı bir görüştür. Bu onlara, zor sorunları ve okul içi karmaşık ilişkileri anlamada daha geniş bir çerçeve sağlar (Stolp, 1994).

Bir okul müdürü lider olduğuna (her yöneticiden liderlik yapması beklenir) göre, liderlerin sınırlı branşlarla yetinmesi mümkün değildir. Uzmanlığa saygı duyulmakla birlikte müdürün branşı yoktur (İlgar, 2000:64). Çünkü bir okul müdürü okulda tüm derslerin ve öğretmenlerin denetimini yapan, sicil veren, personeli örgütleyen, etkileyen, model olabilen bir kişidir.

Etkili okullar araştırmasında da (Smith ve Greener, 1990), müdürün rolünün karmaşıklılığının daha da arttığı inancı dile getirilmektedir. Bu nedenle başarılı bir okul müdürü, çok çeşitli becerilere sahip olmalıdır. Gordon, Stockard ve Williford (1992) öğretmen ve müdürlerin liderliği algılayışları arasında ciddi farklılıklar bulmuş olmalarına rağmen, müdürün bu yetenek ve görevler hakkında ne şekilde örnek teşkil ettiğinin, başarılı bir okul sistemi için çok temel bir öneme sahip olduğunu gözlemlemişlerdir. Bunun ötesinde, öğretmenlerin, bu becerilerin önemini ne şekilde algıladıklarının, olumlu ve üretken bir okul ortamı oluşurmada çok önemli bir faktör olabildiğini fark etmişlerdir (Kochamba&Murray, 1999).

Eğitim yöneticilerinin ya da okul müdürlerinin okul kültürünü anlamaları geliştikçe, bu liderler, durağan ve gelişmekte olan öğrenme ortamını iyileştirmek için gerekli davranışları, değer ve inançları şekillendirmede yetiştirilmiş olacaktadırlar (Stolp, 1994). Çünkü bir okul, her türlü ğretim ve eğitimin sistemli bir şekilde uzman öğretmenler tarafından belirlenen yöntemlerle istenilen hedefler doğrultusunda gerçekleştiği bir kurumdur. Yönetim ise, okulun saptanan hedeflere çizilen ilkeler çerçevesinde ulaştırılmasından birinci derecede sorumlu bir organdır (Yılman, 1998:64).

Okul yöneticilerinin ya da müdürlerinin rolleri çok karmaşıktır. Nitekim bir yandan üst komutanlıkların gözetim ve denetiminde yasal görevlerini yerine getirirken diğer taraftan kararların oluşmasında ve uygulanmasında koordinatörlük yapmakta ve gerektiğinde emir verme-onaylama yetkisini elinde tutmaktadır. Okul yöneticileri, belirlenen kurullarla bunları benimseyip uygulayacak insanlar (ğretmen-ğrenci,) arasında kritik bir noktada yer aldığından eğitim yöneticiliği alanında profesyonel bir uzman olmalıdır. Çünkü bugünün okulu toplumsal yeterliliği, sorumluluk duygusu, töresel değerleri, istendik ilgileri, sürekli bir zihinsel merakı, başkalarını ve grubu düşünme duygusunu ve iyi yurttaşlık özelliklerini oluşturabilecek bir eğitim ortamını gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Aydın 1993;Yılman 1998).

Okul yöneticisi liderden önce bir üst'tür. stlk imajından liderlik imajına girmesi g olmakla birlikte, bunu başarabilmesi için eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini özümsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesi, okulun üyelerinin ihtiyaçları ile okulun amaçlarını dengeleştirebilmesi gerekir (İlgar, 2000:64).

Blase, (1987); Kefe, (1987),: Pigford, (1995); Schlechty, (1990) Schwahn ve Spady, (1998); Sergiovanni, (1994); Short ve Greer, (1997)'a göre, son eğitim reform çabaları, okul yöneticilerinin ya da okul müdürlerin liderlik rolünün anlamı üzerine yoğunlaşmıştır. Anderson, (1991) okulu geliştirmenin ve etkinliğini korumanın ilk sorumlusunun okul yöneticisi ya da mdrlarına ait olduğunu vurgulayarak, okul yöneticisinin bu rolünün çok önemli olduğunu değerlendirmiştir. Ayrıca etkili okullar araştırmasında, eksiksiz okullar geliştirmek için müdür, en temel önemdeki lider olarak dşnlmştir (Kochamba&Murray, 1999).

Okul müdürleri, yalnızca resmi bir kişilik değil, fakat bundan çok önemlisi doğal bir lider olarak grup tarafından benimsenip onaylanan birisi olmak zorundadır. Aksi takdirde liderlik özelliği olmayan veya grup tarafından kabul edilmeyen bir müdürün görev aldığı okulun barış, anlaşma ve dayanışma içinde amaçlarına topyekn ulaşmada başarılı olabilmesi oldukça güçtür (Yılman, 1998:66).

Bugünün eğitim liderleri, aynı zamanda kendi eğitim sistemlerini ya da anlayışlarını oluşturmak ve bunu planlamak için, kendilerine ait açık bir vizyon oluşturmak zorundadırlar. Etkili bir okul yöneticisinin vizyonunun; öğrencileri sürekli olarak sınıflarında ne yaptıklarını gözlemleyerek, onların iyi öğrenciler olmalarını sağlamak olduğu söylenebilir (SPFEL, 1999). Aynı zamanda etkili liderlik, öğretimsel gelişim ve öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamak için, okul yöneticileri ve özellikle müdürler ile öğretmenler arasındaki mesleki etkileşimi kapsayan yönetimsel bir süreçtir (Sullivan&McCabe, 1998).

Okuldaki eğitim ve ğretim faaliyetlerinin genel amacı; bir ülkenin geleceği olan bireyleri bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli bir şekilde yetişmelerini sağlayarak onları çağın teknolojilerini kullanabilen insanlar olarak yetiştirmektir. Teknolojilerin okulda etkin kullanımı, bireysel ve örgütsel üretkenliği artırıcı bir araç olarak da görülebilir. Bu gücü lider kullanır. Aynı zamanda bu anlamda teknolojik bir lider, çalışanların gücünü harekete geçirirken, teknolojiyi kullanan ve onlara kullandıran kişidir. Bunu başarabilecek kişi, okuldaki eğitim-ğretim faaliyetlerinin başında bulunan yöneticileridir (Can, 2003; Toremn ve Kolay, 2003).

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta ğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve ğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin belirli yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Toremn ve Kolay, 2003) Bugünün toplum yapısında, yöneticilerin okulun yönetim kurulu ortamında göstermesi gereken diğer bir beceri de çift yönlü iletişimi sağlamaktır. Bir yönetici, okulun yönetim kurulu üyelerinin görüşlerini, genel bir vizyon oluşturmak için onlarla birlikte çalışarak anlamak zorundadır (SPFEL, 1999).

1.1.5. Liderlik Kavramı, Tanımı ve Yaklaşımları

Schlechty (1990), 21 nci yüzyıl okulları için hazırlanmanın ve gündemde olan yeniden yapılanma çabalarının devam etmesinin; temel öneme sahip liderlik becerileri ve öğretmenlerin, liderlerin yeteneklerini nasıl algıladıkları konusunun çok daha geniş bir şekilde gündemde yer alması gerektiğini belirtmiştir (Kochamba&Murray, 1999).

Bursalıoğlu (2000), okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin liderinin okul yöneticinin olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri hem yönetim kuram ve kavramları hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Toremen ve Kolay, 2003) Eğitim liderleri, ailelerin ve çocukların sosyal ihtiyaçlarını karşılamak diğer toplumsal organizasyonlar, şirketler ile birlikte çalışabilecekleri bir yapıyı da yaratmak zorundadırlar (SPFEL, 1999).

Liderliğin gerekli bir boyutu da okulun içinde ve dışında insanlar ile iletişim ve işbirliğinde bulunmaktır. Kararları alan ve onların yerine getirilmesi için diğerlerini görevlendiren bir yönetici ya da müdürün tepede bulunduğu hiyerarşik model, gerçek yetki dağılımını veya günümüz okul ve topluluklarındaki gerçek motivasyonun kaynağını yansıtmaz. Eğitimsel liderlik üzerinde çalışan araştırmacılar, “yöneticilerin, öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve toplum üyelerinin de katıldığı bir liderlik anlayışına” doğru gitmektedir. Etkili bir lider, insanları anlamlı hedefler etrafında birleştirir, onlara bu hedefleri başarıyla tamamlamaları için birlikte çalışmalarında ilham kaynağı olurlar. İyi bir lider öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde kurumsal engelleri ortadan kaldırmayı, değişimin yapısını oluşturmayı ve bu değişimi ileri götürmek için insanları nasıl birbirlerine kenetleyeceklerini bilirler (SPFEL, 1999).

Tarihin eski çağlarından günümüze insanlar liderlik ve liderliğe ilişkin düşüncelerle ilgili olmuşlardır. Liderlik olgusu sürekli olarak tartışılmakta ve bilimsel olarak araştırılmaktadır. Gizemli bir olgu olarak nitelendirilebilen liderlik, geçen yıllara rağmen önemini yitirmemektedir (Eraslan, 2004). Liderlik üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan birisidir. Bunun nedeninin, tarihsel süreç içerisinde

liderliğin çok boyutlu, kapsamlı karmaşık ve zengin bir oluşuma sahip olabilmesi şeklinde açıklayabiliriz.

Liderlik, çeşitli yazarlar tarafından farklı biçimde tanımlanmaktadır. Ancak liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlarda genellikle lider ve liderlik arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır. Aydın'a (1994) göre lider bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir. Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır. Liderlik tanımının güçlüğü, bu terimde hem niteleyici hem de değerlendirici öğelerin toplanmasıdır. Böylece terime ve onun simgelediği kavrama iki anlam yüklenmiştir. Bir tanesi belirli bir role ve bu rolü oynayan kişiye ilişkin bulunurken diğeri de, bu roldeki kişinin değerlendirilmesi olmaktadır (Çelik, 1999:1-2; Bursalıoğlu, 1987:302).

Liderlik olgusu ile ilgili literatürde yüzlerce tanım yapılmıştır. Hemen hemen bu alanda araştırma yapan bütün bilim adamları bir tanımlama yapmışlardır. Liderlik olgusu üzerinde herhangi bir uzlaşmanın sağlanamamış olması bu çok çeşitliliğin doğal bir sonucu olarak kabul edilebilir (Eraslan, 2004). Lider ve liderlik konusunda önemli görülen tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

Cartwright ve Zander (1943)'e göre grup birliği ve kişiliği açısından lider, üzerinde gözle görülebilen etkiler yapan kimsedir ve liderliğin bu ölçüsü bu etkilerin yarattığı değişimdir (Bursalıoğlu, 1987:301). Başka bir deyişle lider kendi sahip olduğu bilgi ve beceriler ile grup üzerinde gözle görülebilir etkiler sağlarken diğer taraftan gruptan da güç almakta ya da kendini izleyen grup üyelerinin bilgi ve becerilerinden destek alabilmektedir.

Lane, Corwin ve Monahan (1965)' a göre lider gruptan gelmekle beraber, birçok bakımlardan gruptan sapan ve grup normlarının uygulanabilmesinde daha serbest davranabilen üyedir (Aydın, 1984:45).

Liderlik, ortak bir hedefe ulaşmada başka insanları peşinizden gelmek için etkileme sürecidir. Çünkü takip eden yoksa lider de yoktur (Clayton, 2000:151).

Moore (1964) liderliği, insanları istenen biçimde hareket ettirebilme yeteneği olarak tanımlarken, Morphen, Johns ve Reller (1967) liderliği bir toplumsal

sistemde; bir aktörün, o sistem içinde işbirliği yapmayı kabul eden öteki aktörleri etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 1991:138). Bu anlamıyla liderlik; lideri takip edenlerin lidere yaptığı etkiden daha fazlasını, liderin onlara gösterebilmesidir.

Sergiovanni (1987), sembolik liderleri, “inançları, değerleri ve zaman içinde okula öz benliğini veren, kültürel standartları açıklayan, yayan, ifade eden” yüksek rahipler olarak tanımlar. Sergiovanni’nin sembolik liderlikle ilişkili faaliyetleri tanımlaması, zaman içinde bir semboller sistemini gösteren ve geliştiren düşüncedir. Sergiovanni bunu “sembolik güç (symbolic force) olarak adlandırır (McAdams&Zink, 1998).

Liderlik; kısaca, yol gösterme niteliği olarak tanımlanabilir. Liderlik; belirli hedeflere ulaşmak için kişi ve grupları eşgüdümleme ve isteklendirme yetenekleri ile ilişkilidir (Kaya, 1991:138). Ortaya çıkan bir fikir birliği, örgütsel kültür ile liderlik arasında açık bir ilişki kurmuştur (Murphy ve Hallinge, 1988: Peters ve Waterman, 1982; Schein, 1992; Senge, 1990; Sergiovanni, 1981, 1997) . Schein (1992) liderlik ile kültür arasındaki ilişkiyi “liderler için en önemli olgunun yaratmak ve kültürü yönetmek” olduğunu savunarak açıklamıştır (McAdams&Zink, 1998).

Liderlik, grup üyesi olan ancak, örgütlenme, planlama, ikna etme ve harekete geçirme yetenekleri olan kimsenin davranışı ya da bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 1993:357).

Graen (1976) liderliği; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme yönetme olarak tanımlarken, Etzioni (1964) liderliği etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç olarak tanımlamıştır (Çelik, 1999:1).

Lider, örgütün amaçları doğrultusunda yaşamasını, gelişmesini sağlamada yaratıcı, başlatıcı rol oynayan bireydir (Başar, 1998:25). Diğer bir anlamıyla lider, ardıllarının kendisine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapan, örgüt amaçlarıyla üyelerinin ihtiyaç ve beklentilerinin uyumunu sağlayan, aynı zamanda da iş görenleri yetiştirebilen kişidir.

Lider, günlük değil, sahip olduğu özelliklerle kritik kararlar veren kişidir. Yaratıcılık ve başlatıcılık liderin, yürütücülük daha çok yöneticinin işlevidir. Yaratıcı, başlatıcı ve yönlendirici rolünü oynayan lider, bu süreçleri tamamladığında vazgeçilebilir hale gelebilir. (Başar, 1998:26).

Avolio (1997), günümüzde ise liderliğin tarih boyunca hiç olmadığı kadar örgütlerde yaygın hale gelmiş ve çok daha fazla insan tarafından geçerliliği kabul edilmiş bir olgu olduğunu savunmaktadır. İnsanların çoğu “süreçte” bir etki istemektedir ve etki de liderliğin bir parçası olduğu için liderlik okullarda, işletmelerde ve toplumsal örgütlerde daha yaygın hale gelmektedir (Eraslan, 2004).

Brestrich (1999) ve Erçetin (2000), liderliğin çok fazla olan tanımlarının çok anlaşılır bir şekilde olmadıklarını, paralel oldukları noktalarda bile net bir ifade yapısı kuramadıklarını öne sürmektedirler. Bu her ortamdaki ve şartlardaki liderliğin farklı özellikler taşımasından ileri gelmektedir. Bu yüzden liderliğin anlamlı liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır (Eraslan, 2004).

Buna bağlı olarak da son yıllarda günümüz şartlarına uygun liderlik tanımları da yapılmaktadır. Bunlardan bazıları, eğitimsel liderlik, etik liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, entelektüel liderlik şeklinde sıralanabilir.

Liderin özellikle kişisel özelliklerinin etkili olabileceği örgüt ikliminin anlayış boyutunda kendisinin sahip olması gereken özelliklerini; yetenek, basiret sahibi olması, ikna yeteneği, öğrenebilme veya kendini geliştirme, görev ve sorumluluklarını kavrama, girişkenlik, sorunun temel unsurlarını çözebilme yeteneği, başkalarına yardım etme ve hizmet arzusu, yeterli motivasyona sahip olma, yardımlaşma becerileri, olumlu ilişkileri grup üyeleri ile sağlayabilme olarak sıralayabiliriz (Rıza, 1996:197-200).

Liderin grubu eyleme geçirmeye yönelik başlatıcılık ve geliştiricilik işlevleri, etkili bir özendirme ve güdülemeyi gerektirir. Özendirme, güdüleme sonunda oluşan bir durum, örgüt amaçlarıyla birey çıkarlarını uzlaştıran bir araçtır (Başar, 1998:30).

Walderssee (1991) liderin; mesaj alımını yükselten, çalışanların zihinsel dönüşümlerini sağlayan, öğrenmeye motive eden kendine güveni artıran ve değişimle başa çıkmayı sağlayan bir kişi olması gerektiğini belirtmiştir (Pınar, 2005:41). Bir liderin grup içindeki görevini; üyeleri arasındaki farklılıkları dikkate alması, onlar arasında etkileşimi sağlaması, bilgiyi sağlaması ve grup içinde yayması, problemi fark etmesi ve grubunda bunu bilmesi ve çözüm sürecine katılması şeklinde özetleyebiliriz (Maier, 1967:239-249).

Liderlik özellikleri hem doğuştan hem de sonradan kazanılır. Zeka, enerji gibi özellikleri doğuştan gelen özelliklerdir. Diğer taraftan kendine güven gibi liderlik özellikleri, anne kucağında, okulda, akademik çalışmalarda, sporda kazanılabilir. Bir şeye deneme, yanlış yapma ve yanlışlardan ders alma veya doğru yapıp sonra tekrar iyisini yapmak için kendine güvenme gibi diğer olgular da iş ortamında öğrenilebilir (Welch, 2005).

Etkili bir lider, ne yalnız kendisini takip edenlerin gereksinimlerini karşılayan “insan ilişkileri uzmanı”, ne de yalnızca kurumsal gereksinimleri karşılayan “verimlilik uzmanı”dır. Her ikisi de olmalıdır. Daha da önemlisi etkili bir lider, hem kendi gereksinimlerini hem de çalışanlarının gereksinimlerini karşılıklı olarak gidermeyi başarabilecek, bu farklı becerileri nerde ve ne zaman kullanacağını bilebilecek duyarlık ve esnekliğe sahip olmalıdır. Aynı zamanda da birbiri ile yarışan bu iki gereksinim kaynakları arasındaki çıkması kaçınılmaz çatışmaları çözecek becerileri de bilmelidir (Gordon, 1999:20-21).

Aynı zamanda etkili liderlik, gerçeğe dönük liderliktir. Etkili lider, kendini ve izleyenlerini hatasız değerlendirir, grubun amaçları ile izleyenlerin gereksinimlerini dengeleştirir, ortamın sorunlarını gözünde büyütmeden ve küçültmeden çözümlenmesi gerektiğini bilir ve geçmiş ile geleceği birlikte değerlendirerek yaptıkları çıkarımları örgütün eylemlerine aktarabilir (Bursalıoğlu 1994;Pınar 2005). Bununla birlikte, lider etkililiğini belirlemek güçtür. Diğer yandan grup üyesi olarak liderin hangi grupta etkili olup, olmadığını belirleme konusunda araştırmacılar arasından bir fikir birliği sağlanamamıştır (Çelik, 1999:9).

Liderin becerisi, çatışan ilgileri, beklentileri ortak ilgiler haline getirmesi ile ölçülür. İşbirlikli problem çözümü sadece ortak ilgilerin bir araya getirilmesi ile mümkün olabilir (Maier, 1967:239-249).

Liderlik farklı tavır ve davranışları da gerektirir. Liderlik her zaman dengeyi sağlamaktır. Bir lider, sahip olduklarını çevresindekilerle paylaşabilir. Liderin göstermesi gereken davranış motifleri aşağıda verilmiştir (Welch, 2005):

1. Liderler ekipleri ile her karşılaşmalarını bir değerlendirme, öğretme ve özgüveni sağlama fırsatı olarak kullanıp, onları sürekli olarak geliştirirler.
2. Liderler ekiplerinin sadece vizyonu görmelerini sağlamakla kalmaz aynı zamanda onu yaşantılarını ve tenffüs etmelerini sağlarlar.
3. Liderler pozitif enerji ve iyimserlik yayarak çevrelerindeki herkesin ruhuna işlerler.
4. Liderler samimi ve şeffaf olarak güven telkin etmelidirler.
5. Liderler sevimsiz kararlar alma ve sezgilerine göre hareket etme cesaretine sahip olmalıdırlar.
6. Liderler sorular sorarak şüpheciliğin sınırlarını zorlamalı ve sorularının cevaplarını getirecek çalışmalarını başlatmalıdırlar.
7. Liderler kendileri örnek olarak risk almayı ve öğrenmeyi teşvik ederler.
8. Takdir edici ve pozitif enerji yayıcı bir atmosfer oluşturmak için kutlamalar yaparlar.

1.1.5.1. Temel Liderlik Davranış Biçimleri (Yöntemleri)

Temel liderlik biçimleri ya da yöntemleri, liderin izleyiciler ile veya yönettiği grupla olan ilişkilerindeki tutumuyla ilgilidir. Aynı zamanda liderlik yöntemleri ve liderlik çeşitleri ile birbirinden ayırt etmek kolay olmamaktadır. Kimileri bu davranış

biçimlerini aşağıda verilen üç temele dayandırmaktadır (Eren, 1989:182; Riza, 1996:189):

1.1.5.1.1. Demokratik Liderlik

Bu yöntemde, her konuda teknik danışma yapıldıktan sonra amaç ve politikalara ilişkin kararlar, demokrasiye dayanan bir yöntemle alınır. Bu liderlik yönteminin temelinde, insana ileri ölçüde bir güven yatmaktadır. Nitekim lider, liderliğini gerçekleştirmeye götüren yolları denemeden önce, liderlikle ilgili her adımda grup bireylerine danışmaktadır. Böylece lider işi yüklenmesine rağmen, liderin grup içindeki konumu sade bir bireyinki gibi olmaktadır (Aydın 1984;İlgar 2000; Riza 1989).

Kendi kendine yeterli olan insanlar, diğer insanlarında yeterli olduklarını, diğer koşulların eşit olması halinde, onlarında sorumluluk alabileceklerini, içten bağlanabileceklerini, çalışmaya hazır olabileceklerini, deneyim ve yetkinlik düzeyleriyle uyumlu olduğunda, görevlerini yapacak yeterlikte olduklarını düşünürler (Aydın, 1984:148).

Bu tarz yaklaşım, lider tarafından teşvik edilir lider bu konuda üyeleri destekler. Lider övgü ve eleştirilerinde tarafsız hareket eder (Hava Kuvvetleri Komutanlığı [HVKK], 2005).

Demokratik bir liderin kendisi ile grubu arasındaki ilişkilerinin iyi olması ve sevgi ile saygıya dayanmasının yanı sıra, lider bu saygı ve sevgisini ortadan kaldıracak davranışlara girişmemeli, grubun uydusu durumuna gelmemeli ve grup üyelerini etkilemekten aciz kalmamalıdır (Riza, 1989:189).

Demokratik bir okul yöneticisinin niteliklerini şu şekilde ortaya konabilir (İlgar,2000:95):

1. Kendisini üst ya da amir şekli den görmez. Oturduğu makamı, işin gereği olarak verilmiş bir yer olarak görür.
2. Çevresindekileri, okulu amaçlarına ulaştırmada yardım eden kimseler gibi görür ve onlarla işbirliği yapmak gereğine inanır.

3. Yukarıdaki amaçlara ulaşmak için birlikte çalıştığı okul çalışanlarına değer ve önem verir, onların sorunları ile ilgilenerek yardım eder.
4. Yapılan işlerin eleştirilmesine olanak sağlayacak ortam yaratır.
5. Verdiği kararların, örgütü oluşturan kimselerin ortak bir kararı olmasına önem verir.

1.1.5.1.2. Otokratik (İstibdadi) Liderlik

Bu demokratik yöntemin tam tersidir. Bu tarz yönetimde lider; kendi korkularına, kuşkularına, algılanan ya da beklenen dış saldırılara karşı hiçbir itiraza veya tartışmaya yer vermeksizin, izleyeceği politikaları bizzat kendisi belirleyerek bireylere görev dağılımında bulunur (Aydın 1984; Rıza 1989).

Bu liderlik anlayışının temelinde korku ve güvensizlik vardır. İkna ve sıkı kontrol, bu anlayışın önde gelen stratejilerindendir (Aydın, 1984:148).

Bu yönetim tarzında ; belirli bir zaman içinde uygulanacak faaliyetler ve teknikler adım adım otorite tarafından dikte edilir, bu yüzden ileriki adımlar daima büyük ölçüde belirsiz kalır (HVKK, 2005).

Otokratik liderlik, hem planlayan hem de uygulayan konumundadır. Dolayısıyla da sosyal iletişim, dikta liderliğin gölgesinde kaybolup gitmektedir. Bunun sonucu olarak da lider, kimi bireyleri gruptan dışlayabilir ve bireyler arasında, bazen de bireylerle lider arasında düşünce ayrılığı ve kavga meydana gelebilir (Rıza, 1989:190).

Bu tip liderler tek başına karar verdikleri için astların liderlik özelliklerini geliştirme imkanı oldukça azdır. Lider astları hakkındaki değerlendirmede kişisel bir tutum takınır. Her şey lidere bağımlı olduğu için geleceğe yönelik yapılacak çalışmalar için bir belirsizlik söz konusudur ve katı bir denetim vardır.

Yukarıdaki tanım ve açıklamaların doğal bir sonucu olarak da, otokratik bir okul yöneticiliğinde otokratik yönetimlere özgü bir yönetim biçiminin var olacağı söylenebilir.

Kimi kurumlar için zorunlu olabilecek bu yönetim anlayışı okul gibi eğitim kurumları için geçerli değildir. Çünkü okul, her şeyden önce, bir eğitim yuvasıdır. Orada her şeyin çocuğu “geliştirecek” biçimde bir eğitim ortamı şeklinde yapılması, insan ilişkilerine ağırlık verilmesi gerekir (İlgar, 2000:95). Bu nedenle otokratik okul yöneticiliği, iyi bir okul yöneticisinin seçeceği yönetim biçimi olmamalıdır.

1.1.5.1.3. Serbest Yöntem:

Bu yöntem, grup bireylerine kararların alınmasında, tam bir özgürlük verme temeline dayanan bir liderlik yöntemidir. İşlerin düzenlenmesine lider katılmamaktadır. Zaten herkes için bu durumda hedeflerde, işlerde açık değildir. Çünkü hedefler belirlenmemiştir ya da düzenlenmemiştir (Rıza, 1989:190).

Bireysel ve grup kararlarının alınmasında liderin kararlara katılımı minimum seviyededir. Lider tarafından çeşitli kaynak desteği sağlanır. Lider, istendiğinde bilgi vereceğini belirtir. Lider, işle ilgili görüşmede başka bir rol oynamaz. Sorulmadığı takdirde grup faaliyetleri konusunda kendiliğinden çok nadir yorum yapar (HVKK, 2005).

Lider grup üyelerinin faaliyetlerine asla karışmayacağından, yetki tamamen grup üyelerindedir. Bu tip liderliğin sonucunda grup genellikle farklı yönlere kayar, bunun sonucunda da amaçlara ulaşmak zorlaşır (İlgar, 2000:71).

Sonuç olarak, lider-yönetici bu üç liderlik tipinin sadece birini göstermek durumunda ve zorunda değildir. Çeşitli durumlarda çeşitli liderlik tiplerini göstererek eklektik bir yaklaşım sergileyebilir (İlgar, 2000:71).

1.1.5.2. Liderlik Kuramları

Robbins (2000), liderliğin ne şekilde ortaya çıktığını ve özelliklerini inceleyen liderlik kuramlarının, özellik kuramları ile başladığını ve sırasıyla davranışsal kuramlar, durumsallık kuramları gibi aşamalara ulaştığını ortaya koymuştur. Her teori liderlik konusunun farklı yönlerini ele almış ve değişik değişkenlere ağırlık vermiştir (Çakar 2005;İlgar 2000).

1.1.5.2.1. Özellik Kuramları

Black ve Porter (2000)'a göre, özellik kuramlarının temelleri 20.yüzyıl başlarında ortaya koyulan büyük adam kuramlarına dayanmaktadır (Bass, 1990; Nelson, 1998; Luthans, 1995)'a göre büyük adam kuramlarını oluşturan araştırmacılar büyük adamların hayatlarına odaklanmışlardır ve bu kişilerin kişilik ve davranışlarının incelenerek çok şey öğrenilebileceğini savunmuşlardır (Çakar, 2005:6-6).

Örneğin, Bogardus (1934) "liderlik sadece bir kişilik ve grup olayları değil aynı zamanda birçok kişinin zihinsel kontağı ve bu kontak içinde bazı kişilerin, diğer kişiler üzerinde etkin olduğu varsayılan bir süreçtir" şeklinde liderlik tanımı verirken, Kilbourne (1935) "Liderlik, hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koyabilmektir" şeklinde liderliği tanımlamıştır (Eraslan, 2004).

Daft'a göre (2000), özellik kuramları, liderleri diğer insanlardan farklı kılan kişisel, fiziksel ya da düşünsel özellikleri bulmaya yönelmiştir Russel (1996), özellik kuramları konusunda çalışan araştırmacıların özelliklerin doğuştan geldiğini savunduklarını, sonradan geliştirilemeyeceğini ifade ettiklerini belirtmiştir (Çakar, 2005:6-6).

1.1.5.2.2. Durumsallık Kuramı

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna varmışlardır (Çelik, 1999:17).

Durumsallık teorisi liderliği liderlik olayının oluştuğu koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışır. Bu teoriye göre en iyi lider, davranış şeklini durumlara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen kişidir (İlgar, 2000:60).

Liderlik olayını durumları dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre liderin etkinliğini belirleyen faktörler şunlardır: gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği, izleyicilerinin yetenekleri, örgütün özellikleri, liderin kişiliği ve tecrübeleri, izleyenlerin deneyimi ve ortam koşullarıdır (İlgar, 2000:60).

Durumsallık kuramı en uygun önderlik davranışının durumlara göre değişeceğini savunur. Yani en iyi ve en etkili tek bir yönetim (liderlik) tarzı yoktur. Bir bireyi her dönem ve her koşulda iyi bir lider olarak tanımlamak imkansızdır. (“Organizational Dynamics” 1975; İlgar 2000). Aynı zaman da bu kuram, çağdaş liderlik kuramları arasından yer almaktadır. Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmayacağını savunmaktadır (Çelik, 1999:16).

Fiedler tarafından 23 yıllık bir çalışma ile geliştirilen liderliğin durumsal modelinde ilişkilere ve göreve uyumlu iki temel tip insan vardır. Göreve uyumlu liderlerin her şart altında çok fazla güç kullanarak daha başarılı olma eğiliminde olduğu, aksi durumda ise gücünün ve etkisinin azaldı araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Buna karşılık ılımlı kontrole ve etkiye sahip olan insancıl liderlerin daha üstün oldukları bulunmuştur (“Organizational Dynamics”, 1975).

Vroom’a ise kısaca; liderlerin kendi potansiyellerini, stillerini ve dağarcıklarını değişik durumlarla karşılaştıklarında sorun çözerek daha etkili liderler haline dönüştükleri savunmuştur (“Organizational Dynamics”, 1975).

Vroom’un durumsallık modeli beş farklı yönetsel karar çeşidini önerir. Verilen durumlarda en iyi yol, yöneticinin vereceği cevaplara bağlıdır:

1. Kararlardaki niteliğin önemi nasıldır?
2. Yüksek düzeyde karar vermede sahip olduğum bilgilerle etkili olabilir miyim?
3. Problem yapısal mıdır?
4. Etkili planlamada benim etkim çok önemli olarak kabul edilir mi?
5. Eğer kendi kendime karar vereceksem, bu durumda benim önerim mantıklı olarak kabul edilir mi?
6. Örgütsel hedefler için benim önerim problem çözmeyi sağlayabilir mi?

7. Benim önerim en iyi muhtemel çözüm için bir çatışma oluşturur mu? (“Organizational Dynamics”, 1975).

1.1.5.2.3. Davranışçı Kuramlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Davranışçı kuramlar liderin davranışlarını analiz etmiş lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır (Çelik, 1999:10).

Davranışsal liderlik teorisinin ana fikri lideri başarılı ve etkin yapan hususun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır. Ama liderlik tarzının, diğer bir anlatımla liderin ne ve nasıl yaptığının incelenmesidir. Liderin astları ile iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi davranışları liderin davranışlarını belirleyen önemli faktörlerdir (İlgar, 2000:60).

1.1.5.3. Lider-Yönetici Farklılığı

Liderlik ve yöneticilik birbirlerine yakın kavramlar olmakla beraber eşdeğer sözcükler değildir. Lider, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Kısacası lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan yani yol gösteren rehber bir kişidir (Eraslan, 2004).

Liderlik daha çok yöneticiliğin bir bölümüdür, ancak tamamı değildir. Liderlik yöneticiliğin alt sınıfıdır, liderlik yönetimin tümü olmamakla birlikte en önemli parçasıdır (İlgar, 2000:61).

Sabuncuoğlu ve Güz (1998)'e göre yönetici ise, başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir. Ödül ve cezaya

dayalı yasal gücü ve sorumlulukları vardır. Yönetici şeklinde bir unvana sahip olunsun veya olunmasın liderlik yapılabilir (Eraslan 2004).

Kouzes (1999)'a göre liderlik, yöneticilik gibi bir konum değildir bir süreçtir. Herkes için ve örgütün her kademesinde erişilmesi mümkün olan, gözlenebilir, anlaşılabilir, öğrenilebilir bir beceriler ve uygulamalar dizisidir (Eraslan, 2004).

Şişman (1997:162), yukarıda da belirtildiği üzere yönetim ve liderlik birbirinden farklı anlamlara sahip olduğu gibi yönetici ve lider de birbirinden farklı özellik, rol ve davranışları ifade etmektedir. Ancak, bazen günlük dilde biri diğerinin yerine kullanılabilmektedir. Şunu belirtmek gerekir ki yöneticilikten farklı olarak liderliğin özellikle entelektüel ve bilişsel yanından daha çok duygusal yanı ağır basmaktadır. Diğer taraftan bu kavramlar eşanlamlı da değildir. Bazı insanlar hem iyi bir yönetici, hem de iyi bir lider olabileceği gibi bazı insanlar yönetici olur lider olamaz, bazıları da lider olur yönetici olamaz . Yönetici, eldeki tüm kaynakları ve örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak tanımlanabilir. Ancak ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir. Fakat çoğu yönetici için bunun söz konusu olmadığı söylenebilir.

Lider ve yönetici farklılıklarından biri de otoritenin kaynağıdır. Lider otoritesini grup üyelerinden alırken yönetici otoritesini mevzuattan almaktadır (İlgar, 2000:61).

Bir örgütü yöneten yöneticinin örgütü amaçlarına ulaştırabilmesi için liderlik özelliklerine sahip olması gerekir. Bunlar;

1. Yöneticilere lider olabilme ortamı verilmelidir.
2. Yöneticilere liderlik eğitimi verilmelidir. Liderin eğitimi ile yöneticilerin bazı liderlik niteliklerini gösterebilmelerine yardım edilebilmektedir.
3. Yönetici çalıştığı alanda yeterli kılınmalıdır. Bir yöneticinin çalıştığı alanla ilgili bilgi, beceri ve deneyimi onun o alanda başarısını etkilemektedir.

4. Yöneticiler liderlik özelliklerini taşıyan kişiler arasından seçilmelidir (İlgar, 2000:64).

Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur ve bu sorunun çözümü de liderlik özelliği taşıyan kişilerin yetiştirilip göreve getirilmesine bağlı olduğu söylenebilir (İlgar, 2000:65).

Araştırmanın bu bölümünde, sorunun daha anlaşılır kılınabilmesi amacıyla soruna temel dayanak oluşturan konunun teorik alt yapısı incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla; konu ile ilgili yapılan ilgili araştırmalar ile öğretimsel liderliğe ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı ve önemi, varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmış, ayrıca araştırmada geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.5.4. Öğretimsel Liderlikle İlgili Tanımlar, Kavramlar ve Yaklaşımlar

1980'lerin başında öğretimsel liderlik (instructional leadership) kavramının ortaya çıkmasıyla okul yöneticileri için geçerli olan kurallar değişmeye başlamıştır. Okul işlerinin yönetimiyle bir işadaminin dinamizmi ile uğraşarak yıllar boyunca yeteneklerini sınamış olan okul yöneticileri şimdi akademik bir görevle karşı karşıya kalmışlardır (Lashway, 1995). Matthews (1997) ve Wadsworth (1997) toplumun, eğitimcilerin gerçek dünyaya ayak uyduramadıklarından ve onun gerisinde kaldıklarından, iş dünyasının liderlerinin de toplum okullarında okuyanların nitelikli olarak yetiştirilmediklerinden yakındıkları görüşünü vurgulamaktadırlar (Angus&Delafield, 1998). Bir başka açıdan, vergi yoluyla okulları ve değişik kurumları daha ileri ve yüksek bir eğitim ve öğretim için mali olarak destekleyenlerin de, yüksek standartta bir eğitim ve öğretim verilmesini beklemeye hakları olduğu söylenebilir (Harlen&Gipps&Broadfoot&Nuttal 1992:217).

Glickman, (1998), Goodlad, (1997), Schlechty, (1997); Sarason, (1997); Hirsh, (1996); Sergiovanni, (1996), Barth, (1990), eğitimcilere sık sık giderek farklılaşan bir toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için 21 nci yüzyıl okullarının 20 nci yüzyılın okullarından farklı bir şekilde yapılandırılması gerektiği söylemektedirler Pek çok eğitimci değişim ihtiyacını kabul etmekte ve bunun da bir reform niteliğinde olması

gerektiğini belirtmektedir (Angus&Delafield, 1998). Çünkü hemen hemen tüm okullar, bütün öğrenciler için yüksek beklentiler içinde olduklarını iddia etmektedirler. Fakat, gerçekte iddia edilen bu olgu fiili olarak her zaman tatbik edilmemektedir. Her ne kadar bazı okul ve öğretmenler tüm öğrenciler için sürekli aynı tarzda yüksek beklentilerini muhafaza etseler de, diğer okul ve öğretmenler öğrenci nüfusunun belli kısımları için büyük beklentilere, ötekiler için de en düşük beklentilere sahiptirler ve şehirlerde, özellikle fakir ailelerin ikamet ettiği semtlerde bulunan okullarda düşük beklentiler ön plana çıkmaktadır (Lumsden, 1997).

Öğretimsel liderlik, mükemmellik ve verimliliği sağlama düşüncesinin oluşturduğu baskılar sonucu son yıllarda literatürde giderek artan şekilde tartışılmasının yanı sıra birçok mesleki konferans ve seminerlerin de temel noktasını oluşturmaktadır. Özellikle okul yönetimi konusuna duyulan ilgi, okulların ve verdikleri eğitimin kamuoyu tarafından izlenmesi, öğrencilerin başarı performansı ve yasal değişikliklerin uygulanması gibi dış etkenlere bağlı olarak zaman zaman artmakta veya azalmaktadır (Çelik 1999; Sullivan&McCabe 1988).

Okulların öğretimsel olarak gelişmesinde yöneticilerin oynadığı rol, 20 yıldan fazla bir süredir araştırmaların odak noktası olmuştur. Okullarda etkili bir öğretimsel liderliğe gerçekten ihtiyaç duyulduğunun ve etkili liderliğin birçok özelliği bulunduğu, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yeni anlayışı, okul yöneticilerinin çoğu olumlu karşılamışlardır. Çünkü bu anlayış, okulun temel işi olan akademik çalışmaya yöneticilerin doğrudan katılımını gerektiren bir yaklaşımı içermektedir (Lashway 1995; Whitaker 1997).

Buckner, (1997)'in araştırmacılar (Fullan, 1996; Goodlad, 1997; Sergiovanni, 1996)'dan aktardığına göre, bütün öğrencilerin değişik eğitimsel ihtiyaçlarının eğitimciler tarafından karşılanıp karşılanmadığı sorusunu sormaya başladıkları vurgulanmaktadır. Bundan başka okulların örgütsel yapısının öğretim kurumları için uygun olup olmadığı sorgulanmaktadır. Yukarıdaki araştırmacıların her biri, eğer öğrencilerin ihtiyaçlarının bugün ve de yarın karşılanması isteniyorsa okullarda yapılması gereken temel değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Fullan (1996), mevcut okul kültürünün öğrencileri üst düzey problem çözme yetenekleri gerektiren karmaşık bir topluma hazırlayıp hazırlamadığını belirlemek için inançların,

değerlerin ve okul normlarının incelenmesine ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir. O'na göre "okul kültürünü yeniden tanımlanması" gerekmektedir (Angus&Delafield, 1998).

Buckner (1997)'in Fullan (1996)'dan aktardığına göre; okul kültürünün karmaşık toplumsal ihtiyaçlarına karşılık, okullarda öğrencilerin topluma hazırlanmalarında gerekli olan problem çözme yeteneklerinin yetip yetmeyeceğine karar vermede, mevcut okul kültüründeki inançlar, değerler ve normlar sınanmalıdır. Mevcut sistemde reform yapılması için, okul yöneticileri ya da müdürleri halihazırdaki yöneticilik rollerini öğretimsel liderlik rolü ile değiştirmelidirler. Müdürlerin okullarda oynadıkları önemli rol üzerine çok şey yazılmış ve önemi vurgulanmıştır (Angus&Delafield, 1998). Öğretimsel liderlik sadece okul müdürlerinin sorumluluğunda olmamasına rağmen, etkili okul çalışmalarında, okulların öğretimsel gelişiminde anahtar rolü müdürlerin gösterdikleri bulunmuştur (Hallinger&Murphy, 1986).

Gorton ve Schneider (1991) öğretimsel liderlik kavramını; iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici bir çevreye dönüştürülmesi eylemleri şeklinde ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir (Çelik, 1999:41).

Bir okul yöneticisinin ya da okul müdürünün kendisine en önemli görevi, öğretimsel liderliktir. Ancak müdürler öğretimsel liderliğe hak ettiği önceliği vermede sıkıntı yaşamaktadırlar (Shahid et al., 2001). Etkin müdürler, okullardaki zor görevlerine uyum sağlarlar. Onların temel görevleri (Winfield, 1973); insan ilişkileri aktivitelerinin ya da yönetimden çok eğitim ve programın geliştirilmesi üzerine odaklanır (Hallinger&Murphy, 1986).

Öğretimsel liderlik üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğretimsel liderlerin daha çok: (1) Açık bir okul misyonu geliştirme, (2) Sistematik olarak öğrenci gelişimin gözlenmesi (3) Aktif olarak program geliştirmeyi koordine etmeyi, (4) Öğretim zamanının kesintisiz olarak sürdürülmesini sağlamak, (5) Öğrenci ve

öğretmenler için yüksek beklentiler (standartlar) koymak üzerine odaklandıklarını göstermiştir (Hallinger&Murphy, 1986).

Öğretimsel liderlik genellikle sınıf öğretiminin gözlemlenmesi, personel gelişimi ve program geliştirme (Smith & Andrews, 1989) gibi çeşitli görevlerin bir karışımı olarak tanımlanır. Glickman (1985) ve Pajok (1989) birlikte ele alındığında, kapsamlı şekilde öğretimsel liderlik olarak tanımlanan sorumluluk ve etkinlikleri açık ve net şekilde kurumsallaştırmış ve açıklamışlardır. Glickman (1985) öğretimsel liderliğin beş ana görevini; öğretmenlere, grup gelişimine, personel gelişimine, programlama geliştirmeye ve etkinlik araştırmasına (action research) doğrudan yardım olarak tanımlamaktadır. Bunun öğretmenlerin ihtiyaçları ile okulun hedeflerini birleştiren görevlerin entegrasyonu olduğuna dikkat çekmektedir (Blase&Blase, 1999).

Barth (1991)'a göre, Kaliforniya Eyalet Üniversitesi olan Bakersfield'de, İş Yönetimi Bölüm Başkanlığında verilen kursun öğrenim belgesinde şu ifade yer alır; “müdürler için öğretimsel lider olabilmek, yerine getirilmesi gereken bir zorunluluktur.” Bu görüşe göre okullarda görev yapan müdürlerin çoğunluğu, öğretmen ve öğrencilerin yerine getirmesi gereken hususlara ait kendilerinden beklenenleri karşılamak için “ilk öğrenen, çok önemli girişimler yapabilen, tecrübelerini aktarabilen, model olabilen diğerlerini cesaretlendirebilen” kişiler olmalıdırlar (Shahid et al., 2001).

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kavramına ilgisinin artmasında, öğretimsel liderlerin ya da okul yöneticilerinin daha etkili eğitim programlarını hazırlamada öğrencilerle kurdukları iletişim ve etkileşim, önemli rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin ya da müdürlerin liderlik rolü, uyumlu ve üretken bir eğitim ortamı oluşturmada ve onu sürdürmede esastır (Sullivan&McCabe, 1988).

Son yıllarda demokratik, işbirlikçi, insana dayalı gelişimsel ve dönüşme yetkisi olan öğretimsel liderlikle ilgili yaklaşımlar diğerleri arasından sıyrılmış ve (hiyerarşi değil) eşitlik, yansıma ve gelişme (uyuma değil compliance) prensiplerine dayanmıştır (Gordon 1997). Örneğin gözlem modelleri açısından Pajok (1993:318) “belli öğretmen davranış ve becerilerini destekleyen” öğretimsel liderliğin yaygın

uygulamasının aksine, ortaya çıkan diyalogun sınıftaki öğretimi, müfredatı ve öğretimsel liderliğin personeli geliştirme yönlerini vurguladığı ve “öğretmenlerin profesyonel bilgi ve becerileri keşfetmesine ve oluşturmaya yardımcı olduğu” sonucuna varmıştır. Pajok ayrıca daha çağdaş bir düşünceyle öğrenmeyi, içinde bulunulan çevre ve şartlara göre anlam kazanan, kompleks, öğretmeyi yansıtıcı hükme ya da sonuca dayalı ve okulları ise demokratik öğretim ve öğrenme toplulukları olarak görmüştür (Blase&Blase, 1999).

IBM'in genel müdür danışmanı Lou Gerstner, (1994); Amerikan okulları için okullara liderlik eden yetenekli okul müdürlerinden başka hiç bir şeyin daha önemli olmadığını belirtmektedir. Okul müdürlerinin okul reformunda temel kilit rolüne rağmen geçmişte tek rol bu rol değildi. Bu; takım çalışması, karar verme, ve gelişen teknolojik yarışma alanlarında beceri gerektiren bir roldür (Angus&Delafield, 1998).

Günümüzün bazı başarılı okulları paylaşımcı araştırma ve karar vermenin merkezi olmuş ve öğretmenler ferdi değil kolektif bir öğretim uygulaması geliştirmiştir. Öğretmenler birbirleriyle ve yöneticileriyle, öğretimsel problemlere cevaplar aramada hummalı bir işbirliği içinde bulunmaktadırlar. Öğretimsel liderlik öğretmenlerle ve onun en gelişmiş şekilleri eğitimlik ya da rehberlik (coaching), yansıtma, üniversite araştırması, çalışma ekipleri, belirsiz konuların keşfi ve problem çözme (Glantz & Neville, 1997) olarak paylaşılmaktadır. Direktifler veya kritikler değil, alternatiflerin tartışılması odak olmakta ve yöneticiler ile öğretmenler, öğrencilere profesyonel ve moral hizmetiyle meşgul ”öğrenen kuşku topluluğu” olarak birlikte çalışılmaktadır (Blase&Blase, 1999).

Aynı zamanda Dowling ve Sheppard (1976:5)'a göre, son günlerdeki okullardaki demokratikleşme çabaları kapsamındaki, öğretmenlere mesleki öğretimde daha çok yetki verme çabaları, öğretimsel liderliğin ve personel gelişimi konularının dikkate değer alanlarıdır. Özellikle denetim, gözleme ve öğretmenlerin okul liderleri tarafından desteklenmesi konularındaki, artan bir şekilde görülen okul dışındaki bürokrasinin baskısına, sınırlı yetki nedeniyle eğitimde çalışan pek çok öğretmenin karşı çıkmaktadır. Sonuç olarak, günümüzün başarılı okulları daha çok araştırmayı ve karar vermeyi paylaşan merkezlerine dönüştürmekte, pratik öğretimde öğretmenler bireysellikten çok artan bir şekilde

işbirlikçi yaklaşımları kullanmaktadırlar. Onların birbirleri ile olan ortaklığı, “bir çeşit karşılıklı destek büyük bir işbirliği” öğretimsel problemleri araştırma ve yanıt bulmada onlara işbirliği sağlamaktadır (Blase&Blase, 1998).

Larocque ve Oberg (1991) ile Henri ve Hay (1995), eğitim literatüründeki bir araştırmasına göre; öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin eğitim konularındaki kritik rolü vurgulanmıştır. Pellicer, Anderson, Kefe, ve McCleary (1990) işaret ettiği gibi, “öğretimsel liderlik, okulda verimli ve tatmin edici bir ortam yaratmada en önemli fonksiyonlardandır“. Daresh (1997)’in öğretimsel liderliğin etkisi üzerine gözlemlerine göre, öğrenme tecrübesi üzerine odaklanan hizmet öncesi programları gelecekteki okul yöneticilerine yardımcı olacaktır. O’nun bu gözlemi, okullardaki “öğretme-öğrenme etkinliklerinin öncelikli ilgi ve sorumluluk alanları olarak üzerinde durulması gerektiğini” vurgulamaktadır (Angus&Delafield, 1998).

Günümüz liderleri, kendi eğitim sistemlerini oluşturmak ve bunu planlamak için kendilerine ait açık bir vizyon oluşturmalarının yanı sıra, okula değişimi getirmenin diğer bir anahtarı da liderlik becerisidir. Edmonds (1981) ve Weber (1971) yöneticiyi, “başarılı” okulların temel özelliklerinden biri olarak görmüş ve ondan “güçlü liderlik” diye bahsetmiştir. Etkili liderlerin kendileri, risk alarak değişimi teşvik ederler ve insanları, zihinsel yeteneklerini neyin en uygun olduğu konusunda kullanmalarında model olarak onları cesaretlendirirler. Bazen coşku veren jest, mimik ya da davranışlar, insanların rolleri hakkında değişik düşünceleri ortaya koymalarını sağlayabilir. Diğer taraftan yetenekli ve belli becerileri olan ancak, başarılı bir şekilde yönetme, rehberlik ve yardımcı olmada başarısız veya isteksiz olan okul yöneticileri de vardır. Müdürler, neden veya nedenler ne olursa olsun, başarılı şekilde yönetme, rehberlik ve nezaret etmedeki sorumluluklarını yerine getirmek zorundadırlar (SPFEL, 1999; Sullivan&McCabe 1988; Whitaker 1997).

Etkin öğretimsel liderlik, “Öğrencinin nasıl daha iyi öğrenmesini sağlarız?” denkleminde son derece önemli bir unsurdur. Liderlik terimi, en azından iki kişi arasında kurulan iletişim ve ilişkiyi ifade eden bir etkileşim sürecidir. Genel olarak da bu iletişimin ve ilişkinin kalitesi, etkileşimin sonuçlarını belirleyecektir. Etkili liderlik, öğretimsel gelişim ve öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamak için, okul

yöneticileri ve özellikle müdürler ile öğretmenler arasındaki mesleki etkileşimi kapsayan yönetimsel bir süreçtir (Sullivan&McCabe, 1988).

Aynı şekilde Schon'un (1988) öğretimsel liderlik kavramı, üniversite sınıflarındaki gözlemler ve özellikle de yansıtıcı öğretmenin desteklenmesi, ona rehberlik edilmesi ve teşvik edilmesi üzerinde durur. Glickman (1992) ideal öğretimsel liderliği, tüm okulu bir aksiyon planı içine sokan, destekleyici bir ortamda faal kılınmış işbirlikçi bir faaliyet ve ya çaba olarak tanımlamıştır. Reitzug ve Cross (1993) öğretmeni cesaretlendiren ve öğretmenin karmaşıklığı kadar farklı şart ve ortamların varlığını kabul eden araştırmaya dayalı (inquiry-oriented) öğretimsel liderliği incelemiştir. Burada yöneticinin rolü, "öğretmenin uygulamasını kolaylaştıran unsurlardan biri olmasıdır. Karşılaştırmak gerekirse, Smyth'nin (1997) yaklaşımı daha kapsamlıdır. Smyth, öğretimsel liderliği, adaletli-sosyal ve demokratik bir dünya için sınıftaki etkileşimi geniş perspektifli/mantığa dayalı, işbirlikçi ve kritik veya son derece önemli bir çalışma olarak tanımlamaktadır (Blase&Blase, 1999).

Okul diye adlandırılan öğretimsel alanda bir okul yöneticisini başarılı, bir diğerini yetersiz kılan faktörlerden birisinin, okul yönetici ile öğretmen arasındaki etkileşimin kalitesi ya da niteliği olduğunu söylenebilir. Ne yazık ki, çoğunlukla da bu önemli ilişkide istenilen düzeyde bir kalite yoktur. Etkin öğretimsel liderlikte eksik olan faktör, işte bu öğretmen ile yöneticisi arasında kaliteli mesleki iletişimin olmamasıdır (Sullivan&McCabe, 1988).

150 yıldan fazla bir zamandır öğretimsel liderlik, ilgili birçok yaklaşım, işbirliği (Cogan, Anderson & Krajewski, 1993) üzerinde durmasına rağmen bugün hala öğretimsel liderlik uygulaması esas itibarıyla sınıftaki öğretimi teftiş, gözetim ve yargılama ile sınırlıdır. Denetlemenin mesleki uygulamaya hala hükmettiğini belirtilmektedir (Gordon, 1997:117). Glanz (1995) bugünkü sınıf denetiminin bir bürokratik hata bulma mirası ya da geleneği olduğunu söylemekte ve "snoopervision" (üstüne vazife olmayan şeylere burnunu sokma), "koruyucu politik davranış" ve özel bir soğuk savaş" gibi terimler kullanmaktadır. Sergiovanni (1992) yöneticiler ile öğretmenler arasındaki sınıf öğretimiyle ilgili tartışmalar "olaysız, iyi düzenlenmiş konuşma metinlerine göre yürütülen sonuçsuz bir adet, merasim, ayin

olarak adlandırmaktadır. Bu durum kısaca sağırlar diyaloğu olarak da adlandırılabilir (Blase&Blase, 1999).

Okul ortamında ise mesleki açıdan okul çalışanlarını gözlemlemek, denetlemek veya onlara yardımcı olabilmek kolay değildir. Özellikle oldukça karmaşık bir süreç olan profesyonel öğretmenleri denetlemedeki başarı, genellikle müdürün yeteneğine ve bilgisine bağlıdır. Eğer bir okul yöneticisi, belli becerilere sahipse ve sınıf beklentileri ve süreçlerine tam anlamıyla hakimse, sınıf öğretimi üzerinde pozitif ya da destekleyici bir etkiye sahip olma şansı büyük ölçüde artacaktır (Sullivan&McCabe, 1988).

Etkili bir liderliğin bir çok özellikleri olmasının yanı sıra etkili liderlin özelliklerinden birisi de, özellikle okul yaşantısında oldukça önemli olan ama çoğunlukla göz ardı edilen görünür lider olmaktır (Whitaker 1997).

Özellikle bir çok müdür ya da okul yöneticisi her gün disipline, evrak ve idari işlere, telefon konuşmalarına daha çok zaman ayırmaktadır. Başka bir deyişle bir çok okul yöneticisi, meslekle ilgi rutin görevleri yerine getirmek için yönetsel bilgi ve beceriye sahiptir. Bu yüzden de bir çok yönetici, okuldaki önemli işlerin sadece büroda olmadığının farkında varamamaktadır. Oysaki sınıflar, koridorlar, oyun sahaları ve kafeteryalar okul yaşantısının önemli kısımlarıdır. Bu yöneticiler kapalı kapılar arkasından dışarıdaki okul atmosferine katılmadıkları sürece bu atmosferi öğrenemeyeceklerdir (Sullivan&McCabe 1988;Whitaker 1997).

Okul yöneticilerinin yanı sıra öğretilerde okulda; bilgi kazandırma, disiplin sağlama, yargılama, sırdaşlık yapma, ana-baba rolü oynama, liderlik etme gibi birçok işlevi bulunan bir uzmandır. Çevre için ise hem düşünce hem de aksiyon yönünden bir lider durumunda olmalıdır (Yılman, 1998:71).

Berliner (1986)'in, tecrübeli uzman ve öğretmenliğe yeni başlayan ve aday öğretmenler üzerinde yaptığı nitel araştırma bulgularına göre; yeni öğretmenliğe başlayan ve aday öğretmenler genelde, disiplin ve idari işlere uzman öğretmenlerden daha çok önem vermektedirler. Uzman öğretmenler bu konularda kendilerine çok

fazla güvenmektedirler ve çalışmalarını planlarken disiplin ve idari konulara kayıtsız kalabilmektedirler.

Tüm yöneticiler, gerekli gözlemlerin yapılmasından, önemli bilgilerin okul personeline ve öğrencilere aktarılmasından ve bu ilerin yürütülmesi ile kontrolünden sorumludurlar. Ancak yöneticiler okuldaki işlerin yalnızca yukarıda belirtilen sınırlı işlerden ibaret olmadığını bilmeli ve okuldaki tüm olayların bir parçası olabilmelidirler (Whitaker 1997). Diğer bir deyişle, pek çok yönetici için düşünmek ve çalışmak fikri, bir işyerindeki gibi okulun mevcut yapısını sürdürmek için zamanı harcamaya benzer. Günümüzdeki yöneticiler daha çok sonu gelmeyen yazıları hazırlama, öğrencilerin disiplin problemleri, ailelerle görüşme, ihtiyaç olduğunda okul içerisinde varlığını hissettirme gibi işlerle uğraşmaktadırlar. Benzer olarak, değerlendirme, planlama, düşüncelerini “kalite kontrol”, “örgütsel öğrenme”, verilere dayalı çalışmaları sürdürme ve diğer yönetimsel görüşlerini ortaya koymaya çalışmaları gibi sıklıkla ya da sürekli olarak yönetimsel işleri gerçekleştirdiklerinden, bir müdürün belirttiği gibi öğle yemeğini bile yemeyi düşünemez hale gelmektedirler (Shahid et al., 2001).

Haziran 1999 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan “Eğitimsel Liderlikte Politikanın Sentezi” konulu forumda da belirtildiği gibi foruma katılanlar, günümü okulları için etkili liderliği tanımlayan bir çok özellik tespit etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu, etkili bir liderin en önemli özelliğinin öğretimsel liderliği geliştirme yeteneği olduğunda fikir birliğine varmışlardır. Aynı zamanda bazı çalışmaların öngördüğü gibi, mevcut okul yöneticilerin dörtte üçü öğretimsel liderlerin yeteneklerine sahip değildir. (Synthesis of Policy Forum on Educational Leadership [SPFEL], 1999).

Günümüz okullarında lider olmanın zorluklarıyla yüzleşirken okul yöneticilerinin rolü daha karmaşık hale gelmekte ve dört beceri kategorisi de (teknik, insan ilişkileri, kavramsal ve dönüştürücü) artan şekilde önem kazanmaktadır. Kochamba ve Murray (1993) “okul müdürleri ve öğretmenlerin temel öneme sahip liderlik özellikleri hakkındaki algılarını karşılaştırma” konulu araştırmasında, iki açık sonuç çıkarılmıştır. Birincisi; öğretmenler olumlu insan ilişkileri, özellikle de

personelin morali üzerinde durmuşlardır. İkinci olarak müdürler, öngörü ve tasarılarını (vizyon) eyleme geçirebilmek için becerilerini daha da geliştirmeleri gerektiğini bilmelidirler. Öğretmenlerin bu konuya daha az önem atfetmelerini planlama ve yapılandırma çalışmalarına katılmamalarına bağlanmıştır. Müdürler katılımı sağlamak için mevcut uygulamalarını yeniden gözden geçirmelidirler. Böylece çalışma sürecinde katılım yoluyla öğretmenler vizyon ile uygulama arasındaki ilişkiyi daha iyi algılayacaklar ve eğitimdeki yeniden yapılanma döneminde dönüştürücü becerilerin önemi hakkında yeni bir değerlendirme çerçevesi geliştirecekleri savunulmuştur (Kochamba&Murray, 1993).

Birbiri ardına yapılan çalışmalar, başarılı okul müdürlerinin akademik programa etkin bir şekilde yön verdiklerini, hedefler ortaya koyduklarını, ders programını kontrol ettiklerini, öğretmenleri değerlendirdiklerini ve sonuçları tartışıp muhakeme ettiklerini göstermiştir. Bu yeni yaklaşım, okul yöneticileri tarafından olumlu karşılanmıştır. Çünkü bu yaklaşım, okulun temel işi olan akademik çalışmalara yöneticilerin doğrudan katılımın gerektiren bir yaklaşımı içermektedir. (Lashway, 1995).

Smith ve Andrews (1989) öğretimsel liderliği genellikle sınıf öğretiminin gözlemlenmesi, personel gelişimi ve program geliştirme gibi çeşitli görevlerin bir karışımı olarak tanımlamaktadır (Blase&Blase, 1999). Bununla birlikte henüz literatürde öğretimsel görevleri kolaylaştırıcı süreçle (facilitative process) bütünleştiren kapsamlı çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak son çalışmalar, öğretimsel liderliğin görevlerini daha paylaşımcı işbirliğine yönelik bir özellik kazandırma yönündedir (Lashway, 1995).

Okul müdürü-öğretmen etkileşimine dayalı diğer çalışmalar, yöneticilerin öğretimsel liderliğinin sınıf öğretimi üzerindeki etkisini gösteren bazı bulguları ortaya koymuştur. Örneğin Blase (1987) lise müdürlerinin öğretmenler üzerindeki genel etkilerini gösteren nitel bir durum çalışmasında, öğretmenlerin işteki zamanı, öğrenci başarısına yönelik beklentileri, odaklanma ve problem çözmeye uyumuyla ilgili birkaç etkiyi tanımlamıştır. Sonraki bir çalışma öğretmenlerin öğrencilere ilgisi ve toleransı, planlama, yaratıcılık ve öğrencilerin öğrenmesini (Blase & Robert, 1994) izleme ile birlikte yönetimsel liderlikle bağlantılıdır. Reitzug (1994)

öğretimsel liderlikle ilgili bir çalışmada, personelin gelişimini sağlayan, araştırma modeli uygulayan, soruları soran, risk almayı destekleyen, uygulamaların gerekçelerini isteyen ve etrafta dolaşarak gözleyen bir müdürün ya da yöneticinin öğretimsel liderlik davranışını incelemiştir. Bu davranışlar, öğretmenleri daha üst uygulama kriterlerine, alternatifleri düşünmeye, meslektaşlarla işbirliğine ve yeniliklerin uygulanmasına götürmüştür (Blase&Blase, 1999).

Öğretimsel liderliğe yönelik olarak örnek olay (case studies) araştırmalarında olduğu gibi, yönetici ve müdürler zamanlarının çoğunu, enerji ve yeteneklerini, öğretme-öğrenmenin kalitesini geliştirmek için kullanmaktadırlar. Bu alanlardaki liderler, derin bir öğrenme ve öğretme yaklaşımına sahiptirler ve aynı zamanda da yaklaşımları, yeni öğretim metotlarının problem çözmedeki önemini ve bilginin öğrenci gelişim kullanılmasını da içermektedir. İyi öğretimsel liderler, bütün öğrencilerin başarısı güçlü bir şekilde sorumluluk alırlar ve özellikle de aynı zamanda öğrenmede başarısız öğrenci gruplarının eğitimlerinin geliştirilmesi için de işlerine kendilerini adanmışlardır (SPFEL, 1999).

Öğretimsel liderlik üzerine yapılan pek çok araştırma bulgularında ortaya konduğu gibi, literatürde öğretimsel liderin temel niteliği; okul örgütü ya da kurum çalışanlarının davranışlarının müdür tarafından geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Öğretimsel liderlik çoğunlukla yalnız okul müdürlerinin bir alanı olarak görülmektedir. Scheerens ve Bosker (2002), öğretimsel liderliğin beş boyutunu ise şu şekilde olduğunu ortaya koymuşlardır (MacNeill et al., 2005):

1. Öğretimsel görevler karşısında daha çok eğitimsel hedeflere yönelmek,
2. Sınıf içi dinamiklerine ait süreçleri kontrol edebilmek,
3. Sınıf öğretmenlerinin kalite kontrolünü yapabilmek,
4. Çalışma odakları takımlar kurabilmek için kolaylaştırıcı olmak,
5. Personel gelişimini kolaylaştırmak ve bunu başlatan ya da harekete geçiren olmak.

Şimdiye kadar ki deneysel çalışmalar, etkin öğretimsel lider davranışlarının ve onların öğretmenler ve sınıf öğretimi üzerindeki sınırlı tanımlamalarını vermektedir (Blase, 1993; Holland, 1989; Short, 1995). Sheppard'ın (1996) mevcut çalışmalarının sentezi; yöneticiler ve öğretmenlerin sergilediği etkili öğretimsel liderlik, profesyonel katılım ve yöneticilik arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmenler üzerinde bu etkileri gösteren müdür veya yönetici davranışları, temel okul hedeflerini, iletişimle ilgili okul hedeflerini, öğretimi gözlem ve değerlendirmeyi, programı koordine etmeyi, öğrenci gelişimini izlemeyi, öğretim zamanını korumayı, yüksek vizyonu sürdürmeyi, öğretmenlere teşvikler vermeyi, potansiyel gelişim toplantılarını desteklemeyi ve öğrenmeye prim vermeyi kapsamaktadır. Ayrıca Sheppard (1996), bir öğretmenin mesleki gelişimini teşvik etmenin hem ilk hem de lise seviyesindeki öğretimsel liderlik davranışını en fazla etkileyen olgu olduğunu, beş yönetici davranışından sadece üçünün (ortama göre seçilen) kullanılmasının bir öğretmenin sınıftaki çalışmasının, katılımının ve yenilikçiliğinin en önemli açıklaması olduğunu açıklamaktadır (Blase&Blase, 1999).

Andrews ve Soder (1987)'e göre, etkili öğretimsel lider; kaynak sağlayan, öğretimsel kaynak olan, konuşkan ve görünüşü ile saygı uyandıran bir insan olmalıdır (Whitaker, 1997). Bugün yaygın olarak kabul gören liderlik anlayışının; müdür rolünün diğerlerini yönetmek değil, kararların ortak olarak alındığı bir okul ortamı yaratmak olduğu şeklindedir. Bu tip kolaylaştırıcı liderlik, yetkiyi diğerlerinin üstünde değil, diğerleri aracılığı ile kullanır. Kökten bir öğretimsel lider olarak davranmak için uzun süreli ve yaşam boyu işbirliği ve araştırmaya dayalı bir kültür oluşturmanın etkili genel bir yöntem olduğunu söylenebilir (Lashway 1995; Blase&Blase 1998).

Başarılı okul yöneticileri, öğretimin nasıl daha objektif olarak değerlendireceği ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesi, öğretmenlerin daha iyi öğretim yapabilmelerini cesaretlendirme konularında konularda güçlü geri bildirimler yapmayı da bilmektedirler. Bu yönetici ya da okul müdürleri, öğrencilerin daha nitelikli çalışmaları yapmaları için iyi bir eğitimin ne olması gerektiği konusunda okulda sürekli bir diyalog içerisinde. Bu bölgelerdeki tüm yönetici ve müdürler çoğunlukla, öğretmenin gelişimi işinin önemini farkındadırlar ve bunun öğrencinin öğrenmesindeki yararlarının ortaya konulması için çalışırlar (SPFEL, 1999).

Glickman (1985) ve Pajok (1989) birlikte ele alındığında kapsamlı şekilde öğretimsel liderlik olarak tanımlanan sorumluluk ve etkinlikleri açık ve net bir şekilde kurumsallaştırmış ve açıklamışlardır. Glickman (1985) öğretimsel liderliğin ana görevlerini;

1. Öğretmenlere,
2. Grup gelişimine,
3. Program geliştirmeye,
4. Etkinlik çalışmasına (action research) doğrudan yardım olarak tanımlamak olarak belirlemiştir. Bunun öğretmenlerin ihtiyaçları ile okulun hedeflerini birleştiren görevlerin entegrasyonu olduğuna dikkat çekmektedir. (Blase&Blase, 1999).

Öğretimsel liderlik, yönetici ve müdürler için değişik anlamlar ifade etmektedir ve değişik bölgelerde değişik yaklaşımları ya da formları içerir. Bazı etkili bölgelerde hem yöneticiler hem de müdürler, sınıf ortamında ve her bir sınıfta hazır bulunarak öğretimle yakından ilgilenmekte ve böylece varlıklarını hissettirmektedirler. Müdürlerin öğretimsel liderlik için temel sorumluluğa sahip olmalarına karşın bazı yöneticiler ise, sadece öğretim için amaçları ve vizyonu ortaya koymaktadırlar. Bazı bölgelere ise, müdürler daha çok öğretimi kolaylaştırıcı olarak görev yaparlar. Örneğin, müdürler her bir sınıfta çok fazla zaman harcamak yerine bu işi daha çok her bir öğretmenle direk olarak daha fazla bir arada bulunarak çalışan lider öğretmenlere bırakırlar (SPFEL, 1999).

Düzenleme ne olursa olsun, gerçek bir öğretimsel lider olmak, öğretmenin görevine el koymak anlamına gelmez. Aksine bu liderler öğretmenlere geri besleme sağlama, rehberlik, destekleme ve işlerini daha iyi yapabilmeleri için mesleki gelişimlerine yardım ederler (SPFEL, 1999). Öğretmenler yalnız öğrenciler için uygun tepki ve davranış modellemesine ihtiyaç duyarken, liderler benzer davranışları öğrencilere olduğu gibi öğretmenlere, velilere ve okulun diğer personeline göstermek zorundadırlar. Örneğin bu kapsamda bir okul müdürü sabahları öğrenci ve okul çalışanlarını selamlamalıdır. Başka bir deyişle sabahları (kahve elinde) odasının kapsını önünde, ayakta veya koridorda dolaşarak sınıflardaki öğretmen ve öğrencileri selamlamalı (hoş geldiniz gibi) iyi dileklerde bulunmalı, herkesin güne olumlu bir ortamda başlamasını sağlamalıdır. Aynı zamanda bu, liderlere okuldakilerin hepsine uygun etkileşim modeli olma imkanı verir (Whitaker, 1997).

James Weber (1989) ise beş temel öğretimsel liderlik fonksiyonunu tanımlamıştır:

1. Okulun görevini ve amacını belirlemek,
2. Olumlu bir öğrenme ortamını oluşturmak,
3. Öğretmenleri gözlemlemek ve onlara geri besleme sağlamak,
4. Ders program ve öğretimi düzenlemek,
5. Öğretim programını değerlendirmektir

Son öğretimsel liderlik tartışmaları, bu sorumlulukları tamamen müdürün omuzlarına yüklemişken, Weber (1989), bir grup profesyonele liderlik etmenin daha paylaşımcı bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu fikir, destek toplamaya devam etmektedir (Lashway, 1995).

Teknik görevlerden daha çok, örgüt kültürü üstünde vurgu yapan bu yönelim, okul yöneticileri için yeni bir sorun yaratmıştır. Bir yönde paylaşımcı yaklaşımlar, öğretme ve öğrenmeyi değiştirmeye çalışmakta, diğer yandan daha çabuk hareket etmeyi gerektiren günlük ihtiyaçlarla yüz yüze gelmektedir. Bunlar; hedeflere ulaşmak, ders kitaplarını seçmek, programları değerlendirmektir. Görünen odur ki,

okul müdürleri uzun ve kısa dönem yükümlülükler arasında seçim yapmak zorundadır (Lashway, 1995).

Karen Prager (1993), bunun yanlış bir ikilem olduğunu dile getirmekte ve en uygun çözümün temel öğretimsel hedefleri destekleyen günlük işleri desteklemek olduğunu bildirmektedir. Okul liderleri, işbirliğinin yaratılabileceği çelişki ya da ikilemleri gözle görülür somut hedeflere dnştrebilmelidir (Lashway, 1995).

Aynı zamanda eğitim bilimciler, öğretimsel liderlerin, yönetimle ilgili beceriler ve diğer önemli yetenekler ile ilgili olarak öğretimsel liderliği ne kadar önemsemeleri gerektiği konularında farklı düşüncelere sahiptirler. Bazı çok iyi liderler, gerçek anlamda öğretimsel liderler olarak isimlendirilemezler ancak etkilidirler çünkü bu girişimi -dış baskılara rağmen iyi bir öğrenme ve öğretme için- nasıl geliştireceklerini bilirler. Fakat bu tip liderler, ağır yönetimsel sorumlulukları altında ezildiklerinden öğretimsel görevlerini yerine getirmelerinde maruz görülebilirler. Aynı zamanda mükemmel öğretimsel liderlik becerilerine sahip olan bazı liderler, uzman yönetici olmadıkları için de karaya oturmuşlardır. California Okulları Yeniden Yapılandırma Merkezinde görevli olan Joel Shawn'un söylediği gibi eğitim sistemimizin bir çok yn "eğitim ve ğretim için neredeyse tamamı ile zararlı bir toksin ya da zehirdir". ğretimi bu çevrelerde canlı ve iyi bir durumda muhafaza etmek için öğretimsel liderlikten çok daha fazlasına ihtiyaç vardır (Lashway 1995; SPFEL 1999).

Smith ve Andrew' e göre (1989) okul yöneticilerinin sergiledikleri güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır:

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adama,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,
4. Öğretmenler, ğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,

5. Doğrudan eğitim politikasını geliştirici bir lider olma kapsamında;
 - a) Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - b) Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - c) Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - d) Değişik öğretim materyallerini sağlama görevlerini yerine getirme,
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
10. Kıt bir kaynak olan zamanı etkili bir biçimde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturmaktır (Çelik, 1999:37-38).

Yapılan araştırmalarda etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğunu belirlenmiştir. Edmonds ve Austin (1979), etkili okulun kilit kavramı olarak okulu görmüşlerdir (Çelik, 1999:38).

Etkili okulda öğretmenler ve yöneticiler, okulu geliştirme ve başarıyı artırma gibi özel konular üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma grupları, sağlıklı bir okul iklimi oluşturma ve kolektif bilinci geliştirmeyi amaçlamıştır. Böylece eğitimsel etkinliklerde ortak amaç oluşturulmaya çalışılmıştır (Çelik, 1999:37).

Araştırmalar, öğretmenlerin öğrenciler için beklentilerinin kendi kendilerini tamamlayıcı ve bütünleyici olduğunu göstermektedir. Bu yüzden, Brophy (1986) öğretmenlere, öğrencilerinin öğrenmesi için kendi şevklerini ya da coşkularını paylaştıklarını ima eden rutin olarak yeni tavırlar, inançlar, beklentiler ve özellikler geliştirmelerini tavsiye etmektedir (Lumsden, 1997).

Yönetici ve öğretmenler eylem planı hazırlama ve karar verme sürecinde birlikte hareket ettikleri zaman, ortak sonucu da birlikte kabullenmek zorunda kalırlar. Öğretmenler arasında oluşan düşünce alışverişi, okul yaşamındaki düzeni etkiler. Hem yönetici hem de öğretmenin genel amacı, öğretmenin performansının geliştirilmesinde rehberlik ederek okulun başarısını artırmaktır (Çelik, 1999:38-39).

Etkili okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. (Çelik, 1999:39).

Öğretimsel program, esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı öğrencinin aktif katılımını sağlamalı; doğrudan özendiricileri ve geribildirimi açıkça göstermelidir. Öğretmen ders planında her öğrencinin yüksek başarı beklentisini karşılayacak bir iklimi, öğrencilerle birlikte oluşturmaya çalışmalıdır (Çelik, 1999:39).

Okul müdürleri, okul içindeki ve dışındaki çalışmalarında yönlendirici ve destekleyici tutumuyla önemli rol oynamaktadır. Değişmeye ve yenileşmeye açık, çevresine saygılı, takdir duygusu gelişmiş, sorumluluk yüklenmekten korkmayan kaynaştırıcı ve birleştirici bir okul yöneticisinin, öğretmenlerin başarısındaki önemi yadsınamaz (Yılman, 1998:70).

Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yaparlar. Okul yöneticisi, öğrencinin başarı düzeyini artırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir (Çelik, 1999:39).

Çünkü öğretim etkinliklerinde en önemli rolü oynayacak öğretmenlerden başkası değildir. Nitekim sınıfta oluşan öğretim etkinliklerinin verimli ya da

verimsiz, nitelikli ya da niteliksiz olmasında, başka bir deyişle bunlardan öğrencilerin en yüksek düzeyde kazanç elde edip etmemelerinde asıl sorumluluk öğretmenlerindir (Yılman, 1988:76).

Okula dayalı personel geliştirme programları, belirlenen hedeflerle bütünleşmiş, en etkili programlardır. Başarılı bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur. Öğretmen ve yöneticiler, yeterliliklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar (Çelik, 1999:39).

Başarılı bir okulda çalışan öğretmen, örgüt ikliminin bireysel ve kollektif çalışmaya destek sağladığını bilir. Personel geliştirme, okulun amaçlarıyla yakından ilgilidir (Çelik, 1999:39).

Yine Blase ve Blase'in (1998), öğretimsel liderliğin stratejilerini, davranışlarını, tutumlarını ve personel gelişiminin hedeflerini tespit etmeye yönelik nitel araştırmasında; personel gelişiminin, öğretme ve öğrenme etkinlikleri hakkında bir felsefe ve yaşam boyu öğrenme olduğunu ortaya konmuştur. Personel gelişiminin öğretimsel liderliğin anahtarı olduğunu ve altı unsura bağlı olduğunu görüşünü bu çalışmada vurgulanmıştır. Bunlar; (1) Öğretme ve öğrenme üzerinde çalışmak, (2) İşbirliği kültürünün oluşturulması, (3) Yetiştirmeyi geliştirmek, (4) Mesleki gelişimi sağlamak için araştırma yapmak, (5) Yetiştirme ve geliştirmeyi sağlamak için kaynak sağlama, (6) Yetişkin eğitimi gelişiminde ilkeleri uygulamaktır (Blase&Blase, 1998).

Öğretimin hızlı gelişimi (yöntemler, materyaller, teknoloji) ve öğrencilerin öğrenmesindeki gelişmeler, etkili öğretimsel olarak adlandıracağımız öğretimsel liderlerin okul çalışanlarını eğitimdeki gelişmeler hakkında sürekli bilgilendirerek yardımcı olmalarıyla sağlanmaktadır (Blase&Blase, 1998). Böylece okul yöneticilerinin çalıştıkları örgüt ikliminde kendine özel stratejilerini geliştirmelerinin mümkün olacağı söylenebilir. Bu kapsamda etkili bir lider, okul ortamında öğretilmelerini öğrenmeye güdülemeli ve kendisi de bir öğrenen olarak öğrendiklerini onlara öğretmeye çalışmalıdır.

Bunun başarılması; mesleki literatürün ve güncel araştırmaların, bunun yanında seminerlerin ve konferanslar ile daha da önemlisi mesleki gelişim dönemlerine

odaklanma ve öğretme ve öğrenme yayınları hakkında objektif olarak tartışma ile mümkün olmaktadır (Blase&Blase, 1998).

Mesleki paylaşımların etkileri ve araştırma literatürü, öğretmenler üzerinde çok olumlu bir etki yaratmış, bunun yanı sıra öğretmen motivasyonunu öğrenme ve öğretme süreçlerinin tartışılmasını ve öğretimsel davranışı yansıtan bilgilendirmeyi sağlamıştır. Bu durum, öğretmenlere sınıflarında daha fazla öğretimsel değişiklik (sıkıcı çalışma tarzından kurtulma) ve yenilikleri uygulamalarına imkan sağlamıştır (Blase&Blase, 1998). Okul yöneticilerinin rutin görevlerini yerine getirmek için gerekli yönetsel ilgi ve becerilere sahip olmasının yanı sıra, birçoğu öğretme davranışını değiştirmek için bireysel olarak öğretmenleri, tek teki zor ve hassas bir etkileşim süreçleri aracılığı ile yönlendirecek anlayış ve beceriden yoksundur. Öğretmenler ve onları yönetenler arasında üretken ilişkiye yaratmanın derecesi, liderlikteki kalitenin de göstergesidir. Okullardaki liderlik etkinliğinde eksik olan taraf, okul yöneticilerinin öğretmenlere sağladığı rehberlik ve gözlemlerinin kalitesidir (Sullivan&McCabe, 1988).

Blase ve Blase (1998)'in nitel araştırmasında vurgulandığı gibi, öğretmenler katıldıkları seminerlerde, çalışma grupları, konferanslar sayesinde de kendilerine güvenlerinin olumlu yönde arttığını, fikirlerinin geliştiğini söylemişlerdir. Bundan başka onların motivasyonları, sınıfa etkileri, fikirlerinin davranışlarına yansımaları çarpıcı bir etkiye sahiptir. Örneğin, öğretmenler sınıflarında değişik ve yeni öğretim metotlarını tartışmaları sonucunda aşağıda sunulan düşünceleri belirtmişlerdir (Blase&Blase, 1998).:

Katıldığım çalışma gruplarında öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olarak çok fazla etkili yöntemler öğrendim. Okul müdürüm, benim yeni şeyleri öğrenme doğamı desteklemektedir. O benim olumlu niteliklerimin yeteri kadar farkına varmakta ve mesleki gelişim ihtiyaçlarımı karşılamamı desteklemektedir. Alanımla ilgili güncel gelişmelerin ve yayınların mesleki gelişimim için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Okul içindeki çalışmalar benim gelişimimi sağlamaktadır. Öğrendiğim birkaç öğretim stratejisini uygulamak için uğraş vermekteyim. Bazı çalışmalar öğretim yeteneklerimi artırmamakta, bazıları da

geliştirmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bütün kaynakların farkındayım. Okul müdürüm, benim sıradan bir öğretmen olmayı istemediğimin farkındadır. Kendimi gururlu ve heyecanlı hissediyorum.

Yenilikçi çalışmaların gösterdiğine göre (Joyce ve Showers, 1995), öğretimdeki başarının devamlılığı, öğretmenlerin öğrenenler olmalarına ve diğerlerinin çalışma sonuçlarından yararlanmalarında işbirliği yapmalarına bağlıdır. Blase&Blase (1998)'in yaptıkları araştırma verilerine göre, etkili öğretimsel liderler genellikle inançlarını aşağıdaki düşüncelerde belirtmişlerdir;

a. Biz tamamı ile öğrenenleriz; bu yüzden okul öğrenenlerin bir topluluğudur ve bu topluluk okulu, çalışanları, öğrencileri, ebeveynleri ve yöneticileri içermektedir.

b. Hepimiz ömür boyu öğrenenleriz; bu yüzden hedefimiz öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak ve onlara nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda yardımcı olmaktır.

c. Hepimiz birer koç ya da çalıştırıcıyız; bu yüzden birbirimizden öğreniriz ve diğerlerinin öğrenmelerine yardımcı oluruz.

ç. Hepimiz iş arkadaşı ve birlikte çalışan insanlarız.

d. Biz uyumu yakalamak için işimizle ilgili görüşlerimizi açık olarak tartışırız. Bu program, eğitim, ve öğrencilere göre program yönetimi hakkındaki diyalogu kapsar (Blase&Blase, 1998). Okullardaki yönetici ve öğretmenler arasında güçlü, üretken etkileşimler kurarak nitelikli öğretimsel rehberlik sağlayan karmaşık konu, liderlik kalitesi (leadership quality) olarak adlandırılabilir. Daha açık bir ifade ile etkin liderlik faktörü, sınıf öğretimi ve yönetimi üzerinde dolaylı etkisi olan yönetici ve öğretmen arasındaki etkileşim sürecidir. Öğretmen ve okul yöneticisi arasındaki üretken bağları oluşturma ve sürdürme sorumluluğu, okul yöneticisine aittir. Liderlik kalitesi ister yüksek, isterse düşük düzeyde olsun, bir yöneticilik olgusudur. Yüksek veya düşük liderlik kalitesi, öğrencilerin başarısının odak olarak alındığı “öğretimin kalitesinde” belirgin bir farklılık yaratabilir (Sullivan&McCabe, 1988).

Blase ve Blase (1998) nitel araştırma bulgularına göre; müdürlerin öğretmenler için sağladıkları formal ve informal işbirlikçi fırsatlar öğretmenler üzerinde çok olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bunlar; öğretmenlerin işbirliği hakkındaki istekli yorumlarını, öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki güçlü etkiyi, kendine güveni, kendine saygıyı ve karar verme iradesini içermektedir (Blase&Blase, 1998).

Aynı şekilde yüksek bir liderlik kalitesi için okul yöneticisi, her bir öğretmen ile güçlü bir çalışma ilişkisi kurmalıdır. Bu ilişki mesleki güven ve saygıya dayanmalıdır. Bu mesleki durum, karşılıklı anlayıştan, iki yönlü iletişimden ve açık olarak belirlene rol beklentilerinden oluşur. Bu ortamda öğretmen ve yöneticiler, tehditkar olmayan bir ortamda öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeyi hedefleyen ortak bir öğretim konusunda birbirine güvenirlir (Sullivan&McCabe, 1988).

Bundan başka açık olarak öğretimsel çeşitlilik, risk alma, odaklanma gibi öğretimsel davranışların öğretmenlere yansımalarına ilişkin olarak bunların öğretmen-öğretmen işbirliğinin güçlü etkileşiminin sonucunda olduğu bulunmuştur Blase&Blase (1998)'in yaptıkları nitel araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler aşağıdadır:

Diğer öğretmenlerin gözlemlediklerine göre yeni bakış açılarından kaynaklanan kuvvetli ve zayıf yönlerimi fark edebilmekteyim. Müdüriümden ve meslektaşım olan öğretmenlere soru sormaya ve onlardan yardım istemeye istekliyim. Bizler, karşılaştığımız zorluk ve yakınmaları açık olarak kabul etme ve diğerlerinden yardım istemeye daha çok açığım. Yaşadığım ortama katkıda bulunduğum için çok mutluyum.

Bir okulun öğretmenleri birbirlerini denetlemek, eksiklik ve yanlışlıklarını değerlendirmek, davranışlarını olumlu yönde geliştirmek, başarılı ve başarısız yanlarını sergilemek, dostça ve yapıcı eleştirilerde bulunmak suretiyle destek sağlarlar ve birbirlerinin başarılarında etkin olurlar ve böylece kendi durumlarını yargılamak olanağını bulurlar (Yaldır, 1998:70). Öğretmenlerin bu rolleri yerine getirebilmeleri ile; okul yöneticilerinin öğretimsel rollerini ortaya koyabilmelerinde önemli katkılarda bulunabilecekleri ve öğretmenlerinde öğretimsel liderlik rollerini üstlenebilecekleri olduğu söylenebilir.

Aynı zaman da okul yöneticilerinin kanun ve yönetmelikler tarafından belirlenen öğretimsel liderliği, birçok öğretmende uzun süreli davranış değişikliği meydana getirmek için yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretim ortamı lideri ile öğretmen arasındaki kuralların zorunlu kıldığı iletişim genellikle soğuk, şekilsel ve mekanik olarak tanımlanır. Okul yöneticisi ile öğretmen arasında güçlü çalışma ilişkilerinin kurulması, anlamlı etkileşime ve değişime yola açacaktır. Değişim dışardan empoze edilmeyecek, öğretmen inceleme ve değişim sürecinde aktif rol oynayacaktır (Sullivan&McCabe&1988).

Yine Blase ve Blase (1998)'in nitel araştırmasında öğretmen gelişiminin amaçları için etkili öğretimsel liderlerin yetiştirme işlevlerini destekleyici sağlam kanıtlar elde edilmiştir. Bu iki yolla olmaktadır. Birincisi; müdürler öğretmenlerin birbirlerine model olmaları için onları cesaretlendirmektedir. Böylece bu çalışma ile örnek niteliğinde olan öğretmenler fark edilmesi sağlanmakta, öğretim faaliyetleri gelişmekte ve öğretmen motivasyonu artmaktadır. Özellikle, müdürler öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmekte, aktif olarak derse katılmakta ve örnek aldıkları öğretmenlerin sorularını yanıtlamakta ve diğer öğretmenler için de bir örnek olma işlevini yerine getirmektedirler. Bundan başka öğretmenleri okul içinde, diğer okullarda ve mesleki konferanslarda sunumlar yapmaya cesaretlendirmektedirler (Blase&Blase, 1998).

Aynı zamanda etkili bir okul yöneticisi, değerlendirmeci rolünü bastırmalı ve sonra da ortadan kaldırmalıdır. Bu durumda okul yöneticilerinin değerlendirmedeki sorumluluğunu bırakması vurgulanmamaktadır. Doğal olarak bir okul yöneticisi, her öğretim yılı sonunda tek tek tüm öğretmenler için yıllık değerlendirme yapmalıdır.

Ancak bunun yanı sıra okul yöneticisi, her öğretmene değerlendirmelerinin hemen arkasından da geri besleme de sağlamalıdır (Sullivan&McCabe, 1988).

Kaliteli bir liderlik; hem okul yöneticisi hem de öğretmenlerin öğrenmeyi olumlu etkileyen öğretime davranışlarını geliştirmek için işbirliği yaptıklarında güçlenir. Bu süreçte yönetici öğretmene anında geri besleme sağlar. Değerlendirmenin hemen arkasından geri besleme sağlama süreci, üretkenliği artırmak için orta vadede düzenlemeler arayan dinamik, karşılıklı bir değişimi ifade eder. Okul yöneticisinin sadece not veren, öğretmenin de not verme sisteminin bir objesi olduğu durumda bunu elde etmek son derece zordur (Sullivan&McCabe, 1988).

Ayrıca Blase&Blase (1998)'in araştırmasında vurgulandığı gibi öğretmenler, iyi bir öğretim için kendilerine meslektaşlarıncı model olunduğunda ve önderlik edildiğinde kendine güvenlerinde, motivasyonlarında ve öz saygılarında büyük gelişmeler olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Meslektaşlarının öğretmenlere model olması ile bir öğretmenin kendisini ispat etmesi ve sürekli olarak davranışlarını gözden geçirmesi de sağlanmaktadır. Bir öğretmenin belirttiğine göre (Blase&Blase, 1998);

Benim öğretim tekniklerimi diğer öğretmenlere göstermem için okul müdürüm beni cesaretlendirir; bu beni ne iş yaptığım konusunda düşünmeye sevk eder. Bundan başka bu durum benim öğretimimi geliştirmeyi ve kendimin bir öğrenci-öğretmen olmamı istememi destekler.

İkincisi; etkili öğretimsel liderler mesleki gelişimin amaçlarının gerçekleşmesi yönünde öğretmenlerin öğrenen insanları olmaları için diğer okulları ziyaret ederek sınıf ve programları gözlemlemeleri için cesaretlendirirler (Blase&Blase, 1998).

Diğer bir deyişle, mesleki uzmanlaşmayı geliştirmenin en iyi yollarından birisi, dayanışma ve karşılıklı yardıma ağrılık veren bir duruma yönelik sistemdir. Duruma yönelik yaklaşımın en temel özelliği, öğretmenlerin birlikte çalışması ve mesleki gelişimde birbirlerine yardım etmelerinin sağlanmasıdır. Bu yaklaşımla yapılan

örneklem çalışmalarının sağladığı pek çok veri, bu tip programlara dahil edilen öğretmenlerin daha fazla dayanışma ve güven duygusuna sahip olduklarını göstermektedir (Glatthorn, 1995).

Okul yöneticisi, her öğretmen için destekleyici bir ortam ve olumlu çalışma iklimi oluşturmalıdır. Öğretmenin gelişime yönelik geçerli alternatiflere sahip olması için eğitim ortamı lideri, karşılıklı etkileşim yolu ile destek, rehberlik ve bilgi sağlar. Bir yönetici, geri besleme ve sınıf analizini, sınıf öğretiminde, düzeltici stratejilere gitmeyi, öğretmene benimsetecek şekilde sunmalıdır. Yönetici, aynı zamanda değişimi dikte etmekten kaçınmalıdır. Bu davranış biçimi, öğretimsel liderliğin kalitesini artırmada yönetici ile öğretmen arasındaki güven ve anlayışın sağlanmasına yol açar. Çünkü her iki eğitimcinin birbirine inanma ve problem çözmede birlikte çalışma derecesi, öğretimsel liderliğin niteliğini etkileyen temel bir faktördür (Sullivan&McCabe, 1988).

Diğer sınıfları gözlemlemenin, öğretmenlerin kendilerine olan saygılarının ve risk alma başarılarının artmasında olumlu etkileri vardır. Bundan başka diğer sınıflarda gözlemleri sonucunda öğrendiklerini kendi öğretim tekniklerine yansımalarının büyük faydaları da vardır. Bir öğretmenin belirttiğine göre (Blase&Blase, 1998);

Diğer okulları ziyaret etmek, benim düşüncelerimi açık tutmakta ve yeni konuları öğrenmemde beni başarıya ulaştırmaktadır. Müdürüm mesleğim kadar kendimi iyi hissetmemi desteklemektedir. Bu durum beni risk alan bir insan kadar cesaretlendirmektedir. Öğretim programı hakkında daha iyi kararlar alabilmekte ve mesleki kararlar hakkında yeni metotları ortaya koymamda daha özgür olarak hareket etmekteyim.

Öğretmenler için destekleyici bir ortam oluşturan okul yöneticisi, idareci ile öğretmenin başarılı çalışmayı sağlayacak gerekli çerçeveyi belirler. Okul lideri, öğretimsel problemleri yeniden organize etmek, sınıf davranışlarını doğru olarak kaydetmek ve geri beslemeden öğretmenin faydalanmasını sağlamak için ilişkiyi sistematik bir süreç haline getirir. Bütün çaba, öğretmene öğretimle ilgili

problemlerini çözmesinde yardımcı olmaktır. İdari beceri, öğretmene yardım şeklinde ortaya çıkar. Bu süreç liderliğin kalitesini artırır ve öğretimsel denetlemenin geleneksel konseptinden belirgin olarak ayrılır (Sullivan&McCabe, 1988).

Blase ve Blase (1998)'in nitel araştırma bulgularının gösterdiğine göre iyi bir mesleki gelişim gerekli olan bir husus olarak, öğretmenler öğretime ait olarak öğrenci öğrenmelerine ait gerekli verileri toplamakta, elde ettikleri sonuçlara ait olarak analizlerde bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre etkili öğretimsel liderler, öğretmenlerle ilgili olarak personel gelişimini sağlamak için bir plan dahilinde büyük ölçüde onlara araştırma projeleri vermekte, gerekli olduğu takdirde de öğrenci gelişimi için onlara aksiyon araştırmaları yaptırmaktadırlar. Bir öğretmenin bildirdiğine göre(Blase&Blase, 1998);

Müdür, bizim eğitimsel hazır bulunuşluğumuza ve ihtiyaçlarımıza karar vermek için sorular sorar. Bu soruların sonuçlarına göre öğretimsel ihtiyaçlarımızın karşılanması için aramızda toplantı planlarız.

Çünkü, öğretimsel bir liderliğin kalitesi; okul yöneticilerinin öğretmenin öğretimsel rolünü ve sınıf şartlarını anlamak için düzenlenen strateji ve süreçlere bağlı kaldığında ve öğretmenin bu öğretimsel rolünü ve sınıf şartlarını başarılı şekilde yerine getirebilmesi için gerekli olan yardımı ona sağladığında zenginleşir ve gelişir. Başarı, başarıyı getirir. Sorunlar giderildiğinde, sınıf şartları geliştirildiğinde, problemler çözüldüğünde, iki meslektaş arasındaki ilişki güçlenir (Sullivan&McCabe, 1988).

Blase ve Blase (1998)'in nitel araştırma çalışmamızda açıkladığımız gibi etkili liderler okulda sınıf öğretimini ve öğrenci öğrenmelerini geliştirmek için öğretmenlere yardımcı olurlar, gerekli kaynakları sağlarlar ve öğretmen gelişimini sağlamak için büyük çaba harcarlar. Okul müdürleri öğretmen gelişimini ve sınıf öğretimini geliştirmek için bazen gerekli kaynakları istedikleri miktarda sağlamışlardır:

Müdürümüz öğretimin etkili olarak yürütülmesi için belirli bir mantık dahilindeki her ihtiyacımızı karşılamamıza müsaade eder. Öğrencilerin öğretimle ilgili ihtiyaçların, açık olarak karşılanması bizim yöneticilerimiz için bir önceliktir ve her bir kaynak öncelik ve ihtiyaca göre tükeninceye kadar harcanır.

Sınıf materyalleri daha çok açıklanmış ve değerlendirilen kaynaklardır. Örneğin, araç gereçler, ders materyalleri ders konularını içeren kitaplar, dokümanlar, edilmiş çıktılar, el becerileri ile hazırlanmış materyaller, oyunlar ve alet takımlarıdır. Bazen öğretimsel liderle öğretmenlere ihtiyacı olan materyalleri temin etmeleri için onlara küçük miktarlarda para verirler (100-200 \$). Birkaç öğretmenin belirttiklerine göre gönüllü insanlarda liderler kadar kaynak sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin söylediklerine göre (Blase&Blase, 1998);

Müdürümüz gerekli öğretimsel kaynakları ne ise temin eder. Bizim okulda öğretmenlerin ihtiyacı olan kaynakların karşılanması için bir liste formu vardır. Bu form onay için bizim öğretmen konseyimize gider. Ussal ihtiyaçları için öğretmenler burada temsil gücüne sahiptirler. Bu konseyde istenen ihtiyaçlar sıklıkla hemen satın alınarak karşılanırlar. Okul müdürü bizlere sürekli olarak bizim sınıf öğretimimizi geliştirmemiz için ne gibi ihtiyaca sahip olduğumuzu sorar.

Blase ve Blase (1998), çalışmalarında öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkında daha olumlu algılar hissetmesini sağlayacak yararlı ve sağlam kanıtlar ortaya koyamadıklarını vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenin öğretim davranışlarını daha iyi sergileyebilmesi ve kendi davranışları hakkında sürekli olarak bilgilendirilmesi de kaynaklara sahip olmasının ana etkisinin sonucunda ortaya çıkan bir kazançtır yorumu getirilmektedir. Öğretmenler bu konuda şu görüşü açıklamaktadırlar (Blase&Blase, 1998):

Ekstra sınıf materyalleri benim dersimin planlanmasında daha yaratıcı olmama yardım eder. Öğrencilerin çalışmaları üzerinde farklı aktiviteler ortaya koyabilmekteyim. Uygun görülen miktardaki

fazladan para da gerekli materyalleri satın almada öğretmenlere daha bireysel hareket etmelerini sağlar.

Müdürün sağladığı kaynaklar benim daha düşünceli davranmam, sinirli olmamam ve risk almam için beni cesaretlendirir. Daha girişken birisi olmam için beni cesaretlendirir. Kendimi sıkılgan veya ezilmiş bir halde hissettiğimde o bana dur bakalım” ve “tekrar dene” diye seslenir. Kendime daha fazla güvenirim. O her zaman personelin yetiştirilmesinin ve profesyonel olunması gerektiğinin önemli olduğunu vurgular. Benim başarılarım onun başarılarıdır. Benim başarılarım onu korkutmaz. Müdürüm bu durumdan hoşlanır.

Blase ve Blase (1998), araştırması; personel gelişimi programlarında uygulama ve tasarımların, yetişkin gelişiminin ve yetişkin öğrenmesinin hangi şartlarda oluştuğunun ilkelerini anlayabildikleri görüşünü açıklamaktadır. sağlar Philips ve Glickman, (1991) teşvik edici ve destekleyici bir çevrede öğretmenleri daha yüksek seviyede gelişim sağladıklarını ortaya koymuşlardır. Joyce ve Showers (1995)'in ortaya koyduklarına göre; “hemen hemen bütün öğretmenler daha güçlü ve kompleks öğretim stratejileri ile daha uygun bir personel gelişimini sağlamaktadır”. Buna karşılık Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (1995)'un çalışmasında ise gerçek ve en uygun öğretmen gelişimi, bunaltıcı ve geleneksel hedeflerin ve denetimin (örneğin, bürokratik, değerlendirme merkezli) ağırlıklı olduğu okul ortamında çoğunlukla kesintiye uğramaktadır. Çalışma bulgularına göre öğretimsel liderler aşağıda belirtilen konularla daha çok ilgilenmektedirler (Blase&Blase, 1998):

1. Yetişkin eğitiminin ilkelerine bağlı kalmak,
2. Mesleki gelişim aşamalarındaki gelişmeleri karşılamak,
3. Öğretmenlerin yaşam döngülerindeki farklı ihtiyaçları teşhis ederek bunları karşılamak,
4. Öğretmenlerin anlamalarına yardım etmek, kılavuzluk yapmak ve hayattaki değişim ve gelişmeleri öğrenmek,

5. Öğretmenlerin değişik rollerini ortaya koymalarını tespit ederek bu rollerini uygulamalarını sağlamak,

6. Öğretmen motivasyonunu artırmaktır.

Başarılı bir okul yöneticisi, okul yaşamı için değerlendirilebilir ve sayısal veriler ile açıklanabilir bir model geliştirir. Bu model sayesinde öğrenci başarısı, çalışma gruplarında verimlilik ve öğretmen performansı ve davranışı ölçülebilir. Başarılı okul yöneticisi öğretmenleri denetler. Yüksek öğretmen morali, etkili okullarda ölçülmeye çalışılan önemli bir faktördür (Çelik, 1999:40). Bu kapsamda etkili liderler öğrencilerin sabah duyurularını yapmalarına izin verebilir. Ancak kendi katılımlarının etkisini göz ardı etmemelidirler. Liderler aynı zamanda okula önemli katkıda bulunan öğrencileri onore edebilir ya da öğrencilerin adlarını anons edebilirler. Etkili öğretimsel liderler sınıfları her gün ziyaret etmelidirler. Bu geziler amaca yönelik olarak yapılandırılmalıdır. Öğretimsel liderliğin, okul yöneticisinin en kritik sorumluluğu olduğu ve en önemli etkinliklerin gerçekte sınıflarda gerçekleştirdikleri fikri, liderler tarafından uygulamaya konmalıdır (Whitaker, 1997). Bu durumda etkili bir öğretimsel lider, sınıf içerisinde kendi varlığını hissettirirken aynı zaman da tecrübe ve bilgi birikimlerini öğretmen ve öğrencilerle paylaşabilir ve sınıf ortamındaki öğretim programın uygulanmasını yakından izleyebilir ve değerlendirebilir.

Allan Glatthorn (1984) bu ziyaretleri yönetimsel izleme veya gözlem yapma (supervision) uygulaması olarak tanımlamıştır. Onların amaçları, normal şartlar altında öğretmenleri gözlemlemek olmalıdır. Bu şartlar sınıf ortamında, öğrenme, tecrübe öğrenme merkezli olarak öğretmenlerin öğrenme amaçlarını vurgulamak konularında yapılan ziyaretlerdir. Onların ziyaretleri formal ve informal olan ziyaretler ya da gözlemler ile uyumlu olmalıdır. Müdürlerin bu ziyaretleri sistematik yaklaşımları gerektirmeyen 5 dakikadan 15 dakikaya kadar olabilen ve her ortamda yapılabilen ziyaretlerdir. Bu ziyaret ve gözlemlerin sonuçları hakkında öğretmenlere okul iklimi ve öğretimsel program hakkında elde edilen verilere dayanılarak geri bildirim sağlanabilmelidir (Whitaker, 1997).

Etkili okulun işgöreni, öğrenciyi ne ölçüde geliştirdiği noktasında sürekli olarak denetlenir. Bu okullarda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için, okul yöneticisi ölçme ve değerlendirmeye büyük ilgi gösterir. Okul yöneticisinin sahip olduğu yüksek beklentiler, öğrenci başarısı için geliştirilen ölçütler, etkili okul konusunda önemli bir geribildirim sağlar (Çelik, 1999:40).

Gordon (1997)'nin Cogan, Anderson ve Krajewski (1993)'den aktardığına göre, 150 yıldan fazla bir zamandır öğretimsel liderlik ve ilgili birçok yaklaşım, işbirliği üzerinde durmasına rağmen, bugün öğretimsel liderlik uygulaması hala öğretimsel liderlik uygulamaları esas itibarıyla sınıftaki öğretimi denetleme, gözetim ve değerlendirme ile sınırlıdır (Blase&Blase, 1999:20).

Farklılaştırılmış denetim aynı zamanda öğretimin bir meslek dalı olduğu inancına dayanır. Bir mesleğin çalışanları olarak öğretmenler, genel olarak kabul gören mesleki standartlar içinde, mesleki gelişimlerini üstünde daha fazla kontrole sahip olabilmektedirler. Tecrübeli öğretmenler olarak elbette destek ve eleştiriye ihtiyaçları vardır ama bu destek her zaman olduğu gibi yönetici ve deneticilerden değil, öğrenci ve meslektaşlarından gelmelidir (Glatthorn, 1995).

Smith ve Anderson (1989) öğretimsel lider tarafından sağlanan öğrenci başarısının daha yüksek seviyelere taşınmasında dört stratejik etkileşim alanı olduğunu bulmuştur. Bunlar;

1. Kaynak sağlayıcı olma: Okuldaki öğretmenler en büyük kaynaktır ve bu nedenle müdürler ya da okul yöneticileri öğretim konusunda onları cesaretlendirmeli, örnek olabilmelidir.

2. Öğretimsel kaynak olma: Müdür, uygun öğretim tekniklerini bularak, mesleki gelişimi teşvik eden geri bildirim sağlar.

3. İyi bir iletişimci olmak: Lider, (1) bütün öğrencilerin başarılı olabileceği, (2) başarının başarı üzerine kurulabileceği, (3) okulun öğrencinin başarısını geliştirebileceği ve (4) öğrencilerden alınan sonuçların eğitim programlarına ve alınan kararlara rehberlik etmesi için açık bir şekilde tanımlanması gerektiği temel yargıları personele anlatmalıdır.

4. Görünür olma: Anderws, Basom ve Basore (1991:100)'e göre bir müdür, günlük etkinliklerde hazır bulunmak için liderler okulun vizyonuyla tutarlı olan model davranışlarda bulunmalı eğitimdeki inançlarını gerek sözleri ile gerekse davranışları ile canlandırmalı ve diğer hedeflere ulaşmak için kaynakları organize etmeli, sınıfları dolaşmalı, okul personelinin gelişmesi için etkinlikler düzenlemeli ve hepsinden önemlisi okul personeline yardımcı olmalı ve bu etkinlikleri desteklemelidir (Whitaker 1997:Blase&Blase 1998).

Etkili, güçlü ve iyi bir okul yönetici imajını ortaya koymak konusunda bazı okul yöneticileri için sık sık şu kavramlara başvurulmaktadır: Okul yöneticisi “güçlü ve yarışçı, “öğrenci velileri arasında saklanan güvenilir bir kişi” ya da okulun içinde ve dışında bilge kişi olarak algılanmaktadır (Çelik, 1999:37)

Jhonson ve Synyder (1989), tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilme ihtiyacı olan yedi geliştirme konusu belirlenmiştir. Bu yetiştirme konuları şunlardır:

1. Okul yöneticiliği,
2. Yaratıcı sorun çözme,
3. İşgören geliştirme,
4. Okulun gelişmesi için planlama yapma,
5. İşgören davranışlarını kestirebilme,
6. İşbirlikçi uzun vadeli planlama,
7. Bir sistem olarak okuldur.

Okul yöneticileri bu yedi yetiştirme konusu içinde en fazla okul yöneticiliği ve yaratıcı sorun çözme konusunda yetiştirme ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir (Çelik, 1999:40).

Öğretimsel liderliğin ilk tanımları “yüksek beklentiler edinme” nin önemini vurgulamaktadır. Bu misyon, akademik hedefleri belirlemek ve sınav başarısını

yükseltmek anlamına gelmektedir. O zamandan bugüne bu fikir daha kapsamlı bir içerik kazanarak gelişmiştir. Bu yeni içerik, okulun misyonunu belirlemek ve yeni bir vizyon yaratmayı amaçlamaktadır Araştırmacılar (Bredeson, 1989; Halpin & Croft, 1963; Kirby & Colbert, 1992), yönetici davranışlarını (örneğin karşılıklı ilişkilerde güvenilirli ve bilgiye ulaşma garantisi verme) okulun ortamı ve karşılığında da dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilemesi ile ilişkilendirmişlerdir. (Lashway 1995;Blase&Blase, 1999).

Aslında, birkaç bilim adamı (Leithwood, Begley, & Cousins, 1990); öğretimsel liderlik, öğretme ve hatta öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin anlaşılmasında-bazı gelişmeler kaydedilmiş olmasına rağmen-bu karmaşık olayın birçok yönünün yeterince araştırılmadığını belirtmektedirler Özel olarak, Short (1995) lider davranışının öğretmen davranışı üzerindeki etkisi, öğretimsel liderliğin öğretme üzerindeki etkisi, öğretimsel liderlerin özellikleri ve etkin öğretimsel liderlik için gerekli şartlar ile daha fazla araştırma yapılmasını istemektedir (Blase&Blase, 1999).

Okulun misyon ya da görevi, kimi zaman okul müdürünün bireysel yaratıcılığı ve yarattığı yenilikleri ifade etmesi, çevresini buna ortak etmesi ve bunu kendi çabası ile ilerletmesi olarak görülmüştür. Ancak son tartışmalar, bu sürecin işbirliği gerektiren yeni boyutlarının altını çizmektedir (Lashway, 1995).

En azından önemli ya da temel kişiliklerin (öğretmenler, ebeveynler, toplum, öğrenciler) bu misyonu formüle ederken katılımı teşvik edilebilir Joseph Ragus, (1990). Sergiovanni (1994), okulların “belli hedeflere sahip kurumlar olması” gerektiğini iddia etmektedir. Bu konuda, okul örgütü her yönünü ortaya koyan temel değerlere sahip olmalıdır. Böyle bir okulda öğretmenler, görevlerinin ne olduğunu kendilerine anlatacak bir kurula ihtiyaç duymayacaklardır (Lashway, 1995).

Böyle güçlü bir uyumu geliştirmek, karşılıklı ve yoğun bir iletişimi gerektirir. Conley ve Goldman’a göre, liderler kişisel vizyonlarında daha geniş bir uyum oluşturmayı tasarlamalıdır. Aynı zamanda Nancy Buel (1992) müdürlerin, kendi değerleri ile ortak paylaşılan vizyon ya da bakış açısıyla ittifak içinde olmayanlara, aktif olarak müdahale etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu bir vizyon oluşturmanın tek ve basit bir olay olmaktan çok, sürdürülmesi gereken bir diyalog

olduğu anlamına gelir (Lashway, 1995). Özellikle bir okul yöneticisinin öğretmenlerle iletişim becerisi liderliğin kalitesini belirlemede son derece önemlidir. İyi, etkin bir iletişim olmadan anlayış ve karşılıklı güvende hiçbir gelişme olmayacaktır. Bunu yakalamak, yöneticinin sorumluluğudur. Açık, anlaşılır, ortak bir dil kullanarak net bir anlayış geliştirmek, başarılı bir ilişki kurmada ilk adımdır (Sullivan&McCabe, 1988).

Öğrenme ortamı, anlaşılması kolay ama tanımlanması biraz zor olan bir terimdir. Bazı tanımlar “yüksek beklentiler” koymayı vurgularken, diğerleri “dostane (arkadaşçıl)” ve “kurumsal kişilik” kavramlarını öne çıkarırlar. Bununla birlikte, bu anlayışların tamamı müdürün anahtar role sahip olduğu konumunda birleşirler (Lashway, 1995).

Ortam tartışmaları, çoğunlukla bireysel girişim konusunda odaklanmıştır. Bu tartışmaların temel içerikleri; ders süresi boyunca ders yoğunluğunu kesintiye uğratacak etkilerin en aza indirilmesi, öğrencilerin tek tek kişisel olarak eksik kaldıkları konulara müdahale etmek, başarıyı motive edecek ödülleri koymaktır. İşbirliğine doğru yol almak ise daha karmaşık bir süreci ortaya çıkarır (Lashway, 1995).

Sergiovanni'nin (1983) “toplum” kavramı, ortam kavramını tüm boyutları ile içerir. Doğru bir okul toplumunda ilişkiler, bürokratik rollerden çok paylaşılan değerler zemininde gelişir. Böyle bir ilişki tarzı, “dikkat eden, önemseyen, dinleyen, anlayan, diğerlerine saygı gösteren, dürüst, açık, ve duyarlı bireyler yaratır”. Sergiovanni, müdürlerin bürokratik bir otorite ile işe başlayabileceklerini ama sonunda mesleki moral otorite zemininde gelişen bir insan ilişkileri ortamı oluşturmaları gerektiğini düşünmektedir (Lashway, 1995).

Müdürlerin öğretimsel liderliği nasıl ortaya koyduğunun en belirgin şekli, öğretmenleri gözlemlmeleri ve onlara geri bildirim sağlamalarıdır. Öğretmenler, yöneticilerden gelebilecek tavsiyelerin ciddiyeti ve gerçekçiliği konusunda şüphe duyarlar. Özellikle bir yıl içerisinde bir kez ya da çok nadir yapılan ve sınıfın çok karmaşık dünyasını bir sayfalık bir kontrol listesine indirgeyen bir tavsiyeye karşı daha fazla şüpheli ve ön yargılı olurlar (Lashway, 1995). Bir okul müdürü karşılıklı

etkileşim ve geri bildirim sağlamak için, sınıftayken sadece sınıftaki etkinlikler hakkında not almamalı, durum uygun olduğunda öğrenciler ile de etkileşime girmelidir. Sorumluluklar üzerine öğrencilere yardım ederek sınıf içinde tartışmalar yaparak bireysel öğrenci yeteneklerinin artırılmasına katkı sağlayabilir. Elde edilen bilgiler, öğretimle liderin daha anlamlı ve zengin içerikli olarak öğrenci, ebeveyn ve öğretmenler ile etkileşime girmesine yardımcı olabilecektir (Whitaker, 1997).

Bir okul müdürünün sınıf içerisinde zaman zaman yaptığı gözlem ve ziyaretler ile öğretmenler hakkında notlar alır. Sınıflarda yapılan gözlemlere ait alınan notlar günlük olarak öğretmenlerin mail adreslerine gönderilebilir. Belirli yönetim ve öğretim stratejilerine ait alınan notlar, öğretmenleri cesaretlendirici ve onore edici içerikte olmalıdır. Müdürlerin sınıf ziyaretleri, yaptıkları gözlemler, informal yollarla koridorlarda ya da öğretmenlerin çalışma odalarında yapılan karşılıklı konuşmalar içim katalizör görevini görebilir (Whitaker, 1997).

Öğretmen ile okul yöneticisi arasındaki iletişimi geliştirmek için yönetici birkaç şey yapabilir. İlk önce bir okul yöneticisi, öğretmenin vermek istediği mesajı daha da açarak, kendi cümleleri ile ifade ederek, soru sorarak ve dinleyerek mesajı doğru anladığından emin olabilir. Bu tür stratejiler kullanmak yanlış anlamayı azaltacaktır. İkinci olarak okul lideri, iletişimi kolaylaştırmak için öğretmenin fikirler, alternatifler ve çözümler üretme becerisini sınırlamamalıdır. Okul yöneticisinin cevapları, öğretmene alternatifler sunmalı ve yöneticinin destek ve uzmanlığını öğretmen yanında hissetmelidir. Amaç, öğretmenin sınıfla ilgili problemlerini çözme becerisini artırmak ve böylece de performansını artırma yeteneğinin olduğu duygusunu hissetmesine yardımcı olmaktır. Örneğin “Karar vermek zorundasın. Hiçbir şey yapmadan oturmayı bırak” yerine yönetici “Ne tür opsiyon veya alternatiflerin var” diyebilir. İlk tepki bağlayıcıdır. Öğretmenin seçeneklerini sınırlar ve kontrol eder. İkinci tepki ise daha az bağlayıcıdır, çünkü açıklama getirmeye teşvik eder ve yöneticinin kararını empoze etmez (Sullivan&McCabe, 1988).

Müdürler bundan başka, başarılı sınıf etkinliklerini haftalık okul bültenlerinde yayımlatabilirler. Bu ve benzer faaliyetler başarılı öğretmenleri motive edebilir ve diğer okul çalışanlarına sınıf etkinlikleri hakkında bilgi verebilir. Bunun yanında

gelecekte görev alacak diğer müdürler ve öğretmenler ile okul personeline etkili öğretim standart ve stratejileri hakkında kaynak sağlayabilir (Whitaker, 1997).

Foriska (1984)'nın öğretimsel liderliğin “etkili bir okulun geliştirilmesi ve devam ettirilmesinde son derece önemli olduğunu” belirten çalışması bu uygulamaları desteklemektedir (Whitaker, 1997). Çünkü liderin en önemli görevlerinden birisi, personele yeni becerileri öğretmek bunların eğitimini vermek ve böylece performanslarını geliştirmektir (Clayton, 2000:139).

Blase ve Blase (1998)'in öğretimsel liderlerin karakteristiklerinin belirlenmesi konulu olan ve 800 üzerinde katılımcı öğretmenden toplanan verilere göre yapılandırılan nitel araştırmasında, öğretimsel liderlere, bunun içerisindeki müdürlere ve diğer gelişim personeline, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için aşağıda belirtilen önerileri sunulmuştur (Blase&Blase, 1998):

1. Öğretmenler ve yöneticiler arasında demokratik süreçlerine ait bir iklim oluştur (karar vermenin paylaşılması ve ortak karar verme) ve öğrenilen bir kültür yarat (hepimiz bütün yaşam boyunca öğrenen insanlarız bu nedenle de öğrenen bir çevre yaratırız).
2. Okulu geliştirme ve personel gelişimi, ebeveynleri ve okulu öğren (örneğin, personel gelişimi ile ilgili toplantılarda katılarak orada hazır bulunun).
3. Eylem (aksiyon) araştırmaları hakkında öğretim sağla. Bir eylem araştırması üzerine kurulu olan bu çalışma, eğitimciler için bir eylem araştırması yapmada, dünyanın her tarafında geçerli olan ve çok yararlı bir rehberdir.
4. Okul iklimi ve öğretimini hedeflere yöneltmek için ortak kararlar al.
5. Personel gelişimi ile ilgili kurullar oluştur ve buradaki aktiviteleri koordine et.
6. Öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki olası etkileri olan teknoloji, öğretim ve programların personel gelişimi üzerindeki etkilerine odaklan.
7. Çalışma grupları oluştur ve onların çalışmalarını destekle.

8. Takım çalışmasını geliştir ve onların etkinliklerini destekle.

9. Öğretme ve öğrenmedeki takım çalışmaları için zaman yarat. Böylece öğretmenlerin birbirlerinden uzaklaşmaları ve diğerlerinde izole edilmeleri önlenmiş olur.

10. Öğretmenleri yönetsel ve teknik konulardan daha çok onların program, öğretim hakkında pratik yapma ve çalışma sonuçları hakkında daha fazla sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendir.

11. Eğitim ve öğretimde, program hakkındaki yenilikler ve uygulamalar hakkında onların çalışma yapmaları için zaman sağla.

12. Öğretmenleri bireysel olarak öğretimsel hedeflerle amaçlara ulaşmaları ve diğer öğretmenlerin gelişimleri hakkında onları kaynaştırarak tartışmaları konusunda onları cesaretlendirin.

Öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında uzmanlaşmaları ile, daha etkili bir öğretim etkinlikleri içinde bulunabilecekleri, öğretimsel hedeflere ulaşabilecekleri söylenebilir. Berliner (1986)'in, tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma bunu destekleri niteliktedir. Araştırma bulgularına göre (Berliner, 1986);

1. Uzman öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha çeşitli bilgilere sahiptirler,

2. Uzmanlık pratiklerini geliştirebilmektedirler,

3. Kendilerini açık olarak ifade edebilmektedirler,

4. Bilgilerini büyük bir ilgi ile ortaya koyabilmektedirler,

5. Kariyer sahibi olmak için çabalamaktadırlar,

6. Sınıf içi performanslarının yüksek olduğu,

7. Öğrencilerin, derslere hazır bulunuşluk seviyeleri hakkında bilgili oldukları ve öğrencilerin yeterli ve yetersiz yönlerini fark edebildikleri ve öğrencileri daha iyi seviyeye getirmek için uğraştıkları,

8. Öğrencilerin okul dışında ne gibi aktiviteler hakkında meşgul olduklarını bildikleri,

9. Sınıf içerisinde ders yardımcı araç ve gereçlerini daha etkili bir şekilde kullandıkları,

10. Sınıf ortamında, beklenen durumlarda karşılaşılabilecekleri zorluklara ilişkin olarak etkili öğretimsel stratejiler geliştirebildikleridir.

Milbrey McLoughlin (1990), “öğretmen katılımının inkar edilemez bir ihtiyaç olduğunu” dile getirmektedir. Anlamalı bir değerlendirme, üyelerini sadece yöneten komitelere öğretmenleri atamanın ötesinde, bir değerlendirme kültürünü oluşturmayı gerektirir. Değerlendirme ve bunun okul gelişimine etkisi konusunda ortak hedef ve anlayışlara sahip olabilmek için, yeterli bir düzeyde etkileşimin olması gerekir (Lashway, 1995). Blase ve Blase (1998)’in, müdür ve öğretmenler arasındaki etkin öğretimsel etkileşimde öğretmenlerin tecrübelerini aktaran ilk, kapsamlı, derinliği olan deneysel çalışmalarında, müdürlerin öğretimsel liderlik stratejileri ve etkileşimleri ile bunların sınıf öğretimindeki çok boyutlu etkisi ve ilgili öğretmenlerin perspektiflerini detaylı olarak açıklanmıştır. Bulgulara göre, öğretimsel liderliğin karakteristikleri olan; öğretmenler üzerinde güçlü bilişsel liderlik, iletişim ve davranışsal etkiler, öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerinde gerçektende büyük bir etkiye sahiptir. Üç temel konu öğretimsel liderliği açıklamaktadır: Bunlar (1) öğretmenler ile konuşma, (2) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve (3) öğretmen düşüncelerini beslemektir (Blase&Blase, 1999).

Bu diyalog alışverişi, öğretmenlerin lider konumuna gelmesini sağlayan ve başarıyı getiren birçok yeni anlayışı (örneğin; mentörlük, arkadaşlara danışma, meslektaş desteği, öğretme teknikleri, yapılacak işlerin genel dökümü)’nü gündeme getirmiştir. Müdürler, yeni yaklaşımları destekleyerek lojistik katkıda bulunarak ve

alışık olmadıkları yeni bir rolü benimsemekte çekinceli davranan öğretmenleri teşvik ederek çok etkili bir role sahip olurlar. Değerlendirme sistemini kurduktan sonra bile gözden geçirme ve gerekli değişiklikleri yapma işi devam edecektir (Lashway, 1995).

Öğretimsel liderler ortak amaçlar için öğretimsel uygulamalarda okul personelinin mesleki bilgilerinden en üst derecede yararlanması için onları etkilemek zorundadırlar. Öğretimsel liderler, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye odaklanmalarına olanak sağlamak için onlara kaynak sağlayıcı ve teşvik edici davranış ve yaklaşımlar geliştirmek zorundadırlar (Whitaker, 1997). Okul yöneticilerinin bu çabaları gerekli, ancak kendine güvenen, iyi öğretmen yetiştirmek için yeterli değildir. Öğretmenler bu öğretmenlik vasıflarını çeşitli yollardan kazanırlar. Yönetimin destekleyici öğretimsel liderliği, bu yollardan önemli bir tanesidir. Başka bir deyişle, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin rol ve yeterliliklerinin belirlenmesinde ve onların yüksek mesleki olgunluğu ulaşmalarında liderlik kalitesi faktörünün artırılmasıyla daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için daha büyük bir mesafe alınabileceği söylenebilir (Sullivan&McCabe, 1988).

Öğretimsel liderler etkili bir öğretim için geliştirilen yeni öğretimsel araçlar, metotlar ve gelişmeler hakkında öğretmenleri sürekli olarak bilgilendirmeye devam etmelidirler. Aynı zamanda bu liderler, öğretmenlerin yeni teknik, metot ve araçları sınıf ortamında sürekli olarak değerlendirmelerine yardımcı olmak zorundadırlar Çünkü öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknolojiler öğretmenlerin elindeki etkin bir araçtır. Öğretmen bunu iyi ya da kötü bir biçimde kullanabilir. Eğitim ve öğretimin başarısı, başka deyişle verimliliği öğretmenin istenilen teknik, yöntemleri ne ölçüde ustalıkla kullanabildiğine bağlıdır (Whitaker 1997:Yılman 1998). Aynı şekilde müdürler ve okul yöneticileri, bilgisayarların yenilikçi kullanımlarını teşvik eden destekleyici şartları oluşturmaya çaba göstermelidirler. Teknoloji ile birlikte mesleki gelişim sürecine ayrılan zaman ile teknolojinin önemini algılama arasında daha yakın bir paralelliğe ihtiyaç vardır. Öğretim elemanları, mesleki gelişim programı içinde teknolojinin eğitim programlarına entegrasyonu sürecine hazırlanırken, eğitim ve planlama sırasında bilgisayarları kullanmaları için onlara daha üst düzeyde destek verilmelidir (Angus&Delafield, 1998).

Szabo ve Schwarz (1997)'in, Ellis ve Fouts (1994); Wirth, A.G., (1992) aktardıklarına göre, öğretimsel teknoloji büyüktür. Fakat eğitim sisteminde reform yapabilmek için bu potansiyel tam olarak ortaya konmamıştır. Öğretim teknolojisi taraftarları, öğretimin yeniden yapılandırılmasında öğretmenlerin nasıl öğreteceği, öğrencilerin nasıl öğreneceği konusunda teknolojiyi kullanmayı savunmaktadırlar. Bu potansiyelin niçin kullanılmadığı ile ilgili geçmiş araştırmalar, insanları değiştirme çabaları ve bilgisayarların öğretimsel amaçlı kullanımının karmaşıklığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Değişimi mümkün kılacak en önemli kişiler okul müdürleri ya da okul yöneticileridir (Angus&Delafield, 1998).

Amerika Birleşik Devletleri Stanford Araştırma Enstitüsü ve Eğitim Geliştirme Müdürlüğündeki araştırmacılar, eğitimsel reformu gerçekleştirmede teknolojisinin çok güçlü bir araç olabileceğini bulmuşlardır (1992). Okullarda teknolojiyi sağlamanın anahtarı, teknolojiyi okulların programlarına yerleştirmektir. Okul müdürleri, okul yönetimindeki gelişmeleri ve bunun yanı sıra öğretimdeki ilerlemeleri anlamak zorundadırlar. Doğru programlar ve öğretimsel tasarım ile teknoloji, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını artırabilir ve onları gerçekçi ödevler ile karşı karşıya getirerek problem çözme becerilerini destekleyebilirler (Angus&Delafield, 1998).

Adams ve Jansen (1997)'e göre, teknoloji etkili öğrenmeyi artıran bir araçtır. Bilgiyi daha iyi aktarmak, bilgiye ulaşmayı ve bilginin paylaşılmasını artırmak için kullanılabilir. Eğitim sorunları için teknoloji her derde deva değildir. Fakat teknolojiyi uygulanabilir eğitim modelleri ile entegre edilebilirse, eğitimin ortalama kalitesi artırılmış olabilir. Öğrenciler, öğrenci merkezli teknolojiye dayanan eğitim ortamlarında gelişmektedirler. Eğitimciler, öğrenme ortamlarında yeni teknolojileri öğrenme yaşantılarının içerisine nasıl katılabileceğini keşfetmek ve geliştirmek zorundadırlar (Angus&Delafield, 1998).

Krug (1992)'a göre görünür bir lider, öğretmenlerin kanaat ve fikirlerine fırsat tanıyarak onlara model olan ve olumlu örgütsel iklimi sağlayarak etkili bir yönetici davranışını gösteren liderdir. Destekleyici ve teşvik edici bir öğrenme ve öğretme ortamı yaratabilen okul yöneticileri ya da müdürler, öğretmen ve öğrencilerden beklediklerinin karşılığını da alabilecekleri söylenebilir (Whitaker, 1997). Çoğu

öğretmenin kendi rollerini benimsemeleri ve bunun sonucunda da yüksek mesleki olgunluğa ulaşabileceği ve böylece eğitim ortamlarında liderliğin kalitesini artırarak iyi öğretmenler yetiştirmede büyük mesafeler alınabileceği düşünülebilir (Sullivan&McCabe, 1988).

Blase ve Blase (1998)'in araştırmasında da, tecrübeli öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretimsel liderlerin personel gelişimini sağlamada aşağıda belirtilen ve öğretmenlerin öğrenmelerindeki şartları sentez ederek değişik öğrenme stratejilerini geliştirdikleri ortaya konmuştur: Bunlar;

1. Mesleki literatürü öğrenmeleri için fırsat sağlayıcı programlar sunmak,
2. Yeni becerileri göstermek,
3. Yeni becerilerin pratiğini yaptırmak,
4. Takım çalışmasını (peer coaching) desteklemek,
5. Eylem araştırmaları ile öğrencilerin öğrenme etkinlikleri hakkında çalışmalarına asistanlık yapmak,
6. Yeni stratejileri uygulama çalışmalarında yardımcı olmak ve öğretmenlerin öğrencileri nasıl etkileyecekleri konusunda yol göstermektir (Blase&Blase, 1998).

Mesleki gelişim ile ilgili ve mesleki gelişime yönelik uygulamalarda herhangi bir literatür sıkıntısı yoktur. Yeni bilinmeyenler, gelişmeler ya da değişiklikler olduğunda, öğretmenlerin mesleki gelişimine ya da eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, okul yöneticilerinin en önemli sorumluluklarındandır. Yapılan araştırmalara göre (MacNeil ve Blake, 1998) öğretmen ve onların yöneticileri arasında güven oluşturmak için yöneticilerin onların mesleki gelişimlerini sağlamaları en önemli faktördür Diğer bir araştırmaya göre de öğretmenlerin iş doyumları, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki öğretimsel liderliğine odaklanmaktadır (Angus&Delafield, 1998).

Okul yöneticileri, bütün okullarda uygun teknolojiyi öğretime nasıl entegre edecekleri ikilemini çözme ihtiyacı duymaktadırlar. Başarılı bir personel gelişimi için anahtar olabilecek birkaç yöntem tavsiye etmektedir. Bunlardan birkaçı; değişik seçenekler oluşturmak, beceri gelişiminin üzerinde durmak, uygulamalı eğitim vermek, programları yerel şartlara uydurmak, ileri eğitim örnekleri kullanmak ve kullanılan materyalleri geliştirmektir. Eğer öğretmenler eğitimde teknolojiden yararlanmazlarsa, teknoloji bir işe yaramayacaktır. Yöneticiler bu konuda dikkatli olmalıdırlar. Çünkü bu yüzden teknoloji başarısız olabilir. Öğretmenler öğretim programı içerisinde yürütülen teknolojinin bir parçası olduklarını hissetmelidirler, bu duygu onları sorumluluk almaya teşvik edecektir. Kişinin sorumluluk duygusu oluşursa, öğretmenler için mesleklerinin amaç ve anlamı daha çok artar ve başarı elde etme şansları kolaylaşır. Hatırlanması gereken en önemli olgu, öğretmenlerin eğitimi ne olursa olsun onlara birey olmanın ötesinde profesyonel yaklaşımın da çok önemli olduğudur (Angus&Delafield, 1998).

Yöneticiler ve müdürler, teknolojilerin eğitim programlarına entegrasyonunda kapsamlı olarak öğretmen eğitimi vermeye hazırlıklı olmalıdırlar. Bunun yanı sıra, teknolojinin programlara entegrasyonunu maksimum seviyeye çıkaracak ortamı da oluşturmalıdırlar. Yöneticiler müfredata dahil edilen teknolojiyi geliştirmek için uygun ortamları oluşturmalıdırlar. Teknolojiye açık olan öğretim iş görenleri, bu teknolojiyi eğitim programlarına daha kolay entegre edeceklerdir (Angus&Delafield, 1998). Bunun yanı sıra, eğitim yöneticileri bir çok yönetimsel sorunlar karşısında çözüm üretmeli, problem çözmeleri için çalışmaları esnasında kendi çözüm yöntemlerini geliştirmeleri ve diğer çalışanların yöneticilerinden neleri beklediğini ortaya koymalıdırlar. Bununla birlikte çok eğitim yöneticisi de bu gibi işlerini yerine getirebilmeleri ve öğretimsel lider olabilmeleri için sürekli olarak zaman eksikliğinden yakınmışlardır (Shahid et al., 2001).

Okul yöneticilerinin ya da müdürlerinin iyi bir öğretimsel lider olabilmeleri için zamanlarını nasıl daha iyi kullanmaları konusunda öneriler alt maddelerde verilmiştir (Shahid et al., 2001):

1. Zamanı nasıl kullandığını analiz et. Bu iyi bir uyarıcı olabilir. Pek çok müdür zamanı nasıl kötü kullandığının farkında değildir.

2. Okulun konseptinin önemi kadar, toplumdaki gelişmeleri takip ederek okulun vizyon ve misyonunu gözden geçir; bundan başka öğretimsel liderlik yapabilmek için daha fazla zaman harca, aksi takdirde neyin önemli neyin önemli olmadığını anlayamazsın.

3. Yüksek beklentilere ait uygulamalara ilişkin araştırmalar yap. “Kendini öğrenen ol”; müdürler başkalarının işleri ve düşüncelerini ortaya koyabilmeleri için onlara model olmalı ve sorular sorarak onların merak duygularını ortaya çıkararak onların kendi yeteneklerini gösterebilmelerini sağlamalıdır.

4. Sınıf öğretmenlerine rutin disiplin sorunları öğrencileri ofise (disiplin kuruluna) göndermeden çözebilmeleri için yetki ver. Disiplin kuruluna gönderme en son çare olmalı ve ancak çok ciddi disiplin sorunları karşısında söz konusu olabilir.

5. Kafeteryadan, spor salonundan ve okul servislerinin denetiminden sorumlu yardımcılarını ve öğretmenleri kontrol etmek için daha az zaman ayır (bir müdür, bunun her gün 2 saat 25 dakika tuttuğunu fark eder).

6. Öğretmenlerin kendi sınıflarında disiplin sistemlerini daha iyi kullanmaları konusunda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olarak disiplin problemleri ile uğraşılacak zamanı azalt.

7. Küçük kriz durumlarının mümkün olan en alt seviyede çözümlenebilmesi için yetkiyi paylaş.

8. Katılacağınız toplantılara öncelik verin ve toplantılarınız zaman açısından kısa ama içerik açısından dolu olsun.

9. Sekreterinizde randevularınızı ayarlama ve toplantılarınızı planlama yetkisini verin.

10. Raporlarınızı daha iyi hazırlayabilmek ve okul içi iletişimi geliştirmek için bilgisayar programlarında yararlanın.

11. Öğretmenlerin, her sorunun çözümü için size gelmelerini gerektiğini hissetmeyecekleri, karşılıklı saygıya dayalı bir okul iklimi yaratın.

12. Öğretmenlerin işbirliği içinde eğitim programını takip etmeleri ve öğretimi sürdürmeleri çim, onların ortak toplantı günlerinin sayısını artırarak kendinize öğretimsel liderlik için daha fazla zaman ayırın.

Geleneksel olarak programa liderlik etmek, bir dizi teknik ve işi yerine getirmek olarak görülmüştür. Hedefleri oluşturmak, konu genişliği ve sırasını belirlemek, ders kitaplarını seçmek ve tüm kararlarda son sorumluluğa sahip olan müdürle birlikte uygun testleri seçmek, işlerden bazılarıdır (Lashway, 1995).

Lashway (1995)'in Monson ve Monson, (1993)'dan aktardığına göre, yapılan son çalışmalar öğretmenlerin yalnız kendi sınıflarında değil, müşterek olarak okul genelinde yöntem ve içerik olarak önemli kararlar alabileceklerini göstermiştir. Ancak programın bu şekilde hazırlanması, geniş ve kapsamlı bir bilgi alışverişini gerektirir ve okul yöneticilerinin destek ve önerilerine açık bir şekilde öğretmen bu konuda özgür kılınabilir. Aynı zamanda Niece (1983)'in etkili öğretimsel liderlik üzerinde yaptığı araştırmasında elde ettiği bulgulara göre de; etkili liderlerin idari işlere fazla zaman ayırmamakta ve böylece de daha çok düzenli olarak okuldaki öğrenci ve öğretmenler ve diğer okul personeli ile etkileşime girerek sürekli görünür ve ulaşılabilir yönetici olmaktadır (Lashway 1995;Whitaker, 1997). Böylece okul yöneticilerinin, başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere diğer okul personeli ile eğitim ve öğretim ile diğer idari faaliyetlere ilişkin olarak sürekli geri bildirimler sağlanabileceği söylenebilir.

Lashway (1995)'in Jamentz (1994)'den aktardığına göre, aynı durum değerlendiren için de geçerlidir. Birçok okul, uzmanlık gerektiren alternatif değerlendirme biçimlerinin arayışı içindedir. Değerlendirme biçimini belirleme işine, aktif olarak katılan öğretmenlerin, bu değerlendirmeyi kavramaları daha kolay olur ve öğretim yöntemlerine karşı daha bilinçli bir yaklaşım geliştirebilirler. Ancak bu sadece öğretmenlere, önlerindeki sorunları çözümlenmelerinde birlikte çalışabilmeleri için yeterli zaman ve destek verildiğinde mümkün olabilir (Lashway, 1995).

Açıktır ki, kolaylaştırıcı yaklaşımların değerlendirmesi ya da analizi, ne öğretimsel liderliğe temel teşkil eden işlevleri, ne de uzman ve dinamik katılımcılara olan ihtiyacı ortadan kaldırmıştır. Ancak, günümüzdeki yeni yaklaşım ve prensipler,

bu işlevlerin daha dolaylı ve daha paylaşımcı yollardan yerine getirilmesi yönünde sorgulanmaktadır. Amaç bunu yapmak değil, olabildiğini görmektir (Lashway, 1995).

Bir eğitim kurumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili sonuçlar verebilmesi için yalnızca okul müdürü ya da öğretmenlerin belirli niteliklerde bulunmalarının yeterli olmayacağı söylenebilir. Bunlar kadar okulun öteki personelinin-memur, hizmetli-de okulun amaçları doğrultusunda davranışlar geliştirmeleri gerekmektedir (Yılman, 1998:66).

Blase&Blase (1999), gelecekte okul müdürlüğü ya da yöneticiliği görevlerini yapacaklara ve yapanlara aşağıdaki hususları önermektedirler:

1. Etkin öğretimsel liderlik yapan müdürlerin geniş tabanlı bir yaklaşım kullanmalarını gerekmektedir. Müdürler, bireysel ve paylaşılan önemli incelemelerle ilgili bir okul kültürü oluşturmak için yansıtma ve gelişmeyi benimserler. Böyle yaparak gelişme ve değişimin güçlüklerine göğüs gererler. Örneğin, öğretmenlerin değişime direnci (Rusch, 1993) ve değişimi etkin kılmak için rol ve davranışların değiştirilmesinin zorluğu (Schmuck & Runkel, 1994) öğretimsel liderliği benimseyen müdürler Fullan ve Miles'da (1992) belirtildiği gibi, değişimin bir öğrenme ve risk alma süreci olduğuna inanırlar. "Öğretmen teknisyenden çok, entellektüeldir." (Little, 1993:129) sözünü kavrayarak öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerine saygı gösterirler.

2. Her şeyden önce öğretmenlerle eğitim hakkında sık sık ve açık konuşun. Bu birçok geleneksel öğretimsel liderlik programlarında (Murphy, 1992) rutin olarak öğretilen ve geliştirilenlerden farklı beceri, bilgi birikimi, tavır ve kişisel özellikler gerektirir. Özellikle araştırma kaynaklı bir yaklaşımda sınıf eğitimi hakkında önerilerde bulunun, geri besleme sağlayın ve öğretmenleri bu konuda öneri ve görüş belirtmeye teşvik edin. Güven, açıklık ve hata yapma özgürlüğüne dayalı işbirlikli, tehdit edici olmayan öğretmen-müdür birlikteliği kompleks "öğretme sanatının analizi için çok önemlidir (Cangelosi,1991). Öğretimsel lider olarak öğretme ve öğrenmeyi vurgulayın ve öğretme becerilerinde model olmaya istekli olun.

3. Etkin öğretimsel liderler sadece okul gelişimini ve reformunu gerçekleştirmeye değil, aynı zamanda okuldaki mesleki birlikteliği de teşvik etmeye çalışırlar (Louis et al., 1996). Rehberlik, öncülük etme becerilerinin gelişimini ve eğitimciler arasındaki yansıtıcı konuşmaları destekleyerek eğitimciler arasındaki işbirliği çabalarını destekleyin. Öğretmenler arasında emsal ilişkilerinin gelişmesi için zaman ve zemin yaratın. Bunu yapmanız, öğretmenlere iki güçlü mesaj verecektir: (1) öğretmenler arasındaki işbirliği sürecinin, öğretmenleri düşünceli, sorumluluk sahibi, gelişen profesyoneller olarak değiştirdiğini fark etmektesiniz (bir müdürün otoriter yaklaşımının tersine); (2) değişme ve gelişmenin yargılayıcı, değerlendirici eleştiriden çok profesyoneller arasındaki açık, karşılıklı, önemli diyaloglar ile mümkün olduğuna inanın.

4. Daha açık söylemek gerekirse, programların yeniden düzenlenmesine kaynak ve destek sağlayarak ve personel gelişim programlarında ve etkinliklerinde yetişkin gelişimi prensiplerini uygulayarak yapısal şartları geliştirin. Ayrıca temel insani ve sosyal kaynakları geliştirin. Örneğin; pozitif okul ortamını, grup gelişimini, ekip çalışmasını, işbirliğini, yenilik ve sürekli gelişmeyi, personel ve öğrenciye güvenmeyi, öğretmenin etkinliğini artırmaya özen ve saygı göstermeyi teşvik edin (Blase&Blase, 1997).

Bir okul müdürü doğal olarak merkezi misyonu ön planda tutar ve bu misyonu yerine getirmek için eylemlerde bulunur. Müdür açısından bu noktadaki karmaşıklık, kendi otorite ve yetkilerinden vazgeçmeden öğretmenleri yetkilendirmek, onlara izin vermektir. Etkili müdürler hakkındaki çalışmalar bu müdürlerin kendi öğretimsel liderlik rollerini korurken, öğretmenlerin yetkilerini genişletme yollarını bulduklarını ortaya koymaktadır. Müdür, liderlik takımı ile birlikte çalışırken, öğretimsel liderlik şeklindeki aktif rolünü de sürdürmektedir. Lee (1997), Smith ve Andrews (1989), Blase ve Kirby (1992), Sergiovanni (1992) ve Cunningham ve Gresso (1993) tarafından yapılan araştırmalar, aşağıda verilen davranışların, müdürlerin böyle bir rolü yerine getirmek için yaşamsal öneme sahip olduğunu ileri sürmektedirler (Glatthorn, 1995):

1. Öğrenme merkezli değerleri somutlaştıracak ve destekleyecek şekilde okul kültürünü biçimlendirin.

2. Mükemmellik vizyonunu açık şekilde dile getirin ve diğerlerini vizyonlaştırma sürecini etkin bir şekilde paylaşımlarını olanaklı kılın.

3. Eğitim öğretimin moral boyutlarının farkında olun, ahlaklı davranın ve öğrencileri ve öğretmenleri öğretme ve öğrenmenin moral görünüşleri konusunda duyarlı kılın.

4. Öğretmenleri belirli süreçteki gelişimleri hakkında onları bilgilendirerek öğretim ve öğretim programları üzerine odaklanma davranışlarını sürdürün. Bunu aynı zamanda deneyimlerden elde edilen bilgiyi paylaşarak, onları iş başında gözlemleyerek ve programın uygulanışını dikkatli bir şekilde gözlemleyip inceleyerek de yapın ve etkili öğrenmeleri ödüllendirin.

5. Öğretmenlerin öğretme sorumluluklarını pekiştirmek için rutin aktiviteler ve informal etkileşim örüntüleri kullanın.

6. Gerek ölçüde formal otorite kullanırken, eğitim kalitesini artırmak için etkileyici ve ikna edici süreçlerde kullanın.

7. Öğretmenlerin yeni beceriler elde etme süreçlerinde onlara yardım etmekle birlikte herkes için geçerli olacak bir yüksek beklentiler iklimi yaratın.

8. Örgütsel hedefleri en iyi şekilde gerçekleştirecek bir yolla kaynakların dağılımını yapın ve yeni kaynaklar sağlayın. Öğretim için kullanılan zamanın gerektiği gibi kullanılmasını sağlayın, personeli gerektiği şekilde hareketli kılın ve öğrenme merkezli bir program düzenleyin.

9. Süregelen gelişimi teşvik edici problem çözme yaklaşımları kullanın. Ortaya çıkan problemlerin çözümünde gelişime yönelik v bütünsel bir değerlendirme yaklaşımı kullanın. Problem çözme sürecine herkesin katılabileceği yaklaşımlar kullanın.

10. Bireylere hem mesleki gelişimleri, hem de yeteneklerinin ve bireyselliklerinin gelişimi sürecini teşvik eden yapılar ve olanaklar kullanın.

11. Hak eden herkese doğru zamanda ve doğru şekilde hak edilmiş ödüller vererek etkili bir iletişim kurun.

12. Belirli bir düzeni olan, güvenli ve öğrenme merkezli bir okul iklimi yaratın.

13. Bütünsel ve destekleyici bir öğretme ortamı yaratın. Ailelerin yardımlarını alarak onların görüşlerinden ve yeteneklerinden okulu geliştirmek için faydalanın.

1.1.6. Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığının Tarihçesi

Seydiköy (Gaziemir)'deki hava birliği 1916 yılında 5 nci Ordu'ya bağlı 5 inci Tayyare Bölüğü olarak kurulmuştur. Tarih sayfaları 1918 yılını gösterdiğinde 5 inci Tayyare Bölüğüne ilave olarak 4 üncü Tayyare Bölüğü Seydiköy'de 2 nci Sınıf İstasyonu oluşturulmuştur. Kurtuluş Savaşı öncesinde Adana iline intikal eden eğitim okulu savaşın kazanılmasını müteakip Genelkurmay Başkanlığı'nın 17 Eylül 1922 tarih ve 261 sayılı emri ile Seydiköy - İZMİR'deki meydan ve civarındaki binalara yerleştirilmiş, bu tarihten sonra 1 nci ve 2 nci uçak bölükleri halinde kurularak Bnb. Fazıl komutasında grup olarak "Hava Uçuş Okulu " adı altında teşkilatlandırılmıştır.

Hava Uçuş Okulu; Seydiköy'e yerleşip eğitime başladığı zaman binbaşı rütbesinde bir okul komutanı ve maiyetinde 9 yüzbaşı, 17 üsteğmen, 5 asteğmen, 4 astsubay ve bir deniz yüzbaşı olmak üzere toplam 37 personelden oluşmuştur.

Söz konusu Uçuş Okulu'na 1923 yılının Temmuz ayında 15 adet Alman yapımı Junkers A-20 uçağı hareket ve eğitim amaçlı olarak verilmiştir. Ayrıca sivil pilot (Em. Astsb.) Vecihi HÜRKUŞ kendi yaptığı uçakla Seydiköy'de ilk uçuşunu gerçekleştirmiştir.

Türk Hava Kurumu'nun 1928 yılında, satın alıp, Hava Kuvvetlerine armağan ettiği 10 adet Junkers A-20 uçağı da okula katılmış ve söz konusu uçuş okulu 1929 yılında Seydiköy'den Yeşilköy (İSTANBUL)'e taşınmıştır. Bu tarihten itibaren Seydiköy'de kalan hava birlikleri, önce 1935 yılında Eskişehir'e, 2 nci Dünya Savaşı'nın başlaması ile birlikte Diyarbakır'a intikal etmiştir. 2 nci Dünya Savaşı'nın

sona ermesini müteakip Gaziemir'e tekrar nakledilen "Hava Makinist Okulu" 2 Ocak 1950 tarihinde yeniden teşkilatlandırılarak "Hava Uçak Bakım Okulu" adını almıştır. Gaziemir'e yeniden nakledilinceye kadar uçak telsiz, uçak esliha ve hava istihkam sınıflarının eğitimi veren okul, bunlardan uçak telsiz sınıfına ait eğitimleri 20 Haziran 1948 tarihinde yeni kurulan Hava Muhabere Okulu'na devretmiştir.

1956 yılında kurulan Hava Meydan Tesis Bakım Teknik Okul Komutanlığı Gaziemir'de kurulan üçüncü okul komutanlığı olarak Uçak Bakım Okul Komutanlığı bünyesindeki hava istihkam sınıfına ait eğitimleri bünyesine almıştır. Aynı tarihte Hava Uçak Bakım Okul Komutanlığı'nın ismi de "Hava Bakım Teknik Okul Komutanlığı" olarak değiştirilmiştir.

1954 yılına kadar bu üç okul ile Hava Kuvvetleri'nin uçuş hariç ihtiyaç duyduğu anılan sınıf ve ihtisaslarda eğitimler sürdürülmüş ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda tüm eğitim birliklerinin tek bir komutanlığa bağlanmasından hareketle Hava Eğitim Komutanlığı kurularak o da Gaziemir Garnizonu içinde konuşlandırılmıştır.

Hava Savunma Okul komutanlığı 1966 yılında kurulmuş olup, 1969 yılında Hava Eğitim Komutanlığının Güzelyalı'ya taşınmasını müteakip, Gaziemir'de konuşlu dört ayrı okul komutanlığı (Hava Bakım Teknik Okul Komutanlığı, Hava Meydan Tesis Bakım Teknik Okul Komutanlığı, Hava Muhabere Okul Komutanlığı, Hava Savunma Okul Komutanlığı) 13 Eylül 1969 tarihinde teşkil edilen Hava Teknik Okullar Komutanlığı bünyesinde toplanmıştır.

1998 yılına kadar geçen süreçte anılan dört okul komutanlığının isimlerinde değişiklikler yapılmış, ihtiyaçlar doğrultusunda açılan yeni sınıf ve ihtisas eğitimlerini vermek ve çağın gerektirdiği eğitim-kurs ihtiyaçlarını karşılamak ve moral faaliyetleri kapsamında diğer okul komutanlıkları ile bağlı birlikler oluşturulmuştur. Bu kapsamda; Hava Ulaştırma Okul Komutanlığı (BURSA) 1975, Hava Uçaksavar Er Eğitim Merkezi Komutanlığı (ŞİLE) 1982 yılında Hava Teknik Okullar Komutanlığına bağlanmıştır. İkmal ve İdari Okul Komutanlığı 1982, İstihbarat ve Özel Kurslar Okul Komutanlığının 1991 yılında lav edilmesiyle İstihbarat Okul Komutanlığı, Harekat İdari ve Lojistik Yönetim Okul Komutanlığı,

Eğitim Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirme Okul Komutanlığı kurulmuştur. 1993 yılında Hava Güvenlik Okul Komutanlığı, 1998 yılında ise Mühimmat Tahrip Okul Komutanlığı kurulmuştur.

1998 yılına gelindiğinde ise Hava Teknik Okullar Komutanlığının kuruluş kadrosu yeniden analiz edilmiş, komutanlığın adı "Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı" olarak değistirilmiştir. Ayrıca bu komutanlığa bağlı ve tüm okul komutanlıklarını bünyesinde bulunduran tugay seviyesinde Hava Sınıf Okulları Komutanlığı kurulmuştur.

Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı olarak Gaziemir -İZMİR 'de faaliyetini sürdürmektedir.

Çağdaş havacılık teknolojisini takip edebilecek ve uygulayabilecek kapasitede kalifiye personelin Hava Kuvvetlerine kazandırılması görevini, geçmişten bugüne başarıyla yerine getirmiş olan Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı, Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu'nun 6 Ekim 2003 tarihinde açılmasıyla birlikte 2003-2004 Eğitim -Öğretim Dönemi'ne yeni bir akademik yapıyla girmiştir.

Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı olarak Gaziemir -İZMİR 'de faaliyetini sürdürmektedir (2006:<http://www.hsotem.edu.tr>).

1.1.6.1. Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığının Eğitim-Öğretim Esasları

Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığının görevi; çağdaş havacılık teknolojisini takip edebilecek ve uygulayabilecek yeterlilikte kalifiye personelin Hava Kuvvetleri'ne kazandırılması amacıyla değişik sınıf, branş ve ihtisaslarda personeli seçmek, bağlısı okul komutanlıkları aracılığı ile ilgili teknik ve akademik eğitimleri vermek üzere;

1. Subay, Astsubay, Uzman Erbaş, Sivil Memur, Erbaş ve Erlere ayrıldıkları sınıfların temel eğitimlerini vermek, bu personelin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla değişik alanlarda programlar oluşturarak uygulamak, verilen eğitimlerin kıta ve karargah ihtiyaçlarını en üst düzeyde

karşılmasına yönelik olarak eğitim sistemini ve programlarını geliştirici Araştırma-Geliştirme faaliyetlerini icra etmek,

2. Sınıflara ilişkin silah sistemleri ile taktik ve teknik uygulamaları teknolojik gelişmelere paralel olarak geliştirmeye yönelik projeler oluşturmak,

3. Emir verildiğinde diğer Kuvvet Komutanlıkları personeline ve anlaşmalar çerçevesinde yabancı ülkelerin askeri personeline envantere bulunan eğitimlerden talep edilenleri vermek,

4. Emir verildiğinde kamu ve özel kurum ve kuruluşların personeline envantere bulunan eğitimlerden talep edilenleri vermektir (2006:<http://www.hsotem.edu.tr>).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Hava Eğitim Komutanlığına bağlı okullarda görevli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını tespit etmektir.

Öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ait görüşlerinin saptanmasına ilişkin genel amaca ulaşmak üzere; öğretmenlerin, genel anlamda öğretimsel liderliğe ait görüş düzeyleri; rütbe, görev yaptıkları okul, mesleki deneyim (kıdem) ve yaş değişkenlerine göre nedir? Bu değişkenlere göre oluşan alt grupların öğretimsel liderliğe ait görüşleri farklılaşmakta mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütlerde çalışan her düzeydeki personelin örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülenmeleri, iş doyumunu sağlamak için gerekli olumlu örgüt ortamının oluşturulması, kendilerine mesleki gelişimlerine katkıda bulunulması gibi etkenler onların hizmetlerinin niteliğini ve niceliğini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerinin saptanmasıdır. Bu araştırma ile Hv.Snf.Ok. ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığına görevli öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerinin belirlenerek, onların temel düzeydeki beklenti ve gereksinmelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Türk Hava Kuvvetleri'ne

nitelikli insan gücü yetiştirme amacıyla kurulan Hv.Snf.Ok. ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında görevli ve öğretmen konumunda olan personelin, daha nitelikli duruma getirilebilmesi ve verilen her tür görevin daha etken olarak yapılabilmesi ile mümkün olabileceği noktasından hareketle, Türk Hava Kuvvetleri Eğitim Sistemi'nin etkililiğinin artırılmasına ilişkin sonuç ve önerilerin ortaya konulabilmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın önemi aşağıdaki noktalarda özetlenebilir:

1. Öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ait görüş düzeylerinin saptanabilmesi ile onların mesleklerinde daha etken olarak hizmet edebilmelerine ait görüşlerinden yararlanılarak Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkez Komutanlığı bünyesinde sürdürülmekte olan eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin katkıda bulunabilecektir.

2. Bu çalışma, öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ait görüş düzeylerini ortaya koyarken, aynı zamanda onların istek ve beklentilerini de belirleyebilecektir.

3. Öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ait görüşlerinden yararlanılarak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilmelerine ilişkin geri besleme sağlanabilecektir.

4. Bu tez çalışması sonuçları; Silahlı Kuvvetler bünyesinde benzer konuda yapılacak araştırmalara temel teşkil edebilecektir.

5. Ayrıca bu çalışma; öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ait etkenlerinin ortaya konması ile, bu etkenlerin daha da iyileştirilmesi yolunda Türk Hava Kuvvetleri'ne verilebilecek rapor doğrultusunda bazı düzenlemelere gidilebilmesi için yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın soru cümlesi, yukarıda sunulan alan yazının ışığı altında şu biçimde oluşturulmuştur: “Hava Sınıf Okulları ve Teknik Merkezi Komutanlığında görevli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?”

1.5. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen soru cümlesine dayalı olarak aşağıdaki sorular araştırmanın kapsamı içinde yanıtlanmaya çalışılacaktır:

1. Hava Sınıf Okulları ve Teknik Merkezi Komutanlığında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?

2. Hava Sınıf Okulları ve Teknik Merkezi Komutanlığında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Hava Sınıf Okulları ve Teknik Merkezi Komutanlığında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, rütbelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Hava Sınıf Okulları ve Teknik Merkezi Komutanlığında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Hava Sınıf Okulları ve Teknik Merkezi Komutanlığında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, yetişme kaynaklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Hava Sınıf Okulları ve Teknik Merkezi Komutanlığında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, en son bitirdikleri eğitim programlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Hava Kuvvetleri Komutanlığına bağlı, Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkez Komutanlığı ile sınırlıdır.

2. Araştırma, genel olarak mevcut uygulamanın değerlendirilmesi ile sınırlıdır. Ayrıntılı yeni bir model oluşturulması ve programın geliştirilmesi bu araştırmanın kapsamı dışındadır.

3. Araştırma, Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkez Komutanlığında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Okulların yöneticileri ve diğer çalışanlar kapsam dışı bırakılmıştır.

4. Bu araştırma, Hv.Snf.Ok. ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığının 2005-2006 eğitim-öğretim yılında atamalı olarak görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

5. Öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ait görüş düzeylerinin belirlenmesi; yaş, rütbe, mesleki deneyim, mezun olunan kaynak, en son bitirilen eğitim programı değişkenleri arasındaki ilişkiler ile sınırlandırılmıştır.

6. Araştırmaya ilişkin anket sorularını cevaplandıran öğretmenlerin tümü erkektir.

7. Araştırma okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından belirlenebilmesi için geliştirilen anket soruları ile sınırlıdır.

8. Bu araştırmanın istatistiksel bulguları, sonuç ve önerileri; yalnızca Hava Kuvvetleri Komutanlığına bünyesindeki Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkez Komutanlığı evrenine genellenebilir.

9. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde okul yöneticilerinin okul içi davranışları dikkate alınmıştır. Okul yöneticilerinin toplum ve ebeveynler ile olan ilişkileri bu araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

10. Bilgi toplama aracının doğasından kaynaklanan sınırlılıklar vardır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan terimler aşağıda belirtilen anlamlarda kullanılmıştır.

Astsubay: Özel kanuna göre Silahlı Kuvvetlere katılan astsubay avuştan kıdemli başavuşa kadar olan rütbeyi içeren askerdir (Polatcan, 1982:15).

Atama: Subay ve astsubayların, teşkilat-kadro görev yerlerine alınması ve bu kadroların yetki, görev ve sorumluluklarının personele verilmesidir (Subay ve Astsubay Atama Yönetmeliği, 2005).

Branş: Sınıfları meydana getiren temel hizmetlerden biridir.

Birlik: Teşkilat, personel ve malzeme kadrosu ile belirtilmiş ve bir komuta altına konmuş taktik ve idari bir bütün olan askeri topluluktur.

Birlik Komutanları: Her kademedeki birliğin yetkili amiridir.

Eğitim (training): Becerilerin ve tekniklerin aktarılma sürecidir. Eğiticinin, aktarmakta olduğu becerileri hakkıyla anlaması beklenir. Rollerini esas itibari ile öğretmektir (Clayton, 2000:140).

Eğitmenlik (coaching): İnsanların performansını oluştırmada ve geliştirmede sürekli bir destek demektir. Bir anlamda eğitmenlik, insanların potansiyellerini açığa çıkarmak demektir (Clayton, 2000:140).

Eğitim-ğretim Yılı : Eylül ayında başlayıp, bir sonraki yılın Ağustos ayı sonuna kadar devam eden süredir.

Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkez Komutanlığı : Hava Kuvvetlerinin ihtiyaç duyduğu sınıf ve ihtisastaki subay, astsubay, astsubay aday, uzman erbaş, erbaş ve er, sivil personel ile dost ve müttefik ülke personeline temel ve mesleki ihtisas eğitim ve kurs vererek, onların görevleri ile ilgili mesleki gelişimlerini sağlayıcı ve tamamlayıcı nitelikteki bilgi-beceri ve davranışları vermek olan askeri bir kurumdur.

İhtisas: Temel hizmetler içinde özel eğitim ve tecrübe ile kazanılan yeteneklerdir.

Kurs: Resmi ya da özel kurumlarca belirli bir konuda birtakım bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla düzenlenen kısa süreli derslere dayanan eğitim etkinliğidir.

Okul yöneticileri: Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında yönetim görevini üstlenmiş olan okul komutanları, plan-program ve kaynaklar amirleri, eğitim araştırma-geliştirme amirleri, ölçme değerlendirme amirleri ile ders grup amirleri personelidir.

Öğretimsel Liderlik : Bu araştırmada öğretimsel liderlik kavramı Gorton ve Schneider (1991)' a göre, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir (Çelik, 1999, s. 41).

Öğretimsel liderlik öğretmen ve öğrencilerle birlikte diğer okul çalışanlarının da daha etkili ve verimli çalışabilmeleri için onlara, okul yöneticilerinin daha çok liderlik rolünü üstlenerek mesleki yardımda bulunmasını, gözlemlerde bulunarak geri bildirim sağlamasını, programların hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına katılarak geliştirilmesine katkıda bulunmasını ve benzer öğretimsel etkinlikleri içeren fonksiyonel ve çok amaçlı bir kavramdır.

Öğretmen: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitiren ya da yeterlilikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş kişidir.

Sınıf: Hizmetlerin yapılması için; eğitim, tecrübe ve diğer yeteneklerin benzerlikleri yönünden yakın ilişkili ihtisaslar veya branşlardan meydana gelen ve askeri personelin test ve mülakat sonuçlarına, beden yeteneklerine, isteklerine ve kadro ihtiyaçlarına göre belirlenen gruplardan birisidir (Polatcan, 1985:5).

Subay: Özel kanuna göre Silahlı Kuvvetlere katılan asteğmenden mareshale kadar olan rütbeyi içeren askerdir (Polatcan, 1982:15).

Temel Eğitim: Askeri ya da mesleki eğitimin temel esaslarının kazandırmaya yönelik eğitimidir.

Vizyon: Geleceğim resmini çizmektir ya da mümkün olan bir şey konusunda güçlü bir duygu sahibi olmaktır. Vizyon, bugünden belli tedbirler alınması halinde gelecekte neyin elde edilebileceğini anlatır (Clayton, 2000:153).

Yönerge: TSK'da barış ve sefer görevlerinin yürütülmesi için, o göreve ilişkin ilke ve yöntemler ile uygulama yol ve yöntemlerini belirleyen bir dokümandır.

1.9. Kısaltmalar

Bu araştırmada karşılaşılan kısaltmalar aşağıda verildiği anlamda kullanılmaktadır.

TSK	: Türk Silahlı Kuvvetleri
Hv.K.K.lığı	: Hava Kuvvetleri Komutanlığı
Hv.Eğt.K.lığı	: Hava Eğitim Komutanlığı
Hv.Snf.Ok. ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığı	: Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR:

2.1 İlgili Araştırmalar

Liderlik konusu üzerinde en çok araştırma yapılan, kuramlar geliştirilen bir konu olmuştur. Bunun sonucunda, liderlik konusu ile ilgili çok değişik yaklaşım ya da kuramlar geliştirilmiştir.

Liderlik konusunda çok değişik tanımlamalar yapılmıştır. Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır. Liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Çelik, 1999:1).

Çünkü liderlik insan toplumlarında büyük önem taşımaktadır. Liderlik konusuna verilen önemde, insanın önemli ve kapsamlı özelliklerinden biri olan yönlendirme ve yönlendirilme gereksiniminin büyük payı olduğu öne sürülebilir. Liderlik ile ilgili bütün tanımlar, liderliği bir etkileme gücü olarak kabul etmiştir (Aydın 1998;Çelik 1999).

Genelde formal örgütle, özelde ise eğitim kurumları, örgütsel etkililiğin tek bir etkene ya da boyuta indirgenemeyeceği kadar karmaşıktır. Buna karşın örgütsel etkililikte liderliğin niteliği önemli bir paya sahiptir. Eğitim kurumlarının kontrolü dışındaki etkenlerin aksine, liderliğin doğası ve niteliği geliştirilebilir görünmektedir. Bu olasılık liderlik çalışmalarının en önemli gerekçesini oluşturmaktadır (Aydın 1998: 233).

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusu ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmaların seçiminde; çeşitli kurum ve kuruluşlarda öğretimsel liderliğin değerlendirilmesine ilişkin ve araştırmaya katkı sağlayacak düzeyde olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:

Kaya (1989) tarafından yapılan ‘‘Askeri Liselerdeki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları’’ başlıklı araştırması Kara Kuvvetleri Komutanlığı’na bağlı askeri liselerde eğitim yöneticiliği görevini yapmakta olan eğitim-öğretim başkanlarının, yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutundaki liderlik davranışlarını göstermeleri konusunda, kendilerinin, bölüm başkanlarının, şube müdürlerinin, kısım amirlerinin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin nasıl olduğu ve bunlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış olup, evrenin tümüne ulaşılmıştır.

Bulgular; algılar, beklentiler, algı ve beklenti farklılıkları olarak üç grupta ele alınmıştır. Denek alt gruplarının ortak yargısı, eğitim-öğretim başkanlarının, liderliğin yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarındaki davranışları ‘‘ara sıra ‘‘ gösterdikleri yolundadır. Gruplar tek tek ele alındığında, eğitim-öğretim başkanları ve bölüm başkanlar, bu davranışları ‘‘çoğu zaman’’, şube müdürleri ve öğretmenler ‘‘seyrek olarak’’, kısım amirleri yapıyı kurma boyutunda ‘‘çoğu zaman’’, anlayış gösterme boyutundaki davranışların ise ‘‘ ara sıra’’ gösterildiğini belirtmişlerdir. Uygulanan değişkenlik çözümlemesi, alt grupların çoğu kez farklı düşündüğünü ortaya çıkarmıştır.

Araştırma kapsamına alınan denek alt gruplarından şube müdürleri ilgili boyutlardaki liderlik davranışlarının ‘‘çoğu zaman’’ gösterilmesi gerektiğini belirtirken diğer gruplar ‘‘hemen her zaman’’ gösterilmesi gerektiğinde birleşmişlerdir.

Ayrıca denek alt gruplarının kendi algı ve beklentileri arasında da farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yıkılmaz (1992) tarafından yapılan “Eğitim Yüksekokulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları” başlıklı araştırması, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı’na bağlı, lisans öğrenimi düzeyinde mesleki öğrenim veren, ilköğretime sınıf öğretmeni (ilkokul öğretmeni) yetiştiren eğitim yüksekokullarında yapılmıştır. Araştırma kapsamında dört eğitim yüksekokulu vardır. Bu yüksekokullar sırasıyla, Ankara Eğitim Yüksekokulu, Bolu Eğitim Yüksekokulu, Kastamonu Eğitim Yüksekokulu ve Kırşehir Eğitim Yüksekokuludur.

Araştırma everenine, bu okullarda 1991-1992 eğitim yılında, halen çalışmakta bulunan tüm öğretim elemanları alınmıştır. Araştırma problemini; “*öğretim elemanları, Gazi Üniversitesine bağlı Eğitim Yüksekokulları Müdürlerinin liderlik davranışlarını nasıl algılamaktadırlar?*” sorusu oluşturmuş, bu soruyu yanıtlamak için, söz konusu müdürlerin yönetiminde en az altı aydan beri çalışmakta bulunan öğretim elemanlarına, iyi bir müdürde bulunmasını bekledikleri *ideal liderlik davranışları* ile müdürlerin göstermekte olduğu *gerçek liderlik davranışlarını* öğrenmeye yönelik anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

İyi bir okul müdürünün; göstermesi ve göstermemesi beklenen ideal liderlik davranışları ile, Gazi Üniversitesi’ne bağlı Eğitim Yüksekokulları müdürlerinin okul yönetiminde gösterdikleri gerçek liderlik davranışlarını bu okullarda halen çalışmakta bulunan öğretim elemanlarının algılamalarına göre belirleyerek, ideal ve gerçek davranışları karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmada, aşağıda özetlenmiş bulunan bulgulara ulaşılmıştır.

1 Öğretim elemanlarının algılamalarına göre; müdürlerin anlayış gösterme liderlik davranışı boyutundaki ideal-gerçek farka oranla daha düşüktür. Bu sonuca göre araştırma kapsamına giren Eğitim Yüksek Okulu öğretim elemanları, müdürlerinden gördükleri anlayış gösterme davranışları karşısında mutlu görünmemektedir. Yapıyı kurma boyutunda ise; müdürlerin gerçek davranışları ile ideal davranışlar arasındaki fark azalmakta olup, öğretim elemanları bu durumdan kısmen mutlu görünmektedirler.

2. Öğretim elemanlarının algılamalarına göre; müdürlerin yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında gösterdikleri gerçek liderlik davranışları arasındaki

fark, yine aynı boyutlardaki ideal liderlik davranışları arasındaki farka oranla daha düşüktür.

O halde; yüksekokul müdürlerinde gözlenen gerçek liderlik davranış örüntüleri, öğretim elemanlarının algılamalarına göre beklentilerinin gerisinde kalmaktadır. Başka bir deyişle; müdürlerin yönetimle ilgili davranış motifleri, öğretim elemanlarının zihinlerinde tasarladıkları ideal müdürlük davranış motifleri düzeyinde değildir.

3. Öğretim elemanlarının algılamalarına göre; Gazi Üniversitesi'ne bağlı Eğitim yüksekokulu Müdürlerinin, anlayış gösterme boyutundaki ideal ve gerçek liderlik davranışları arasındaki fark, yapıyı kurma boyutundaki ideal ve gerçek liderlik davranışları arasındaki farktan düşüktür. Yönetimde yapıyı kurmaya verilen puanlar, anlayış gösterme boyutundaki puanlara oranla yüksektir.

O halde; araştırma kapsamına giren Eğitim Yüksekokulu Müdürlerinin, öğretim elemanlarına anlayış gösterme bakımından yetersiz oldukları sonucuna varılabilir.

Ensari (1993) tarafından “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının ve Ortamın Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında “öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna yanıt bulmak anılan araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada problemin çözümlenebilmesi için bazı alt problemlere yanıt aranmış ve yöneticilerin liderlik davranışlarını değerlendiren öğretmenlerin bu değerlendirmeleri onların yaş grupları, cinsiyetleri, branşları, bitirdikleri son eğitim kurumları, kaç müdür ya da okul yöneticisi ile çalıştıkları, okullarda daha önce yöneticilik yapıp yapmamaları, yaptılarsa kaç yıl yöneticilik yapmış oldukları, yönetimle ilgili katılmış oldukları hizmet içi seminer ve kurs sayısı gibi değişkenler ile ilişkiler kurulmuştur.

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak “liderlik/ortam envanteri kullanılmıştır. Ankete yanıt verenlerden beşli sınıflama esasına göre tepkilerini göstermeleri

istenmiştir. Yapılan araştırmada yöneticilerin liderlik davranışlarını değerlendiren öğretmenler bu değerlendirmede onların; (1) Cinsiyetlerine, (2) Branşlarına, (3) Bitirdikleri son eğitim kurumuna ve (4) Kaç okul yöneticisi ile çalıştıklarına göre (yüksek beklentiler, güçlük-dinamizm ve kaynaklar boyutlarında) görüşlerinde farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur.

Acar'ın (1995) "Hava Harp Okulu ve İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerine İlişkin Bir Araştırma" konulu çalışmasında, Hava Harp okulu ile İ.Ü.İşletme Fakültesi son sınıf ve İşletme İktisadi Enstitüsü gece bölümü öğrencilerinden 232'si üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, asker ve sivil yönetici adayları ve yöneticilerin önderlik, yönelimlerinin "göreve ve insana (ilişkilere) yöneliklik" boyutlarında ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun için, liderlik davranışının çeşitli yönlerine ilişkin 35 ifadeyi içeren "Liderlik Anketi"nden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre, genel olarak deneklerin görev ve insana yönelimleri, ortanın üzerindedir. Yine, örnek grubun görev yönelimi, insan yönelimine göre daha baskındır. Yalnız üç program içinde, İşletme Fakültesi son sınıf öğrencilerinin görev yönelimleri, daha yüksek "insan yöneliklik puanları" ise, örnek grubun genel ortalamasının oldukça altındadır. İlginç bir bulgu, Hava Harp Okulu son sınıf öğrencilerinin diğer gruplardan daha fazla insana yönelik olması: görev yönelimlerinin de diğer gruplardan daha düşük olmasıdır.

Polat (1997) tarafından yapılan "İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri" adlı araştırması Kars il merkezinde bulunan 14 ilkokul ve 4 ilköğretim okullarının 1. kademesinde çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmiş olup, aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Öğretmenlerin, öğretilimsel liderlik konusundaki algıları orta düzeydedir. Öğretmen algılarından en düşük puanı "sınıflarda örnek ders vermek", en yüksek puanı ise "okul içinde kendisine rahata erişilebilmek" maddesi almıştır.

2. Öğretmen beklentilerinden en düşük puanı “velileri başarılı öğretmenleri takdir etmeleri doğrultusunda yönlendirmek”, en düşük puanı ise, “eğitim-öğretim programlarının gerçekleştirilebilmesi için en uygun ortamı hazırlama” maddesi almıştır. Öğretimsel liderlik konusunda öğretmen beklentileri kıdeme göre farklılık göstermektedir.

3. Öğretimsel liderlik konusunda öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında (.42) düzeyinde doğrusal yönlü bir ilişki bulunmuştur.

4. Öğretimsel liderliğin tüm boyutlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Şahin (1997) tarafından “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kendi Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri” konu araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin güdüleyici davranışları gösterme düzeyine ilişkin algı ve beklentilerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma ile, okul müdürlerinin gösterdiği güdüleme davranışlarının güdüleme düzeyini ve etkili bir güdüleme politikasının izlenmesi için neler yapılmasını gerektiğini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırmada “Öğretmenlerin Bireysel ve Mesleki Özellikleri ve Yöneticilerin Güdülenme Davranışları” adlı anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplam 82 yargı maddesinden oluşan anket beş dereceli Likert ölçeği tipindedir. Araştırmanın evrenini, İzmir ili metropol alanı içindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem seçiminde okulların buldukları sosyo-ekonomik çevre dikkate alınmış ve toplam 190 öğretmen anketi yanıtlamıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır.

1. Okul müdürlerinin güdüleyici davranışlar gösterme derecelerine ilişkin öğretmenlerin algıları, cinsiyete göre önemli farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini güdüleyici davranışlar göstermeler, bakımından daha olumlu bulmaktadırlar.

2. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre, alt düzey okullarda çalışan öğretmenler, orta ve üst düzey okullarda çalışanlara göre

okul müdürlerini güdüleyici davranışları gösterme düzeyi açısından daha olumsuz değerlendirmektedir.

3. Okul müdürlerinin güdüleyici davranışları göstermelerine ilişkin 1. ve 2. Kademe ğretmenleri farklı beklentilere sahiptirler. 2 kademe ğretmenleri 1. Kademe ğretmenlerine göre okul müdürlerinden daha fazla güdülenme davranışlarını göstermelerini istemektedirler.

4. Okul müdürlerinin güdüleyici davranış gösterme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında önemli bir farklılık vardır. Öğretmenler okul müdürlerinin halen gösterdikleri güdüleme davranışlarının düzeyini düşük bulmaktadırlar.

Deniz (1997) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim-ğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliliklerinin Sınıf ve Bran ğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırması Ankara ili merkez ilçelerinde 1995-1996 ğretim yılında görev yapan sınıf ve branş ğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup, aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Eğitim ğretim alanında sınıf öğretmenleri ilköğretim okulu müdürlerini “ok az”, branş öğretmenlerini “kısmen” yeterli görmektedirler.

2. Sınıf ve branş ğretmenlerinin, ilköğretim okulu müdürlerinin, eğitim-ğretim alanındaki yeterlilikleri konusundaki görüşleri arasında, 0.01 düzeyinde manidar farklılık bulunmuştur.

3. Yönetim alanında sınıf ve branş öğretmenleri, ilköğretim okulu müdürlerini “kısmen” yeterli görmektedirler.

4. Yönetim alanında sınıf ve branş ğretmenlerinin görüşleri arasında manidar farklılık görülmemiştir.

5. İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim alanında daha yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ankette belirtilen yeterlik alanları ile ilgili sorulardan biri hariç, öteki sorularda ilköğretim okulu müdürlerini, branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine oranla daha yeterli görmektedirler.

6. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin yeterlik alanlarından denek görüşlerine göre en yeterli oldukları alanlar şunlardır:

Eğitim-Öğretime İlişkin:

1. Sınıf öğretmenlerine göre 11. anket sorusunda belirtilen “Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması konusunda öğretmenlere rehberlik etme” (deneklerin % 45’i ilköğretim okulu müdürlerini yetersiz görmüş).

2. Branş öğretmenlerine göre, 4. anket sorusunda belirtilen “öğrencilerin boş zamanlarını faydalı bir biçimde değerlendirecekleri sosyal imkanları sağlama” (deneklerin %31.4’ü ilköğretim okulu müdürlerini yetersiz görmüş) alanları olmuştur

Yönetime İlişkin ise;

Sınıf ve branş öğretmenleri 27. anket sorusunda belirtilen “ ödül ve ceza yöntemlerini verim ve morali yükseltecek biçimde uygulayabilme” yeterli alanı olmuştur. (Deneklerin; sınıf öğretmenlerinde % 33.6, branş öğretmenlerinde % 24.1’i yetersiz görmüştür).

Erkuş (1997) tarafından “İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları” konulu araştırması, ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini, liderlik özelliklerinden “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” boyutlarında değerlendirmeleri ile 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin müdürlerini değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Ankara iline bağlı Keçiören ve Altındağ ilçelerindeki ilköğretim okulları içinden seçkisiz olarak seçilmiş 17 ilköğretim okulunda yürütülmüştür Veriler, 15’i “yapıyı kurma” ve 15’i de “anlayış gösterme” boyutunu ölçen 30 maddelik Likert tipi 5 dereceli Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği (LBDQ) kullanılarak toplanmıştır. Örneklemdeki ilköğretim okulu öğretmenleri arasından 1. Kademede 129, 2. Kademede 140 olmak üzere toplam 269 öğretmenin ankete verdikleri yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır.

Yapılan analizler sonunda, 17 ilköğretim okulu müdüründen 9'unun kendini "yapıyı kurma", 8'inin kendilerini "anlayış gösterme" özelliklerine sahip olarak algıladığı görülmüştür. Kendilerini "yapıyı kurma" liderlik özelliğine sahip olarak algılayan müdürlerin grubundaki öğretmenlerin, müdürlerinin algılarına katıldıkları; kendilerini "anlayış gösterme" liderlik özelliğine sahip olarak algılayan müdürlerin grubunda ise, 1. kademe kadın öğretmenlerin dışındaki tüm 1. kademe erkek ve 2. kademe kadın ve erkek öğretmenlerin müdürlerinin liderlik algılarına katılmadıkları görülmüştür. Müdürlerin liderlik özelliklerini değerlendirmeleri açısından, 1. ve 2. kademe öğretmenler arasında Yapıyı Kurma yönünden müdür grubunda bir fark bulunamazken, "anlayış gösterme" müdür grubunda ise 1. kademe ile 2. kademe kadın öğretmenler arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu fark, 1. kademe kadın öğretmenlerin okulda daha fazla zaman harcamaları ve müdürleri ile daha sıcak ilişki kurmalarına bağlanmıştır.

Akgün (2001) tarafından "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği" konulu araştırması, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada, niteliksel yöntemler kullanılmıştır. Veriler 10 ilköğretim okulu müdür ve 10 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada kartopu/zincir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürleri genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu tespit edilirken; varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir.

Acar (2002) tarafından “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” konulu araştırması, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak ve buradan hareketle öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evreni, Giresun İli Merkezinde İlköğretim Okulunda çalışan toplam 412 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme oransız küme örneklem tekniğiyle seçilen merkez ilçede bulunan 4 ilköğretim okulunda çalışan 137 öğretmendir.

Veriler, araştırmacının geliştirdiği 62 soru maddesinden oluşan anketle toplanmıştır. Ankette öğretmenlerin algı düzeyleri, 5 ölçekli Likert Ölçeği ile saptanmıştır. Anketin içeriği aşağıda belirtilen beş ana boyuttan oluşmaktadır:

1. Eğitim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
2. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
3. Düzenli öğrenme ve öğretme çevresi ile iklimin oluşturulması,
4. Kaynak kişi olarak öğretmenlere yardımcı olunması,

Okul amaçlarının paylaşılması ve öğretmenler ile iletişim kurulması.

Verilerin çözümlenmesinde, ortalama, standart sapma, korelasyon “t” testi, tek yönlü varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde değişkenler arasındaki farkın kaynağı, “Scheffe anlamlılık testi ile bulunmuştur.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular şunlardır:

1. Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin genel algıları “az” düzeydedir.
2. Öğretmenlerin görüşleri genelde “az” düzeydedir. İlköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından “hiç”, “çok”, “pek çok” düzeyinde sergiledikleri davranışları yoktur.

3. Eğitim süreci ve öğretmenlerin değerlendirilmesi alt boyutunda 26-30 yaş arası öğretmenlerin algıları “orta” düzeyde, diğer öğretmenlerin algıları ise “az” düzeydedir.

4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme ve öğretme çevresiyle iklimin oluşturulması, kaynak kişi olarak öğretmenlere yardımcı olunması, alt boyutlarında, 5 yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmenlerin algıları “orta”, diğer öğretmenlerin algıları ise “az” düzeydedir.

5. Okul amaçlarının belirlenmesi, öğretmenler ile iletişim kurma alt boyutunda, 26-30 yaş arasında olan öğretmenlerin algıları “orta” diğer öğretmenlerin algıları ise “az” düzeydedir.

6. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda hizmet sürelerine göre öğretmenlerin görüşleri arasında önemli farklılık vardır. 5 ve daha az süre görev yapan öğretmenlerle, 6-10 yıl ve 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin algıları arasında önemli bir fark vardır. 5 ve daha az süre görev yapan öğretmenlerin algılar diğer gruplardan daha yüksektir.

7. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimin oluşturulması alt boyutunda kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Erkek öğretmenlerin algılar, kadın öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

Poyraz (2002) tarafından “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” araştırmasında; ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, kendilerinin ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerin değerlendirmelerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği, bu değerlendirmeler arasında bireysel ve mesleki özelliklere göre farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini; İzmir ili, buca ilçesi merkez ilköğretim okullarından müdürlük kadrosu dolu 35 ilköğretim müdür ile bu okullarda görev yapan 1056 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini; basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 14 ilköğretim okulundan 192 öğretmen ile 35 okul müdür oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen ve müdürlere yönelik “Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Belirleme Anketi” uygulanmıştır. Ayrıca müdür ve öğretmenlere, kişisel ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik “Kişisel Bilgiler Anketi” de uygulanmıştır. Veriler İngilizce’den dilimize çevrilerek eğitim sistemimize uyarlanan 29 soruluk ankette toplanmıştır.

Ankette öğretimsel liderlikle ilgili müdür ve öğretmen görüşleri, beş seçenekli likert ölçeği ile saptanmıştır. Anketin içeriği yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Öğretimsel hedeflerin oluşturulması ve uygulanması,
2. Personel için her zaman yerinde olma,
3. Öğrenmeye yardımcı olan bir okul kültürü ve havası yaratma,
4. Okulun amaç ve görüşlerini diğerlerine iletme,
5. Personelde yüksek beklentiler oluşturma,
6. Lider öğretmenler yetiştirme,
7. Öğrencilere, personele ve ana-babaya karşı olumlu yaklaşmadır.

Verilerin çözümlenmesinde, ortalama, standart sapma, “t” testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe anlamlılık testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır;

1. Okul müdürleri öğretimsel liderlik ile ilgili davranışları “çoğunlukla” gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretimsel liderlik ile ilgili müdür görüşleri bireysel ve mesleki özelliklerine göre birbirinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Öğretmenler, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını “bazen” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretimsel liderlik ile ilgili öğretmen görüşleri bireysel ve mesleki özelliklerine göre birbirinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3. Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

4. Okul müdürleri öğretimsel liderlikle ilgili belirlenen “öğretimsel hedeflerin oluşturulması ve uygulanması”, personeli için her zaman yerinde olma”, “okulun amaç ve görüşlerini diğerlerine iletme”, öğrencilere, personele ve ana-babaya karşı olumlu yaklaşma alt boyutlarına ilişkin davranışları “her zaman” yerine getirdiklerini, “öğrenmeye yardımcı olan bir okul kültürü ve havası yaratma”, personelde yüksek beklentiler oluşturma” ve “lider öğretmen yetiştirme” alt boyutlarına ilişkin davranışları da “çoğunlukla” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Müdür görüşleri, “personeli için her zaman yerinde olma” alt boyutunda “kıdem” ve “mezun olunan okul” değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

5. Öğretmenler, müdürlerim;”öğretimsel hedeflerin oluşturulması ve uygulanması”, alt boyutuna ilişkin davranışları “çoğunlukla” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler müdürlerin;”personeli için her zaman yerinde olma”, okulun amaç ve görüşlerini diğerlerine iletme”, “öğrenmeye yardımcı olan bir okul kültürü ve havası yaratma”, personelde yüksek beklentiler oluşturma”, “lider öğretmenler yetiştirme”, “öğrencilere, personele ve ana-babalara karşı olumlu yaklaşma” alt boyutlarına ilişkin davranışları “bazen” gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretimsel hedeflerin oluşturulması ve uygulanması alt boyutunda öğretmen görüşleri “kıdem” değişkeni bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir.

“Öğrenmeye yardımcı olan bir okul kültürü ve havası yaratma” alt boyutunda öğretmen görüşleri “kıdem” değişkeni bakımından birbirlerinden anlamlı bir farklılık göstermektedir.

“Okulun amaç ve görüşlerini diğerlerine iletme” alt boyutunda öğretmen görüşleri “cinsiyet” değişkeni bakımından birbirlerinden anlamlı bir farklılık göstermektedir.

“Öğrencilere, personele ve ana-babalara karşı olumlu yaklaşma” alt boyutunda da öğretmen görüşleri, “cinsiyet” ve “kıdem” değişkenleri bakımından birbirlerinden anlamlı farklılıklar göstermektedir.

6. Öğretimsel liderliğin tüm alt boyutlarında öğretmen ve müdür görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Akbaba (2002) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri” konulu araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğin öğeleri konusundaki düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” 147 katılımcıya uygulanmıştır.

Bu çalışma için kendilerinden veri toplanan katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bolu ve Antalya’da çalışan ve 2001 yılında aynı illerde hizmet içi eğitim programına katılan 147 ilköğretim okulu müdürü bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin toplanması için Tracy (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Akbaba-Altun (2001) tarafından uyarlanmış tek boyutlu Dönüşümcü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Uyarlama aşamasında, önce ölçeğin kullanılması için izin alınmıştır. Daha sonra ölçek önce Türkçe’ye sonra da Türkçe’den İngilizce’ye çevrilerek, dil açısından anlam kaybı olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra 168 yönetici adayına uygulandıktan sonra Cronbach Alpha puanına bakılmış ve güvenilirlik katsayısı ∞ 0.88 olarak bulunmuştur. Veriler, ölçeğin sol tarafında yer alan dönüşümcü liderliğe ait maddelere okul müdürlerinin verdikleri önemi gösteren 7’li , sağ tarafında da yöneticilerin kendilerinin şu andaki uygulamalarını gösteren 7’li ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Her maddenin önemini ve uygulanma düzeyini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Buna ek olarak, dönüşümcü liderlik maddelerine verilen önemle, bu maddelerin uygulanabilirliği arasındaki anlamlı farkı test etmek için ilişkili t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, iki ilde bulunan yöneticilerin dönüşümcü liderlik öğelerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve aralarında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için ilişkisiz t-testi kullanılmıştır.

Ölçeğe verilen cevaplar sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik öğelerini önemli buldukları, ancak verdikleri önem kadar pratikte dönüşümcü liderliği uygulamadıkları belirlenmiştir.

Ortalamalara bakıldığında uygulanabilirliği en yüksek madde “Öğrenme ortamına personelin sahip çıkmasına öncülük etme” ($\bar{x}=6.29$) olurken, uygulanabilirliği en düşük olan madde de “Ortak amaç oluşturma” ($\bar{x}=5.14$) dır.

Duran (2003) tarafından “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Milli Eğitim Örgütünün Yönetsel Yapı ve İşleyişinin Etkilerinin İncelenmesi” konulu araştırması, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine Milli Eğitim örgütünün yönetsel yapı ve işleyişinin etkilerinin müdürler tarafından nasıl algılandığını belirlemek için yapılmıştır.

Araştırma betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2001-2002 öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde yer alan 115’i resmi ve 9’u özel olan 124 ilköğretim okulunda çalışan müdürler oluşturmaktadır. Toplam sayısı 124 ilköğretim müdürü olan evrenin tamamına “öğretimsel liderlik becerileri” adı altında geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinden “Başarı Temelli Yönlendirme, Değerlendirme ve Ödüllendirme” liderlik rollerini sergilemelerinde Milli Eğitim örgütünün yönetsel yapı ve işleyişinin etkilerini algılarında mezun oldukları okul ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi betimsel değişkenlerine göre algı farkı elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin “öğretimsel liderlik rollerini” gerçekleştirmeleri konusunda kendilerine milli eğitim örgütünün desteğinin yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. En fazla desteğim “Amaç Odaklı Kararlar Alma ve İnsan Kaynağını Geliştirme” liderlik rolüne yönelik verildiği algısına karşın, okul müdürlerinin en az destek aldıklarına inandıkları liderlik rolü ise “Siyaset Kaynaklı Yozlaşmaya Direnebilme”dir:

Bu araştırmanın sonuçlarının müdürlerin seçimleri ve Milli Eğitim Örgütünün yeniden yapılandırılması çalışmalarında dikkate alınabileceği düşünülmektedir.

Büyükdoğan (2003) tarafından “Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırması, lise müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine esas olmak üzere göstermesi gereken ve göstermekte olduğu öğretim liderliği davranışları ile, bu davranışları kendileri ve öğretmenler algılarına göre tespit edebilmeyi amaçlamıştır.

Bu araştırma evrenini Konya il merkezindeki 62 lise müdür ve, müdür yardımcıları ile liselerde görevli 201 öğretmen oluşturmaktadır. Kaynak grupların öğretim liderliği davranışlarının tespitinde istatistiki yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Bunlar aritmetik ortalama, standart sapma , T-testi, F test ve Tukey testi teknikleridir. Araştırma bulguları alt maddelerde sunulmuştur:

1. Okul müdürleri, beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarından okullar genelinde ortalama olarak;

a. “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ile” Düzenli öğrenme ve öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” davranışlarını çoğu zaman,

b. “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ise ara sıra sergilemektedir.

Yukarıda sergilenen değerleri, lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarıyla karşılaştırdığımızda, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunun diğer boyutlara göre daha az sergilenmesi gerektiği belirtilmiş, sergilenen davranışlarda da sergilenen davranışlarda da en düşük oran bu boyutta çıkmıştır. Diğer dört davranış boyutunun yüksek sergilenmesi gerektiği belirtilmiş sergilenen davranışlarda da bu boyutlarda yüksek değerler elde edilmiştir.

2. Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, okul türüne göre karşılaştırılması sonucu, özel okul müdürlerinin

devlet okulu müdürlerine kıyasla bütün boyutlarda daha yüksek ğretim liderliği sergiledikleri ileri sürülmüştür.

3. Okul müdürlerini cinsiyet durumlarına göre, %80 erkek, %20 bayan olması, atamalarda tercihlerin erkekler lehine kullanıldığını göstermektedir.

4. Okul müdürlerinin yaş ortalaması çoğunlukla 30-50 yaş grubunda bulunmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinde en az be ile sekiz yıllık meslek tecrübesini müteakip görevlendirme yapıldığı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Meslekteki kıdem incelendiğinde, özel okul müdürlerinin çoğunlukla 6-10 yıllık kıdeme sahipken, devlet okulu müdürlerinin 21-25 yıllık kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Devlet okullarında 5 yıl ve daha az kıdemi olan personele yöneticilik görevi verilmezken, özel okullarda düşük oran da da olsa kıdemi az olan personele yöneticilik görevi verilmektedir.

5. Müdürlükteki kıdem incelendiğinde, %50 oranında 5 yıl ve daha az müdürlük/müdür yardımcılığı kıdemi olması, kıdem dağılımının dengeli olmadığını, yöneticilerin sık sık değiştirildiğini göstermektedir.

6. Okul müdürlerinin %50'si, Matematik ve Fen Bilimleri branşlarında olup, diğer branşlarda %10'lar seviyesinde dengeli bir dağılım görülmektedir. Ancak Meslek Dersleri ile Güzel Sanatlar mezunlarından okul müdür veya müdür yardımcısı olan ğretmen bulunmaması dikkat çekicidir.

7. Lise müdürlerinin, ğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının bütünde değerlendirilmesi ve kıdem kriterine göre karşılaştırılması sonucu söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

8. Lise müdürlerinin, ğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, cinsiyet kriterine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

9. Lise müdürlerinin, ğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, branş kriterine göre yapılan karşılaştırılması sonucu, lise

müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Üşenmez (2004) tarafından yapılan “Hava Harp Okulunda Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Liderlik Davranışlarının Öğrenci Gözü İle Değerlendirilmesi” konulu araştırması, Hava Harp Okulunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi liderlik davranışlarının öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmesi ve değerlendirilmesini amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini Hava Harp Okulunda öğrenim gören 1005 öğrenci, örneklemini ise aynı kurumun 2, 3, ve 4 ncü sınıflarında okuyan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 385 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ankete katılan öğrencilerin demografik bilgilerini içeren 5 soru ile birlikte öğrencilerin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Liderlik Davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 20 sorudan oluşan Likert tipi beşli ölçek kullanılmıştır.

Anket, 385 öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmış ve tüm madde geçerlik düzeyinin .30’un üstünde olduğu görülmüştür. Anketin güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=0.87$ olarak bulunmuştur. Anketlerden elde edilen verilerin değerlendirmesinde betimsel istatistikler yanında görüşler arası aramada Ki Kare Testi, gruplar arası farklılıklar için Bağımsız Örneklem t Testi veya Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 11.0 istatistik programı kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin; Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Liderlik Davranışlarından “Derslerine zamanında başlayıp zamanında bitirirler”, “Derslerinde uygulama yaparlar”; “Hitaplarında, emir ve komutlarında mevcut kanun ve yönetmeliklere uyarlar”; “Öğrencilerin, mevcut kanun ve yönetmeliklere uymalarını teşvik ederler”; “Mevcut Programı uygulamada özenli davranırlar” görüşlerine çoğunlukla katıldıkları görülmüştür. Bunun yanında; “Branşında yeterli

bilgiye sahiptirler”; “Modern yönetim yöntemlerini kullanırlar”; “Branşı dışında kalan konularda da bilgi sahibidirler”; “Öğrencileri daha iyisini başarmak için teşvik ederler”; “Ders konularını işlerken ses tonunu iyi ayarlarlar”; “Öğrencilere karşı bireysel farklılık gözetmeksizin davranırlar”; “Öğrencilere karşı dostça davranırlar”; “Öğrencilerin sorunlarını cevaplandırmaya çalışırlar”; “Ders konularını işlerken model olurlar” görüşlerine kısmen katıldıkları ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu davranışlarında demokratik liderlik davranışını sergiledikleri görülmektedir. “Öğrencilerle kolay iletişim kurarlar”; “Cezalandırmaya doğru zamanda başvururlar”; “Öğrencileri ödüllendirmeye çalışırlar”; “Yayın, kaynak ve dokümanlarını öğrenciler ile paylaşırlar”; “Öğrencilerin beklentilerine karşı duyarlıdırlar”; “Ders esnasında öğrencilerin uygun olmayan davranışlarına karşı sabırlıdırlar” görüşlerine ise çok az katıldıkları ve bu davranışlarında ise otokratik liderlik özellikleri gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Ayrıca; “Derslerine zamanında başlayıp zamanında bitirirler”, “Cezalandırmaya doğru zamanda başvururlar”, “Öğrencileri ödüllendirmeye çalışırlar” ve “Ders esnasında öğrencilerin uygun olmayan davranışlarına karşı sabırlıdırlar” görüşleri ile SBE (Savaş Beden Eğitimi) dersinin yararına inanma değişkeni; “Yayın, kaynak ve dokümanlarını öğrenciler ile paylaşırlar” ve “Ders konularını işlerken ses tonunu iyi ayarlarlar” görüşleri ile sınıf düzeyi değişkeni; “Mevcut programı uygulamada özenli davranırlar”, “Modern yönetim yöntemlerini kullanırlar”, “Branşında yeterli bilgiye sahiptirler”, “Öğrencilerin, mevcut kanun ve yönetmeliklere uymalarını teşvik ederler” ve “Öğrencilere karşı bireysel farklılık gözetmeksizin davranırlar” görüşleri ile sınıf düzeyi ve SBE dersinin yararına inanma değişkenleri; “Öğrencilerle kolay iletişim kurarlar” ve “Öğrencilere karşı dostça davranırlar” görüşü ile SBE dersinin yararına inanma ve ders dışı spor faaliyetlerine katılma durumu değişkenleri; “Ders konularını işlerken model olurlar” görüşü ile mezun olunan lise ve SBE dersinin yararına inanma değişkenleri; “Öğrencileri daha iyisini başarmak için teşvik ederler” görüşü ile sınıf düzeyi, mezun olunan lise ve SBE dersinin yararına inanma değişkenleri; “Branşı dışında kalan konularda da bilgi sahibidirler” görüşü ile sınıf düzeyi, SBE dersinin yararına inanma ve ders dışı spor faaliyetlerine katılma değişkenleri; “ Öğrencilerin sorularını cevaplandırmaya çalışırlar” görüşü ile ders dışı spor faaliyetlerine katılma, okul

dışında liderlik eğitimi alma ve SBE dersinin yararına inanma değişkenleri; “Derslerinde uygulama yaparlar” görüşü ile sınıf düzeyi, mezun olunan lise, okul dışında liderlik eğitimi alma durumu ve SBE dersinin yararına inanma değişkenleri; “Öğrencilerin beklentilerine karşı duyarlıdırlar” görüşü ile sınıf düzeyi, ders dışı spor faaliyetlerine katılma, okul dışında liderlik eğitimi alma durumu ve SBE dersinin yararına inama değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Eraslan (2003) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İl Örneği)” konulu araştırmasında; ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmek ve çeşitli değişkenler açısından belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada kuramsal çerçeve içerisinde; liderlik olgusu, liderlik olgusunun tarihsel gelişimi, liderliğin güç kaynakları, lider-yönetici farkı, liderlik kuramları, yeni liderlik paradigması, eğitimde liderlik, dönüşüm kavramı, dönüşümcü liderliğin boyutları, özellikleri, aşama ve stratejileri ile eğitimde dönüşümcü liderlik konuları tartışılmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Veri toplama amacıyla örneklem grubuna altı boyuttan oluşan veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırma evrenini, Kırıkkale il merkezindeki 41 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırma evreninden random yolu ile 30 ilköğretim okulu seçilmiştir. Seçilen bu okulların müdür ve öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı 30 ilköğretim okulu müdürü ve 300 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistik analizinde, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular şunlardır:

1. İlköğretim okulu müdürleri, dönüşümcü liderlik özellikle ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin, kendi değerlendirmelerine göre yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Okul müdürleri kendilerini dönüşümcü liderlik davranışları açısından çok yeterli olarak görmektedirler.

2. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından değerlendirmesinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

3. Öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri değerlendirmelerinde anlamlı farklılıklar bulunmakta, eğitim durumu değişkeninde ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin değerlendirmelerine ilişkin olarak, grupların yaptıkları değerlendirmeler arasındaki farklar manidardır.

5. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin değerlendirmelerine ilişkin olarak, grupların yaptıkları değerlendirmeler arasındaki farklar manidardır.

2.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Clark ve diğerleri (1980)' nin 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem ve mülakat incelemeleri, etkili okulun başarısının büyük oranda okul liderinin davranışına bağlı olduğunu göstermiştir. Etkili okul liderinin amaçları gerçekleştirmede, performans ölçütleri koymakta, üretken bir iş çevresi yaratıp ihtiyaç duyulan desteği sağlamakta becerili olduğu bulunmuştur. Araştırma etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticisinin kişisel ve mesleki özelliklerinin ise okul başarısında pek etkili olmadığı tespit edilmiştir (Balcı, 1993:105).

Yönetmel özellikler ile öğrenci başarısını ilişkisini araştıran bir araştırmada Wellisch ve diğerleri tarafından yapıldı (ERIC, 1982). Matematik puanı yükselen okullarda okul yöneticisinin birinci önceliği temel öğretim materyallerini seçmeye verdiği ve bu konudaki kararlarda büyük sorumluluk aldığı bulundu. Etkili yöneticinin okulunda öğretmenler, yöneticinin öğretim normlarını doğru algılamakta ve onunla görüş birliği içinde bulunmaktadırlar. Okulun uzun dönemli amaç ve politikaları kendisi ile personel arasında görüş birliği bulunmaktadır. Araştırma yönetmel liderliğin akademik başarıyı artırmada çok önemli olduğunu gösterdi. Ancak araştırma bulgularından sözü edilenin aksine etkili yöneticinin yönetmel liderden çok öğretim lideri olarak tanımlanmasının daha uygun olacağı ileri sürülebilir. Çünkü

araştırmanın bulguları, akademik başarı ile beraber bulunan yönetici özelliklerinin daha ziyade öğretim liderliği alanına giren işlevler olduğunu ortaya koymaktadır (Balcı, 1993:107).

Niece (1983) , etkili öğretimsel lider üzerine yaptığı araştırmasında üç ana bulgu saptamıştır:

1. İlk olarak etkili öğretimsel liderlik, insana dönük ve etkileşimli liderlerdir. Bu tip liderler kendilerinin büro işleri arasında kaybolmalarına izin vermezler. Bu kişiler düzenli olarak okuldaki öğrenci ve personelle etkileşime girerek, görünür ve ulaşılabilirliklerini devam ettirirler.

2. İkinci olarak etkili öğretimsel liderler, bilgisayar ağları aracılığı ile yerel, bölgesel ve ülke çapında meslektaşlar ile resmi, gayri resmi düzeyde yakın işliklerde bulunmaktadırlar.

3. Son olarak, etkili öğretimsel liderlerin, onlara danışmalık yapan idari uzmanları olduğu görülmüştür (Whitaker 1997).

Rutherford (1984) etkili okul ve etkili yöneticilik konusunda 27 araştırmayı inceleyerek, etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu saptamıştır: (1) sık sık sınıf öğretimini gözleme ve ona katılma, (2) Öğretim programı kolaylaştırıcısı (facilitator) olarak personelden beklentilerini açıkça ifade etme, (4) öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma (5) Öğretim programı için yüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletmedir. Araştırma ayrıca etkili yöneticinin amaç ve beklentilerini açık ve ulaşılabilir olarak geliştirip personele ulaştırmakla kalmadığını, bunların başarılması içinde alternatif yollar geliştirip uygulamaya koyduğunu ortaya koymuştur (Balcı, 1993:104).

Smith ve Anderson (1989) öğretimsel lider tarafından sağlanan öğrenci başarısını daha yüksek seviyelere taşınmasında 4 stratejik etkileşim alanı bulmuşlardır (Whitaker, 1997). Bunlar;

1. Kaynak sağlayıcı olma: Okuldaki öğretmenler en büyük kaynaklardır ve bu nedenle müdürler öğretim hakkında onları cesaretlendirmeli, örnek olabilmelidir.

2. Öğretimsel kaynak olma: Müdür uygun öğretim tekniklerini bularak mesleki gelişimlerin gelişimi için geri bildirim sağlar.

3. Konuşkan olmak: Lider, personele (1) bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine ve öğrenebileceğine, (2) başarının başarı üzerine kurulabileceğine, (3) okulun öğrencinin başarısını geliştirebileceğine ve (4) öğrencilerden alınan sonuçların eğitim programlarına ve alınan kararlara rehberlik etmesi için açık bir şekilde tanımlanması gibi temel yargıları anlatmalıdır.

4. Görünür olma: Andrews, Basom ve Basore (1991)'e göre günlük etkinliklerde hazır bulunmak için liderler okulun vizyonuyla tutarlı olan model olan davranışlarda bulunmalı, eğitimdeki inançlarını canlandırmalı ve diğer hedefleri başarmak için kaynakları organize etmeli, sınıfları dolaşmalı, okul personelinin gelişmesi için etkinlikler düzenlemeli, hepsinden önemlisi okul personeline yardımcı olmalı ve bu etkinlikleri desteklemek için uygun olan etkinlikleri yapmalıdır.

Chan (1992)'ın araştırması, öğretmenlerin yararlı olma duygusu, sağduyu ve mesleki ilgileri ve motivasyon şeklinde ortaya koydukları duyuşsal ve davranışsal tutumlarına, müdürlerin öğretimsel liderliğinin ne derecede etkide bulunduğunu ortaya koyabildiğini amaçlamıştır. Hong Kong'da 60 ortaöğretim okulundan 756 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Bulgular, Hong Kong ortaöğretim okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik fonksiyonlarından bazılarına daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Öğrenmeyi geliştirmek için teşvikler sunmak, akademik standartları güçlendirmek, yüksek beklentiler oluşturmak bunlardan başlıca olanlardır. Araştırmada, ebeveyn desteği ve öğrenciye verilen formasyonun akademik kalitesi, müdürlerin öğretimsel liderlik profilleri arasındaki farkı ortaya koyabilecek iki değişken olarak ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin yararlı olma duygusu, sağduyu ve mesleki ilgi şeklinde ortaya koydukları duyuşsal ve davranışsal tutumlarının, öğretimsel liderlik fonksiyonları ile yüksek derecede korelasyona sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Chan (1992)'in araştırmasında, öğretmenlerin duyuşsal ve davranışsal tutumlarına bakılarak etkili ve etkisiz öğretimsel liderlik bir çerçeve olarak ortaya konulmuş olup, aynı zamanda bunların birbirinden çok belirgin düzeyde farklı oldukları belirlenmiştir

Prest (1993)'in “Yeni Öğretmenlerin İş Memnuniyeti ve Uzman Öğretmenlerin Liderlik Tutumu” konulu araştırmasının iki amacı: (1) yeni öğretmenlerin iş memnuniyeti ve uzman öğretmenleri algılamalarını incelemek, (2) yeni öğretmenlerin iş memnuniyetiyle ve uzman öğretmenlerle bağlantılı belirli demografik faktörler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada veri toplama aracı, kırk yeni öğretmen ve onların uzman öğretmenlerine uygulanmıştır. Kullanılan araçlar “Liderlik Davranışı Tanımlama Anket Formu-12 (Leadership Behavior Description Questionnaire Form-XII), Minnesota Memnuniyet Anketi (Minnesota Satisfaction Questionnaire) ve yerel kayıtlara ait demografik verilerdir.

Genel iş memnuniyeti ile uyuşan liderlik davranışlarının sonuçlarına göre; varolan tüm liderlik davranışlarından yalnızca sekizi, yeni öğretmenler tarafından ifade edilen genel memnuniyetle ilişkili olarak bulunmuştur. Bu sekiz davranış; (1) Uzlaşma, (2) Dikkate alma, (3) Özgürlüğe tahammül etme, (4) İkna, (5) Doğru tahmin, (6) Bilinmeyene tolerans (7) Uzmanlaşmaya uyum, (8) Yapıyı kurmadır.

Belirli liderlik davranışlarının sık kullanımı, yeni öğretmenlerin genel memnuniyetini etkilemiştir. Belirli davranışların az ya da sık olmayan kullanımı, yüksek seviyede genel memnuniyet eğilimini azaltmaktadır. Sonraki istatistiksel analiz sonuçlarına göre, uzman öğretmenlerle yeni öğretmenler arasında liderlik davranışlarının gösterilmesi arasından demografik faktörlerin bir etkisinin ya da ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak, uzman denetçi (supervisor) öğretmenler ve astları birlikteyken on iki liderlik davranışı doğal olarak gerçekteşmektedir. Uzman öğretmenlerin kullandığı liderlik davranışları ve belirli liderlik davranışları iş memnuniyeti ile ilişkilidir. Uzman öğretmenler, onların liderlik davranışlarından ve iş memnuniyetinin yeniler üzerindeki potansiyel etkilerinden haberdar olmalıdır.

Liderlik davranışlarının sık kullanımı yüksek iş memnuniyetiyle ilişkili, düşük sıklıkta; kullanımsa düşük iş memnuniyeti ile orantılıdır. Yeni öğretmenlerin genel iş memnuniyeti uzman öğretmeni tanımlayan demografik etmenlerden etkilenmez. Demografik değişkenlerin yeni öğretmenlerin iş memnuniyetinin üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Demografik veriler liderlik davranışlarının kullanım sıklığını ve önemini belirtmez.

Okul müdürü-öğretmen etkileşimine dayanan çalışmalar, yöneticilerin öğretimsel liderliğinin sınıf öğretimi üzerindeki etkisini gösteren bazı bulgular ortaya koymuştur. Blase (1987) lise müdürlerinin öğretmenler üzerindeki genel etkilerini gösteren nitel araştırma çalışmasında, öğretmenlerin işteki zamanı verimli kullanabilmeleri, öğrenci başarısına yönelik beklentileri, problem çözebilmeye uyum sağlama, göreve uyum sağlama ile ilgili birkaç etkiyi tanımlamıştır. (Blase&Blase, 1999).

Reitzug (1994) öğretimsel liderlikle ilgili bir çalışmasında, personelin gelişimini sağlayan, araştırma modeli uygulayan, soruları soran risk almayı destekleyen, uygulamaların gerekçelerini isteyebilen ve sürekli etrafta dolaşarak gözlem yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını incelemiştir. Yapılan araştırma bulgularına göre, müdürlerin bu davranışlarının öğretmenleri, daha üst uygulama kriterlerine, alternatifleri düşünme, meslektaşları ile işbirliğine ve yenilikleri uygulamasına götürdüğü bulunmuştur (Blase ve Blase, 1999:3).

Angus J.Mc Neil ve Dennis P.Delafield (1998)'in "Başarılı Bir Okul Teknolojisini Yürütmede Yönetici Liderliği" konulu araştırmasında verileri toplamak için bir anket modeli kullanılmıştır. Teknolojinin sınıflara uygulanması ve okul programına entegre edilmesinde engellerin neler olduğu ile ilgili müdürlerin fikirleri hakkında kategoriler oluşturmak için özel maddeler geliştirilmiştir. Güneydoğu Texas'taki görevli 112 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcıları) araştırma kapsamına alınmıştır. Deneklerden 64'ünden veya %57.14'ünden yanıt alınmıştır. Araştırmaya katılanlara özellikle şu sorular yöneltilmiştir: Okulunuzda teknoloji ne kadar önemlidir? Öğretmenlerinizin öğretim programının bir parçası olarak

teknolojiyi öğrenmelerinin, onların gelişimlerdeki önemi nedir? Bu yıl içerisinde personel gelişimi açısından öğretmenlerinizin herhangi bir teknolojiyi öğrenmek için ne kadar zaman harcadıklarını tahmini olarak yazın ve teknolojiyi sınıf ortamına entegre etmede karşılaşılan belli başlı engeller nelerdir? Okulunuzda teknoloji ne kadar önemli? Öğretmenler için bir öğretim programı aracı olarak teknolojiyi takip etmek personel gelişimi açısından ne kadar önemlidir? sorularına verilen yanıtları analiz etmek ve frekansları, tanımlayıcı istatistikleri belirlemek için SPSS kullanılmıştır.

Araştırmaya katılanlara ayrıca şu açık uçlu sorulara yanıt verme imkanı da verilmiştir: Teknolojiyi sınıfta kullanmada karşılaşılan temel engel veya engeller nelerdir? Öğretmenleriniz bu yıl herhangi bir teknolojiyi öğretmek için kullanacakları personel gelişim süresinin tahmini yüzdesi nedir? Mesleki gelişime ayrılan zaman miktarını belirten cevapları göstermek için kullanılan histogramın yanı sıra, cevapların sonuçlarını gösteren bir frekans tablosu kullanılmıştır. Teknolojinin sınıf programlarına entegrasyonunda karşılaşılan engellere verilen cevapları göstermek için yuvarlak dilimli tablo kullanılmıştır. Araştırmaya ait bulgular aşağıda verilmiştir:

Birinci soru olan “Okulunuzda teknoloji ne kadar önemlidir? “ sorusuna verilen yanıtlarda müdür ve müdür yardımcılarının %64’ü teknolojinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların % 67.2’si teknolojinin çok önemli olduğunu, %90.6’sında 4 ya da 5 nci sırada önemli olduğunu belirtmiştir.

Müdürler, öğretmenlerin teknolojiyi bir öğretim programı aracı olarak öğrenmelerinin çok önemli olduğunu değerlendirmişlerdir. Katılımcıların %60.9’u, personel gelişiminde bir öğretim programı aracı olarak öğrenilen teknolojinin çok önemli olduğunu; %89’u ise bunu önem sırasında 4 ya da 5 nci önem sırasında değerlendirmişlerdir.

Personel gelişim süreci için herhangi bir teknolojiyi öğrenmek için öğretmenlerinizin kullandığı süreyi tahin edin sorusuna verilen cevaplar ile, müdürlerin teknolojinin önemsinmesi ve müfredat aracı olarak kullanılması cevapları arasında tutarsızlık vardır. Katılımcıların %85.2’si, yıllık toplam personel

gelişim sürecinin %25'inin veya daha azının programda teknoloji kullanmasıyla ilgili eğitime tahsis edildiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak; Texas'ın Güneydoğu bölgesinde görev yapan müdürler ve yardımcılar sorulan sorulara karşılık olarak; teknolojinin çok önemli olduğunu ve öğretmenler için de öğretim programında yeni teknolojileri öğrenmenin ve kullanmanın anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre; sınıflarda uygulanan teknolojiler için temel engeller ise şunlardır;

1. Hardware, software ve alt yapı için mali kaynakların yetersizliği,
2. Mesleki gelişim ve planlama için zamanın yetersiz oluşu,

Bununla birlikte bu sonuçlar, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmada direnç gösterme olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü sınıflarda teknoloji kullanımı çok yaygın hale gelmiştir.

Müdürler ve diğer okul yöneticileri, bilgisayarların yenilikçi kullanımlarını teşvik eden destekleyici şartları oluşturmaya çaba göstermelidirler. Teknoloji ile birlikte mesleki gelişim sürecine ayrılan zaman ile teknolojinin önemini algılama arasında daha yakın bir paralelliğe ihtiyaç vardır. Öğretim elemanları, mesleki gelişim programı içinde teknolojinin eğitim programlarına entegrasyonu sürecine hazırlanırken, eğitim ve planlama sırasında bilgisayarları kullanmaları için onlara daha üst düzeyde destek verilmelidir.

Kochamba ve Murray (1999)'ın "Müdür ve öğretmenlerin önemli liderlik becerileri hakkındaki algıları" konulu araştırmasında, okul müdürleri ve öğretmenlerin temel öneme sahip liderlik özellikleri hakkındaki algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya, Güney Carolina bölgesinden 294'ü, ilköğretim öğretmeni ve 197'si, ilköğretim müdürü olan denekler rasgele seçilmişlerdir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında müdürlerin yarıdan azı erkektir (%43.1) ve kalan çoğunluk bayandır (%56.9). Öğretmenlerin yaklaşık 5'te 1'i (%18.1) erkek ve büyük çoğunluğu bayandır (81.9).

Ayrıca müdürlerin %45.9'u, okullarının %21.6'sı şehir merkezindeki okulların müdürleridir. Öğretmen örneğinde ise, %51.7 kırsal kökenli okullardan, %35.5 kenar semt okullarından ve %12.8'i şehir merkezlerindeki okullardandır.

Daha özel olarak bu çalışma; etkili bir çalışma performansı ve başarılı bir reform için müdürlerin temel öneme sahip liderlik becerileri hakkında ilköğretim öğretmenleri ve müdürlerinin algıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için tasarlanmıştır. Bu problem hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak için aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır:

1. Başarılı bir çalışma performansı için hangi liderlik becerileri ilköğretim müdürleri ve öğretmenleri tarafından en temel öneme sahip beceriler olarak algılanmaktadır?

2. İlköğretim müdürleri cinsiyet, ırk, okulun konumu ve eğitim seviyelerine göre ele alındığında, öğretmen ve müdürlerin temel öneme sahip liderlik becerilerini algılamaları arasında belirgin bir fark var mıdır?

Güney Carolina bölgesinden rasgele seçilen deneklerin 294'ü, ilköğretim öğretmeni 197'si, ilköğretim müdürüdür. İlköğretim Müdürlerinin Temel Liderlik Özellikleri Araştırması, (Young, 1994) revize edilip uyarlanarak Likert tipi derecelendirme ölçeği içinde 6 cevabı içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu seçenekler:: 1=Önemli Değil, 2=Çok Az Derecede Önemli, 3=Orta Derecede Önemli, 4=Önemli, 5=Çok Önemli, 6=Çok Fazla Önemli. Demografik verilere ilave olarak araştırma 4 kategoriye ayrılmış olup, 56 farklı yönetici ve liderlik becerileri maddesi içermektedir. Kategoriler, teknik insan ilişkileri, kavramsal ve dönüştürücü liderlik becerileri şeklinde oluşturulmuştur. Teknik beceriler; finans, başkalarıyla geçinme ve organize etme becerisi yanında resmi prosedürde bilgi sahibi olma, yöntemler ve eğitim teknikleri becerilerini de içermektedir. İnsan ilişkileri becerileri ise diğer insanlarla birebir ve grup içinde uyumlu çalışabilme, iletişim, personeli yönlendirme, insan kaynakları geliştirme ve okul/iş birlikteliğini oluşturma, başlıklarından oluşmaktadır. Kavramsal beceriler; okulu bir bütün olarak ele alabilme, elde edilen sonuçları merkez alma ve karar verme sürecinde felsefi bir temel sahip olmayı içermektedir. Dönüştürücü beceriler; neyin mümkün ve uygulanabilir olduğunu

görebilme, bir model teşkil edebilme, bu modele bağlı bir okul kültürü yaratabilme, işbirliğini güçlendirme ve kişisel bir vizyona sahip olma şeklinde sıralanabilir.

Temel liderlik becerileri dört kategoriye ayrılarak (teknik, insan ilişkileri, kavramsal ve dönüştürücü) elde edilen verileri değerlendirmek için t-testi kullanılmıştır. T-testinin analizi neticesinde, müdür ve öğretmenlerin dönüştürücü beceriler hakkındaki algıları arasında belirgin bir fark olduğunu ortaya konmuştur (t-değeri=2.39, p=0.017). Temel ve etkileşime bağlı etkilerin genel sonuçları ırk, mevki, eğitim seviyesi ve cinsiyetin öğretmen ve müdürlerin temel öneme sahip liderlik becerileri hakkındaki algıları üstünde doğrudan etkisi olduğunu gösterdi.

Bu araştırmanın bulguları, üç kategori hakkında (teknik, insan ilişkileri ve kavramsal) müdür ve öğretmenlerin algılarının benzer olduğunu ortaya çıkardı. Müdürün ihtiyaç duyduğu dördüncü temel liderlik becerisi (dönüştürücü) hakkında ise müdür ve öğretmenlerin algıları hakkında belirgin bir fark ortaya çıktı. Dönüştürücü beceriler kategorisi hakkında müdür ve öğretmenlerin algıları arasındaki en büyük fark, “hayal gücünü eyleme geçirme” maddesinde ortaya çıktı. Müdürler bu beceriye öğretmenlere göre daha çok büyük bir önem gösterdiler. Bu bulgu, müdürlerin hayal gücünün dönüştürücü liderlikte oynadığı rol hakkında daha sağlıklı bir anlayışa sahip olduklarını gösteriyor olabilir.

Müdürler dönüştürücü beceriler kategorisini en üst derece de öneme sahip olarak değerlendirirken, öğretmenler, en önemli kategori olarak insan ilişkileri becerilerini seçtiler. Bu beceride; öğrenciler, eğitim personeli ve kamuoyu arasında kurulacak etkili bir iletişim için önemlidirler. “Personelin moralini yüksek tutmak” maddesi öğretmenler tarafından en önemli insan ilişkileri becerisi olarak seçildi. Bundan, müdürlerin personeli motive etmek ve moral vermek konusunda daha bilinçli olması gerektiği sonucunu çıkarabiliriz. Blase'nin araştırması (1987) öğretmenin daha yüksek morale sahip olmasının diğerleriyle daha verimli ilişkiler kurabilme olasılığını artırdığını göstermiştir.

Kavramsal beceriler kategorisinde müdür (%99) ve öğretmenlerin (%96.2) tamamına yakını, problem analizini “önemli” olarak değerlendirirken müdürlerin yarıya yakını (%49.5) ve öğretmenlerin beşte ikisi (%38.3) “bir sorunun önemli

yönlerini değerlendirebilmek” maddesini “son derece önemli” olarak seçmişlerdir. “Olumlu bir okul iklimi yaratmak” ve “Verilen kararların tüm okul ortamı üstündeki etkisini anlamak” maddeleri hem müdür hem de öğretmenlerce “Son derece önemli” olarak görüş bildirmişleridir.

Teknik beceriler kategorisinde müdür ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “düzenli ve güven verici bir okul ortamı oluşturmak” maddesini en önemli beceri olarak seçmişlerdir. “Mali kaynakları yönetmek” maddesi de yüksek oranda önem atfedilen maddelerden birisidir.

Petersen (1999)’in araştırmasında Kaliforniya’daki 5 bölge üst yöneticisinin davranışlarının gözlenebilen gerçek liderlik özellikleri üzerine yapılmıştır. Bu yöneticiler, eğitim, öğretim ve program konusunda teknolojiyi yoğun olarak kullanan yöneticiler olup, bu yöneticiler ile birlikte bunlara bağlı olarak çalışan müdürler ve yönetim kurulu üyeleri ile ayrıntılı mülakatlar yapılmıştır. Bu çalışma için kullanılacak bölge yöneticilerinin seçiminde üç kriter dikkate alınmıştır: (1) Meslektaşları tarafından bir öğretimsel lider olarak adlandırılmak, (2) Bölgenin nüfus özellikleri, (3) 1986’dan 1990’a kadar ki öğretim dönemlerindeki dikkat çekecek düzeydeki artış gösteren öğrenci not ortalamalarıdır.

Petersen (1999), bu çalışmada yer alan üst düzeydeki yöneticiler verdikleri yanıtlarda, öğretimsel liderler olarak başarılı olmalarında önemli olan dört temel nokta görmekte-dirler. Bu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır: (1) Öğretimsel bir vizyonun sahiplenilmesi ve ifade edilmesi, (2) Onların öğretimsel vizyonlarını ve liderliklerini destekleyen örgütsel bir yapının oluşturulması, (3) Öğretimsel programın ve personelin değerlendirmeye tabi tutulması, (4) Örgütsel uyumdur (adaptation). Bu çalışmada bölge üst yöneticiler tarafından verilen yanıtları kullanarak ve büyük örgütsel yapı yanında program ve öğretimin geliştirilmesinde kendi rolleri üzerine söyledikleri de dikkate alınarak temel nitelikte bir “gözlenen üst yönetici davranışları” modeli geliştirilmiştir. Bölge üst yöneticileri tarafından ifade edilen algı, eylem ve davranışları doğrulamak için okul müdürleri ve okul yönetim kurulu üyeleri ile üçlü mülakatlar yapılmıştır. Ayrıca bu bölgelerdeki her okul müdürü ve okul yönetim kurulu üyesine “A 52- Madde” anketi yapılmış olup, bu

personelin cevaplarının bölge üst yöneticilerinin kendi rolleri üzerine kendi cevaplandıkları doğrulayan ya da destekleyen yanıtlar oldukları bulunmuştur.

Blase ve Blase (1999)'in, müdür ve öğretmenler arasındaki etkin öğretimsel etkileşimde öğretmenlerin tecrübelerini aktaran ilk, kapsamlı, derinliği olan deneysel çalışmalarında, müdürlerin öğretimsel liderlik stratejileri ve etkileşimleri ile bunların sınıf öğretimindeki çok boyutlu etkisi ve ilgili öğretmenlerin perspektiflerini detaylı olarak açıklanmıştır.

Aşağıdaki kapsamlı iki soruyu araştırmak için açık uçlu bir anket formatı kullanılmıştır. Okul müdürlerinin hangi özellikleri (örneğin onların stratejileri, davranışları, tavırları, hedefleri) sınıf öğretimini olumlu yönde etkilemektedir? Tam tersi olarak da okul müdürlerinin hangi özellikleri sınıf öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir? Her iki durumda da öğretmenlerin perspektifinden sınıf eğitimi etkileyen müdürlerin davranışları incelenmiştir. Açık uçlu olarak hazırlanan anket 809 tam gün öğretim yapan üç birleşik eyaletteki okulların öğretmenlerine uygulandı. Müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada beş temel strateji geliştirdikleri bulunmuştur. Bunlar: (1) Öneriler yapmak, (2) Müdürlerin öğretmenlerin etkinliklerini değerlendirmeleri sonucunda onlara geri bildirim sağlamaları, (3) Müdürlerin öğretmenlere model olabilmeleri (4) Öğretmenlere değer vermeleri, (5) Kontrol ya da denetleme yaparak öneri ya da çözümlerde bulunmalarıdır.

Blase ve Blase'in (1998), öğretimsel liderliğin stratejilerini, davranışlarını, tutumlarını ve personel gelişiminin hedeflerini tespit etmeye yönelik çalışmasında, yöneticileri hakkında bilgi verebilecek ve onlar ile çalışan, etkileşimde bulunan 800 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma, genel bir sorunun incelenmesine dayanmıştır: Sınıf öğretiminde öğretimsel liderlerin olumlu etkilerinin özellikleri nedir? (örneğin, stratejiler, davranışları, tutumlar, hedefleri). Öğretmen ve lider etkileşiminin mesleki sonuçlarını ve personel gelişiminde öğretimsel liderliğin başlıca önemli özellik olup olmadığını öğrenmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin serbest düşüncelerini detaylı olarak almak ve onları teşvik etmek için serbest etkileşimi öngören ve tutarlı verileri

toplamak ve analizler için özel bir protokol kullanılmıştır. Sembolik etkileşim, nitelikli bir araştırma hedefleri karşılığında bireysel algıları vurgulamak için yorumlanmıştır. Bu yaklaşım tarzı, analiz edilen verileri betimsel kategorilere ya da konulara ayırmayı ve algıları ve teorik bilgileri ortaya çıkarmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nin Kuzeybatı, orta batı ve güneydoğusundan toplam 809 öğretmene, onları yönetimle ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla uygulanan anketlere ait sonuçları toplanmıştır. Araştırmaya; kırsal ve şehir okullarının buldukları bölgelerdeki ilk ve ortaokullarda çalışan tecrübeli kadın ve erkek öğretmenler katılmışlardır. Öğretmenler, öğretimsel liderlerinin öğretimlerindeki etkilerine ait özelliklerini detaylandırarak cevaplandırmışlardır. Bu etki alanları; öğretimsel liderlerin davranış karakteristiklerinin ve davranışları hakkında olduğu kadar düşüncelerinin geçerlilik derecesidir. Öğretmenlerin sınıf öğretimleri ile ilişkili olarak, onların düşünce ve davranışlarını, liderlerinin etkilerine ilişkin olarak görüşlerini analiz edilmiştir.

Çalışma bulgularına göre, öğretimsel liderliğin karakteristikleri olan; öğretmenler üzerinde güçlü bilişsel liderlik, iletişim ve davranışsal etkiler, öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerinde gerçektende büyük bir etkiye sahiptir. Üç temel konu öğretimsel liderliği açıklamaktadır:

1. Öğretmenler ile konuşma,
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama,
3. Öğretmen düşüncelerini beslemektir.

Personel gelişimi yolu ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak olan ikinci konunun bazı belirli sonuçlarını aşağıda açıklanmaktadır:

Bu çalışmadaki bulgulara göre; öğretimsel liderler personel gelişimi konusunda çoğu zaman öğretimsel ihtiyaçları karşıladıkları öğretmenler üzerinde tatmin edici etkileşimde buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan verilerin içerikleri daha çok, personel gelişiminin, isteğe bağlı hazır bulunuşluğun ve aktif katılmanın

öğretimsel liderlerin öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca görüşmeler boyunca öğretimsel liderlerin personel gelişimini sağlamada aşağıda belirtilen ve öğretmenlerin öğrenmelerindeki şartları sentez ederek değişik öğrenme stratejilerinin olduğunu ortaya konmuştur. Bunlar:

1. Mesleki literatürü öğrenmeleri için fırsat sağlayıcı programlar sunmak,
2. Yeni becerileri göstermek,
3. Yeni becerilerin pratiğini yaptırmak,
4. Takım çalışmasını desteklemek,
5. Eylem araştırmaları aracılığı ile öğrencilerin öğrenme etkinlikleri hakkında çalışmalarına asistanlık yapmak
6. Yeni stratejileri uygulama çalışmalarında yardımcı olmak ve öğretmenlerin öğrencileri nasıl etkileyecekleri konusunda yol göstermektir.

Araştırmada, personel gelişiminin, öğretme ve öğrenme etkinlikleri hakkında bir felsefe ve yaşam boyu öğrenme olduğunu ortaya konmuştur. Personel gelişiminin öğretimsel liderliğin anahtarı olduğunu ve altı unsura bağlı olduğu görüşü belirlenmiş olup bunlar: (1) Öğretme ve öğrenme üzerinde çalışmak, (2) İşbirliği kültürünün oluşturulması, (3) Yetiştirmeyi geliştirmek, (4) Mesleki gelişimi sağlamak için araştırma yapmak, (5) Yetiştirme ve geliştirmeyi sağlamak için kaynak sağlama, (6) Yetişkin eğitimi gelişiminde ilkeleri uygulamaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri kaynakları ve veri toplama teknikleri ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, problem ve alt problem bölümünde ele alınan değişkenler açısından tarama (survey) modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,1994;80). “Öğretimsel Liderlik Değerlendirme Ölçeği”nin öğretmenlerin ellerine ulaştıkları andaki algıları, anlık durum saptaması yaklaşımı ile yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim döneminde Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı bünyesinde atamalı öğretmen olarak görev yapan toplam 250 personel oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında 2005-2006 eğitim öğretim döneminde, atamalı olarak bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçme işlemi yapılmamış, evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Deneklerin örnekleme çalışmalarında şu aşamalar izlenmiştir:

1. Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında görev yapan tüm öğretmenler, araştırma evreni olarak belirlenmiştir.

2. Hazırlanan anket formu, ilgili birimlerde örneklem grubu ile yüz yüze, mektup (posta yolu ile) ve elektronik ortamda uygulanmıştır. Anket uygulaması ile ilgili gerekli açıklamalar örneklem grubuna araştırmacı tarafından direk olarak aktarılmıştır.

Sonuç olarak evrenden ulaşılabilen toplam 233 personele Ek-1'deki anket uygulanmıştır. Örneklemin evrene oranı Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Evrene Oranı

	ğretmen
Evren Sayısı	250
Örnekleme Sayısı	233
Karşılaştırma Oranları	%93.2

Uygulanan ölçeklerden % 100' örnekleme grubu tarafından yanıtlanarak geri dönmüştür. Bunların içinden değerlendirmeye alınmayan ölçek bulunmamaktadır. 233 olan denek sayısı 2005-2006 eğitim-ğretim yılında Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin % 93,2'sini oluşturmaktadır. Bu araştırmaya katılan ve lme aracını eksiksiz olarak dolduran 233 olan örnekleme grubunun evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Ölçek geliştirme aşamasında öncelikle, araştırma konusu olan “öğretimsel liderliğin”; “örgüt”, “yönetim”, “eğitim yönetimi ve okul yönetimi” “liderlik kuram ve yaklaşımları” ile doğrudan ilişkili bulunması, araştırma probleminin bu süreçler ile birlikte ele alınmasını gerektirmiştir. Bu amaçla, öğretimsel liderliğe ait belirleyici tanım ve yaklaşımların belirlenebilmesi için yerli ve yabancı alanyazın taranmıştır. Ayrıca bir eğitim kurumunda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilme derecesinin belirlenmesinde, eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasından sorumlu örgütün de değerlendirilmesinin gerekliliği nedeniyle ilgili yasal mevzuatta incelenmiştir.

Araştırma problemlerine yanıt verebilmek amacıyla gereksinim duyulan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Çalışma grubunun görev yaptıkları ortamda öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından hangi düzeyde algılandığını saptamak amacıyla 5’li dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek, “Kişisel Bilgiler” ve “Öğretimsel Liderlik” olmak üzere iki bölüm olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin kişisel bilgiler bölümü doldurma ve çoktan seçmeli maddelerden oluşmuştur. Ölçeğe katılanların Öğretimsel Liderliğe ilişkin algıları ise; 5’li ölçek olarak düzenlenmiş “tamamen katılıyorum” 5, “katılıyorum” 4, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 2, “kesinlikle katılmıyorum” 1 şeklinde puanlanarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin tümü olumlu (%100) yargı içermektedir. Kişisel bilgilerde; örneklem grubunun yaşı, rütbesi, mesleki deneyimi, mezun olduğu kaynak ve en son bitirilen eğitim programa ilişkin bilgiler sorgulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracının Güvenirlik ve Geçerliliği

Araştırmacı tarafından oluşturulan ölçek, kapsam ve görünüş geçerliği sağlamak amacıyla; konu ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. 50 maddeden oluşan ölçek (Ek-1), Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı’nda görevli 219 kişilik örneklem grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda geçerliliği düşük bulunan altı madde (11-14-22-27-28-50) farklı iki boyutta yer alması ve farkın 0.10 olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğine yönelik olarak yapılan madde analizi sonucunda tüm ölçek puanlarıyla, istatistiksel olarak manidar ilişki olmayan maddeler ile deneklerce doğru anlaşılmayan ya da yanıtlamada güçlük çekilen maddeler yeniden düzenlenerek ankete son biçimi verilmiştir. Pilot uygulama verileri üzerine yapılan faktör ve madde analizi sonucunda ölçme aracı (Ek-2) 44 maddeye düşmüştür. Düzenleme sonrası ölçeğin güvenilirlik düzeyini saptamak için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmış ve “.9779” olarak bulunmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına geçilmeden önce; Hv.K.K.lığından izin yazısı alınmış (Ek-3) ve bu belge ilgi gösterilerek (Ek-4) araştırmacı tarafından geliştirilen anket, Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında atamalı olarak görevli toplam 233 personele posta yolu ile (mektupla) uygulanmıştır. Deneklere araştırmanın amacı ve uygulamanın nasıl yapılacağı anket formunda açıklanarak uygulama esnasında gerekli hallerde uygulayıcılara yardımcı olunmuştur. Böylece Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okullarda görev yapan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Toplanan anketler, gerekli kontroller sonucunda bilgisayar aracılığı ile değerlendirilmiştir. Deneklerin yaşı, rütbesi, mesleki deneyimi, mezun olduğu kaynak, en son bitirdiği eğitim programı gibi kişisel özellikleriyle ilgili bulgular ile, uygulamaya dönük görüşleri tablolarla gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde kullanılan ölçekten elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı ve bu programın kullanım esaslarını içeren kaynaklardan (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2002) yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde, ortalamalar arası farkı bulmak için ise t-testi, varyans analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı bölümlerde ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır. Anlamlılık hesaplamalarında güven düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Verilerin anlamlandırılmasında aşağıda verilen aralıklar kullanılmıştır:

1.00 – 1.80	Kesinlikle katılmıyorum
1.81 – 2.60	Katılmıyorum
2.61 – 3.40	Kararsızım
3.41 – 4.20	Katılıyorum
4.21 – 5.00	Tamamen katılıyorum

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin kişisel bilgileri ve her bir alt problemle ilgili veriler istatistiksel tekniklerle çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1.Kişisel Bilgiler

Alt bölümde örneklem grubunun yaş, rütbe, mesleki deneyim, mezun olunan kaynak, en son bitirilen eğitim programı gibi kişisel bilgileri yer almaktadır.

4.1.1. Yaş Gruplarına Göre Dağılım

Örneklemin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

S/N	Yaş Grupları	Örneklem	
		n	%
1	25 ve altı	6	2,6
2	26-35	85	36,5
3	36 ve yukarısı	142	60,9
Toplam		233	100,0

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubunun; %2,6'sının 25 ve altı, %36,5'inin 26-35, %60,9'unun ise 36 ve üstü yaş gruplarında oldukları görülmektedir. Bu dağılıma göre en büyük yaş grubu dağılımının 36 ve üstü olduğu görülmektedir.

4.1.2. Rütbelere Göre Dağılım

Öğretmenlerin rütbelere göre dağılımı Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Rütbelere Göre Dağılımı

S/N	Rütbe	Örneklem	
		n	%
1	Subay	87	37,3
2	Astsubay	146	62,7
Toplam		233	100,0

Tablo 3 incelendiğinde örneklem grubunun; %37,3'ünün subay, %62,7'sinin ise astsubay oldukları görülmektedir.

4.1.3. Mesleki Deneyime Göre Dağılım

Örneklem grubunun mesleki deneyimlerine göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı

S/N	Görev	Örneklem	
		n	%
1	1-5 yıl	142	60,9
2	6-10 yıl	68	29,2
3	11-15 yıl	15	6,4
4	16 yıl ve üzeri	8	3,4
Toplam		233	100,0

Tablo 4 incelendiğinde örneklem grubunun; %60,9’unun 1-5 yıl, %29,2’sinin 6-10 yıl, %6,4’ünün 11-15 yıl ve %3,4’ünün ise 16 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

4.1.4. Mezun Olunan Kaynağa Göre Dağılım

Örneklem grubunun mezun olduğu kaynak dağılımı Tablo 5.’de verilmiştir.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kaynağa Göre Dağılımı

S/N	Mezun Olunan Kaynak	Örneklem	
		n	%
1	Hava Harp Okulu	25	10,7
2	Üniversite	59	25,3
3	Astsubay Sınıf Okulu	142	60,9
4	Astsubaydan Subay Yetiştirme Eğitimi	7	3,0
Toplam		233	100,0

Tablo 5. incelendiğinde örneklem grubunun; %10,7'sinin Hava Harp Okulu, %25,3'ünün Üniversite, %60,9'unun Astsubay Sınıf Okulu ve %3'ünün ise Astsubaydan subay yetiştirme eğitimi kaynaklarından mezun oldukları görülmektedir.

4.1.5. En Son Bitirilen Eğitim Programına Göre Dağılım

Örneklem grubunun en son bitirdikleri eğitim programına göre dağılımı Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Örneklem Grubunun En Son Bitirdikleri Eğitim Programına Göre Dağılımı

S/N	Eğitim Durumu	Örneklem	
		n	%
1	Astsb. Sınıf Okulu	43	18,5
2	Ön lisans	43	18,5
3	Lisans	127	54,5
4	Lisansüstü	20	8,6
Toplam		233	100,0

Tablo 6. incelendiğinde örneklem grubunun en son bitirilen program açısından; %18,5'inin Astsubay Sınıf Okulu, %18,5'inin Ön lisans, %54,5'inin Lisans, %8,6'sının ise Lisansüstü eğitimi mezunu oldukları belirlenmiştir.

4.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgular ve ilgili yorumlar sırasıyla sunulmaktadır.

4.2.1 Örneklem Grubunun Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri

Aşağıda örneklem grubunun birinci alt probleme ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir. Bunun için örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerine ilişkin madde ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri

Madde No	\bar{x}	ss
1	4,15	,64
2	4,23	,62
3	4,13	,64
4	4,12	,61
5	4,14	,59
6	4,11	,66
7	4,04	,67
8	4,00	,70
9	4,07	,65
10	4,18	,58
11	4,07	,70
12	4,06	,67
13	4,07	,66
14	3,99	,69
15	4,05	,70
16	4,12	,67
17	4,09	,66
18	4,26	,65
19	4,17	,63
20	4,06	,65
21	4,09	,69
22	4,20	,68
23	4,12	,68
24	4,06	,71
25	4,11	,63
26	4,12	,67
27	4,10	,66
28	4,06	,70
29	4,15	,65

30	4,04	,69
31	4,00	,67
32	4,13	,65
33	4,13	,67
34	4,11	,68
35	4,09	,65
36	4,28	,61
37	4,18	,69
38	4,02	,69
39	4,13	,68
40	4,15	,67
41	4,20	,68
42	4,04	,72
43	4,07	,72
44	4,19	,67
TOPLAM	4,12	,46

Tablo 7’de yer alan örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerine bakıldığında, algı düzeylerinin en yüksek olduğu maddeler; okulda, öğretim faaliyetlerine ait kararların alınması için düzenli olarak toplantı yaptıkları ($\bar{x}=4,28$), öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem verdikleri ($\bar{x}=4,26$), okulun amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynak ve araçların sağlanması için çaba gösterdikleri ($\bar{x}=4,23$), tüm öğretmenler ile mesleki saygı ve güvene dayalı güçlü bir işbirliğine sahip oldukları ($\bar{x}=4,20$) ve varlıklarını okulun her ortamında hissettirdikleri ($\bar{x}=4,20$) şeklinde belirlenmiştir.

Örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin en düşük olduğu maddeler; çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcadıkları ($\bar{x}=3,99$), kendilerini yeniledikleri ($\bar{x}=4,00$), eğitimsel araştırma ve mesleki konulardaki yayınları sağladıkları ($\bar{x}=4,00$), göreve uyum göstermek için gerekli tedbirleri aldıkları ($\bar{x}=4,02$) ve ödül ve ceza yöntemlerini, morali yükseltecek şekilde kullandıkları ($\bar{x}=4,04$) şeklinde belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma kapsamına alınan kişilerin görüşleri ortalamaları “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seviyesindedir. Bu sonuçlardan hareketle, Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin çalışmaların kurumsallaştığı, okulun amaç, politika ve hedeflerinin çalışanlar tarafından paylaşıldığı, olumlu bir okul kültürü ve ikliminin olduğu, örneklem

grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe ait davranışlarını olumlu yönde değerlendirdikleri söylenebilir. Kaya (1989) tarafından yapılan “Askeri Liselerdeki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları” başlıklı araştırmada eğitim yöneticiliği görevini yapmakta olan eğitim-öğretim başkanlarının, yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutundaki liderlik davranışları değerlendirilmiştir. Denek alt gruplarının ortak yargısı, eğitim-öğretim başkanlarının, liderliğin yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarındaki davranışları “ara sıra “ gösterdikleri yolundadır. Poyraz (2002) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenler, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını “bazen” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Akgün (2001) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” konulu araştırmada, İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürleri genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Niece (1983), etkili öğretimsel liderlerin insana dönük ve etkileşimli, büro işleri arasında kaybolmayan, okuldaki öğrenci ve personelle düzenli olarak etkileşime giren, görünür ve ulaşılabilir olduklarını ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak etkili öğretimsel liderler, bilgisayar ağları aracılığı ile yerel, bölgesel ve ülke çapında meslektaşları ile resmi, gayri resmi düzeyde yakın işliklerde bulunmaktadır (Whitaker 1997).

4.2.2. Yaş Gruplarının Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri

Örnekleme grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Örnekleme Grubunun Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Yaş Grupları	N	\bar{x}	ss
25 ve altı	6	4,30	,28
26-35	85	4,07	,47
36 ve yukarı	142	4,13	,45
Toplam	233	4,11	,46

Tablo 8 incelendiğinde algı düzeyi ortalaması en yüksek olan yaş grubu 25 ve altı ($\bar{x}=4,30$), en düşük yaş grubu ise 26-35 yıl ($\bar{x}=4,07$)'dir.

Yaş gruplarına göre algı düzeylerinin farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Örneklem Grubunun Yaş Gruplarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,432	2	,216	1,038	,356
Grup İçi	47,877	230	,208		
Genel	48,309	232			

Tablo 9'daki Varyans Analizi sonuçlarına göre deneklerin tüm alt boyutlardaki algı düzeyleri arasındaki fark $p < .05$ düzeyinde önemsiz çıkmıştır ($p=.356$).

Sonuç olarak örneklem grubunun, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin görüş düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermediği bu çalışma kapsamında söylenebilir. Acar (2002) tarafından "İlköğretim Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" konulu araştırmada ise 26-30 yaş arası öğretmenlerin eğitim süreci ve öğretmenlerin değerlendirilmesi alt boyutunda müfettişleri diğer öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur.

4.2.3. Rütbenin Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri

Örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin rütbelere göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra Subay ve Astsubay rütbelerinin ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Örneklem Grubunun Rütbelere Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerine İlişkin t testi Sonuçları

Rütbe	n	\bar{x}	ss	t değeri	Önem Denetimi
Subay	87	4,03	,41	2,18	,050
Astsubay	146	4,16	,47		

Tablo 10’da yer alan ortalamalar incelendiğinde fark $p < .05$ düzeyinde önemli çıkmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, subay örneklem grubuna ait ortalamaların ($\bar{x}=4,03$), astsubay örneklem grubuna ait ortalamaların ise ($\bar{x}=4,16$) olduğu görülmektedir. Subay ve astsubay ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda iki grubun algı düzeyi arasında fark $p < .05$ düzeyinde önemli çıkmıştır. Astsubaylar, okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını subaylara göre daha olumlu düzeyde değerlendirmektedirler.

Sonuç olarak örneklem grubunun, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyleri rütbeye göre farklılık gösterdiği bu çalışma kapsamında söylenebilir. Hv.K.K.lığı bünyesinde görev yapan subay ve astsubayların eğitim alt yapıları ya da hazır bulunuşluk seviyeleri ile görev yaptıkları yerler itibarı ile görev, yetki, sorumlulukları arasında farkların olması ve subayların astsubaylara oranla daha çok üst yönetici/amir konumunda olmalarının rütbelere göre anlamlı fark çıkmasının temel nedenleri olduğu söylenebilir.

4.2.4. Mesleki Deneyimin Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri

Örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla, ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Örneklem Grubunun Mesleki Deneyimine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Mesleki Deneyim	n	\bar{x}	ss
1-5 yıl	142	4,12	,47
6-10 yıl	68	4,12	,47
11-15 yıl	15	4,04	,30
16 yıl ve üzeri	8	4,14	,33
Toplam	233	4,12	,45

Tablo 11 incelendiğinde mesleki deneyimleri açısından algı düzeyi ortalaması en yüksek grubunun 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4,14$), en düşük grubun ise 11-15 yıl ($\bar{x}=4,04$) mesleki deneyime sahip grup olduğu görülmektedir.

Mesleki deneyime göre algı düzeylerinin alt boyutlar bazındaki farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Örneklem Grubunun Mesleki Deneyimine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,079	3	,026	,124	,946
Grup İçi	48,231	229	,211		
Genel	48,309	232			

Tablo 12’deki Varyans Analizi sonuçlarına göre mesleki deneyimleri açısından örneklem grubunun algı düzeylerindeki fark $p < .05$ düzeyinde önemsiz çıkmıştır. Sonuç olarak örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyleri mesleki deneyimlere göre farklılık göstermediği bu çalışma kapsamında söylenebilir ($p=,946$).

4.2.5. Mezun Olunan Kaynağın Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri

Örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin mezun oldukları kaynağa göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla, öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kaynaklara Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Mezun Olunan Kaynak	n	\bar{x}	ss
Hava Harp Okulu	25	4,07	,44
Üniversite	59	4,01	,37
Astsubay Sınıf Okulu	142	4,16	,48
Subay yet.eğit.	7	4,15	,56
Toplam	233	4,11	,46

Tablo 13 incelendiğinde mezun oldukları kaynaklara göre algı düzeyi ortalaması en yüksek grubunun Astsubay Sınıf Okulu ($\bar{x}=4,16$), en düşük grubun ise üniversite ($\bar{x}=4,01$) mezunlarının olduğu görülmektedir.

Mezun olunan kaynağa göre algı düzeylerinin alt boyutlar bazındaki farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Kaynaklara Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,03	3	,346	1,675	,173
Grup İçi	47,272	229	,206		
Genel	48,309	232			

Tablo 14’deki Varyans Analizi sonuçlarına göre örneklem grubunun algı düzeyleri arasındaki fark $p < .05$ düzeyinde önemsiz çıkmıştır ($p=,173$).

Sonuç olarak örneklem grubunun, öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyinin mezun oldukları kaynaklara göre farklılık göstermediği bu çalışma kapsamında söylenebilir. Hava Kuvvetleri Komutanlığının ana subay temin kaynağı Hava Harp Okulu, üniversitelerdir. Astsubay temin kaynaklarından biri de Astsubay Sınıf Okulu’dur. Bu okullardan mezun olan personel sistem içinde; ast-üst, amir-memur statülerinde görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin, öğretimsel liderliğe ait

süreç ve işleyişleri algılamaları boyutunda, Hava Harp Okulu, üniversite, astsubaydan subay yetiştirme ve Astsubay Sınıf Okulu mezunu olmalarına göre önemli farklılıkların olmamasının temel nedeninin; subay astsubay arasındaki askeri hiyerarşinin gerektirdiği ast-üst, amir-memur ilişkisi yerine, öğretimsel liderliğin amaçlarının bütün personel tarafından aynı şekilde algılandığından kaynaklandığı gösterilebilir.

4.2.6.En Son Bitirilen Eğitim Programının Algı Düzeyi Üzerindeki Etkileri

Örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin en son bitirdikleri eğitim programına göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 15.'de verilmiştir.

Tablo 15. Örneklem Grubunun En Son Bitirdikleri Eğitim Programına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Eğitim Programı	n	\bar{x}	Ss
Astsubay Sınıf Okulu	43	4,18	,53
Önlisans	43	4,08	,43
Lisans	127	4,12	,45
Lisansüstü	20	3,96	,33
Toplam	233	4,11	,45

Tablo 15 incelendiğinde en son bitirdikleri eğitim programı açısından algı düzeyi ortalaması en yüksek grubunun Astsubay Sınıf okulu ($\bar{x}=4,18$), en düşük grubun ise lisansüstü ($\bar{x}=3,96$) mezunlarının olduğu görülmektedir.

En son bitirilen eğitim programına göre algı düzeylerinin alt boyutlar bazındaki farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Örneklem Grubunun En Son Bitirilen Eğitim Programına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
-----------------	----	----	----	---	---------------

	değeri				
Gruplar Arası	,70	3	,233	1,122	,341
Grup İçi	47,609	229	,208		
Genel	48,309	232			

Tablo 16'daki Varyans Analizi sonuçlarına göre örneklem grubunun algı düzeyleri arasındaki fark $p < .05$ düzeyinde önemsiz çıkmıştır ($p=,341$).

Sonuç olarak örneklem grubunun, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeylerinin en son bitirilen eğitim programına göre farklılık göstermediği bu çalışma kapsamında söylenebilir.

Bu kapsamda, örneklem grubunun eğitim düzeyinin yüksek olup olmamasının, Hv.Snf.Ok. ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığını Eğitim Sisteminde öğretimsel liderliğin işleyişine ilişkin algı düzeyi arasında bir paralellik olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma neticesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve araştırma bulgularına göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasından elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri açısından ulaşılan sonuçlar, aşağıda sırası ile belirtilmiştir:

1. Örneklem grubunun, okul yöneticilerinin öğretimsel davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeyleri “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seviyesindedir. Ortalamanın yüksek olduğu maddelerde ($\bar{x}=4,20-4,28$) yöneticilerin; okulda, öğretim faaliyetlerine ait kararların alınması için düzenli olarak toplantı

yaptıkları, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem verdikleri, okulun amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynak ve araçların sağlanması için çaba gösterdikleri, tüm öğretmenler ile mesleki saygı ve güvene dayalı güçlü bir işbirliğine sahip oldukları ve varlıklarını okulun her ortamında hissettirdikleri belirlenmiştir.

Örneklem grubunun öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyinin etkililiğine ilişkin algı düzeylerinin en düşük olduğu maddeler; ($\bar{x}=3,99-4,04$) çalışma zamanlarının çoğunu okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcadıkları, kendilerini yeniledikleri, eğitimsel araştırma ve mesleki konulardaki yayınları sağladıkları, göreve uyum göstermek için gerekli tedbirleri aldıkları ve ödül ve ceza yöntemlerini, morali yükseltecek şekilde kullandıkları şeklinde belirlenmiştir.

Yukarıda verilen bulgulardan yola çıkılarak, Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin çalışmaların kurumsallaştığı, okulun amaç, politika ve hedeflerinin çalışanlar tarafından paylaşıldığı, olumlu bir okul kültürü ve ikliminin oluştuğu, örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe ait davranışlarını olumlu yönde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

2. Örneklem grubunun, öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algılama düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Örneklem grubunun, öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyinin etkililiğine ilişkin algı düzeyleri rütbeye göre farklılık göstermektedir. Deneklerin rütbelere göre algı düzeylerinin farklılaşmasının temel nedenleri olarak; Hv.K.K.lığı bünyesinde görev yapan subay ve astsubayların eğitim alt yapıları ya da hazır bulunuşluk seviyeleri ile görev yaptıkları yerler itibarı ile görev, yetki, sorumlulukları arasında farkların olması ve subayların astsubaylara oranla daha çok üst yönetici/amir konumunda bulunmalarının olduğu söylenebilir.

4. Örneklem grubunun, öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algılama düzeyleri ile mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. Örnekleme grubunun, öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algılama düzeyleri ile mezun oldukları okul değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6. Örnekleme grubunun, öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algılama düzeyleri ile en son bitirilen eğitim programları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi araştırmasının bulguları ışığında geliştirilen öneriler, aşağıda verilmiştir:

1. Hv.Snf.Ok ve Tek.Eğt.Mrk.K.lığında görev yapan eğitim yöneticilerine “çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcama”, “kendilerini yenileme, eğitimsel araştırma ve mesleki konulardaki yayınları sağlama”, “göreve yeni başlayanların uyumunu kolaylaştırmak için gerekli tedbirleri alma”, ve “ödül ve ceza yöntemlerini, morali yükseltecek şekilde kullanma” konularında hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir.

2. Öğretimsel liderlik davranışları gösteren okul yöneticilerinin bu davranışlarını gelecekte de tekrarlamaları ve kendilerini daha da geliştirmeleri için etkin bir şekilde ödüllendirme sistemi uygulanmalıdır.

3. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mevcut uygulamalara devam edilmelidir.

4. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde verilen derslere “öğretimsel liderlik” konularının eklenmelidir.

5. Kara Harp Okulu örneğinde olduğu gibi ülkemizde resmi, sivil ya da askeri kurum ve kuruluşlarda akademik içerikli “Liderlik Araştırma ve Uygulama Merkezleri” teşkil edilebilir.

6. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin görüşlerine başvurulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N., P. (2002). İlköğretim Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, K. (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (1984). **Eğitimde Denetimsel Davranış**. Ankara:Hacettepe Üniversitesi yayınları.
- _____ (1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara:Pegem Yayınları, Yayın No:4
- _____ (1998). **Eğitim Yönetimi**. Ankara:Hatiboğlu Yayınevi, Beşinci Baskı.
- Aytekin, B. (1976). **Yönetim Görevleri**. Ankara:Ankara Üniversitesi İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, yayın No:21.
- Balcı, Ali (1993). **Etkili Okula Ulaşmada İlk Adım:Etkili Yönetici**. İzmir 1 nci Eğitim Kongresi Bildirileri. (25-27 Kasım 1991). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- _____ (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayınları, 2. Baskı.
- Başar, H. (1998) **Eğitim Denetçisi**, Ankara: Pegem Yayınları, 4. Baskı.
- Başaran, İ. E. (1982). **Örgütsel Davranışın Yönetimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No.111 Sevinç Matbaası.
- _____ (1989). **Yönetim**, Ankara: Gül Yayınevi, İkinci Baskı..
- _____ (1992). **Eğitime Giriş**, Ankara: Gül Yayınevi, Dokuzuncu Baskı.
- _____ (1994). **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Gül Yayınevi, İkinci Baskı.
- Blase J., Blase, J. (1999). Principal's Instrurtional Leadership and Teacher Deveelopment: Teacher Perspectives. **Educational Administration Quarterly**, Aug 99, Vol.35 Issue, 3, p349, 30p.
- Berliner, D. (1986). **In Pursuit of The Expert Pedagogue**. University of Arizona, College of Education. Dept. of Educationa Psychology, Tucson. Annual Meeting of The American Educational Research Association (1986). In San Francisco.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlar, No:154, Yedinci Baskı.
- Büyükdoğan, B. (2003). Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Veri Analizi Kitabı/SPSS Uygulamaları**, Ankara: PEGEM yayınları.
- Can, T. (2003). Bolu **Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri**. 3 ncü Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuar. (28-30 Mayıs 2003). Mağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi
- Çakar, D. (2005). Toplam Kalite Yönetiminde Ekipler ve Liderlik. **Toplam Kalite Yönetimi ve Felsefesi**, İzmir: Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı, Harekat İdari ve Lojistik Yönetim Okul Komutanlığı, HİLYOK Yayını, No:1.
- Clayton, S. (2000). **Takımımızın Yeteneklerini Geliştirmede Yönetim (Supervision)**. Çev. Mehmet Zaman. İstanbul: Hayat Yayınlar.

Çelik, V. (1996) Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu. **Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı**. Yıl 2, Sayı 7. (Ocak-Şubat 1996).

_____ (1999) **Eğitimsel Liderlik**, Ankara:Pegem Yayıncılık.

Deniz, V. (1997). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim, Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliliklerinin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duran, M. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Milli Eğitim Örgütünün Yönetimsel Yapı ve İşleyişinin Etkilerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ensari, H. (1993). Okul Yöneticilerinin Liderlik ve Ortamın Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Dergisi** , Sayı 3.

Eraslan, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, E. (1999). **Yönetim ve Organizasyon**, İstanbul:İstanbul Üniversitesi Yayınları.

_____ (1993) **Yönetim Psikolojisi**, İstanbul: Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayınları.

Ergun, T., Polatoğlu, A. (1988). **Kamu Yönetimine Giriş**. Ankara:TODAİE Yayın No:222.

Erkuş M. (1997). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fişek, K. (1975). **Yönetim**. Ankara:Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Yayınları.

Gordon, T. (1999). **Etkili liderlik Eğitimi, Çev.Emel Aksay**. İstanbul:Sistem Yayıncılık.

Gürsel, M. (1997). **Okul Yönetimi**. Konya: Mikro Yayınları.

Güçlüol, K. (1991). Eğitim Planlaması ve Nitelik Sorunu. **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, İstanbul:Kültür Koleji Yayınları, No:1.

Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P., Nuttal, D. (1992). Assessment and The Improvement of Education. **The Curriculum Journal**. Vol.3 No.3 (Şubat 1992).

- Hava Kuvvetleri Komutanlığı (2005). **Komutanlık Rehberi**, Ankara:Hava Kuvvetleri Komutanlığı.
- Hesapçıoğlu, M. (1996) Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okulun Geleceğine İlişkin Düşünceler. **Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı**.Yıl 2, Sayı 7. (Ocak-Şubat 1996).
- İlgar, L. (2000). **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**. İstanbul:Beta Yayınları, İkinci Basım.
- Karasar, N.(1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi:Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara:Altıncı Basım.
- Kaya, N. (1989). Askeri Liselerdeki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y.K. (1991). **Eğitim Yönetimi:Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ankara: Set Ofset Matbaacılık, Dördüncü Basım.
- Maier, N.,R.,F. (1967). Assets and Liabilities In Group Problem Solving: The Need For An Integrative Function. **Psychological Review**. Vol.LXXIV, No.4, pp.239-249.
- Organizational Dynamics. (1975). **Hawthorne Revisited:The Legend and Legacy**. Organizational Dynamics.
- Özmen, Arzu. (1999). Liderliğin Öğeleri. **Eğitim Dizgesi Dergisi**. İzmir: Eğitim Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirme Okul Komutanlığı Yayını, Sayı:22.
- Pınar, S.Ö. (2005). Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim. **Toplam Kalite Yönetimi ve Felsefesi**, İzmir:Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı, Harekat İdari ve Lojistik Yönetim Okul Komutanlığı, HİLYOK Yayını, No:1.
- Polat, E. (1997). İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri (Kars Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polatcan, İ. (1986). **Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu ve Yönetmeliği**, İstanbul.
- Poyraz, H. (2002) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Resmi Gazete. (2005). **Subay ve Astsubay Atama Yönetmeliği**. Resmi Gazete: 26027 Tarih:18.12.2005
- Rıza, E. (1996). **Sosyal Psikolojiye Giriş**, İzmir:Anadolu Matbaacılık yayını.

- Şahin, S. (1997). “İlköğretim İlkokulu Öğretmenlerinin Kendi Okul Müdürlerinin GÜdüleyici Davranışlarını Gösterme Derecelerine İlişkin algı ve Beklentileri”, İzmir: **Millî Eğitim (Eğitim-Kültür-Sanat)**, Sayı:133, [57-60].
- Şişman, M. (2000). **Öğretim Liderliği**, Ankara:Pegem Yayını.
- _____ (1997a). “Geleceğin Liderlerinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik” **21 nci Yüzyıl Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı. Cilt:2.** İstanbul: Deniz Harp Okulu Yayınları, 162-163.
- _____ (1997b). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kültür. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Ankara: Cilt 21, Sayı 105.
- Taymaz, H. (1989). **Uygulamalı Okul Yönetimi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 166
- Tavşancıgil, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara: Nobel yayın dağıtım, No:399.
- Üşenmez, S. (2004). Hava Harp Okulu’nda Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Liderlik Davranışlarının Öğrenci Gözüyle Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Welch, J. (2005). How To Be A Good Leader? **Newsweek.** (4 Nisan 2005).
- Whitaker, B. (1997). Instructional Leadership and Principal Visibility. **Akademic Search Premier. Clearing House.** Vol.70. Issue 3, p155, 2p.
- Yaldır, M. (1998) Yönetici, Eğitici ve Eğitilenlerin Eğitim İçindeki fonksiyonlarının Belirlenmesi. **Eğitim Dizgesi Dergisi.** Sayı 17 (Ocak 1998).
- Yılman, M. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş.** İzmir, Özel Yayın.
- Yıkılmaz, M. (1992). Eğitimim Yüksekokulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- Acar, C. (1995). Hava Harp Okulu ve İ.Ü. İşletme Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerine İlişkin Bir Araştırma. <<http://www.hho.edu.tr>> (12 Ekim 2005).
- Angus, J.Mc N.,Dennis, P.,D. (1998). Principal Leadership For Successful, Technology Implementation, University of Houston-Clear Lake Internet Online www.coe.uh.edu/insite/elec-pub/html1998/el-mac1.html> (20 Şubat 2006).
- Aydoğan, F.Z. (2004). Örgüt Kültürü ve İklimi. <<http://www.ttef.gazi.edu.tr>>, (26 Nisan 2006).
- Blase, J., Blase, J. Blase (1998). Inquiry and Collaboration-Supporting the Lifelong Study of Learning and Teaching. Department of Educational Leadership University of Georgia. Volume 2, Number 7. <<http://www.ucalgary.ca/iejll>>, (21 Ocak 2000)
- Chan, Y.,C. (1992). A Study of the Principals' Instructional Leadership in Hong Kong Secondary Schools.<<http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/Cuma/92ycchan/conclusion.htm>> (4 Mayıs 2006)
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm>>, (10 Nisan 2006).
- Glatthorn, A.,A. (1995). Differentiated Supervision. <<http://www.eric.com>>,(4 Nisan 2000).
- Gaustad, J. (1992). School Discipline. <<http://www.ericdigests.org/1992-1/school.htm>>, (22 Ocak 2005).

- Hallinger, P., & Murphy, F.J. (1986). The Social Context of Effective Schools. <http://www.ed.psv.edu/edadm/shouse/halltab/htm>, (01 Şubat 2002).
- <http://www.hsotem.edu.tr> (27 Mart 2006).
- Kochamba, M.D., Murray, R. K. (1999). Principals' and Teachers' Perceptions of Critical Leadership Skills. <http://www.nationalforum.com>, (22 Kasım 2005).
- Lashway, L. (1995). Can Instructional Leaders Be Facilitative Leaders? ERIC Clearinghouse on Educational Management. Eugene OR. University of Oregon. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed381893.html, (13 Aralık 2000).
- Lumsden, L. (1997). Expectations For Students. <http://www.ericdigests.org/1998-1/expectations.htm>, (22 Nisan 2006).
- McAdams, P.,R., Zink, A.,R. (1998). The Power of The Superintendent's Leadership in Shaping School District Culture: Three Case Studies. <http://www.ers.vwh.net/spectrum/fall98a.htm>, (18 Eylül 2000).
- McNeill, N., Cavanagh, R.,F., Silcox, S. (2005) Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. <http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume9/macneill.htm> (19 Nisan 2006).
- Petersen, J.P. (1999). Demonstrated Actions of Instructional Leaders: An Examination of Five California Superintendents. <http://www.nciel.org/csdc/d/pubs/lead.21/2211.html>, (13 Eylül 2000).
- Prest, G.S. (1993). A Study of Instructional Assistants' Job Satisfaction and Supervising Teacher' Leadership Behavior. Dissertation Abstracts International. Institution: University of Minnesota. <http://www.uvm.edu/uaput/parasupport/prest/html> (26 Eylül 2000).
- Sadegül, A. A. (2002). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri <http://ilkogretim-online.org.tr/> (30 Mart 2006).
- Shahid, B., Chavez, R. at al. (2001). How Can Principals Spend More Time On Instructional Leadership? http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200104/ai_n8951594 (28 Şubat 2006).
- Stolp, S. (1994). Leadership For School Culture. University of Oregon. <http://ericdigests.org/1995-1/culture.htm>, (05 Ocak 2006)

Sullivan, K., McCabe, D. (1988). The Missing Factor or Effective Instructional Leadership. Lamar University, Beamont, Texas Study of Secondary Research, No.42, Spring 88. <<http://homes.sulross.edu/~sullivan/missing.html>>, (05.Ağustos.2000).

Synthesis of Policy Forum on Educational Leadership (1999). What is Effectice Leadership for Today'a School's. <[www ed.gov/pubs/effectivaleaders/effective_leadership.html](http://www.ed.gov/pubs/effectivaleaders/effective_leadership.html)> (10 Nisan 2000)

Topaloğlu M., Karar, D. (2004). Örgütsel Kültürün Yöneticilerin Yönetmel Davranışları Üzerindeki Etkileri (A Grubu Seyahat Acentalarında Bir Uygulama). <<http://www.ttef.gazi.edu.tr>>, (26 Nisan 2006).

Toremen, F., Kolay, Y. (2003). İlk **EK-1** sulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. <<http://yayim.gov.tr/dergiler/60/toremen-kolay.htm>>, (13 Nisan 2006).

T.C.

HAVA KUVVETLERİ KOMUTANLIĞI

HAVA EĞİTİM KOMUTANLIĞI

GÜZELYALI/İZMİR

HAVA SINIF OKULLARI VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ
KOMUTANLIĞINDA GÖREV YAPAN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

İzmir 2006

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA BÖLÜMÜ

Halen Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Yöneticiliği ve Deneticiliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi olarak hazırladığım bu ölçme aracı; “Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” konulu Yüksek Lisans Tezine gerekli verileri toplamak için hazırlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler, Hava Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim Sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Öğretimsel liderlik; daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme ve öğretme koşulları sağlamaya yönelik olarak, okulun çalışma ortamının tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi etkinlerini ifade etmektedir.

Okulların en stratejik parçası okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okul yöneticilerinin etkili öğretimsel liderliği; özellikle okul çalışanları ile öğretmenlerin güdülenmelerine ve dolayısıyla görevlerini daha etkili ve verimli yapmalarına büyük katkı sağlayabilmektedir. Bu durum ise öğrencilerin başarılarının doğrudan etkilediği kişiler siz öğretmenlersiniz. Bu nedenle siz öğretmenlerin görüşleri, yapılacak araştırma için en sağlıklı verileri oluşturacaktır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm size ait **Kişisel Bilgileri**, ikinci bölüm ise okul yöneticilerinizin öğretimsel liderlik davranışlarına ait görüşlerinizi belirteceğiniz **Öğretimsel Liderlik Ölçeğidir**.

Araştırmanın amacına ulaşması, ölçekte belirteceğiniz yargıların doğru ve samimi olmasına bağlıdır. Bu nedenle sorulara, olabilecek yanıtınız için en uygun seçenekleri belirleyiniz. Ölçek üzerine kimlik açıklayıcı herhangi bir bilgi yazmanız gerekmemektedir. Toplanan veriler, bilimsel amaçlar dışında başka bir amaç için kesinlikle kullanılmayacaktır.

Yanıtlarınızı, görüşlerinize en uygun seçeneğin olduğu bölüme (X) **işareti** koyarak veriniz. Hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız Bu yanıtlarınızı eğitim sistemimizin geliştirilmesi için kullanılacağını unutmayınız. Anketi, yanıtlayıp kontrol ettikten sonra araştırmacıya ulaştırınız. Açıklanmasına ihtiyaç duyabileceğiniz sorular için lütfen araştırmacıya danışınız.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

M.Sinan SAYGINAR

Hava Öğretmen Yüzbaşı

Dokuz Eylül Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

İLETİŞİM ADRESİ :

Hv.Eğt.K.lığı Eğt.Bşk.lığı
ARGE D.Bşk.lığı EKOD Ks.A.
35160 Güzelyalı/İZMİR
Tel: 0 232 285 96 50 / 4775
sinanmete@yahoo.com

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

AÇIKLAMA : Lütfen uygun seçeneğin önündeki boşluğa (X) işareti koyunuz veya ilgili boşluğa istenileni yazınız. Her madde için tek seçenek işaretleyiniz.

✓Yaşınız : (.....)

✓Rütbeniz : () 1. Subay () 2. Astsubay

✓Öğretmenlik Mesleğindeki Yıl Olarak Kıdeminiz :

1. () 0-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16 yıl ve üzeri

✓Mezun olduğunuz kaynak:

1. () Hava Harp Okulu
2. () Astsubay Sınıf Okulu
3. () Üniversite
4. () Astsubaydan Subay Yetiştirme Eğitimi

E. En son bitirdiğiniz eğitim programı :

1. () Astsubay Sınıf Okulu
2. () Önlisans
3. () Lisans
4. () Lisansüstü

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ANKETİ

AÇIKLAMA : Bu bölümde, yaptığınız okul ortamındaki görüşlerinize ait yargı ifadeleri sıralanmıştır. Her bir anket sorusuna ilişkin olarak verilen konulara ait kanaatinizi “**HİÇ KATILMIYORUM**”, “**KATILMIYORUM**”, “**KARARSIZIM**”, “**KATILYORUM**”, “**TAMAMEN KATILYORUM**” durumları sütunlarda belirtilmiştir. Sizden istenen, verilen ifadelere katılma durumunuzu uygun sütuna (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

S/N	Görev yaptığınız okul ortamında, okul yöneticilerinizin liderlik davranışları konusunda aşağıda verilen hususlara ne derece katılıyorsunuz? OKUL YÖNETİCİLERİ;	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM KESİNLİKLE
1.	Okulu en iyi şekilde yönetecek bilgilere sahiptirler.	()	()	()	()	()
2.	Okulun amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynak ve araçların sağlanması için çaba göstermektedirler.	()	()	()	()	()
3.	Okulun amaçlarına uygun olarak çevre ile işbirliği yapmaktadırlar.	()	()	()	()	()
4.	Öğretim faaliyetlerini değerlendirmede danışmanlık görevi yapmaktadırlar.	()	()	()	()	()
5.	Öğretim programlarını geliştirme faaliyetlerine katılmaktadırlar.	()	()	()	()	()
6.	Okulun amaçlarına uygun olarak yüksek beklentiler geliştirmektedirler.	()	()	()	()	()
7.	Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmektedirler.	()	()	()	()	()
8.	Kendilerini yenilemektedirler.	()	()	()	()	()
9.	Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için kendilerini adamaktadırlar.	()	()	()	()	()
10.	Öğretim yılı içerisinde yapılacak tüm çalışmalarını planlarlar.	()	()	()	()	()
11.	Öğretim yılı içerisinde yapılacak çalışmalara ilişkin öğretmenlere bilgi vermektedirler.	()	()	()	()	()
12.	Değişmeye açık bir okul ortamı yaratmaktadırlar.	()	()	()	()	()

S/N	Görev yaptığınız okul ortamında, okul yöneticilerinizin liderlik davranışları konusunda aşağıda verilen hususlara ne derece katılıyorsunuz? OKUL YÖNETİCİLERİ;	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM KESİNLİKLE
13.	Zaman, insan ve madde kaynaklarını etkili olarak kullanmaktadırlar.	()	()	()	()	()
14.	Öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurmalarında rehberlik etmektedirler.	()	()	()	()	()
15.	Öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu ilişkilerini geliştirmelerinde rehberlik etmektedirler.	()	()	()	()	()
16.	Çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcamaktadırlar.	()	()	()	()	()
17.	Öğretimsel amaçlar için kararların uygulanmasında yüksek düzeyde motivasyon sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
18.	Personelin görev sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olurlar.	()	()	()	()	()
19.	Öğrencilerin öğretime ilişkin sorun ve isteklerini de dikkate alarak çözüm sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
20.	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem vermektedirler.	()	()	()	()	()
21.	Okul programlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
22.	Eksiklik duyduğum mesleki konularda gerekli önlemleri almaktadırlar.	()	()	()	()	()
23.	Öğretmenlere ilişkin çalışma grupları, mesleki konferanslar, hizmet içi eğitim vb. etkinlikleri düzenleyerek insan kaynaklarını geliştirmektedirler.	()	()	()	()	()
24.	Öğretmenlerin göstermiş oldukları performanstan doyum almalarını sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
25.	Tüm öğretmenler ile mesleki saygı ve güvene dayalı güçlü bir işbirliği ilişkisine sahiptirler.	()	()	()	()	()
26.	Öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını geliştirmeye yönelik olarak onları motive etmektedirler.	()	()	()	()	()
27.	Öğretmenlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken niteliklerini bilmektedirler.	()	()	()	()	()
28.	Öğretmenleri gerçekçi bir şekilde değerlendirmektedirler.	()	()	()	()	()
29.	Mesleklerinde başarılı öğretmenleri ödüllendirmektedirler.	()	()	()	()	()
30.	Öğrencilerin okul başarılarını geliştirmeleri için gerekli tedbirleri almaktadırlar.	()	()	()	()	()
31.	Öğretmenler ile, sınıf içinde ve dışında doğrudan iletişim kurmaktadırlar.	()	()	()	()	()
32.	Yeni öğretim yöntem ve materyallerin kullanılmasında özendirici olmaktadır.	()	()	()	()	()

S/N	Görev yaptığınız okul ortamında, okul yöneticilerinizin liderlik davranışları konusunda aşağıda verilen hususlara ne derece katılıyorsunuz? OKUL YÖNETİCİLERİ;	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM KESİNLİKLE
33.	Yeni öğretim yöntem ve materyallerinin öğretmenler tarafından denenmesinde model olmaktadır.	()	()	()	()	()
34.	Öğretmenleri sınıf içinde ziyaret etmektedirler.	()	()	()	()	()
35.	Sınıflarda yaptıkları ziyaretlerde etkili bir öğretim için öneriler sunmaktadırlar.	()	()	()	()	()
36.	Eğitimsel araştırma ve mesleki konulardaki yayınları sağlamaktadırlar	()	()	()	()	()
37.	Okulun amaçlarının açık olarak paylaşılmasını sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
38.	Öğretimsel amaçların paylaşılması için olumlu bir okul iklimi sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
39.	Çift yönlü, katılımcı ve uzlaşmacı bir iletişim ortamını oluşturmaktadırlar.	()	()	()	()	()
40.	Çatışmaları (anlaşmazlıkları) “normal” ve “değişiklik için uyarıcı” olarak kabul etmekte ve ondan yararlanabilmektedirler.	()	()	()	()	()
41.	Okulda, öğretim faaliyetlerine ait kararların alınması için düzenli olarak toplantılar yapmaktadırlar.	()	()	()	()	()
42.	Karar verme sürecinde, toplantılarda vb. görüş ve önerileri dikkate almaktadırlar.	()	()	()	()	()
43.	Göreve uyum göstermek için gerekli tedbirler alınmaktadır.	()	()	()	()	()
44.	Öğretmenleri, okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmektedirler.	()	()	()	()	()
45.	Okulun örgütsel değerlerini, diğer okul, kişi ve birimlere kabul ettirebilmektedirler.	()	()	()	()	()
46.	Varlıklarını, okulun her ortamında hissettirebilmektedirler.	()	()	()	()	()
47.	Ödül ve ceza yöntemlerini, morali yükseltecek şekilde kullanmaktadırlar.	()	()	()	()	()
48.	Ödül ve ceza yöntemlerini, öğretimsel verimi yükseltecek şekilde kullanmaktadırlar.	()	()	()	()	()
49.	Öğretmen ve öğrencilerin araştırma, sosyal etkinlik vb yaparak kendilerini yetiştirmelerinde teşvik edici olmaktadır.	()	()	()	()	()
50.	Öğretmenliğe yeni başlayanların işbaşında yetişmelerine yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()

Ölçek bitmiştir, lütfen maddelerin hiçbirini boş bırakmadığınızı kontrol ediniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK-2

T.C.

HAVA KUVVETLERİ KOMUTANLIĞI

HAVA EĞİTİM KOMUTANLIĞI

GÜZELYALI/İZMİR

HAVA SINIF OKULLARI VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ
KOMUTANLIĞINDA GÖREV YAPAN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

İzmir 2006

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA BÖLÜMÜ

Halen Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Yöneticiliği ve Deneticiliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi olarak hazırladığım bu ölçme aracı; “Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” konulu Yüksek Lisans Tezine gerekli verileri toplamak için hazırlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler, Hava Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim Sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Öğretimsel liderlik; daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme ve öğretme koşulları sağlamaya yönelik olarak, okulun çalışma ortamının tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi etkinlerini ifade etmektedir.

Okulların en stratejik parçası okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okul yöneticilerinin etkili öğretimsel liderliği; özellikle okul çalışanları ile öğretmenlerin güdülenmelerine ve dolayısıyla görevlerini daha etkili ve verimli yapmalarına büyük katkı sağlayabilmektedir. Bu durum ise öğrencilerin başarılarının doğrudan etkilediği kişiler siz öğretmenlersiniz. Bu nedenle siz öğretmenlerin görüşleri, yapılacak araştırma için en sağlıklı verileri oluşturacaktır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm size ait **Kişisel Bilgileri**, ikinci bölüm ise okul yöneticilerinizin öğretimsel liderlik davranışlarına ait görüşlerinizi belirteceğiniz **Öğretimsel Liderlik Ölçeğidir**.

Araştırmanın amacına ulaşması, ölçekte belirteceğiniz yargıların doğru ve samimi olmasına bağlıdır. Bu nedenle sorulara, olabilecek yanıtınız için en uygun seçenekleri

belirleyiniz. Ölçek üzerine kimlik açıklayıcı herhangi bir bilgi yazmanız gerekmemektedir. Toplanan veriler, bilimsel amaçlar dışında başka bir amaç için kesinlikle kullanılmayacaktır.

Yanıtlarınızı, görüşlerinize en uygun seçeneğin olduğu bölüme **(X) işareti** koyarak veriniz. Hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız Bu yanıtlarınızı eğitim sistemimizin geliştirilmesi için kullanılacağını unutmayınız. Anketi, yanıtlayıp kontrol ettikten sonra araştırmacıya ulaştırınız. Açıklanmasına ihtiyaç duyabileceğiniz sorular için lütfen araştırmacıya danışınız.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

M.Sinan SAYGINAR

Hava Öğretmen Yüzbaşı

Dokuz Eylül Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

İLETİŞİM ADRESİ :

Hv.Eğt.K.lığı Eğt.Bşk.lığı
ARGE D.Bşk.lığı EKOD Ks.A.
35160 Güzelyalı/İZMİR
Tel: 0 232 285 96 50 / 4775
sinanmete@yahoo.com

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

AÇIKLAMA : Lütfen uygun seçeneğin önündeki boşluğa (X) işareti koyunuz veya ilgili boşluğa istenileni yazınız. Her madde için tek seçenek işaretleyiniz.

(1) **Yaşınız :** (.....)

(2) **Rütbeniz :** () 1. Subay () 2. Astsubay

(3) **Öğretmenlik Mesleğindeki Yıl Olarak Kıdeminiz :**

1. () 0-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16 yıl ve üzeri

(4) **Mezun olduğunuz kaynak:**

1. () Hava Harp Okulu
2. () Astsubay Sınıf Okulu
3. () Üniversite
4. () Astsubaydan Subay Yetiştirme Eğitimi

E. En son bitirdiğiniz eğitim programı :

1. () Astsubay Sınıf Okulu
2. () Önlisans
3. () Lisans
4. () Lisansüstü

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ANKETİ

AÇIKLAMA : Bu bölümde, yaptığınız okul ortamındaki görüşlerinize ait yargı ifadeleri sıralanmıştır. Her bir anket sorusuna ilişkin olarak verilen konulara ait kanaatinizi “**HİÇ KATILMIYORUM**”, “**KATILMIYORUM**”, “**KARARSIZIM**”, “**KATILYORUM**”, “**TAMAMEN KATILYORUM**” durumları sütunlarda belirtilmiştir. Sizden istenen, verilen ifadelere katılma durumunuzu uygun sütuna (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

S/N	Görev yaptığınız okul ortamında, okul yöneticilerinizin liderlik davranışları konusunda aşağıda verilen hususlara ne derece katılıyorsunuz? OKUL YÖNETİCİLERİ;	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM KESİNLİKLE
1.	Okulu en iyi şekilde yönetecek bilgilere sahiptirler.	()	()	()	()	()
2.	Okulun amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynak ve araçların sağlanması için çaba göstermektedirler.	()	()	()	()	()
3.	Okulun amaçlarına uygun olarak çevre ile işbirliği yapmaktadırlar.	()	()	()	()	()
4.	Öğretim faaliyetlerini değerlendirmede danışmanlık görevi yapmaktadırlar.	()	()	()	()	()
5.	Öğretim programlarını geliştirme faaliyetlerine katılmaktadırlar.	()	()	()	()	()
6.	Okulun amaçlarına uygun olarak yüksek beklentiler geliştirmektedirler.	()	()	()	()	()
7.	Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmektedirler.	()	()	()	()	()
8.	Kendilerini yenilemektedirler.	()	()	()	()	()
9.	Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için kendilerini adamaktadırlar.	()	()	()	()	()
10.	Öğretim yılı içerisinde yapılacak tüm çalışmalarını planlarlar.	()	()	()	()	()
11.	Değişmeye açık bir okul ortamı yaratmaktadırlar.	()	()	()	()	()

S/N	Görev yaptığınız okul ortamında, okul yöneticilerinizin liderlik davranışları konusunda aşağıda verilen hususlara ne derece katılıyorsunuz? OKUL YÖNETİCİLERİ;	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM KESİNLİKLE
12.	Zaman, insan ve madde kaynaklarını etkili olarak kullanmaktadırlar.	()	()	()	()	()
13.	Öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu ilişkilerini geliştirmelerinde rehberlik etmektedirler.	()	()	()	()	()
14.	Çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcamaktadırlar.	()	()	()	()	()
15.	Öğretimsel amaçlar için kararların uygulanmasında yüksek düzeyde motivasyon sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
16.	Personelin görev sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olurlar.	()	()	()	()	()
17.	Öğrencilerin öğretime ilişkin sorun ve isteklerini de dikkate alarak çözüm sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
18.	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem vermektedirler.	()	()	()	()	()
19.	Okul programlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
20.	Öğretmenlere ilişkin çalışma grupları, mesleki konferanslar, hizmet içi eğitim vb. etkinlikleri düzenleyerek insan kaynaklarını geliştirmektedirler.	()	()	()	()	()
21.	Öğretmenlerin göstermiş oldukları performanstan doyum almalarını sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
22.	Tüm öğretmenler ile mesleki saygı ve güvene dayalı güçlü bir işbirliği ilişkisine sahiptirler.	()	()	()	()	()
23.	Öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını geliştirmeye yönelik olarak onları motive etmektedirler.	()	()	()	()	()
24.	Mesleklerinde başarılı öğretmenleri ödüllendirmektedirler.	()	()	()	()	()
25.	Öğrencilerin okul başarılarını geliştirmeleri için gerekli tedbirleri almaktadırlar.	()	()	()	()	()
26.	Öğretmenler ile, sınıf içinde ve dışında doğrudan iletişim kurmaktadırlar.	()	()	()	()	()
27.	Yeni öğretim yöntem ve materyallerin kullanılmasında özendirici olmaktadır.	()	()	()	()	()

S/N	Görev yaptığınız okul ortamında, okul yöneticilerinizin liderlik davranışları konusunda aşağıda verilen hususlara ne derece katılıyorsunuz? OKUL YÖNETİCİLERİ;	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM KESİNLİKLE
28.	Yeni öğretim yöntem ve materyallerinin öğretmenler tarafından denenmesinde model olmaktadır.	()	()	()	()	()
29.	Öğretmenleri sınıf içinde ziyaret etmektedirler.	()	()	()	()	()
30.	Sınıflarda yaptıkları ziyaretlerde etkili bir öğretim için öneriler sunmaktadırlar.	()	()	()	()	()
31.	Eğitimsel araştırma ve mesleki konulardaki yayınları sağlamaktadırlar	()	()	()	()	()
32.	Okulun amaçlarının açık olarak paylaşılmasını sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
33.	Öğretimsel amaçların paylaşılması için olumlu bir okul iklimi sağlamaktadırlar.	()	()	()	()	()
34.	Çift yönlü, katılımcı ve uzlaşmacı bir iletişim ortamını oluşturmaktadırlar.	()	()	()	()	()
35.	Çatışmaları (anlaşmazlıkları) “normal” ve “değişiklik için uyarıcı” olarak kabul etmekte ve ondan yararlanabilmektedirler.	()	()	()	()	()
36.	Okulda, öğretim faaliyetlerine ait kararların alınması için düzenli olarak toplantılar yapmaktadırlar.	()	()	()	()	()
37.	Karar verme sürecinde, toplantılarda vb. görüş ve önerileri dikkate almaktadırlar.	()	()	()	()	()
38.	Göreve uyum göstermek için gerekli tedbirler alınmaktadır.	()	()	()	()	()
39.	Öğretmenleri, okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmektedirler.	()	()	()	()	()
40.	Okulun örgütsel değerlerini, diğer okul, kişi ve birimlere kabul ettirebilmektedirler.	()	()	()	()	()
41.	Varlıklarını, okulun her ortamında hissettirebilmektedirler.	()	()	()	()	()
42.	Ödül ve ceza yöntemlerini, morali yükseltecek şekilde kullanmaktadırlar.	()	()	()	()	()
43.	Ödül ve ceza yöntemlerini, öğretimsel verimi yükseltecek şekilde kullanmaktadırlar.	()	()	()	()	()
44.	Öğretmen ve öğrencilerin araştırma, sosyal etkinlik vb yaparak kendilerini yetiştirmelerinde teşvik edici olmaktadır.	()	()	()	()	()

**Ölçek bitmiştir, lütfen maddelerin hiçbirini boş bırakmadığınızı kontrol ediniz.
Katkılarımız için teşekkür ederim.**