

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN  
KADIN ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ  
ARTTIRILMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN  
ETKİLİLİĞİ  
(AFYOMKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**  
Teslime KOCA  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK  
Eylül 2010  
Afyonkarahisar

T.C.  
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN  
KADIN ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ  
ARTTIRILMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN  
ETKİLİLİĞİ  
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan  
Teslime KOCA**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK**

**AFYONKARAHİSAR 2010**

## TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

### JÜRİ ÜYELERİ

### İMZA

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK

.....

Jüri Üyeleri : Prof.Dr.Mustafa ERGÜN

.....

Yrd. Doç. Dr. Murat PEKER

.....

İlköğretim Anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Teslime KOCA' nın, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Performanslarının Arttırılmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği (Afyonkarahisar İli Örneği)” başlıklı tezini değerlendirmek üzere .../.../.... günü, saat .....’ da Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ**  
**ENSTİTÜ MÜDÜRÜ**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Performanslarının Arttırılmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği” (Afyonkarahisar İli Örneği) adlı çalışmalarını 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.

15/10/2010

Teslime KOCA

## **YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ**

# **İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN KADIN ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ ARTTIRILMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETKİLİLİĞİ (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

**Teslime KOCA**

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**2010**

**TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK**

Bu çalışma ile ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin performanslarının artırılmasında okul yöneticilerinin etkililiği'nin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada medeni durum, görev türü, hizmet yılı ve çocuk sayısı gibi bazı değişkenlerin katılımcılar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmaya Afyonkarahisar ilinde bulunan ve 59 ilköğretim okulunda görev yapan bayan öğretmen, müdür ve müdür yardımcılardan oluşan toplam 563 kişi katılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin performanslarının artırılmasında okul yöneticilerinin etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 32 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler, istatistik program kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmaya katılan öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının kişisel bilgileri, yorumları ve görüşlerini betimlemek için frekans (f), yüzde (%) hesaplamaları uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin

yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Faktör yükü 0,45' in altında olan ve uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır. KMO değeri 0,91 bulunmuş, güvenilirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) değerinin  $\alpha = 0.93$  olduğu görülmüştür. Yapılan güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında okul yönetiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum değişkeninin performans arttırılmasında etkili bir faktör olmadığı, görev türü, hizmet yılı ve çocuk sayısı değişkenlerinin performans arttırılmasında etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kadın öğretmenler, öğretmen performansı, etkili okul yöneticisi, etkili lider.

**ABSTRACT**  
**THE EFFICIENCY OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN IMPROVING**  
**THE PERFORMANCE OF FEMALE TEACHERS WHO WORK**  
**IN PRIMARY SCHOOLS**  
**(AFYONKARAHİSAR PROVINCE EXAMPLE)**

**Teslime KOCA**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY**

**ENSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES**

**DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

**2010**

**THESIS SUPERVISOR: Asst. Prof. Dr. Sinan YÖRÜK**

In this thesis, we seek to expound “ The efficiency of school administrators in improving the performance of female teachers, who work in primary schools”. Moreover, in this study, the impetus of variables, such as martial status, duty specification, year of service and number of children, on participators was examined.

563 personal, who are composed of principals, assistant principals and female teachers working in 59 primary schools of Afyonkarahisar province, participate in this study.

A survey consisting of 32 questions was created in order to determine the effectiveness of school administrator in improving the performance of female teachers serving in primary schools. The data obtained from this questionnaire are analyzed with the help of statistics computer package. Being convenient to the aim of this research, frequency (f) and percentage (%) calculations are applied so as to demonstrate the personal information, comments and views of teachers, directors and assistant directors, who participate in survey. A factor and confidence analysis is conducted in order to determine the structural validity of the survey utilized in this

study. The items, which are less than 0,45 factor load and are inadmissible, are removed from sample. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) statistic is computed as 0.91 and the value internal consistency coefficient calculated for confidence study is observed as  $\alpha = 0.93$ . the results related to confidence studies depict that survey has a confident structure.

As the results of the study are explored, it is concluded that school administrators are effective in improving the performance of female teachers working in primary schools. Martial status is not found to be effective factor in the performance improvement, however, year of service and numbers of children are effective factors in the performance improvement.

**Keywords:** Female teacher, teacher performance, effective school administrator, effective leader.



## ÖNSÖZ

Bir toplumun siyasal, sosyal ve ekonomik açıdan kalkınmasında büyük önem taşıyan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği özelliklere sahip, sağlıklı, mutlu ve verimli çalışan bireyler olması, toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı yetiştiren kişiler olmaları açısından hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin istenilen yüksek performans gösterebilmeleri eğitim örgütlerindeki yönetim anlayışına bağlı olarak değişmektedir. Okul yönetiminin etkililik uygulamalarına ilişkin algıların bayan öğretmenlerin performans düzeyinin de belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Bu çalışma ile ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında okul yöneticilerinin etkililiği'nin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim okullarında görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında okul yöneticilerinin etkililiği ilköğretim 1-8. sınıflarda görev yapan bayan öğretmenler ile müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine başvurularak toplanmış ve elde edilen bulgulara dayanılarak yorumlanmıştır.

Yapılan araştırma beş bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde problem tanıtılmıştır. İkinci bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili literatür incelenmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi belirtilmiştir. Dördüncü bölümde elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar alınmıştır. Beşinci bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

“İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Performanslarının Arttırılmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği” başlıklı Yüksek Lisans Tezimin hazırlanıp tamamlanmasında desteği ile sürekli yardımcı olan ve yol gösterici değerlendirmelerinden dolayı danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK' e teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca doğduğum günden bugüne dek her zaman yanımda bulunan ve destek olan annem ve babama, çalışmam boyunca benden desteğini esirgemeyen eşim Mehmet Kürşat Koca' ya ve oğlum Mehmet Tahir Koca'ya, teşekkür ederim.

**Teslime KOCA**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
YEMİN METNİ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	xiii
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU .....	2
2. TEZİN AMACI.....	7
3. TEZİN ÖNEMİ.....	7
4. PROBLEM CÜMLESİ.....	8
5. ALT PROBLEMLER.....	8
6. DENENCELER.....	9
7. SAYILTILAR.....	9
8. SINIRLILIKLAR.....	9
9. TANIMLAR.....	10

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
1.1. ETKİLİLİK KAVRAMI VE ETKİLİ OKUL.....	11
1.1.1. Etkili Okul.....	13
1.1.2. Etkili Okulların Özellikleri.....	14

	Sayfa
<b>1.1.3. Okul Etkililiğinin Ölçülmesi İle İlgili Modeller .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.4. Etkili Okulu Meydana Getiren Faktörler.....</b>	<b>20</b>
1.1.4.1. Okul Yöneticisi .....	20
1.1.4.2. Öğretmen.....	28
1.1.4.3. Öğrenci.....	29
1.1.4.4. Okul Programları.....	30
<b>1.2. ETKİLİ LİDERLİK VE ETKİLİ OKUL LİDERLİĞİ .....</b>	<b>31</b>
<b>1.2.1. Liderlik .....</b>	<b>31</b>
1.2.1.1. Liderlik Tanımları .....	31
1.2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik.....	33
1.2.1.3. Liderlik İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar .....	36
<b>1.2.1.3.1. Özellikler Kuram .....</b>	<b>36</b>
<b>1.2.1.3.2. Davranışsal Kuram.....</b>	<b>36</b>
<b>1.2.1.3.3. Blake ve Mouton Yönetim</b>	
<b>Gözeneği Kuramı .....</b>	<b>38</b>
<b>1.2.1.3.4. McGregor'un X ve Y Kuramı .....</b>	<b>38</b>
<b>1.2.1.3.5. Durumsallık Yaklaşımı.....</b>	<b>39</b>
1.2.1.4. Okul Yöneticisinin Liderlik Rolü .....	40
<b>1.2.2. Etkili Okul Liderliği .....</b>	<b>41</b>
<b>1.2.3. Etkili Okul Liderliğinde Yeni Yaklaşımlar .....</b>	<b>46</b>
1.2.3.1. Eğitimsel liderlik.....	46
1.2.3.2. Öğretimsel Liderlik.....	47
1.2.3.3. Kültürel Liderlik.....	49
1.2.3.4. Moral (Etik) Liderlik.....	50
1.2.3.5. Süper Liderlik .....	51
1.2.3.6. Öğrenen Liderler.....	52
1.2.3.7. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik.....	52
1.2.3.8. Vizyoner Liderlik .....	53
1.2.3.9. Kalite Liderliği.....	54
<b>1.2.4. Okul Müdürlerinin Etkili Liderliğini Sınırlayan Etkenler.....</b>	<b>54</b>
1.2.4.1. Eğitim Eksikliği .....	55

	Sayfa
1.2.4.2. Zaman Sınırlılığı .....	55
1.2.4.3. Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği .....	56
1.2.4.4. Bürokratik ve Yasal Engeller .....	56
1.2.4.5. Kaynak Yetersizliği .....	57
1.3. PERFORMANS KAVRAMI VE ÖĞRETMEN PERFORMANSI .....	57
<b>1.3.1. Öğretmen Performansı.....</b>	<b>57</b>
<b>1.3.2. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler.....</b>	<b>58</b>
1.3.2.1. Bilgi - beceri (Öğretmenin yeterliliği) .....	59
1.3.2.2. Motivasyon (Öğretmenin istekliliği).....	60
1.3.2.3. İş çevresi (Örgütsel destek).....	62
<b>1.3.3. Öğretmen Performansının Artırılması .....</b>	<b>63</b>
<b>2. İLGİLİ LİTERATÜR.....</b>	<b>66</b>

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

<b>3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....</b>	<b>73</b>
<b>3.3. ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ.....</b>	<b>74</b>
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....</b>	<b>75</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....</b>	<b>76</b>

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMU

<b>1. MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>77</b>
1.1. MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE DENEKLERİN DAĞILIMI .....	77
1.2. MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE MADDELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU .....	78
<b>2. GÖREV TÜRÜ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>87</b>
2.1. GÖREV TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE DENEKLERİN DAĞILIMI .....	87

	<b>Sayfa</b>
2.2. GÖREV TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MADDELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU .....	87
<b>3. HİZMET YILI DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>102</b>
3.1. HİZMET YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE DENEKLERİN DAĞILIMI .....	102
3.2. HİZMET YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE MADDELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU .....	102
<b>4. ÇOCUK SAYISI DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>117</b>
4.1. ÇOCUK SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE DENEKLERİN DAĞILIMI ....	117
4.2. ÇOCUK SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE MADDELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU .....	118

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER**

<b>1. TARTIŞMA.....</b>	<b>135</b>
<b>2. SONUÇLAR.....</b>	<b>138</b>
<b>3. ÖNERİLER.....</b>	<b>140</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>143</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>151</b>

## **EKLER LİSTESİ**

**Sayfa**

**EK 1.** Araştırma İzin Belgesi.....151

**EK 2A.** İlköğretimde Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin  
Performanslarının Arttırılmasında Okul Yönetiminin  
Etkililiğinin Değerlendirilmesine Yönelik Ölçek (Öğretmen Anketi).....152

**EK 2B.** İlköğretimde Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin  
Performanslarının Arttırılmasında Okul Yönetiminin  
Etkililiğinin Değerlendirilmesine Yönelik Ölçek (Yönetici Anketi).....154

## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 1:</b> Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller .....	18
<b>Tablo 2:</b> Etkili ve Etkisiz Yönetici Özellikleri.....	26
<b>Tablo 3:</b> Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar .....	34
<b>Tablo 4:</b> 5’li Derecelendirme Ölçeği Puan Aralığı .....	76
<b>Tablo 5:</b> Medeni Durum Değişkenine Göre Deneklerin Dağılımı .....	77
<b>Tablo 6:</b> Medeni Durum Değişkenine Göre Sorulara İlişkin Verilerin Dağılımı .....	78
<b>Tablo 7:</b> Medeni Durum Değişkenine Göre Boyutlara ve Tüm Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı .....	85
<b>Tablo 8:</b> Görev Türü Değişkenine Göre Deneklerin Dağılımı .....	87
<b>Tablo 9:</b> Görev Türü Değişkenine Göre Maddelere İlişkin Bulgular ve Yorumu .....	87
<b>Tablo 10:</b> Görev Türü Değişkenine Göre Boyutlara ve Tüm Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı .....	100
<b>Tablo 11:</b> Hizmet Yılı Değişkenine Göre Deneklerin Dağılımı .....	102
<b>Tablo 12:</b> Hizmet Yılına Göre Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı .....	102
<b>Tablo 13:</b> Hizmet Yılı Değişkenine Göre Boyutlara ve Tüm Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı .....	115
<b>Tablo 14:</b> Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Deneklerin Dağılımı .....	117
<b>Tablo 15:</b> Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı .....	118
<b>Tablo 16:</b> Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Boyutlara ve Tüm Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı .....	132

## KISALTMALAR

**N:** Denek Sayısı

$\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama

**SD** : Standart Sapma

**SE** : Standart Hata

**p** : Anlamlılık Düzeyi

**Md.** : Madde

**f** : Frekans

**akt.** : Aktaran

**F** : Anlamlılık Düzeyi

**AF**: Anamlı Fark



## GİRİŞ

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin performanslarının artırılmasında okul yöneticilerinin etkililiğinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu çalışmada Afyonkarahisar il merkezinde bulunan elli dokuz ilköğretim okulundaki 1–8. sınıflarda görev yapan toplam 563 bayan öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin görüşlerinden faydalanılmış ve bu görüşler sonucunda elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Değişen, yenilenen ve sürekli gelişme kaydeden eğitim kurumları ve eğitim bilimleri her geçen gün daha da zenginleşmektedir. Bu süreçte toplumların eğitim ve öğretimden istedikleri beklenti ve ihtiyaçlar da doğal olarak değişmektedir. Ülkelerin kalkınmasında eğitim ve öğretimin her geçen gün daha iyi bir şekilde anlaşılmaktadır.

İlköğretim bir toplumun eğitim sistemi içerisinde ilk basamaktır. Diğer bütün eğitim basamakları ilköğretime dayanır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumsal kalkınma misyonu öncelikli ve ağırlıklı olarak ilköğretim basamağında kurgulanmaktadır. Tüm toplumsal kalkınmanın öncelikli ve ağırlıklı olarak ilköğretim basamağında kurgulanması, ilköğretim örgütlerinin ve iş görenlerinin performanslarını daha da önemli kılmaktadır (Boyacı, 2006: 3).

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. PROBLEM DURUMU

Eğitim toplumun yaşamasını sürdürmesi ve gelişmesi için gereklidir. Eğitim yoluyla toplum, üyelerini toplumsallaştırır, kültürler; onlara toplumsal rollerini öğretir. Kültürel, bilimsel, teknolojik, yönetsel yenilikler; toplumsal kurumlarda, insan gereksinmelerinde, insan ilişkilerinde, iletişimde ve kentleşmede olan gelişmeler toplumu sürekli değiştirir. Eğitim, hem bu değişimlere öncülük eden, hem de toplumun üyelerini bu değişimlere uyarlayan bir araçtır (Başaran, 1999: 33).

Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istedik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Erden, 1998: 50). Okula yüklenen, sadece bilgi verme, geleneksel kültür normlarını kuşaktan kuşağa aktarma gibi sıradan işlevlerin yerini; yaratıcı ve eleştirel düşünme, iş birliğine yönelme, problem çözme, gerçek yaşamda var olma ve gelişme becerilerini kazandırma almıştır (Özgan ve Summak, 2007: 261). Bununla birlikte kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişmeler, iletişimin yoğunluğunu arttırmış ve uluslararası iletişime hız kazandırmıştır. Bütün bu değişimler okulun yeni bir yapı ve yönetim anlayışına sahip olmasını gerektirmektedir (Çelik, 2000a: 145).

Toplumun okuldan beklentilerinin giderek artmasına karşın okulun bu beklentileri gerçekleştirmede yetersiz kaldığını kavrayan ülkeler, okulun etkililiğini artırma çabalarına girişmişlerdir. Pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de çağımızın gerektirdiği insan, toplum, örgüt ve okul modellerinin nasıl olması gerektiği tartışılmakta okul örgütlenmelerinde ve yönetimlerinde yeni açılımlar aranmaktadır (Yalçınkaya, 2004: 22).

Okullara ilişkin olarak yapılan araştırmalar, Coleman, 1966 ve Jencks, 1972 “ailenin sosyo ekonomik yapısı” değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde “okulun niteliği” değişkeninden daha fazla bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Başka bir deyişle bu araştırmalar, okulun öğrenci üzerinde hiçbir etkisi olmadığını,

öğrenci başarısının tek belirleyicisinin ailenin toplumsal geçmişi olduğunu ileri sürmüşlerdir (Tanrıöğen, 1997: 91).

Oysa Heck, Larsen ve Marcoulides, (1990)'a göre, 1970'lerin ikinci yarısıyla 1980'lerde yapılan "etkili okul" araştırmaları, okulların öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğuna ilişkin bulgularla doludur. Okulun öğrenci başarısı üzerinde önemli etkilere sahip olduğunun belirlenmesi, etkili okul araştırmalarına hız vermiş ve etkili okulların sahip oldukları ortak özellikler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır (Rossow (1990) akt. Tanrıöğen, 1997: 91). Purkey ve Smith'in (1982), eğitim alan yazınındaki "etkili-okul" araştırmalarını analiz eden çalışmaları etkili okulların ortak özelliklerinden birisinin "güçlü liderlik" olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, etkili okulların, etkili liderler tarafından yönetildiği gözlenmiştir. (Rossow (1990) akt. Tanrıöğen, 1997: 91).

Olson (2000)'a göre, etkili okul yönetimi ve etkili öğretim açısından son yıllarda okul müdürlerine yüklenen önemli roller dikkatleri okul müdürlerinin yetiştirilmesine, seçilmesine ve meslekte kalıcı olmalarına çevirmiştir. Liderlik niteliklerine sahip olan okul müdürlerinin, okullarda gelişme yönünde vizyon oluşturarak ve okul mensuplarını bu vizyon etrafında birleştirerek etkili eğitimlerin gerçekleştirebilmesini sağlayabilecekleri yönünde literatürde ortak bir fikir birliği olduğu görülmektedir (akt. Özmen&Yörük, 2004).

Bir okulda, amaçların yerine getirebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmaları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Gürsel, 1997: 77). Okulu toplumsal ve bilimsel gereksinimlere göre yapılandıracak, okulun amaçları ve işlevlerini gerçekleştirecek, sorunlarını çözecek olan yöneticidir (Başaran, 2000: 61). Toplumdaki sosyal ve ekonomik değişmeler, okulda çalışan özellikle eğitici personelin de düşünüş ve davranışlarında değişmeleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretici personel bu gelişmelerin öncüsü ve gerektirdiği yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadır (Taymaz, 2001: 2).

Okul yöneticisinin öğretimin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesinde kritik rol ve sorumlulukları vardır. İyi bir okulun koşulu iyi bir yöneticidir gerçeğinden hareketle, okul yöneticisi okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermekle yükümlüdür (Ilgar, 2000:

91). Okul yöneticilerinin görevleri, yönetmeliklerde açıkça sıralanmıştır. Ancak yönetici okulda beklenmedik anda karşılaşılan bir probleme çözüm bulmak, kurumun amaç ve politikasına uygun olarak çözmekle yükümlüdür. Bu amaç ve politikalar 1982 Anayasası ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiştir (Sünbül, 2003: 400). Bir toplumda eğitim asla statik bir yapıda olamaz. Düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Toplumun beklentilerini karşılamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir (Çelik, 2000b: 43).

Okul kurumu eğitim sisteminin en stratejik parçası aynı zamanda halka açık ve halk ile ilişkisi en fazla olan sosyal bir örgüttür. Okul yöneticisinin öğretimi gerçekleştirme ve geliştirilmesinde kritik rol ve sorumlulukları vardır. Okullara yön veren eğitim yöneticilerinin okulların performans düzeylerini etkilemekte önemli rolleri vardır (İlgar, 2000: 91).

Okul yönetimi denildiğinde ilk akla gelen müdür ve müdür yardımcılarıdır. Okul müdürü, atama ile göreve gelen, formal, sosyal ve teknik yetkilerden güç alan bir üsttür. Formal yetkileri onun bulunduğu makamdan, sosyal yetkileri birlikte çalıştığı personel ve çevreden, teknik yetkileri ise yönetimle ilgili bilgi ve becerilerinden kaynaklanır. Okul müdürü bu yetkilerin tümüne sahip olduğunda gerçek bir lider özelliği kazanabilir (Kayhan ve Eroğlu, 2002: 50).

İyi bir okulun koşulu iyi bir yöneticidir gerçeğinden hareketle, okul yöneticisi okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermekle yükümlüdür (İlgar, 2000: 91).

Eğitimin temelini okul oluşturur ve okul eğitimin üretildiği yerdir. "Eğitim örgütlerinde verimlilik kadar etkililik de gözden uzak tutulmamalıdır" (Özdemir, 2000: 4). Çünkü etkili okul, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur. Etkililiğin koşulları okulu verimli, sağlıklı, yararlı, dirik işletmek ve eğitim işgörenlerinin işten doyumlarını sağlamaktır (Başaran, 2000:11).

Büyük değişimlerin yaşandığı, eğitim sistemimizde klasik yöneticilerin yerine öğretme öğrenci ve çevreyle ilişkilerde okulun verimliliğini arttıracak etkili liderlik özellikleri gösteren okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim ve öğretim

ihtiyacından dolayı kurulmuş olan okullarımızda misyon ve vizyon belirlenmiş şekilde iyi bir organizasyon yapılmış olması gerekmektedir (Cankara, 2008: 3).

Etkili okullarda okul yöneticilerinin okul kaynaklarını kullanırken ve öncelikleri belirlerken etkililik ve verimlilik ilkelerini göz önünde bulundurdukları belirlenmiştir. Etkili okul yöneticileri, kaynak tedarikini, öncelikle etkili bir öğretim ve öğrenci başarısı için gerekli görmektedir (Şişman, 2002a: 81-82).

Eğitim sisteminin çok önemli bir alt sistemini oluşturan ilköğretim okullarının başarısı da büyük oranda yönetici ve öğretmenin verimli çalışmalarına bağlıdır. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak, havasını koruyacak, nitelikleri geliştirecek olan okul yöneticisidir. Okulun amaçlarının gerçekleşmesinde en başta öğretmenlere görev düşmektedir. Bu amaçlar öğretmenlerin etkili ve verimli çalışmaları sayesinde gerçekleşecektir (Ünal, 1997:2).

Okulda çalışan personelin tümü, doğrudan ya da olaylı olarak eğitime katkıda bulunur. Okulun gücü ve eğitsel verimliliği büyük ölçüde personelin niteliğine bağlıdır. İşte bu süreç içerisinde de amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi de yönetimle ilgilidir (Akdağ, 2009: 2).

Eğitimdeki yenileşmenin başarılı olmasında en önemli boyutlardan biri de insan, dolayısıyla “öğretmen” boyutudur. Öğretmenlerini moral, ekonomik, çalışma şartları açısından istenilen seviyeye getirmeyen sistemlerin başarılı yenileşme yapma şansları pek bulunmamaktadır (Özdemir, 2000: 155).

Öğretmenlik mesleği diğer birçok meslekten farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin insan yetiştirmesi ve doğacak hataların ileride telafi edilmesinin çok zor olması, öğretmenlerin çalışma saatlerinde sürekli aktif ve verici durumunda olmaları, çalışmalarının işyeri dışında da sürdürülmesi bunlardan birkaçıdır (Ceylan, 2001). Harris, Halpin ve Halpin, (1985)’e göre; Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde çok yönlü ve yaşamsal bir role sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin getirdiği stresin bir yandan okul yönetimini ve öğretmen performansını, diğer yandan ise, hem öğretmenin hem de ailesinin fiziksel ve ruhsal durumunu etkilediğini göstermektedir (Bozkurt, 2004).

Gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kadınların aktif olarak iş gücüne katılım sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu artışın

en net şekilde görüldüğü faaliyet alanlarından biri de eğitimidir. Öğretmenlik mesleği özellikle de ilköğretim öğretmenliği kadınlar tarafından en çok tercih edilen mesleklerden biridir. Çalışan kadınlar anne, eş, ev kadını ve iş kadını olarak bir biriyle uyumlu birçok rolü yürütmek zorunda kalmışlardır. Böylelikle ev- iş çatışmasından kaynaklanan sorunların yanında çalışılan kurumdan kaynaklanan baskılar öğretmenin performansı üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle de çalışanların performanslarının istenilen düzeyde olması için öğretim lideri olarak okul yöneticilerine çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmene yüklenen bu rollerle öğretmenin yükü daha da artmakta, sorumlulukları da çoğalmaktadır. Bu aşamada okul yöneticilerin desteği olmazsa olmaz unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim ve öğretimin temel yapı taşı olan ilköğretim okullarında görev yapan genelde tüm öğretmenlerin ve özelde bayan öğretmenlerin meslek hayatında karşılaşılabilecekleri sıkıntılardan bazıları; özellikle kasaba ve köylerde ulaşım problemi, çalışılan ortamın sağlıksız olması, birleştirilmiş sınıflarda eğitim verilmesi, velilerin ilgisiz olması, ders dışında idari görevlendirmeler olması (haftalık nöbet, hafta sonu yetiştirme kursu v.b), branş öğretmenlerin yetersizliğine bağlı olarak alan dışı derslere girmek zorunda kalınması olarak düşünülebilir. Saydığımız bu sıkıntılar öğretmenlerin etkili ve verimli çalışmalarını etkileyebilmektedir.

Burns ve Howes (1988)' e göre okul, öğretmenlerle öğrencilerin bir araya geldikleri bir öğretme ve öğrenme ortamıdır. Burada öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ve toplumun eğitim istekleri karşılanır. Bu açıdan bakıldığında okulların temel işlevleri aynıdır. Ancak her okul tektir ve kendine özgü bir niteliği vardır (akt. Baştepe, 2009: 77). Öğretmenlerin okulun temel hedef ve amaçlarına uygun çalışabilmeleri için yaşadıkları birçok zorluğun aşılmasında en önemli destek okul yönetimi tarafından sağlanmaktadır. Bunun sağlanabilmesi içinde okul yönetiminin sahip olması gereken roller okullardaki yapı ve yönetimdeki meydana gelen değişimlerin de etkisiyle büyük ölçüde değişmiştir.

Okulun kalitesini arttıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi,

öğretmenin performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında ise koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Şentuna, 2007: 135).

## **2. TEZİN AMACI**

Bu araştırmadaki amaç, ilköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında okul müdürlerinin etkililiğini ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve bayan öğretmenlerin görüşlerine göre saptamaya çalışmaktır.

## **3. TEZİN ÖNEMİ**

Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli eğitim sistemini oluşturan öğeleridir. Eğitimin kalitesi bu öğelerin birbiriyle işbirliği içerisinde iş görmesine bağlıdır. Öğrenci, veli ve yöneticilerin her biriyle doğrudan bağlantı kurabilmesi nedeniyle sistemin odak noktasındaki unsur öğretmendir. Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, mesleki tatmini eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler. Bu sebeple, öğretmenlerden üst düzeyde verim alınması için öğretmenin performansının artırılması gerekir.

Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2002).

Toplumun eğitim ve öğretimden beklentilerini her geçen gün artarken, okullarda etkili bir yönetim anlayışını da zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda okullardan istenilen başarı ve performansın sağlanmasında temel unsurlardan biri de okul yönetimidir. Okul yöneticilerinin okulun etkililiğini artırma sürecinde ilk başvuru kaynakları olan öğretmenlerin performansı eğitim ve öğretimin kalitesini

belirleyen faktörlerden biridir. Özellikle son yıllarda öğretmenlik mesleği kadınlar tarafından çok rağbet gören bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çoğunlukla ilköğretim kurumlarında görev yapan bayan öğretmenlerin hem ev hem de okuldaki rol ve sorumlulukları öğretmen performansını etkilemektedir. Bu nedenle ilköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında okul yönetiminin etkililiği önemli bir durumdur. Bu bağlamda bayan öğretmenlerin performansının artırılması ve okulda istenilen kalitenin sağlanmasında, öğretmene düşen görev ve sorumlulukların etkin şekilde yerine getirilmesinde okul yönetiminin etkisinin ne düzeyde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıktığının belirlenmesi gerekmektedir.

#### **4. PROBLEM CÜMLESİ**

İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında okul yönetiminin etkililiği nedir?

#### **5. ALT PROBLEMLER**

- i) İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında görev türü etkili midir?
- ii) İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında hizmet yılı etkili midir?
- iii) İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında medeni durum etkili midir?
- iv) İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında çocuk sayısı etkili midir?



## 6. DENENCELER

- i. İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında görev türü etkilidir.
- ii. İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında hizmet yılı etkilidir.
- iii. İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında medeni durum etkilidir.
- iv. İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında çocuk sayısı etkilidir.

## 7. SAYILTILAR

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şunlardır.

1. Örneklem, evreni temsil etmektedir. Belirlenen ilköğretim okullardaki öğretmen ve yönetici sayısı istenilen nitelik bakımından yeterli olacaktır.
2. Öğretmen ve yöneticilerin anket sorularını yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaları beklenmektedir.
3. Araştırmada kullanılan ankette, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri hakkında fikir sahibi olmak için yeterli düzeyde ve sayıda soru hazırlanmıştır.

## 8. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2009–2010 eğitim yılı ile sınırlıdır.
2. Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 59 ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
3. Araştırma verileri, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ilköğretim okullardaki öğretmen ve yöneticilerin araştırmacı tarafından hazırlanan anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

## 9. TANIMLAR

**İlköğretim:** 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan örgün öğretim kurumlarıdır.

**Etkililik:** Amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün öngörülen amaçları ve işlevleri gerçekleştirebilme durumu, kaynaklar yönünden örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilme durumu, sonuçlar yönünden de örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirebilme durumudur (Şişman, 2002a: 2-4).

**Liderlik:** Liderlik belli bir zaman, belli bir bağlam, belli bir grup ve durumla sınırlıdır. Dolayısıyla tüm zamanlarda, bütün bağlamlarda ve her türlü grupta ve her türlü durumda geçerli bir liderlik modelinden söz etmek güçtür. Liderlik, grupla ilgili bir kavram olarak büyük ölçüde grubun değerlerinin oluşturulması, korunup sürdürülebilmesi ve gerçekleştirebilmesi süreçlerini kapsamaktadır (Şişman, 2002b: 10).

**Etkili Liderlik:** Çalışanları yüksek performansa ulaşma doğrultusunda istenilen biçimde davranmaya, o yönde hareket etmeye güdüleyebilen, buldukları hiyerarşik konumun yasal gücü ile grup tarafından sağlanan doğal gücü birleştirebilen, daha genel denetimsel yöntemleri kullanan ve etkinliklerden çok sonuçlar üzerinde duran örgüt yöneticileridir (Cankara, 2008: 20 ).

**Etkili Okul:** Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerine uygun bir şekilde desteklendiği optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000: 36).

**Performans:** görevin gereği olarak önceden belirlenen ölçüleri karşılayacak biçimde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleşmesi oranıdır. Performans, belirlenen şartlara göre bir işin yerine getirilmesi ya da işi gerçekleştiren kişinin davranış biçimidir (Aydemir, 2008: 5).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde etkililik, liderlik, etkili okul ve etkili liderlik, performans kavramı ile ilgili yapılan araştırmalardan bahsedilmiştir.

#### 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

##### 1.1. ETKİLİLİK KAVRAMI VE ETKİLİ OKUL

Etkililik (effectiveness) kavramı, çok eskilere dayanmaktadır. 1930’larda Barnard etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak; buna yakın, bazen de karıştırılan bir kavram olan etkinliği de “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlamıştır. Bu iki kavram arasındaki bir denge kurabilmek yönetimlerin en temel uğraşları arasındadır (Balcı, 2007: 1).

Tosun (1981)’e göre, etkililik üzerine yapılan araştırma ve incelemelerin tarihçesi, insan emeğinden en yüksek verimi elde edecek biçimde örgütlemeye çalışan ilk örgüt yazarlarına kadar uzansa da yirminci yüzyıla gelinceye değin etkililik, verimlilikle eşanlamlı bir sözcük olarak kullanılmıştır. Bir örgütün etkililiğinin, verimli olarak işleyip işlemediğine bakılarak belirlenmesi, onun mal ya da hizmet üretme dışında bir amacı olmadığı varsayımına dayanır. Oysa örgüt, çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan, çok işlevli toplumsal bir birimdir. Klasik görüşün sınırlılığından dolayı araştırmacılar, etkililiği sistem düzeyindeki ölçütlere göre tanımlamaya yönelmiştir. Geleneksel kuramın örgüt içi değişkenler üzerinde durmaya zorlayan baskısından kurtulabilen araştırmacılar, dikkatlerini örgütün çevresine bağlayan değişkenlere çevirince, örgütsel etkililik verimlilikten daha farklı ama onu da kapsayan bir anlam kazanmıştır (Türker, 2010: 4).

Karslı (2004)’e göre etkililik kavram olarak çıktılara sağlanan başarı, amacı gerçekleştirme düzeyi, gerekli kaynakları elde etmeye yeteneği, çevreye uyum sağlama yeteneği olarak çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Etkililik

kavramının doğrudan ya da dolaylı olarak açıklamasını yapmak oldukça zordur (Ada& Baysal, 2010: 100).

Şişman (2002a, 2–4)’a göre farklı açılardan bakıldığında farklı tanımlamalara gidilse de örgüt ve yönetimle ilgili geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacı örgütsel etkililiği artırmaktır. Etkililik; amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün öngörülen amaçları ve işlevleri gerçekleştirebilme durumu, kaynaklar yönünden örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilme durumu, sonuçlar yönünden de örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirebilme durumudur.

Etkili örgütlerin özellikleri şunlardır (Başaran, 2004: 175):

1. Eyleme geçmek, sonuçtan öğrenmek,
2. Müşteriden yana olmak,
3. İşgörenlerden yana olmak,
4. Özgür çalışmak ve girişimci olmak,
5. Paylaşılmış değerler üretmek,
6. Uzmanı olduğu ürünü üretmek,
7. Yalın yapıda ve az uzmanla çalışmak,
8. Merkezden ve yerinden yönetimi dengelemek,
9. İşleri etkili planlamak,
10. Çevreye açık olmak.

Tosun (1981)’ e göre, Etkili, etkisi olmayı anlatan bir sözcüktür. Bir şeyin etkili olması, onun istenen sonucu vermesi demektir. Ama karmaşık sistemler olan toplumsal örgütlerde istenen ve istenmeyen çıktıların sayıca fazlalığı, etkililiğin çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bir boyut üzerinde etkili olan örgüt, ondan bağımsız olan başka bir boyut üzerinde etkili olmayabilir (Türker, 2010: 5). Kurumlarda etkililik özelliği örgütün daha yüksek kalitede ürün ortaya koyması, örgüt içi ve çevresel problemlere diğer örgütlerden daha etkili çözümler bulması halinde ortaya çıkan bir özelliktir (Miskel, Fevurly and Stewart, 1979: 98). Sonuç olarak etkililik kavramında farklı bakış açılarına göre farklı tanımlar

yapılmıştır. Etkililik yukarıda da bahsedildiği üzere çok boyutlu bir kavram olduğu için etkililiğin genel geçer tek bir tanımı yapılamamaktadır.

### 1.1.1. Etkili Okul

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, esas itibariyle okuldaki eğitim-öğretimi etkileyen okul içi çevreyle ilgili çeşitli faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır (Şişman, 2002b: 38).

Verdis (2003, 156–163) ve arkadaşlarına göre yakın dönem okul etkililiği araştırmaları tarihsel açıdan 4 dönemde incelenebilir. Bu dönemlerden ilki 1970’ler de başlamış 80’li yıllarda da etkisini göstermiştir. Söz konusu dönemde okul etkililiğinin beş özelliği; güçlü eğitimsel liderlik, yüksek öğrenci başarısı, temel beceriler üzerinde önemle durulması, güvenilir ve düzenli bir okul iklimi ve öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesidir. Yine bu dönemde yüksek düzeyde okul etkililiği ile bağlantılı üç faktör ön plana çıkmaktadır.

- 1- Okulun ödül sistemi,
- 2- Okulun fiziksel çevresi,
- 3- Okuldaki ödev kullanımı.

1980’ler boyunca etkili olan ikinci dönemde ilk döneme göre daha ilerlemiş istatistik yöntemler kullanılmaya başlandı. Bu dönemin karakteristik özellikleri; kararlı liderlik, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görev içerikleri, öğretmenler arasındaki uyum, yapılandırılmış öğretim dönemleri, zihinsel açıdan meydan okuyan öğrenme, çalışma merkezli çevre, öğretmenler ve öğrenciler arasında yüksek düzeyde iletişim, aile etkisi ve olumlu okul iklimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca iş bölümü, öğretmenlerin işlerinden beklentileri, uygulanan disiplin şekli ve okulun fiziki şartları etkili okulla ilgili önemli konular olmuştur (Verdis, Kriemadis, Pashiaridis, 2003: 156–163).

1990’lı yılları kapsayan üçüncü dönemde okul etkililiğini ve gelişimini arttırmak için; okul bütçelerinin oluşturulma şekli ve kaynakları, performansla göre ücretlendirme, liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, okul performanslarının ulusal ve uluslararası düzeyde nicel yöntemlerle ölçülmesi, öğrenci kişisel gelişiminin okul

tarafından gözlemlenip kaydedilmesi, bağımsız müfettişler tarafından okulun düzenli olarak denetlenmesi, eğitim yönetiminin daha çok merkezileşmesi ya da yerelleşmesi konuları ön plana çıkmaktadır. Ayrıca disiplin problemlerinin ve yapılandırmacı yaklaşımın okul etkililiğini ve gelişimini ne şekilde etkilediği de bu dönemin araştırma konuları arasında yer almıştır(Verdis, Kriemadis, Pashiaridis, 2003: 156–163).

Etkililik çok boyutlu bir kavramdır. Etkililik kavramının kapsamı içerisinde okul, öğretmen, öğrenci, yöneticiler, öğrenci velilerini bir bütün olarak değerlendirmek gerekir. Okuldaki tüm paydaşlardan bilgi vermeden önce genel olarak etkili okulun nasıl olduğunu açıklamakta yarar vardır. Etkili okul öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerine uygun bir şekilde desteklendiği optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000: 36).

Creemers ise etkili okulun öğretim fonksiyonunun yanı sıra yönetsel sonuçlarına da değinerek etkili okulu, “öğrencinin öğrenme sonuçlarını zenginleştirdiği gibi idari değişim bakımından da okul kapasitesini artıran planlı değişim süreci” olarak tanımlamaktadır (akt. Türker, 2010: 7). Sonuç olarak etkili okul akımı, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir. Etkili okul olmak, daha fazla kaynağa sahip olma anlamına gelmez, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade eder. Etkili okulda öğretim, performans geliştirme, okulun esas görevi olarak görülmektedir (Çubukçu, Girmen, 2006 akt. Türker, 2010: 7).

### **1.1.2. Etkili Okulların Özellikleri**

Etkililik kavramı çok yönlü ve çok boyutlu bir kavram olduğu için etkili okulun özellikleri betimlenirken, farklı araştırmacılar farklı bakış açıları ile farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Aşağıda etkili okul ile araştırma yapan bazı araştırmacıların görüşleri verilmiştir.

Etkili okulu diğer okullardan ayıran temel özellik sadece eğitimsel amaç ve işlevleri değildir. Etkili okulun içsel nitelikleri, örgütsel düzenlemeleri ve etkililik boyutları da diğer okullardan farklıdır. Etkili okulun temel etkililik boyutlarından

birisi de etkili bir eğitim-öğretim süreci ve ortamına sahip olmasıdır. Çünkü öğrenciye kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve davranış değişikliğini içeren planlanmış, programlanmış ve zamana bağlanmış bütün eğitimsel etkinlikler okulda eğitim-öğretim süreci ve ortamında gerçekleştirilir. Bir bakıma öğrencinin öğrenme düzeyi ve eğitimsel başarısı, eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutları tarafından olumlu veya olumsuz şekilde etkilenmektedir. Etkili okulda bireysel farklılıklar önemlidir. Öğrencinin herhangi bir konuda güçlüğü varsa yardım ve destek alır. Bir konuda yetenekli ise onları daha da geliştirme imkânı verilir (Balcı, 2001: 194).

Etkili okulun özelliklerini dokuz maddede özetlemektedir.

- Öğrenci merkezlidir.
- Öğrencilere zengin akademik program sunar.
- Öğrencilere geliştirilen öğrenme olanakları sunar.
- Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler.
- Mesleki etkileşimi beslerler.
- Yoğun hizmet içi ortamlar yaratılır.
- Yaratıcı sorun çözmeyi beslerler.
- Aile ve toplum katılımını sağlarlar.
- Paylaşımçı liderlik gerektirirler (Sergiovanni, 1995'den akt. Ada ve Baysal, 2010: 102).

Balcı (2007, 10) ise etkili okulun özelliklerini; amaçlar, işgörenin tutum ve davranışı, uygun örgütsel yapı ve çevresel etmenler olarak belirlemiş ve bu faktörleri şöyle açıklamıştır:

*Amaçlar:* Etkili okullarda, yönetici ve öğretmenler ortak eğitsel görüşler geliştirir, tartışır ve bunları açıkça duyururlar. Bu durum amaçların anlaşılması ve benimsenmesini sağlar. Öğrenciler de yüksek düzeyli doyum ve moral içinde okullarında gurur duyarlar. Öğrenciler bu durumu sınıfta yapabileceklerinin en iyisini başarma isteği, program dışı etkinliklere coşkulu katılım, genellikle iyi davranış ve okulda bulunanlara gösterdikleri saygı ile yansıtırlar.

*İşgörenin Tutum ve Davranışı:* Etkili bir okulun havasında bağlılık, işbirliği ve yüksek moral vardır. Yüksek moral ve işbirliği tutumları, öğretmen ile yönetici arasındaki yoğun mesleki ve toplumsal etkileşim ile okul içindeki açık iletişim ağının bir kanıtıdır. Etkili bir okul, öğretmenlerin bilinçli ve gelişmeye açık olduğu üretken bir ortamdır. İşgörenler, işbirliği içinde çalışma isteği ve ortak beklentilere sahiptirler.

Yönetici ve öğretmenlerin okuldaki olay ve durumlara iyimser ya da kötümser (optimist-pesimist) şekilde yaklaşımları da etkililik üzerimde rol oynamaktadır. Öğretmenler yöneticilerin iyimser düşünceye sahip olmalarının okul etkililiğini arttırdığını düşünmektedir. Yine öğretmenler ve yöneticilerin iyimserlik algısı ne kadar uyumlu ise öğretmenlerin okul etkililiği hakkındaki düşünceleri de o derece olumlu olmaktadır. Ayrıca yöneticiler ve öğretmenlerin okul etkililiği hakkında ortak görüşlere sahipken iyimserlik konusundaki görüşleri ise birbirinden farklılaşmaktadır (Haris and Willover 1998: 358–360).

*Uygun Örgütsel Yapı:* Etkililiğin önemli bir ölçütü de uygun bir bürokratik düzendir. Eğer okulun temel ilgisi eğitsel yatırıma yönelikse, yönetsel ve örgütsel görevlerinde etkili olacak biçimde örgütlenmesi gerekir.

*Çevresel Etmenler:* Bir okulun etkililiği, dış çevreyle ilişkideki başarısından da yordanabilir. Bunlar “veliler ile toplumun doyum ve ilgisi” ile “merkez yönetiminin desteği ve iletişimi” olarak belirlenebilir.

Edmons (1983)’e göre (akt. Celep, 2000: 11–12), etkili okul özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

1. Öğretimin kalitesinde önemli girişimleri yansıtan müdürün önderliği
2. Kapsamlı ve geniş olarak öğretimsel odak anlayışı
3. Eğitim ve öğretimde düzenli ve güvenli iklim oluşturma
4. Bütün öğrencilerin en azından minimum öğrenmeye ulaşmayı amaçladığının beklendiğini ifade eden öğretmen davranışı
5. Program değerlendirmesinde temel oluşturmak üzere, öğrenci başarısı ölçümlerinin kullanımını.



Başka bir ifadeyle etkili okul; öğrenci merkezli, zengin akademik beklentileri olan, öğretime büyük önem verilen, öğrencilerin öğrenmesini geliştiren, olumlu açık bir iklime sahip, mesleki etkileşimi besleyen, yoğun hizmet içi eğitim ortamı olan, paylaşımcı liderlik yapılan, aile ve toplum katılımını sağlayan okuldur (Türker, 2010: 9). Okul etkinliği ile ilgili diğer bir konu da, okul etkinliğinin ölçülmesi ile ilgili geliştirilen modellerdir. Aşağıda kısaca bunlardan bahsedilecektir.

### **1.1.3. Okul Etkinliğinin Ölçülmesi İle İlgili Modeller**

Okul etkinliğine değişik görüş açılarından bakan pek çok model geliştirilmiştir. Örgütsel etkinliğin ve okulun etkinliğinin tanımlanmasında var olan çeşitliliğin etkinliğin ölçülmesi ile ilgili modellerde de kendini gösterdiği görülmektedir. Etkili okulla ilgili en kapsamlı yaklaşımlardan biri Cheng'in (1996) tasarımıdır. Bu “okulun işlevlerini maksimum düzeye çıkarma kapasitesi ya da okulun işlevlerini yerine getirme kapasitesi” olarak tanımladığı okul etkinliğini, okulların ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve eğitsel işlevlerine bağlı olarak ekonomik etkinlik, sosyal etkinlik, politik etkinlik, kültürel etkinlik ve eğitsel etkinlik olmak üzere beş biçimde sınıflandırmaktadır (akt. Karadağ, 2010: 12, Balcı, 2001: 2–3). Örneğin; okulun ekonomik etkinliği okulun ekonomik görevlerini en üst düzeyde başarma kapasitesidir. Örgütsel etkinlik çalışmalarından yola çıkarak okul etkinliğini belirlemeye yönelik olarak bir model önermiştir. Buna göre okul etkinliğinin belirlenmesinde sekiz alt başlıktan oluşan bir model geliştirmiş ve bunu tablo 1’de özetlemiştir (Karadağ, 2010: 12, Balcı, 2001: 2–3).

Amaç modeli, etkinliğin geleneksel yaklaşımını gösterir. Bir örgüt amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir. Modelin iki temel varsayımı şunlardır:

- 1) Örgütte rasyonel karar alacaklara spesifik amaçlar kümesi yol gösterir.
- 2) Bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanabilir.

**Tablo 1. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller**

<b>Modeller</b>	<b>Okul Etkililiğinin Anlamı</b>	<b>Modelin Kullanılabilme Şartları</b>	<b>Değerlendirme Göstergeleri/ Temel Alanlar</b>
<b>Amaç Modeli</b>	Önceden belirlenmiş amaçlara ulaşma	Amaçların açık, belirli bir zaman diliminde ulaşılabilir ve ölçülebilir olması, amaçlara ulaşmada yeterli kaynaklar	Hedeflerin okul planına göre listelenmesi,
<b>Kaynak- Girdi Modeli</b>	İhtiyaç duyulan kaynakların ve girdilerin elde edilmesi	Girdiler ve çıktılar arasında açık bir ilişki vardır, kaynaklar nadir bulunur.	Kaynak girdisi (alınan öğrencinin, olanakların, finansal desteklerin kalitesi)
<b>Süreç Modeli</b>	Pürüzsüz ve sağlıklı örgütsel süreçler	İşlemler ve sonuç arasında açık bir ilişki	Liderlik, iletişim, katılım, eşgüdüm, sosyal etkileşim
<b>Memnun Edici (Doyum ) Model</b>	Bütün üyelerin (bileşenlerin) memnuniyeti	Üyelerin taleplerinin uygunluğu ve görmezlikten gelinememesi	Eğitim yöneticilerinin, yönetim kurulunun, okul müdürlerinin, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin memnuniyeti,
<b>Yasal (Meşruiyet) Modeli</b>	Okulun ayakta kalması ve üyeler için yapılacak etkinliklerin yasal kabul edilmesi	Yaşamını sürdürme yönünden okullar arasında değerlendirme yapılmalı	Halk ilişkileri, pazarlama, halk imajı, ün, sorumluluk vs.
<b>Başarısızlık Modeli</b>	Okulda başarısızlık işaretlerinin gözlenmesi	Etkililik için belirlenmiş ortak bir kriter yoktur fakat okul gelişimi için stratejilere ihtiyaç duyulur	Çatışma, işlev bozukluğu, zorluklar, eksiklikler, zayıflıklar vb.
<b>Örgütsel Öğrenme Modeli</b>	Çevresel değişikliklere uyum sağlama	Okullar yenidir ya da değişiyordur, çevresel değişiklikler göz ardı edilmez	Dış değişikliklerin farkında olma, iç süreçleri izleme, program değerlendirme, gelişimi planlama
<b>Toplam Kalite Yönetimi</b>	Stratejik üyelerin ihtiyaçlarını karşılamak için üyelerin ve süreçlerin toplam yönetimi	Üyelerin ihtiyaçları birbiri ile uyumludur, teknoloji ve kaynaklar toplam yönetim için ulaşılabilir	Liderlik, yönetim, stratejik planlama, süreç yönetimi, nitelikli sonuçlar, müşteri memnuniyeti, toplum üzerindeki etkisi.

(Cheng,1996: 18, akt. Karadağ, 2010: 12, Balcı, 2001: 2–3'den derlenmiştir)

Modelin katkısı, okul planında kapsanan amaçların tiplerine bağlıdır. Kapsam çoğunca yetersizdir ya da ihmal edilir (Balcı, 2001: 5) Şişman (2002a: 58)'a göre okulların etkililiğini ölçmede amaç modelinin ve okul amaçlarının kullanılabilmesi; bu amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı biçimde anlaşılıp

yorumlanabilmesine bağlıdır. Ancak okulların amaçları, eğitim ile ilgili yasal düzenlemelerle belirtilmesine rağmen farklı biçimlerde anlaşılıp yorumlanabilir. Örneğin farklı toplumsal ve ideolojik çevreler, okulun farklı amaçlarına önem verebilirler.

Kaynak-girdi modeline göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir; bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Bu görüş açısı, örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesine dikkati çeker (Balcı, 2001: 5).

Okul etkililiğinin süreç modeli ile ölçülmesi pürüzsüz ve sağlıklı yönetim, öğretim ve öğrenme süreçlerini gerektirmektedir. Okul etkililiğinin süreç modeli ile belirlenebilmesi bu süreçlerle sonuçlar arasında açık ilişkilerin olmasına bağlıdır ve değerlendirmede göz önünde bulundurulmuş esas noktalar liderlik, eşgüdüm, sosyal etkileşim ve iletişim süreçleridir (Karadağ, 2010: 13).

Memnun edici (doyum) modeline göre, bütün üyelerin memnuniyetinin göz önünde bulundurulması gerektirmektedir. Bu modelin başarıya ulaşmasının göstergesi ise, eğitim yöneticilerinin, yönetim kurullarının, okul müdürlerinin, öğretmenlerin, ailelerin, öğrencilerin memnun olma düzeyidir.

Meşruiyet (Yasallık) modelinin okul etkililiğini ölçmede kullanılması için, kaynak sağlamaları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için kamuoyu tarafından kabul görülüp, yasal olarak varlıklarının da kabul ettirilmesi gerekmektedir.

Başarısızlık modeli ile okul etkililiğinin olumsuz yönü ele alınmaktadır. Şayet, etkisizlik belirtileri görülmezse okul başarılı (etkili) kabul edilmektedir. Bu modele göre etkisizliğin göstergeleri ise çatışmalar, işlev bozukluğu, zorluklar, eksiklikler, zayıflıklardır.

Örgütsel öğrenme modelinde okulun etkililik göstergesi okulun çevresel değişikliklere uyum sağlaması, çevresel değişiklikler için zemin hazırlaması, iç süreçlerin izlenmesi, program değerlendirmesi ve okul gelişim planlarının hazırlanmasıdır. Bu modele göre, bir okul üyelerinin beklentilerini karşılayabildiği sürece etkilidir ve burada üyelerin ihtiyaçları birbiri ile uyumludur, kaynaklar ve teknolojiler ise toplam yönetim için ulaşılabilir.

Toplam kalite yönetimi modelinde okulun etkililik göstergesi okul üyelerinin beklentilerini karşılayabilme düzeyidir. Bu modele göre, üyelerin ihtiyaçları birbiri ile uyumlu olmakla birlikte kaynaklar ve teknoloji toplam yönetim için ulaşılabilir.

#### **1.1.4. Etkili Okulu Meydana Getiren Faktörler**

Etkili okulun ortaya çıkmasını sağlayan faktörlerin başında yönetici, öğretmen, öğrenci davranışları, okul programı, programın işleyişine yönelik süreçler, parasal ve fiziksel kaynaklar, okulun fiziksel çevresi v.s sayılabilir (Ada & Baysal, 2010: 107). Ancak bu faktörlerden araştırma konumuzla bağlantılı olarak etkili okulu meydana getiren faktörlerden yönetici, öğretmen, öğrenci ve okul programı faktörlerinden bahsedeceğiz.

##### **1.1.4.1. Okul Yöneticisi**

Bir okulda, amaçların yerine getirebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Gürsel, 1997: 77). Değişime açık, eleştiri yapabilen, sorumluk üstlenebilen, yetkiyi paylaşabilen, özgür bir çalışma ortamı sunan, kurumsal etik değerle ve çalışanlar üzerinde eğitici role sahip okul yöneticisi artık okul lideri özelliği kazanarak etkili okulun temel elmanı halini alır (Bottery, 1992: 186). Burada etkili okulun geliştirilmesinde önemli bir faktör olan okul yöneticisinin görevlerinden kısaca bahsetmek faydalı olacaktır.

Her okul yöneticisinin amacı, bakanlığın eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir şekilde işler durumda tutmaktır. Bunun için de her okul yöneticisinin belli yeterliliklere sahip olması; yetki, sorumluluk ve görevlerinin neler olduğunu bilmesi gerekir (Gürsel, 1997: 77).

Okul müdürü görevlerini yerine getirirken ilgili yasa ve yönetmeliklere uygun davranmak ve okuldaki diğer görevlilerle işbirliği yapmak zorundadır. Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içerisinde ele alan ve bu hizmet sektöründe çalışanların hedefleri

ile görev ve sorumluluklarının belirlenmesinde bir temel teşkil eden, 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda okul müdürünün görevleri şöyle sıralanmıştır:

Madde 10- Müdür, okulu yönetir ve temsil eder. Müdür, okulun yönetim, eğitim ve öğretim işlerini kanun ve programların amaç ve ilkelerini gerçekleştirebilecek biçimde yürütür. Müdür, okul, bina ve eşyanın korunmasını, iyi kullanılmasını, temizliğinin yapılmasını sağlar. Müdür, okuldaki bütün çalışmalarını planlamaya, yürütmeye, görevlileri denetlemeye yetkili ve bu hizmetlerden birinci derecede sorumludur.

Madde 11- Müdürün başlıca görev, yetki ve sorumlulukları şunlardır;

- a. Araştırma, planlama;
- b. Yürütme;
- c. İzleme, rehberlik, denetleme ve değerlendirme.

Yasanın 12. 13. ve 14. maddelerinde araştırma ve planlama ile ilgili bölüm, 15. 16. maddelerinde yürütme ile ilgili bölüm, 17. 18. 19. 20. ve 21. maddelerde ise izleme, rehberlik, denetleme ve değerlendirme ile ilgili bölümler geniş kapsamlı olarak yer almaktadır.

Bir okulda gerçekleştirilecek yönetim işlerinin her biri birer uzmanlık alanıdır. Okul yönetmeliklerinde de temel yönetim etkinlikleri olarak belirtilen bu işleri 6 başlık altında incelemek mümkündür.

1. Program ve öğretim işleri: Okul müdürlerinin program-öğretim işlerine ilişkin yetki ve sorumlulukları okulların yönetmeliklerinde belirtilmiştir.

Okul programlarının yönetimi okul müdürlerinin asıl işidir. Çünkü bir okula eğitim hizmetlerinin üretimi eğitim programına göre yapılır. Eğitim programı, ders içinde ve ders dışındaki planlı eğitsel etkinliklerin tümünü kapsar.

Türkiye’de eğitim programların hazırlanması ve geliştirilmesi görevi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim ve Terbiye Dairesi’ne verilmiştir. Programların geliştirilmesi, başlı başına bir uzmanlık işi olduğu gibi uzmanlıklar arasında işbirliği ve eşgüdümü gerektiren önemli ve zor bir uğraştır.

Bir eğitim programının iyi hazırlanmış olması yeterli değildir. Programın etkili bir şekilde uygulamaya konması da gerekir. Bu konuda okul yönetimine önemli görevler düşmektedir.

Derslerin ve ders dışı etkinliklerin planlanması, programlanması, zamanlanması, okul takviminin, ünitelendirilmiş yıllık planların ve günlük zaman çizelgelerinin hazırlanması, ders dağıtım çizelgelerinin hazırlanması, derslik, atölye ve laboratuvarların kullanım programlarının yapılması vb... okul yönetiminin yerine getirmesi gereken işlerden başlıcalarıdır.

2. Personel hizmetlerine ilişkin işler: Personel hizmetleri, yeter sayıda ve gerekli yeterliliğe sahip elemanın alınması, hizmet içinde bunların geliştirilmesi, personelden hizmet sırasında en iyi biçimde yararlanmayı hedef tutmaktadır (Gürsel, 1997: 85).

Okul müdürünün görevi, okuldaki tüm personelin çalışmalarını örgütleyerek bilgi ve becerilerini uzlaştırarak, destekleyici ve doyum sağlayıcı koşulları yaratarak verimi yükseltmektir.

Personel hizmetleri, bir okulda çalışanların, işe alınmalarından ayrılmalarına kadar ki sürede gerçekleştirilecek hizmetleri kapsar. Bu hizmet kapsamında yerine getirilecek işlerin tümü ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde açıkça belirlenmiştir.

Personeli seçme, görevlendirme, personelin ödev, hak ve sorumlulukları, yetiştirilmeleri, yükselmeleri, ödenecek ücretler, disiplini gibi tüm işler yasa ve yönetmeliklere uygun olarak okul yönetiminin görev ve sorumluluğundadır (Kayhan ve Eroğlu, 2002: 50–54).

3. Öğrenci hizmetleri: Okulun var olma nedeni olan öğrencilerin eğitsel, bireysel ve toplumsal sorunlarını çözmeye yönelik etkinliklerin tümü öğrenci hizmetleri olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenci hizmetleri iki grupta incelenebilir;

- a. Öğrencinin okula alınması, yetiştirilmesi, izlenmesi, değerlendirilmesi gibi okul ve öğrenim yaşamıyla doğrudan ilgili olan işlerdir
- b. Beslenme, sağlık, yöneltme, danışma ve rehberlik hizmetleri vb... işler.

Okul yönetimi tüm bu hizmetlerin yerine getirilmesinde öğrenciler ve öğrenci velileri ile işbirliği ve eşgüdüm içinde olmalıdır.

4. Eğitsel kollar: Eğitsel kollar eğitim programının bir parçasıdır. Okulların yönetmeliklerinde eğitsel kolların kurulması ve çalıştırılması zorunlu kılınmıştır. Her okul kendi olanak ve koşullarına göre öğretim yılı başında hangi eğitsel kolları açacağını benimser. Ders programları ile eğitsel kol çalışmaları arasında bir denge kurulabilmesi için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının okulun amaçları yönünden değerlendirilmesi gerekir. Eğitsel kolların etkin ve verimli olarak çalıştırılabilmesi öncelikle okul yönetiminin tutumuna bağlı olmaktadır. Eğitsel kolların öğrencinin ve çevrenin ilgi, ihtiyaç ve koşullarına uygun olarak düzenlenmesi okul yönetiminin hem yasal hem de eğitsel sorumluluğudur.

5. Yardımcı hizmetler: İşletme, donatım, bütçe, döner sermaye, taşıma ve ulaşım vb... hizmetlerin tümü bu hizmet grubunda sayılabilir. Bunlar okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik destek hizmetlerdir. Okul binalarının eğitime elverişli duruma getirilmesi, korunması, bakımı, onarımı, donatımı, güvenliği, fiziki koşulları vb... hizmetler doğrudan eğitimle ilgili görülmeseler bile eğitime elverişli bir ortamın ve koşulların sağlanması açısından önemlidir.

Okul müdürü okulda bu işleri yapmakla görevli personel arasında bir iş bölümü yapmalı ve sorumluluklarını yazılı olarak belirlemelidir. Daha sonra da bu işlerin düzenli bir biçimde yapılıp yapılmadığını denetleyerek gerekli rehberliği yapmalıdır.

6. Okul çevre ilişkileri: Okul ve çevrenin birbirini etkilemesi, aynı amaçlara dönük çalışması, birlik ve bütünlük özelliği göstermesi, birbirindeki değişmeyi diğerinin izleyip değerlendirmesi gerekir (Gürsel, 1997: 122).

Okul çevre ilişkilerinin amacı, okulun çalışmalarını, ihtiyaçlarını ve sorunlarını çevreye duyurmak, her yönden çevrenin maddi ve manevi desteğini sağlamaktır.

Bir okulun başarısı çevre ile olan ilişkilerinin derecesine ve çevreden gördüğü desteğe bağlıdır.

Okul çevre ilişkilerinin eğitim açısından önemini kavrayan bir okul müdürü, okulla çevresi arasında bir köprü oluşturmali ve bu köprüyü sürekli açık tutmalıdır.

Okulun çevresi denildiğinde en başta veliler, işverenler, mesleki kuruluşlar ve diğer eğitim kurumları akla gelmektedir. Okulun çevre ile kuracağı sağlıklı ilişkiler;

- Okulun amaçları ve etkinlikleri konusunda çevreyi bilgilendirme, onların okul ile ilgili merak ve kaygılarını giderme,
- Okulun ihtiyaç ve sorunlarından çevreyi haberdar ederek bunların giderilmesi ve çözümlenmesi ve çevre desteğini sağlama,
- Velilerle kurulacak iletişim ve işbirliği yolu ile öğrencilerin sorunlarının çözümünü kolaylaştırmak,
- Mesleki kuruluşlarla yapılacak işbirliği sayesinde öğrencilere iş yaşantıları ve iş olanakları yaratmak gibi yararlar sağlayacaktır.

Okulun çevre ile kuracağı bu iletişim ve yapacağı işbirliğinde ise en önemli sorumluluk okul yönetimine düşmektedir.

Kuşkusuz bir okul müdürü, sayılan bu iş ve işlevleri tek başına gerçekleştiremez. Her yönetici gibi okul müdürü de güvенеbileceği, işbirliği yapabileceği yardımcılara ihtiyaç duyar. Bir okul müdürü göreve geldiğinde birlikte çalışacağı yardımcılarını seçme hakkı ve yetkisine sahiptir. Müdür yardımcılarının sayısı okulun büyüklüğüne ve öğretim kapasitesine göre belirlenmektedir. Müdür yardımcılarını yapacakları bir iş bölümü ile yönetim işlerini kendi aralarında paylaşırlar. Bu paylaşma kimi zaman yönetim işleri, kimi zaman da öğrenci grupları esas alınarak yapılır.

İlgili yasanın 22. maddesinde müdür başyardımcısının görevi:

Madde 22- Okulun yönetimi bakımından müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdür başyardımcısı müdürün önerisi üzerine Valilikçe atanır. Eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı bir şekilde düzene sokulmasından ve amaçlara uygun olarak yürütülmesinden sorumludur. İlgili mevzuata ve müdürden alacağı emirlere göre okul yönetimine katılır. Okulun amaçlarına ulaşması için alınacak önlemleri araştırır, müdür ile birlikte oluşturur, müdürün onayından sonra uygulamaya koyar.



Müdür bulunmadığı zamanlarda müdürlüğe vekillik eder. Yasanın 23. maddesinde müdür başyardımcısının görevli detaylı olarak açıklanmaktadır. Müdür yardımcılarının görevi ise;

Madde 24- Okulun yönetiminde müdür ve müdür başyardımcılarının en yakın yardımcılardır. Müdür yardımcıları müdürün teklifi üzerine Valilikçe atanır. Eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı bir şekilde ve amaçlara uygun olarak yürütülmesinden sorumludurlar. 25. 26. 27. 28. ve 29.maddelerde bu sorumluluklar daha ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Okul müdürü ve müdür yardımcıları birlikte okul yönetimini temsil ederler. Yönetim hizmetlerinin başarısı onların kendi aralarındaki uyum ve işbirliğinin ürünüdür (Kayhan ve Eroğlu, 2002: 50–54)

Okul yöneticisinin imajı, 1980’lerden beri “bürokratik işlerden sorumlu kişi” olmaktan “lider” olmaya doğru değişim göstermektedir. Etkili okul oluşturma ve yönetmede okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yere sahip olduğu, birçok araştırmacının üzerinde anlaştığı bir konudur (Balcı, 2007, s.116).

Keleş (2006)’ e göre, etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul, özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür (Türker, 2010: 17).

Etkili okul yöneticileri, etkisiz okul yöneticilerinden iyi okul çevresi oluşturmaya yönelik görüşleriyle ayrılır. Etkili okul yöneticileri, öğrenci başarısı ve öğretmen etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için, gerekli kaynakları sağlayabilecek bir yeteneğe sahiptir. Bu yöneticilerin seçici ve sistematik olarak uyguladıkları diğer destekleme yolları ise öğretmenleri dikkatli biçimde değerlendirme, başarılı olan öğretmenleri ödüllendirme ve planlama yapmak olarak görülebilir. Etkili okul yöneticileri sadece öğretmenlerin performanslarına ilişkin detaylarla değil, aynı zamanda onların performansı nasıl algıladıklarıyla da ilgilenir (Çelik, 2000b: 46).

Etkili okul yöneticisinin özellikleri ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Cammok, Nilekant ve Dakin (akt. Ada& Baysal, 2010: 127–128) yapılan etkili yönetici ile özellikle yetenek açısından etkisiz yöneticinin özelliklerinin karşılaştırılması Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Etkili ve Etkisiz Yönetici Özellikleri**

<b>ETKİSİZ YÖNETİCİ</b>	<b>ETKİLİ YÖNETİCİ</b>
Kendisi için hedef oluşturmaya ihtiyaç var.	Kendi hedefini oluşturma yeteneği var.
Biriminde amaç duygusu yok.	Birimine açık bir amaç duygusu aşılar.
Statükodan memnundur, değişmeden kaçınır.	Sürekli olarak yeni yaklaşımlar arar, değişime yöneliktir.
Kısa vadeli düşünür, geleceği kestiremez.	Geleceğe yöneliktir ve uzun vadeli düşünür.
Detaylarla uğraşır, geniş perspektifi kaybeder.	Geniş görüş oluşturur, detaylarla uğraşmaz.
Sıradan işlerin ayrıntılarına çok eğilir.	Sıradan işlerin ayrıntılarıyla ilgilenmez.
Yönetime çok az zaman ayırır.	Yönetime yeterince zaman ayırır.
Girişkenliği ve hırsı yoktur.	Üst düzeyde cesareti ve hırsı vardır.
Sınırlı bir iş kapasitesi vardır.	İş için yüksek bir istek ve kapasitesi vardır.
Kararsızdır.	Kararlıdır.
Önceliklere çok az duyarlıdır ve kolayca yanlış yapabilir.	İyi bir öncelik hassasiyeti vardır, sonucu göze alır.
Problemlerin kaynağına inmez ve temel nedenleri belirlemeksizin münakaşaya girer.	Zekidir, problemlerin kaynağına iner ve temel nedenleri belirler.
Zamanı iyi kullanamaz, işleri iyi dağıtamaz.	Zamanı iyi kullanır.
İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında zayıftır.	İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında iyidir.
Çok şey yapmaya çalışır, haleflerini yetiştiremez.	İyi görevlendirir, diğerlerine katılır, haleflerini eğitir ve yetiştirir.
Danışmaksızın değişikliğe zorlar, öğrenmek için gönülsüz ve katıdır.	Değişikliğe sunmadan önce personele danışır, öğrenmeye istekli ve esnekler.
Olumsuzluğu belirtir, yüksek edime yeterli tanıyı ve desteği veremez.	Olumluluğu belirtir, yüksek edimi tanır ve destekler.
Ortalıkta az görünür, birimleriyle yeterli temasta bulunmaz.	Ortalıkta çok görünür, işlere yetişir, oyunun içindedir.
Ulaşılamaz ve yardıma gönülsüzdür.	Ulaşılabılır, dostça ve destekleyicidir.
Olumsuz görüştedir ve başkalarıyla ilişkide güçlükleri vardır.	Olumlu görüştedir, ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmada çok rahattır.
İki yüzlüdür, güvenilirmez.	Dürüsttür ve güvenilir bir kişiliği vardır.

*Kaynak: Cammok, Nilekant ve Dakin, "Developing a Lay Model of Managerial Efectiveness: A Constructionist Perspective", Journal of Management Studies, 32, 4 July 1995, p. 456'dan derleyen Karşlı, 2004 (Ada& Baysal, 2010: 127–128).*

Tablo 2 incelendiğinde etkili ve etkisiz yönetici arasındaki önemli farklılıklar görülmektedir. Etkili yöneticiler öz yönetim anlayışına sahip, demokratik, kararlı, cesur, değişime açık, problemlerin kaynağına inebilen, zamanı etkili kullanılabilen, sosyal yönü güçlü, dürüst ve güvenilir bir yönetim tarzı sergilerken, etkisiz yönetici dış denetimli, kararsız, değişime kapalı, problemlerin kaynağına inmeyen, zamanı etkili kullanamayan bir yönetim tarzı sergilemektedir.

Drucker (1994'den akt. Töremen ve Kolay, 2003), "Etkin Yöneticilik" adlı çalışmasında, etkili bir yönetici olabilmek için elde edilmesi gereken beş zihin alışkanlığını şöyle sıralar:

1. Etkin yöneticiler, zamanlarının nereye harcandığını bilirler. Denetimleri altında tutabildikleri en asgari zamanı bile sistematik olarak kullanmaya çalışırlar.

2. Etkin yöneticiler, kendilerine somut hedefler koyarlar. Çalışmaktan çok, sonuç elde etmek için çaba harcarlar. İşe, "benden ne yapmam bekleniyor?" sorusuyla başlarlar.

3. Etkin yöneticiler, sahip oldukları güçlere dayalı olarak çalışırlar, yani elinden gelen şeylere yönelirler, yapamayacakları şeylere işe girişmezler.

4. Etkin yöneticiler daha yüksek bir performansın olağanüstü sonuçlar vereceği birkaç büyük alan üzerinde konsantre olurlar. Kendilerine öncelikler koyar ve önceliğe ilişkin aldıkları kararları korurlar.

5. Etkin yöneticiler, nihayetinde etkili kararlar almak durumunda olan kişilerdir. Bunun her şeyden önce bir sistem işi olduğunu bilirler. Etkili bir kararın olgular üzerinde uzlaşmadan çok, birbiriyle çelişen düşüncelere dayanan bir yargıdan kaynaklandığını bilirler.

Sonuç olarak; etkili yöneticilerin, sadece belirli konularda yoğunlaşmadığı, genel olarak organizasyondaki bütün faaliyetleri dikkate alarak belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmada bir sapma olup olmadığını kontrol ettiği görülmektedir. Bu doğrultuda, etkili yöneticiler başta kendi çalışanları olmak üzere birçok kişiyle temas halindedir. Kişilerarası ilişki kurma, etkili yönetim için önemlidir (Şahin, 2009: 71).

#### 1.1.4.2. Öğretmen

Etkili okulun oluşumunu sağlayan en önemli aktörlerden biri, öğretmendir. Morhmore, 1992 akt. Balcı (2007: 82)' ye göre öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için şu bilgilere ihtiyaç vardır:

- Eğitim program bilgisi,
- Pedagojik bilgi: bu sadece sunma becerisini gerektirmez; aksine öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamayı ve konu alanı bilgisinin farklı yaş, bilişsel aşama ve tecrübeye uygun olacak şekilde dönüştürülmesini gerektirir.
- Psikolojik Bilgi,
- Geç öğrenenlerin nasıl çalıştıklarına anlama imkanı verir.
  - Okul ve sınıf süreçleri bilgisi öğretmenlere öğrenmeyi planlama, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri yönetmede yardımcı olur.
  - Irk, sınıf, cinsiyet, din gibi faktörlere ilişkin sosyolojik bilgi öğrenmeye yardım eder.

Ayrıca,

- Farklı yetenekteki öğrencilere uygun materyal ve bilgi kaynaklarını örgütleme
  - Karmaşık bilgi gövdesini analiz etme
  - Bütünlüğe zarar vermeden karmaşıklığını açıklığa kavuşturacak tarzda bilgiyi sunma
  - Öğrenci çalışmalarını değerlendirme, gelişmelerini yönetebilme, dönüt verme
- Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı sorumlulukları olan ve öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışan ve insanları doğru anlama yönünde çaba gösteren bir eğitim çalışandır. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenler. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar, verimliliklerini ve

performanslarını arttıracak düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde onları güdüler (Can, 2004: 104).

Barutçugil (2002: 48)' e göre, bir öğretmenin etkili olmasının temel koşulları arasında alanında yeterli olması, genel kültüre sahip olması ve öğretme konusunda gerekli ustalığa ve beceriye ulaşmış olması bulunmaktadır. Eğitimcinin etkili olmasının koşullarından birisi de yüksek performanslı olmasıdır. Yüksek performanslı eğitimciler, işlerini nasıl yapacaklarını iyi bilirler (Ada ve Baysal, 2010: 110-111). Kuşkusuz eğitimcilerin performansları yüksek olmasında en etkin rolü de okul yönetimi üstlenmektedir

#### 1.1.4.3. Öğrenci

Okulların var olma nedeni olan öğrenciler etkili okulun oluşmasında etkili olan birçok değişkenden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etkin Öğrencilerin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Ada& Baysal, 2010: 124–125):

- *Bilgi toplumuna hazır olacak şekilde “öğrenmeyi öğrenen” bir anlayışa sahip olmak:* Her öğrencinin ön görülen program çerçevesinde temel bilgi ve becerileri kazanması ve gereken bilgiye ulaşma sorumluluğunu alması o öğrencinin görevinin gereğini tam olarak yaptığı anlamına gelir.
- *Yaratıcılığını en üst düzeyde kullanmak:* Mevcut bilgiler arasında ilişki kurabilen öğrenci, analiz ve sentez yapabilme becerisi yanında yeni bir çözüm yolu yeni bir anlayış, yeni bir ifade tarzı geliştirecek şekilde kendini geliştirmelidir.
- *Aktif öğrenci olmak:* Dinleyen, okuyan, rutin alıştırmalar yapan pasif öğrenciler olmak yerine tartışabilen, hipotez üretebilen, araştıran ve kendi bakışını oluşturabilen öğrenme sorumluluğunu alan olmalıdırlar.
- *Problem çözme becerisine sahip olmak:* Öğrenci, mevcut bilgileriyle karşısına çıkabilecek problemleri çözebilmesi hem anne- baba hem öğretmen hem de çağın gerektirdiği bir nitelik olarak kabul edilmektedir.
- *Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak:* Öğrenciler kendilerine verilen bilgileri ya da uygulamaları hiç sorgulamadan olduğu gibi kabul etmekten

çok onları eleştirebilen, sorgulayan, değerlendirebilen bir duruma gelmeleri demokratik bir anlayışın da göstergesi olarak gösterilebilir.

- *Geleceğe ilişkin hedeflere sahip olmak:* Öğrenciler geleceğe yönelik hedeflerini belirleyerek bu doğrultuda çalışmalar yapmaları beklenen bir özelliktir.
- *Kendisi objektif olarak değerlendirebilme:* öğrenciler yapmış oldukları çalışmalara ilişkin değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılmasının yanında onların benlik algılarının gelişmesiyle yakından ilgilidir.
- *Bireysel teşebbüs gücüne sahip anlayışta olmak:* Küreselleşen bir dünyada bireylerin sadece kendilerine verilen işleri yapabilmelerinin ötesinde yeni bir iş kurma, kurulan bir işi sürdürme becerisinin gelişebilmesi bireysel teşebbüs gücüyle yakından ilgilidir.
- *Çok dil ve çok kültürlü bir anlayışa sahip olmak:* Uluslararası düzeyde ve her kademedede öğrenci değişim programlarının olduğu bir ortamda öğrencinin birden fazla dili etkin bir şekilde okuyup yazıp anlayabilecek düzeye gelmesi onun başarısını arttırabilir.
- *Takım çalışması ruhuna sahip olmak:* Takım çalışması içerisinde olan öğrencilerden her biri kendi kapasitesi, kendi gücü ve bilgisi oranında iş birliğine katkıda bulunmaya çalışırken, bireysel bir ruhtan çok kolektif bir anlayışın çıkmasına yardımcı olmaktadır.

#### **1.1.4.4. Okul Programları**

Etkili okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. Öğretimsel program, esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı; doğruları, özendiricileri ve geribildirimini açıkça göstermelidir. Öğretmen ders planında her öğrencinin yüksek başarı beklentisini karşılayacak bir iklimi, öğrencilerle birlikte oluşturmaya çalışmalıdır (Çelik, 2000b: 39).

Liderlerin eylemleri ve davranışları, öğretimsel liderliğin varlığını ortaya koyan çok önemli bir göstergedir. Öğretimsel liderliğin özgün var oluşu için, bütün okul toplumu içinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için sorumluluk alan bireylerin etkinlikleri kanıt olarak gösterilebilir. Onların etkinlikleri öğrenci başarısının ölçülebilen bir türü içinde ortaya çıkacaktır (King, 2003; akt. Aksu, Gemici ve İşler, 2006: 58).

## **1.2. ETKİLİ LİDERLİK VE ETKİLİ OKUL LİDERLİĞİ**

Okul etkililiği ve eğitim reformları literatüründe liderlik konusunun önemi giderek artmaktadır. Birçok yönetim ve organizasyon çalışması liderliği örgütsel performans ve etkililik için kritik bir faktör olarak kabul etmektedir. (Shum and Cheng, 1997: 165). Bu yüzden etkili liderlik kavramına geçmeden önce bu kavramın özünü oluşturan liderlik kavramı ile ilgili genel bilgilerin verilmesinin faydalı olacağını düşünülerek bu başlık altında öncelikle liderlik kavramı, tanımları ve liderlik ile ilgili kuramsal yaklaşımlardan bahsedilecektir.

### **1.2.1. Liderlik**

Liderlik İngilizce bir kelime (leadership) olup kelimenin aslı fiil olarak “lead” şeklindedir. Bu haliyle kelime, daha çok ABD İngilizcesinde kullanılmaktadır. İngiltere İngilizcesinde ise bu kelime ile eş anlamlı olarak kullanılan bir başka kelime de “head” ve “headship” kelimesidir. Diğer dünya dillerinde, İngilizce’deki yönetimle ilgili “management” ve “administration” kelimelerinin tam karşılaman bir kavram olmadığı gibi bu kavramın da tam olarak karşılığı olabilecek bir kelimenin olup olmadığı, önemli bir araştırma konusudur. Türkçede ise liderlik karşılığı olarak “önderlik” ve “yederlik” kelimeleri önerilmişse de, yaygın olarak “liderlik” kelimesi kullanılmaktadır (Şişman, 2002b: 2–3 ).

#### **1.2.1.1. Liderlik Tanımları**

Liderlik kavramı çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne

ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (şişman, 2002b: 1).

Liderlikle ilgili farklı tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

- Bass, 1985'e göre liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.
- Bennis&Nanus, 1985'e göre liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.
- Argyris, 1976' a göre liderlik, güçlü bir etkidir.
- Zaleznik, 1977' e göre liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda g kullanmadır ( akt elik, 2000b: 1 ).
- Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Liderlik grup tarafından seçilen kişiye, gene grup tarafından verilen bir niteliktir (Bursalıoğlu, 2000: 204- 206).
- Lider, kendisini izleyenlerin kendisine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen kişidir (Sünbül, 2003: 320).
- Liderlik, bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamlarına da gelebilmektedir (TDK, 2000).
- Liderlik belli bir zaman, belli bir bağlam, belli bir grup ve durumla sınırlıdır. Dolayısıyla tüm zamanlarda, bütün bağlamalarda ve her türlü grupta ve her türlü durumda geçerli bir liderlik modelinden söz etmek gttr. Liderlik, grupla ilgili bir kavram olarak büyük ölçüde grubun değerlerinin oluşturulması, korunup sürdürülebilmesi ve gerçekleştirebilmesi süreçlerini kapsamaktadır (şişman, 2002b: 10).

Görüldüğü üzere etkililik kavramında olduğu gibi liderlik kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan başlıca noktaların ise özetle şunlar olduğu görülmektedir:



1. Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir güç,
2. Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
3. Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
4. Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
5. Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
6. Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği vb... (Şişman, 2002b: 4).

Liderler, izleyenleri etkileme sürecinde birçok güç kaynağını kullanabilir. Bunlara etki kaynakları da diyebiliriz. Örgütlerde liderler başlıca şu beş çeşit önemli güç kaynaklarını kullanırlar (Can vd.,1985:234-235, Çelik 2003:4'den akt Arslan, 2007: 6).

1. *Yasal Güç*: Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür.

2. *Ödül Gücü*: Liderlerin astlarının yeteneklerini değerlendirdikleri güçtür.

3. *Zorlayıcı Güç*: Liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kullandıkları güçtür.

4. *Uzmanlık Gücü*: Grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir.

5. *Karizmatik Güç*: Liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtan güçtür.

Yasal, zorlayıcı ve ödül gücü örgütsel gücü oluştururken, uzmanlık ve büyüleyici özellik gücü kişisel güçleri oluşturmaktadır. Liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler yanında kişisel güçlerinde kullanılmalıdır.

#### **1.2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik**

Lider kavramı tanımlanmaya çalışırken lider ile yönetici arasındaki farklılık net olarak ortaya çıkmamaktadır.

Liderlik ve yöneticilik aynı şeyler değildir. İyi bir lider olmadığı halde yönetici durumunda bulunan kişiler olabilir. Önemli olan bir yöneticinin aynı zamanda etkili,

sürükleyici bir lider olmasıdır. Örneğin, bir ustabaşı veya genel müdür birer yöneticidir. Fakat bazı ustabaşlarının büyük ölçüde liderlik yaptığı, buna karşılık bazı genel müdürlerin çok az liderlik yeteneğine sahip olduğu söylenebilir. Ancak iyi bir lider ve yönetici niteliğine sahip ustabaşı genel müdür yapılırsa başarılı olacağı söylenemez. Her görevin kendine özgü başarı koşulları vardır. Kısacası, her yönetici lider olamaz, fakat her lider iyi bir yönetici olabilir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2003: 165–166).

**Tablo 3. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar**

LİDER	YÖNETİCİ
Her lider az-çok yöneticidir.	Her yönetici lider değildir.
Liderlikte baskı değil inandırma vardır.	Yönetici kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir.
Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır.	Yönetici otoritesini mevzuattan alır.
Kişinin lider olabilmesi için ona tabii olan insanların varlığı zorunludur.	Yönetici için böyle bir zorunluluk yoktur.
Lider grubu tarafından seçilir.	Yönetici atama ile getirilir.
Liderin en önemli görevi etkilemedir.	Yöneticinin görevi yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmaktır.
Lider grubun diğer üyeleriyle çok yakın, özel ilişkiler kurmaya yönelebilir.	Yönetici işgörenlerle dostluğa dayanan ilişkiler kurabilir ancak senli-benli olamaz.
Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır.	Yönetici çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur.
İşgörene yönelik.	Yönetime yönelik.
Kişisel gücünü kullanır.	Yasal gücü kullanır.
Büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır.	Yönetici bu planların gerçekleştirilmesini sağlar.
Gruba karşı sorumludur.	Hem gruba hem de üstlerine karşı sorumludur.
Grup üyeleri isteyerek liderin emrine uyarlar.	Yöneticilikte böyle bir keyfiyet söz konusu değildir.
Yenilik yapar.	İdare eder.
Geliştirir.	Muhafaza eder.
İnsan üzerine yoğunlaşır.	Sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.
Güven verir.	Kontrolle güvenir.
Liderin uzun bir perspektifi vardır.	Yönetici kısa görüşlüdür.
Ne ve niçin diye sorar.	Nasıl ve ne zaman diye sorar.
Statükoyu değiştirmeye çalışır.	Statükoyu kabullenir.
Lider doğru işi yapar.	Yönetici işi doğru yapar.

(İlgar, 1996: 62-63'den derlenmiştir).

Yöneticilik, örgütün amaçlarını yerine getirmek için yapılan faaliyetler bütünü olup bu konuda sorumluluk taşımayı ve işleri yürütmeyi içerir. Liderlik ise, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin faaliyet ve görünüşür (Paksoy, 2002 akt. Arslan, 2007: 8). Buna göre, örgütsel yapıda yöneticiler sisteme, denetime, belirlilik şartlarında hareket etmeye ve kurallara önem verirken, liderler yaygın bir iletişim, fikir üretimi ve bu fikirleri eyleme dönüştürmeyle ilgilenirler. Bu ayrıma göre mevcudu koruyan yönetici, ama değişimi başaran, değişimi harekete geçiren liderdir (Kavrakoğlu, 2001 akt Arslan, 2007: 8).

Bununla birlikte, yönetici ile lider arasındaki ortak özellik ise, her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olmalarıdır.

Aydın, 1993'e göre yönetsel davranış ile liderlik davranışını birbirinden ayırmaya çalışan Lipham'a göre liderlik bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün başlatılmasıdır. Yönetici ise; bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir (Arslan, 2007: 8).

Lunnenburg&Ornstein, (1991'den akt. Çelik, 2000b: 2)' e göre, liderler günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarmadan çok, stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar.

Yukarıdaki karşılaştırmalardan ve tablo 3'den de anlaşılacağı gibi lider ve yönetici farklı davranış, rol ve özelliklere sahip kişilerdir. Ancak zaman zaman bu iki kavram Türkçede eş anlamlı olarak da kullanılabilir. İdeal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer lider olmaları beklenir. Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda söz konusu okulların başarısında, okul yöneticilerinin liderlik davranış ve özelliklerinin önemli payı görülmüştür (Şişman, 2002b: 18). Liderlerden ve yöneticilerden beklenen sorumluluk ve görevler farklıdır. Bu nedenle her yönetici lider olamayabilir ama etkili bir lider aynı zamanda ideal bir yönetici olabilir.

### **1.2.1.3. Liderlik İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

De Bevoise'e (1984) göre; liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca, geçmişte farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar da yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur. Bu teoriler yaygın bir şekilde (a) özellikler kuramı, (b) davranışsal kuram ve (c) durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (akt. Şişman, 2002b: 5).

#### **1.2.1.3.1. Özellikler Kuramı**

Bu kuramın hareket noktası, "lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur" şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler, fiziksel özellikler (boy, ağırlık, yaş, sağlık, durumu vb.) ve kişisel özellikler (zekâ, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, risk alma, cesaret v.b) olarak gruplandırılabilir (Şişman, 2002b: 5).

Liderlik ile ilgili yapılan ilk kuram olan özellikler yaklaşımının araştırmalarının zamanla yetersiz kaldığı görülmüş, liderliğin farklı boyutları araştırılmaya başlanmıştır.

#### **1.2.1.3.2. Davranışsal Kuram**

Liderlerle ilgili ortak bir takım genel özelliklerin söz konusu olamayacağı noktasından hareketle lider özelliklerinden çok lider davranışları inceleme konusu yapmıştır (Şişman, 2002b: 6).

Davranışçı kuramlar lider davranışlarını analiz etmişler ve lider davranışlarının iki önemli boyutu üzerinde durmuşlardır. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Davranışçı kuramlara göre etkili lider bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler:

1. Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek işgörenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.

2. Grup üyelerine destek sağlayarak işgörenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur (Hellriegel, Slocum& Woodman, 1986 akt. Çelik, 2000b: 11).

Davranışçı kuramlar için yapılan çeşitli çalışmalar vardır. Bunlar Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi Çalışmalarıdır.

### **Ohio State Üniversitesi Çalışmaları**

Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State Üniversitesi çalışmaları İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra başlamıştır. Savaş döneminin de etkisiyle bu çalışmalarda askeri organizasyonlarda liderlik konusu araştırılmıştır. Ohio State Üniversitesinin çalışmaları şu şekilde özetlenebilir.

1. Liderlik davranışını Betimleme anketi (LBDQ) tarafından görev ve ilişki yönelimli olmak üzere liderin iki temel davranış boyutu belirlenmiştir.

2. Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir.

3. Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.

4. Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleri yanında kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik görülmektedir.

5. Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin betimlemesi arasında zayıf bir ilişki vardır.

6. Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır (Çelik, 2000b: 12-13).

## **Michigan Üniversitesi Çalışmaları**

Hoy& Miskel (1991)'e göre Michigan Üniversitesi araştırmalarında, iş gören yönelimli liderlerin üretim yönetimli liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır. İşgörene yönelik liderler daha yüksek verimlilik ve iş doyumunu oluşturmaktadır (akt. Çelik, 2000b: 14).

### **1.2.1.3.3. Blake ve Mouton Yönetim Gözeneği Kuramı**

Yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte, bu liderlik biçimlerini beş temel liderlik biçimi ortaya beş temel liderlik biçimi olarak özetleyebiliriz (Çelik, 2000b: 15).

1. Zayıf Liderlik
2. Otorite ve itaat
3. Şehir kulübü liderliği
4. Denge sağlayıcı liderlik
5. Grup liderliği

### **1.2.1.3.4. McGregor'un X ve Y Kuramı**

X kuramı varsayımları özetle şunlardır:

- Normal olarak insan işi sevmez ve elinden geldiği kadar işten kaçar,
- İnsanların işi sevmemesi nedeniyle, çalışanlar örgütsel amaçlara ulaşabilmek için zorlamak, denetlemek, yönlendirmek ve gerekirse ceza vermek gerekir
- Normal insan yönetilmeyi tercih eder, sorumluluktan kaçar.

Bu nedenle klasik teoride üstün astları devamlı kontrol altında tutması gerekmektedir. Bu kontrolü sağlarken bir üst için beş ila yedi ast idealdir.

Öte yandan Neoklasik örgüt teorisi klasik teorideki yakından nezaret eğilimine karşıdır. McGregor' un klasik teoriyi ve X teorisini eleştirir mahiyetteki Y

teorisi neoklasik teorinin kontrol alanındaki dayanaklarından biridir. Y teorisinin varsayımları özetle şu şekildedir:

- Kişi doğuştan işten nefret etmez.
- Dışardan denetim ve ceza ile korkutmak, örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol değildir. Bağlı olduğu amaçlara hizmet ederken insanlar kendi kendini yönetme ve kendini denetleme yollarını kullanırlar.
- Sorumluluktan kaçma, hırs yoksunluğu ve güvenliğe aşırı önem verme dürtüsünün sonuçlarıdır. Doğuştan gelen bir özellik değildir.
- Örgütsel sorunların çözümünde yaratıcılık kullanma insanlar arasında oldukça yaygındır.
- İnsan yeteneklerinin sadece bir kısmını kullanırlar.
- Amaçlara bağlılık, onların elde edilmesi sonucu hak edilen ödüllere bağlıdır (<http://www.ozyazilim.com>).

#### **1.2.1.3.5. Durumsallık Yaklaşımı**

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüldü (Çelik, 2000b: 16–17).

Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır. Kurama göre farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur.

Bu başlık altında toplanan bazı yaklaşımlar ise;

1. Yol amaç kuramı (Robert House ve Martin Evans)
2. Fiedler’in durumsal liderlik kuramı
3. Vroom ve Yetton’un normatif kuramı
4. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard’ın durumsal liderlik kuramı

5. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı gibi yaklaşımlardır.

Liderlikle ilgili, lider özelliklerine dayalı, eylem merkezli, olumsal, durumsal, bağlamsal, stratejik liderlik gibi adlar altında da bazı kuramlar geliştirilmiştir (Şişman, 2002b: 6).

#### **1.2.1.4. Okul Yöneticisinin Liderlik Rolü**

Okul yönetimi, bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer (İlgar, 2000: 91). Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2000: 6).

Toplumsal değişmeler ve gereksinimlerle başa çıkmak için okulu yeniden yapılandıracak; toplumun gereksinimlerini okulun işlevlerini yerine getirecek; örgütsel etkililiği sağlayarak okulun toplam niteliğini arttıracak kişi yönetmendir. (Başaran, 2000: 80).

Örgütü amaçlara göre yaşatmak, insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşmektedir. Bundan dolayı örgütle ilgili grupların yaşantılarını değerlendirip düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanılması gerekmektedir. Bunun yapılması ise liderlik özellikleri göstermeyi gerektirmektedir. Yani yöneticilerin liderlik özelliklerine ihtiyaç vardır. Genellikle, gerçek liderin gruptan geldiği kabul edilmektedir. Lider gruptan gelmekle birlikte, grubun başarısı ve sürekliliğini sağlamakla sorumludur. Okul müdürünün bunları yapabilmesi için, grup üyeleri ile etkileşmesi, üyelerin değerlerini koruması ve grubun problemlerini çözmesi gerekmektedir. Okul müdürü ile öğretmenin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuyorsa, kişilerin işe karşı tutumları o kadar olumlu görülmektedir (Yılmaz, 2004).

Okul müdürü lider olduğuna (her yöneticinin liderlik yapması beklenir) göre liderlerin sınırlı alt branşlarla yetinmesi mümkün değildir. Uzmanlığa saygı duyulmakla birlikte müdürün branşı yoktur. Ya da diğer bir anlatımla müdür her branştan ilgisi kadar bilmek zorundadır. Çünkü müdür okulda okutulan bütün



derslerin ve öğretmenlerin denetimini yapan, sicil veren kişidir. Denetim yapabilmek için de o alan bilgisine sahip olmak, rehberlik yapmak ön şarttır.

Okul yöneticisi liderden önce “üst”tür ve “baş”tır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi bazı idealler okul yöneticisinin liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerinin gereksinmesini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Lider yönetici eğitim girişimlerinin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki insan ve insan gücü dışındaki kaynakları ikinci yönde kullanabilen kişidir. Aynı şartlara sahip iki okuldaki biri diğerine kıyasla fiziki farklılık, daha az sorun, işgörenlerde (öğretmenlerde ve diğer personelde) memnuniyet ve iş doyumunu, öğrencilerinde başarı, velilerinde memnuniyet fark edebiliyor ise bu fark büyük bir ihtimalle o okulu yöneten kişinin lider yönetici olmasından kaynaklanmaktadır (İlgar, 2000: 64–65).

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

### **1.2.2. Etkili Okul Liderliği**

Etkili liderin özelliklerine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Her şeyden önce lider etkililiğini belirlemek güçtür. Diğer yandan grup üyesi olarak liderin hangi grupta etkili olup olmadığını belirleme konusunda, araştırmacılar arasında bir fikir birliği sağlanamamıştır (Cankara, 2008: 20).

Aydın (2000)’e göre, etkili liderlik kavramı, genellikle çalışanların liderin belirlediğini yapmaya güdülenmiş olmaları ile ilgilidir. Başarılı liderler, insanları harekete geçirirler. Etkili liderler ise, insanları istenilen biçimde davranmaya, o yönde hareket etmeyi istemeye güdülerler. Bunun yanında etkili liderler, buldukları hiyerarşik konumun yasal gücü ile grup tarafından sağlanan doğal gücü

birleştirir, daha genel denetimsel yöntemleri kullanır ve etkinliklerden çok sonuçlar üzerinde dururlar (Cankara, 2008: 20 ).

Okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalar tüm sosyoekonomik alanlardaki okullara uygulanabilir tek bir etkili okul liderliği modeli olmadığını göstermektedir (Malasa, 2007: 21). Nitekim etkili bir liderin niteliklerini sıralamak ta oldukça güçtür. Bununla birlikte yöneticilerin çalışanları yüksek performansa ulaşma doğrultusundaki yönlendirme şekilleri ve çalışanların bu konuda ne şekilde düşündüklerini içeren araştırmalar etkili okul liderliğinin özellikleri hakkında genel bilgilere ulaşmamızı sağlayacaktır. Davies (2006), Hopp (2003), Harris (2003), Leithwood vd. (1999), Love (2005)'nin çalışmalarına göre etkili okul yöneticisinin özellikleri yedi başlıkta toplanabilir (akt. Malasa, 2007: 21–28).

#### **Okul vizyonunu açık bir şekilde tanımlamak:**

Açık bir şekilde tanımlanmış vizyon veya amaç başarılı ve etkili liderliğin merkezinde yer alır, aynı zamanda etkili bir lider okulu daha ileri götürecek bir vizyon hazırlayabilecek yeteneğe sahip olması gerekir. Bu yönüyle liderlik vizyoner liderlik olarak tanımlanır ve örgütsel, gelecek, kişisel, strateji vizyonu olmak üzere dört boyutta incelenebilir (Malasa, 2007: 21–28).

Örgütsel vizyon bir sistem ya da örgütün ne yapması gerektiğini ve sistemin diğer sistemlerle nasıl bağlantı kuracağının tanımını içerir. Gelecek vizyonu; gelecekteki bir zaman noktasında örgütün çevresiyle ilişkisinin nasıl olacağının ve örgütün nasıl işleyeceğinin ayrıntılı olarak betimlenmesidir. Kişisel vizyon, liderin örgütsel ve gelecek vizyonları arasında bağlantı kurmasını sağlayan hareketleri teşvik eden liderin örgüt üzerindeki kişisel istek ve rollerini içerir. Örgüt, örgütün lideri ve personeli için uygun olan bir tek şekilde (kişisel vizyon) şu anki durum (örgütsel vizyon) ile gelecekteki muhtemel durum (gelecek vizyonu) arasında bağlantı kurulması ise stratejik vizyon olarak tanımlanmaktadır (Malasa, 2007: 21–28).

Bununla birlikte tek başına vizyon, etkili okul liderliği için yeterli değildir. İster lider tarafından oluşturulsun isterse işbirliğiyle geliştirilsin vizyonun gerçekleştirilmesi için örgütün diğer üyeleri tarafından da paylaşılması gerekir. Bununla birlikte bu paylaşımının etkili olabilmesi için vizyon lider tarafından işbirliği ile belirlenmelidir. Çünkü vizyonun gereklerinin yerine getirilmesi

paydaşların vizyonun onlara yüklediği sorumluluğu kabul etmesi ve yüklenmesi ile gerçekleşebilir. Bu yüzden vizyonun açık bir şekilde tüm paydaşlar tarafından kabul edilmesini sağlayabilen etkili okul liderliğinin önemli bir niteliğidir (Malasa, 2007: 21–28).

#### **Açık değer ve inançlara sahip olma:**

Değerler bir organizasyonun var olma sebeplerinin farkında olmayı içerir ve organizasyon için neyin önemli olduğunu gösterir. İnançlar ise çevremizdeki dünyayı nasıl anlayacağımız konusunda yardımcı olur. Etkili liderler moral (ahlaki) bir çerçevede hareket etmeyi sağlayan bir değerler ve inançlar topluluğunun gelişmesine öncülük eder. Bu yüzden etkili okul liderliğinde bir değerler ve inançlar sistemi kurmak liderin yalnızca kendi değerlerini oluşturması ve kabullenmesini değil aynı zamanda değerlerin personel ve öğrenciler tarafından da bilinmesini ve kabul edilmesini zorunlu kılar. Bu sebepten dolayı da etkili liderlerin birinci özelliği değerler ve inançların paylaşılmasını sağlamaktır (Malasa, 2007: 21–28).

Değer ve vizyonun personel ve öğrenciler tarafından paylaşılmasının etkili olabilmesi içinse vizyon ve değerlerin liderler tarafından işbirliği içerisinde belirlenmesi ve liderlik rolünün bir gereği olarak desteklenmesi ve uygulamasında rehberlik edilmesi gerekir. Love (2005)'e göre etkili bir liderlik çalışma hayatında örgütün hem beyni hem de kalbi olunabildiğinde ortaya çıkan bir özelliktir (Malasa, 2007: 21–28).

#### **İnsan kaynaklarını değerlendirmek ve kullanmak:**

Okullar gibi her hangi bir örgütte en önemli insan kaynağı personel ve meslektaşlardır. Etkili liderliğin anahtar özelliklerinden birisi de söz konusu bu kaynağı gerektiği şekilde değerlendirmektir. Etkili liderliğin temel özelliklerinden biri de personelin bireysel özelliklerinin desteklenmesidir. Personel ve meslektaşların tüm potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve bu yeteneklerden yararlanılması etkili liderlikle doğrudan bağlantılıdır (Malasa, 2007: 21–28).

Örgütün verimli işleyişi ve vizyonun tam olarak paylaşılması için her bir üyenin katılımını sağlayan bir çalışma ortamı oluşturmak bu yetenekleri ortaya çıkarmak için gereklidir. Bu yolla liderler örgütün parçalarını verimli bir bağlantı ile

bir araya getirebilir ve bireysel beceri ve yeteneklerin kullanılması doğrultusunda bir okul kültürü meydana getirebilir (Malasa, 2007: 21–28).

### **Öğretmenler ve öğrenciler için güçlü bir güdeleyici olmak:**

Herhangi bir liderin etkili olabilmesi için örgütün paydaşlarından gelen önerilerin dikkate alınması önemlidir. Daha açık bir ifadeyle liderin, personel ve meslektaşları destekleyecek, güdüleyecek, onlara örnek olacak ve rekabet etmelerini sağlayacak kapasiteye sahip olması, aynı zamanda etkili liderin organizasyonun başarısını sağlamak için paydaşlarla birlikte çalışan bir destekleyici, çalıştırıcı (coach) ve akıl hocası (mentör) olması beklenir. Öğretmenler ve öğrenciler için güçlü bir güdeleyici olmak, etkili bir iletişim yeteneğine sahip olmayı ve okulun tüm paydaşları ile pozitif kişisel bağlantılar kurabilmeyi içerir. Liderler insanların istenen davranışları göstermesini sağlayabilir. Güdülemenin (motivasyon) önemi sadece okul paydaşlarının belirli davranışları göstermesini sağlamasından değil aynı zamanda personelin bilgi ve yetenekleri üzerinde de etkili olmasından kaynaklanır. Bu yüzden gerçekçi bir vizyon oluşturmakta personel ve meslektaşları güdülemek ve karar alma süreçlerine okul paydaşlarının tamamının katılmasını sağlamak etkili liderliğin anahtar özelliklerinden biridir (Malasa, 2007: 21–28).

Çalışanların çalışma ortamındaki memnuniyeti (iş tatmini) performansları ile doğrudan ilişkilidir. Memnuniyet çalışanları başarılı olma doğrultusunda yönlendirdiğinden önemli bir güdeleyici olarak düşünülmektedir. Etkili bir okul lideri okuldaki tüm paydaşların memnuniyetsizliklerini asgari düzeye indirerek ve memnuniyeti ise mümkün olduğunca arttırarak hem çalışanların hem de öğrencilerin performanslarını geliştirecek bir ortam meydana getirebilir (Malasa, 2007: 21–28).

İş tatminsizliğinden kaynaklanan performans düşüklüğü en çok genç öğretmenler arasında görülmekte ve öğretmenlik mesleğinden soğuma bu nedenle mesleğe yeni başlayan tecrübesiz öğretmenler arasında sıklıkla gerçekleşmektedir. Öğretmenlere çalışma hayatlarının ilk yıllarında etkili bir mesleki yardım almaları bu açıdan önemlidir. Bu yüzden okul yöneticileri öğretmenlerin çalışma ortamındaki iş memnuniyetini etkileyen faktörlerin olabileceği konusunda anlayış göstermeleri gerekmektedir (Mau, Ellsworth, Hawley, 2008: 58, Mifsud, 1996: 294).

### **Problemler ve karmaşık konuların çözümünde yaratıcı olmak:**

Liderlik sürekli değişen ve içeriği gelişen bir kavram olduğu için söz konusu değişime ayak uydurulamadığı durumlarda etkili bir lider olma ihtimali ya çok azdır ya da hiç yoktur. Etkili bir liderin çözmesi gereken ilk problem yönetim anlayışında meydana gelen değişimleri takip etmek ve yönetim stratejisini buna göre uyarlamaktır (Malasa, 2007: 21–28).

Etkili liderler insanların harekete geçmesi, problem çözme ve paydaşların fikirlerini dile getirmesi zorunluluğunun duygusal ve zihinsel olarak farkındadır. Yaratıcılıkta liderlerin gereksinim duyduğu bağlayıcı unsur öğrenciler, personel, aileler, toplum, sivil toplum kuruluşları ve katlanarak artan devlet ihtiyaçlarından kaynaklanan talepleri dengede tutabilmesidir. Bu karmaşık konular ve talepler yaratıcılığı yüksek bir liderlik gerektirir (Malasa, 2007: 21–28).

### **Olayları önceden görebilme, hareketli olma ve değişimi paylaşma:**

Etkili liderliğin bilinen özelliklerinden biri de değişim sürecinin belli bölümlerinde liderlerin liderlik yaklaşımlarını kullanırken seçici olmayı göz önünde bulundurmasıdır. İşbirliği, kapasite artırma ve liderlik gücünü diğer paydaşları yetkilendirme çerçevesinde dağıtmak da etkili liderlik özelliğidir. Liderlik gücü diğer paydaşlara gerektiği şekilde dağıtılmadan liderlik görevlerinin tek bir kişi tarafından üstlenilmesinin başarıya götürmeyeceğinin bilinmesi etkili lider için çok önemli bir özelliktir. Çünkü günümüzde karmaşık bir örgüt haline gelen okulların değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve hizmet kalitesini arttırmak tek otoriteye bağlı geleneksel liderlik anlayışıyla mümkün görünmemektedir (Malasa, 2007: 21–28).

Okullar durağan örgütler değildir. Aksine okullar okul yönetiminde, müfredatta, pedagojide, eğitim öğretime aile katılımında ve siyasi görüşteki değişim ve reform isteğine bağlı olarak çok yönlü ve sürekli bir değişime eğilimlidir. Bu durum aynı zamanda örgüt kültüründeki değişimi de gösterir. Etkili liderliğin önemli özelliklerinden biri de liderlerin örgütlerinin değişme ve gelişmesine uyum sağlayabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Etkili lider, bir örgütün kültüründeki değişmeye olumlu karşılık verebilen liderdir ve örgüt kültürünün yönetimi başarılı ilerleme ve etkili liderlik için anahtar rol oynar (Malasa, 2007: 21–28).

### **Doğru okul kültürünü oluşturmak ve desteklemek:**

Örgüt kültürü örgütün başarısında önemli bir role sahiptir. Örgütün davranış, işleyiş ve üretimi ile örgütteki insanları niteleyen değerler ve inançlar sitemine örgüt kültürü denir. Okul kültürü ise giyinme, konuşma, yardımlaşma, araştırma, ğretmen ve öğrencilerin düşünceleri gibi okul içerindeki hemen her konuda etkili olan güçlü, yaygın ve zorlayıcı bir yetkiye sahip, yazılı olmayan kurallar, gelenekler, normlar, beklentiler olarak tanımlanabilir. Bu yüzden etkili lider örgüt kültürünün ne olduğunu ve örgütün gereksinimlerini karşılama yeteneğinin ne düzeyde olduğunu bilmeli ve anlama yeteneğine sahip olmalıdır (Malasa, 2007: 21–28).

Bu bakış açısından hareketle etkili olmak isteyen liderler örgüt kültürü ile ilgili özellikleri açık bir şekilde tanınalı ve devamlılığını sağlamalıdır. Çevrelerindeki değişime uyum sağlamak için okul yöneticileri okul kültürünü sürekli olarak yönetmelidir. Okullar karmaşık yapılı örgütler olduğundan örgüt kültürünü yönetmek açısından yöneticinin rolü okulun gelişmesini sağlayan inançlar ve uygulamaların en önemli noktasını tanımlayarak okulu oluşturan topluluğu bu noktada birleştirmektir. Sonuç olarak doğru okul kültürünün oluşturulması ve desteklenmesi etkili okul liderliği için gerekli en önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Malasa, 2007: 21–28).

### **1.2.3. Etkili Okul Liderliğinde Yeni Yaklaşımlar**

Okul liderliği; eğitimin temel üretim birimi olan okul örgütünde insan gücü ve madde kaynaklarının etkili kullanımını gerçekleştiren, eğitim personelinin karar alma sürecine katılımını sağlayarak onları yetkilendiren, okulun geleceğine yönelik vizyonun çalışanlarca paylaşılmasını sağlayan, uygulamalarda etik değerleri ön plana ve ğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Cankara, 2008: 23). Bu bölümde söz konusu dokuz yaklaşım üzerinde durulacaktır.

#### **1.2.3.1. Eğitimsel liderlik**

1974'te eğitim yönetimi uzmanlarından Thomas Greenfield'in uluslararası kongrede ileri sürdüğü görüşler eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar açısından

büyük yankı uyandırdı. Greenfield liderlik üzerinde yapılan araştırmaların bilimsel değerine meydan okudu. Greenfield her kuram belli bir varsayıma ve eğilime dayandığını ileri sürerek okul bürokrasisini maddeleştiren ve tamamen rasyonel bir yönetim anlayışı üzerinde ısrar eden geleneksel liderlik kuramlarının okul yöneticisinin moral tercihlerini reddettiğini belirtmektedir. Greenfield'e göre klasik liderlik kuramları, işgören sorumluluğunu ortadan kaldırdı. Sanki basit bir kaldırıcın kaldırma kuvveti gibi, karar vermenin değerindeki güçlüğü ve direnci giderebileceğini düşündü (Bolman&Keller 1995) akt. Çelik, 2000b: 200–201).

Eğitimsel liderler, başarılı olmak için pek çok kişiyle iş ilişkileri kurabilmelidirler. Bu liderlerin, arabulucu, iyi bir danışman ve akıl hocası, girişimci ve denge unsuru olması gerekir. Kısacası, eğitimsel liderlerin, duygusal açıdan daha zeki olması gerekir (Cankara, 2008: 24 ). Böyle liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin aynı zamanda etkili bir okul meydana getirme konusunda temel yeterliliklere de sahiptir. Bununla birlikte, Kmetz ve Willover (1982), Elmore'a (2000) göre eğitimsel liderlik anlayışının okullarda görev yapan okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun yönetimsel yeteneklerinin az ya da okulun gelişmesi üzerinde doğrudan etkisi olmayan tipik birer yönetici olmalarından dolayı kısa sürede gerçekleşmesinin güç olduğunu düşünmektedir. (Cambrun, Rowan, Taylor, 2003: 347).

### **1.2.3.2. Öğretimsel Liderlik**

Öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik davranışlarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır (Şişman, 2002b: 58). Etkili okul yönetiminin sağlanması ve okul kaynaklarının temel olarak öğrenci başarısına yönlendirilebilmesi için güçlü bir öğretimsel lidere ihtiyaç vardır. Bir öğretim liderinin en belirleyici özelliği ise öğretmenlerin kendini geliştirme imkanını bulduğu bir eğitim ortamı oluşturabilmesidir (Dufour, 1991: 10).

Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Smith&Andrev, 1989; akt. Çelik, 2000b: 37–38);

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendisini adama,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeteneğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
  - a. Öğretmenlerle iletişim kurma,
  - b. Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
  - c. Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
  - d. Değişik öğretim materyalleri sağlama,
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını arttırma 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 arttırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,

Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma. Müdürlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlayabilmeleri için başvurabilecekleri altı yöntem bulunmaktadır (Blase&Blase, 2000' den akt: Yörük ve Akdağ, 2010: 69) . Bunlar;

1. Öğretim ve öğrenim etkinliklerine vurgu yapma
2. Eğitimciler arasındaki işbirlikçi çalışmalarını destekleme
3. Eğitimciler arasındaki işbirliği çalışmalarını geliştirme



4. Programların yeniden ele alınmasını destekleme ve teşvik etme

5. Eğitim alanındaki gelişmelerden yararlanarak eğitimcilerin gelişmelerine destek olma

6. Eğitimle ilgili alınan kararları dikkatli bir biçimde inceleme.

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000).

### **1.2.3.3. Kültürel Liderlik**

Okul yöneticisinin kültürel liderliği, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlamıştır. Güçlü ya da zayıf her okulun bir kültürü vardır. Kültürel lider, örgüt kültürünü daha çekici bir hale getirebiliyorsa başarılı bir liderdir. Kültürel lider, okul kültürünün temel öğeleri üzerinde etkili olmaktadır. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması ve geleneklerin değiştirilmesi, kültürel liderlik davranışını gerektirmektedir. Okul yöneticisi okul kültürünü biçimlendirmeye çalışırken insanı değerlerle yönetme becerisini kazanmış olmalıdır. Okul sosyal bir sistemdir. Okul, öğrencilere yönelik eğitim hizmeti vermenin yanında, kendi kültürünü de üretir. Okul kültürünün yaratılması, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesi bir kültürel liderlik görevidir (Çelik, 2000b: 51-53-54).

#### 1.2.3.4. Moral (Etik) Liderlik

Greenfield (1991), moral lideri öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak tanımlamaktadır. Sergiovanni (1992), ise moral yada etik liderliği, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır. Moral liderliğin en belirgin özelliği, liderliğinin güç kaynağının moral güce dayanmasıdır. Carlson&Perrew (1995), etiksel lider, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak dikkate alır. Sadece liderlik becerileri yeterli değildir; bu becerilerin etiksel davranışlarla bütünleştirilmesi gerekir (akt. Çelik, 2000b: 90). Etiksel liderliğin gösterilebilmesi için ortamın uygun olması ve lideri izleyenlerin de aynı değerleri ve ilkeleri benimsemesi gerekir. Bu ise örgütün daha çok sahip olduğu kültür ile ilişkilidir. Bu açıdan etik liderlikle kültürel liderlik birbiriyle ilişkilidir. Çünkü etik liderliğin etkili olması, bir ölçüde örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olmasına bağlıdır.

Okul yöneticileri için geliştirilen etik ölçütler şunlardır;

1. Öğrencilere yönelik karar verme ve uygulama etkinliklerinde, en iyi temel değerlere uyulmalıdır.
2. Mesleki sorumluluklarını dürüstlük ve bütünlük içinde yerine getirme.
3. Bütün bireysel hakları, insan haklarını ve vatandaşlık haklarını koruma ve bu haklara uygun ilkeleri destekleme.
4. Ulusal ve yerel kanunlara itaat etmek, devlet yönetimini doğrudan veya dolaylı olarak hedef alan yıkıcı eylemlerde bulunmamak.
5. Eğitim yürütme kurulunun aldığı yönetsel karar ve düzenlemeleri uygulamak.
6. Eğitimsel hedeflere ulaşmayı engelleyecek kanun, politika ve düzenlemelerin doğru ölçütlere dayandırılması için gerekli çabaları göstermek.
7. Politik, sosyal, dini ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınmak.

8. Sadece denklik belgesi veren kurumlara uygun olarak mesleki sertifikaları ve akademik dereceleri kabul etmek.
9. Standartları korumak, sürekli olarak mesleki gelişmeye katkı sağlayıcı araştırmalar yapmak ve mesleki etkililiği geliştirmek.
10. Bütün örgütsel sözleşmelere onuruyla uymak ve bağımlılığını göstermek (Çelik, 2000b: 99).

#### **1.2.3.5. Süper Liderlik**

Liderliğe ilişkin en son bakış açısı ise süper liderliktir. Süper lider, güce ve keskin bir akla sahiptir ve izleyicilerin yeteneklerini geliştirmeleri için uygun ortam hazırlar. Bu liderlik bakış açısının odak noktasını, izleyenlerin kendi kendilerinin lider olması oluşturur. Liderin görevi, işgörenlerin işteki yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmek ve özellikle örgütte çalışan herkesi kendi kendine liderlik yapabilecek bir olgunluk düzeyine çıkarmaktır. Süper liderlik biçiminde herkes enerjisini kendi liderlik biçiminden almaktadır. Bu yaklaşıma göre liderlerin yeni ölçütü, kendi geleceğini doğru belirleme, yeteneklerini tanıma ve en üst düzeyde geliştirme olarak görülmektedir (Çelik, 2000b: 75–82).

Süper liderlik süreci;

1. Kendi kendine lider olma,
2. Kendi kendine liderlik modeli kurma,
3. Kendi hedef setini güçlendirme,
4. Olumlu düşünce örnekleri oluşturma,
5. Ödül ve cezayla kendi kendine liderliği geliştirme,
6. Grup çalışması yoluyla kendi kendine liderliği geliştirme,
7. Kendi kendine liderlik kültürü oluşturma

### **1.2.3.6. Öğrenen Liderler**

Öğrenen lider, öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösterebilen liderdir. Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişi geleneksel liderlik davranışlarından oldukça farklı davranışlar gösterecektir.

Senge (2002: 155), öğrenen liderleri diğer insanlardan farklı kılan özellikler; fikirlerinin açıklığı, ikna gücü, inançlarındaki derinlik ve daha çok öğrenmeye açık olmalarıdır. Öğrenen liderin takım halinde öğrenmeye duyduğu inanç, onu diğer liderlerden ayıran önemli bir özellik olarak da görülebilir. Öğrenen liderlerin yaşam boyu öğrenme sorumluluğuna sahip olmaları, onları diğer liderlerden daha güçlü kılan belirgin bir yön olarak görülebilir. Öğrenme açısından zayıf bir öğrenme kültürüne sahip olan okulun öğrenme yetersizliği artabilir. Okulun öğrenen bir okul olması uygun bir öğrenme kültürüne sahip olmasına bağlıdır.

Bu bağlamda öğrenen liderlere düşen en önemli görevlerden biri; öğretmenlerin kendi yeteneklerini özgürce geliştirebilecekleri uygun bir ortam hazırlamaktır. Böyle rahat bir ortam sağlandığı takdirde öğretmenler özgür bir şekilde kendilerini geliştirmeye çalışacaklardır.

Öğrenen lider olarak okul yöneticisi öğretmenlik rolünü üstlenirken, hem öğrenen hem de öğreten olmak zorundadır. Okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri öğrenerek bunları öğretmenlere öğretmesi, onun öğretmenler üzerindeki gücünü arttırır. Öğrenen lider, öğrenen örgütü tasarlayan ve oluşturan liderdir. Öğrenen lider, öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarabilen liderdir. Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren lider, öğrenmeyi örgütsel davranışın güncel bir parçası haline getirir. Herkesin sorumlu olduğu bir ortamda lidere düşen görev, iş görenlerin öğrenmesinden sorumlu olmaktır. Lider, karmaşıklığı anlama, sorun çözme ve ortak düşünsel modeller geliştirme konusunda sürekli bir çaba gösterir (Çelik, 2000b: 128).

### **1.2.3.7. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik**

Transformasyonel liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因an kişilerdir. Transformasyonel liderler geleneksel bürokraside girişimciliğe ve kendini

geliştirmeye uygun bir iklim oluştururlar ve yüksek derecede bir enerjiye sahiptirler (Çelik, 2000b: 145).

Transformasyonel liderlik, organizasyonda değişen çevre koşullarının gereklerine uygun bir dönüşüm süreci başlatarak yapıyı harekete geçirme saygınlık, güven ve cesaret uyandıran kişilik özellikleriyle çalışanların inanç, tutum ve değerlerini etkileyerek, organizasyonun misyon ve amaçlarının benimsetilmesi faaliyetidir (Oktal vd. 2007: 45).

Transformasyonel liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanmasını amaçlamaktadır. Transformasyonel liderler, bireylerin grubun ya da toplumun ortak amaçları doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Bu liderlik yaklaşımında, güçlü olan bireysel hedefler ve ihtiyaçlar, liderin izlediği yüksek hedeflerle birleşmiştir (Çelik, 2000b: 146).

#### **1.2.3.8. Vizyoner Liderlik**

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990' lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderliğin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Örgütlerde meydana gelen hızlı değişim, örgütlerin geleceğe yönelik kararlarını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin lideri olarak görülmektedir (Çelik, 2000b: 165).

Vizyoner liderlik, geleneksel karar alma sürecinde, kurallarda ve değerlerde değişikliği savunur. Vizyoner lider bir değişim ajanı rolünü oynar ve özgün yenilikler yapar. Böyle bir lider, mevcut yapıyı değiştireceğinden izleyenlerini bu yönde teşvik eder. Vizyoner liderlik göstergeleri şunlardır:

- Vizyonu diğer örgüt üyelerine açıklayabilme yeteneği,
- Vizyonu sadece sözlü yollardan değil, davranışlarıyla da gösterebilme yeteneği,
- Farklı liderlik alanlarına vizyonu yayabilme yeteneği (Aytaç, 2000: 40–41).

Vizyoner liderlik bir ufuk liderliğidir. Bu liderler geçmiş ve bugün yönelimli olmadan daha çok, gelecek yönelimlidirler. Vizyoner liderler vizyonlarıyla kendini

izleyenleri geleceğe taşımaya çalışırlar. Vizyoner bir lider olarak okul yöneticisi, gelecek yönelimli olmak zorundadır. Okul yöneticisi eğitim alanında meydana gelen değişimleri izleyerek, geleceğe yönelik bir vizyon oluşturmalıdır (Çelik, 2000b: 181).

Vizyoner liderliğin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar; vizyon oluşturma, vizyonu ifade eden bir örgüt felsefesi geliştirme ve liderin vizyonunu destekler nitelikteki davranışlarıdır (Sashkin, 1995; akt. Sabancı, 2007: 334).

#### **1.2.3.9. Kalite Liderliği**

Toplam Kalite Yönetimi, müşteri memnuniyeti, takım çalışması, sürekli iyileştirme ve hata yapmama esasına dayalı çağdaş bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yönetim yaklaşımı, liderlik alanında “Toplam Kalite Liderliği” anlayışını ortaya çıkarmıştır. Toplam Kalite Liderliği, kalitenin artırılmasında üst düzey yöneticilerin önemli sorumlulukları bulunduğunu kabul etmekle birlikte, liderliği paylaşılmış bir süreç olarak görür. Kalite liderliği, müşteri merkezli davranmaya yönelik bir liderlik biçimidir (Çelik, 2000b: 183).

#### **1.2.4. Okul Müdürlerinin Etkili Liderliğini Sınırlayan Etkenler**

Griffin (1993)’ e göre, konu ile ilgili araştırmaların bazılarında, müdürlerin istenilen nitelikte liderlik yapabilmek için yeterli zamanlarının olmadığını belirttikleri, bununla birlikte diğer okul müdürlerinin de kendilerinden pek farklı davranmadıklarına inandıkları ileri sürülmektedir. Benzer çalışmaların sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin liderliğini engelleyen en önemli etkenlerin yasal ve bürokratik sınırlamalar, öğretimsel konulara ayıracak zamanı yetersizliği ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır (Cankara, 2008: 32). Çalışmamızın konu alanı gereği okul müdürlerinin etkili lider olmasını engelleyen bazı faktörlerden eğitim eksikliği, zaman sınırlılığı, vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği, bürokratik engeller ve kaynak yetersizliği faktörleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **1.2.4.1. Eğitim Eksikliği**

Eğitimcilerin çoğu, okul müdürlerinin önceden öğretmen olmalarından dolayı, öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını varsayarlar. Hâlbuki öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiri ile ilişkili fakat farklı davranışları gerektirir. Bu nedenle bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi ve çalışması, onun okuldaki öğretimi analiz etme; öğretmenlere eğitim, öğretim konusunda rehberlik etme; eğitim programını geliştirme, koordine etme ve uygulamasını kontrol etme gibi davranışları göstermesini garanti etmez (Cankara, 2008: 33).

Bursaliolu (2000: 221) Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi, gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Böylece eğitim girişiminde öğretmenlik gibi yöneticilik de bir meslek olmuş durumdadır. Buna karışıklık Türk Eğitim Sistemi'nde "meslekte esas öğretmenliktir" sloganın günümüze kadar yaşatılması; sistem ve kurumlardaki hiyerarşi, statü, rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemiştir.

#### **1.2.4.2. Zaman Sınırlılığı**

Zaman, okulun ve okul yöneticisinin sahip olduğu en önemli kaynaklardan birisidir. Okullarda zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması önemlidir. Okulun açılış- kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüsler hep zamanla ilgili konulardır. Okuldaki zamanın önceliklere göre planlanması ve etkili bir biçimde kullanılmasının yanında, müdürün de kendine ait bir zaman planı olması, zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir (Şişman, 2002b: 89).

Duke (1987)'e göre, etkili okul müdürleriyle ilgili olarak üzerinde çok durulan iki kavramdan biri zaman, diğeri ise vizyondur. Söz konusu okul müdürleri sahip oldukları zamanlarının çoğunu, önceden tayin ettikleri vizyonu gerçekleştirmek için harcamaktadır. Yapılan bir araştırmada (Stronge, 1988) ilkokullarda okul müdürlerinin zamanlarının % 62 'sini okul yönetimi ile ilgili konulara ayırdıkları, programla ilgili zaman % 6,2 olduğu belirlenmiştir (Şişman, 2002b: 90).

Müdürlerin okullarında karşılaştıkları sorunların birbirinden farklılaşmasına bağlı olarak zamanı kullanım biçimleri de farklılaşabilir. Ancak okul müdürü, zamanının çoğunu eğitim- öğretimle ilgili işlere ayırabilmelidir.

#### **1.2.4.3. Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği**

McEvan (1994) 'e göre, müdürlerin liderliğini engelleyen etkenlerden bir diğeri de müdürün kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bu nedenle birçok yazar liderlik konusunda insanın en büyük düşmanının kendisi olacağını ileriye sürerler. Yapılan araştırmalar diğer liderlik türlerinde olduğu gibi, öğretim liderliğini olumsuz yönde etkileyen kişisel özellikler içerisinde vizyon ve temel bilgi eksikliği, risk almaya, uzun çalışma saatleri geçirmeye, sürekli gelişmeye ve yetki aktarmaya karşı isteksizlik gibi özelliklerin ilk sıraları aldığını göstermektedir (Gümüseli, 1996: 206).

#### **1.2.4.4. Bürokratik ve Yasal Engeller**

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, müdürün liderlik tutumunu olumsuz yönde etkileyen engellerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerinden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal bir lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine ortam yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 2000: 40).

Hallinger ve Murpy (1987)' e göre, merkezi yönü ağır basan eğitim sistemlerinin bulunduğu ülkelerde özellikle işgören alma, yetiştirme, okul programı ve bütçesini kararlaştırma gibi yetkilerin merkezde toplanmış olması müdürün eğitim ve öğretim, yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi öğretim liderliği etkinlikleri üzerindeki kontrolünü önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Bazı merkez yöneticileri ya da yerel yöneticilerin öğretim liderliğine göre yönetsel liderliğe daha öncelik tanınması, okul yöneticilerinin bu yönde davranış gösterme eğilimini



arttırmaktadır. Bu durumda etkili liderlik için yeterli değildir (akt. Gümüşeli, 1996: 203).

#### **1.2.4.5. Kaynak Yetersizliği**

Okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması; nitelikli öğretmen yetiştirme atama ve geliştirme ile birlikte yeterli araç, gereç, malzeme ve eğitim teknolojisi girdisi sağlamak ile mümkün olur. Yöneticinin özellikle niteliği arttırmaya yönelik yeterli kaynak olmadan olumlu sonuç vermesi beklenemez (Cankara, 2008: 36). Öğrencileri öğrenmeye yönlendiren bir öğretim ortamının oluşturulması, öğretmenlerin maddi ihtiyaçlarının giderilmesi parasal kaynak ile geliştirilebilir özelliklerdir. Sonuç olarak kaynak yetersizliği gelişmekte olan ve eğitime yeterli kaynak ayırmayan ülkelerde okul müdürlerinin etkililiğini azaltan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **1.3. PERFORMANS KAVRAMI VE ÖĞRETMEN PERFORMANSI**

Çeşitli kaynaklarda performans, başarı olarak tanımlanmaktadır. Sözlük anlamı olarak performans, bir işin üstesinden gelmek, bir kimsenin kendisine düşen görevi etkin biçimde tamamlaması iken, işlevsel açıdan ele alındığında, görev ve kişi ile ilgili olup, görevin gereği olarak önceden belirlenen ölçüleri karşılayacak biçimde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleşmesi oranıdır. Performans, belirlenen şartlara göre bir işin yerine getirilmesi ya da işi gerçekleştiren kişinin davranış biçimidir (Aydemir, 2008: 5).

Performans kendi içinde çeşitli ölçüm seviyeleri olan genel bir başarı tanımlamasıdır ya da diğer bir ifadeyle önceden belirlenmiş bir zaman aralığı içinde, önceden belirlenmiş hedefler ve kriterler doğrultusunda öğretmenin ortaya koyduğu çaba ve bu çaba sonucu ortaya çıkan iştir (Akyol, 2008: 36).

Başar (1995), performansı; “Bir işgörenin, görevini gerçekleştirmek için yaptığı tüm davranışlar.” olarak tanımlar ve performans için “edim” sözcüğünü kullanır. Edimin kapsamına belli sayıda parça üretme, bir projeyi gerçekleştirme, bir işi yapma gibi göreve dönük her işin girdiğini belirtmektedir (akt. Çolak, 2007: 9).

Performans bir etkinlik sonucunda elde edileni nicel/nitel olarak belirleyen bir kavramdır. Performans, iş başarım düzeyi ya da edim olarak da tanımlanabilir (Akal, 2003: 1).

Reiger R.C., Stang J.'a (2000) göre Performans genel anlamda, belirlenen şartlara göre bir işin yerine getirilmesi ya da işi gerçekleştiren kişinin davranış biçimi olarak tanımlanırsa; öğretmen performansı, öğretmenin önceden belirlenen şartlara göre kendi davranış biçimi doğrultusunda öğretmenlik işini gerçekleştirme olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmen performans yeterliliği, öğretmenin yükümlü olduğu eğitim-öğretim etkinliğini gerçekleştirme konusunda algıladığı yeterlilik duygusudur (akt. Akyol, 2008: 39).

### **1.3.1. Öğretmen Performansı**

Örgütün var oluş amaçlarına ulaşma etkililiği ve bu konuda gösterdiği performans, öğretmenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda gösterdikleri performansla doğrudan ilişkilidir. Yani okulun verimliliği ve etkililiği öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer çalışanların performansına bağlıdır. Örgütsel amaçlara ulaşma derecesi ile okul çalışanlarının gösterdikleri performans arasında bir koşutluk vardır (EARGED, 2006: 35).

Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmelidir (Şişman, 2002b: 97).

### **1.3.2. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler**

Öğretmenlerin inanç, değer, görüş ve çalışma davranışlarını değiştirebilmesi özelliği ile etkili liderliğin okul ve öğretmen performansını arttıran bir faktör olduğu düşünülür (Coppedge, 1993: 36). Bir çok durumda bir öğretmenin performansı üç unsur tarafından belirlenmektedir: Bilgi-beceri (öğretmenin bireysel özellikleri tarafından belirlenen yeterliliği), motivasyon (öğretmenin sarf edeceği eforu ve işe sarımını belirleyen istekliliği), iş çevresi (öğretmene işi yapabilmesi için gereken iş

koşullarını, malzeme, gereç, ortam, imkan ve bilgiyi sağlayan örgütsel destek) (Stronge, Tucker, Hindman, 2004: 8).

$$\text{Performans} = \text{Bilgi} - \text{Beceri} \times \text{Motivasyon} \times \text{İş Çevresi}$$

Bu üç performans bileşeninden bir tanesi eksik olduğunda öğretmenin performansı sıfır olacaktır. Bu yüzden amaçlanan yüksek performans düzeylerine ulaşabilmesi için her çalışmada bu üç unsurun maksimum değerinde tutulması gerekmektedir. Her yönetici, bu faktörlerden her birinin tek başına veya birlikte, performansı nasıl etkileyebileceğini iyi anlamalıdır (Akyol, 2008: 36).

#### **1.3.2.1. Bilgi - beceri (Öğretmenin yeterliliği)**

Örgütsel davranışı açısından önem taşıyan bireysel farklılıkları yaratan ve çalışanın iş gereklerini birebir karşılayarak, yetenek ve yeterliliğe sahip olup olmadığını belirleyen birey nitelikleri üç geniş kategoride incelenebilir (Akyol, 2008: 37).

- Demografik veya biyografik özellikler (cinsiyet, yaş gibi),
- Yapabilirlik özellikleri (beceri, kabiliyet, kapasite gibi),
- Kişisel özellikler (kişinin nasıl biri olduğunu yansıtan karakter özellikleri).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması için, öğretmenin, akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgilerini kendi kişilik özellikleri ile bütünleştirip kullanması gerekmektedir. Öğretmenlik, gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden dolayı eğitim ortamında değer, beklenti, tutum, direnç gibi insana özgü, kolaylıkla kontrol edilemeyen pek çok değişken yer almaktadır. Bu durumda öğretmen teknik bilgi ve becerileri yanında kendi iç kaynaklarına başvurup, duygularından, öngörülerinden, geçmiş deneyimlerinden, kendi yaşam felsefesinden destek almaktadır. Bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal süreçleri yoğun bir şekilde işe koşturmaktadır. Öğretmenin kişiliğinin bir bütün olarak öğrenme ortamlarına yansımaları, bu çerçevede geliştirilen stratejiler; doğru ya da yanlış kararlar ve

bunların sonuçları, diğer deneyimler öğretmenin tarzını kişiselleştirmektedir. Bu nedenle tek bir öğretmen tarzından söz etmek mümkün değildir. Ne kadar öğretmen varsa o kadar tarz vardır (Sönmez, 2006'den akt. Öztürk, 2008: 11).

### **1.3.2.2. Motivasyon (Öğretmenin istekliliği)**

Motivasyon terimi, gerçekte bir bireyi birtakım etkilere maruz bırakarak, onun bu etkiler olmadan önce göstereceği davranıştan başka bir biçimde hareket etmesini sağlamayı ifade etmektedir. Böylece, bireyin davranışında gözlenebilir bir değişikliğin meydana gelmiş olması, onun güdülenmiş olmasını ifade eder (Gellerman, 1970. akt. Eroğlu, 2007: 375).

Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin, performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2002).

Schermerhorn & Hunt & Osborn (1994)'e göre; bir öğretmenin işinin gerektirdiği tüm özellikleri taşıması işinde yüksek performans göstermesi için yeterli değildir. Çünkü yüksek bir performans düzeyine ulaşılabilmesi için, doğru niteliklere sahip öğretmenlerin dahi çalışmaya istekli olmaları ve bu dürtü ile yeterli derecede çaba göstermeleri gerekmektedir. İşte bu noktada karşılaşılan motivasyon kavramı, aynı özelliklere sahip öğretmenlerin performanslarındaki farklılığa sebep olmaktadır. Motivasyon, çalışanın iş için sarf ettiği çabanın seviyesini, yönünü ve sürekliliğini belirleyen ve bireyin kendi içinde bulunan güçlere işaret etmektedir (akt. Akyol, 2008: 36).

Bateman, Zeithaml (1990)'a göre; bu özelliği ile motivasyon, bireyi çaba göstermeye yöneltmekte ve sonuçta bireyin bilgi-becerisi ve örgütsel destek ile birleşerek performans üzerinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte bireylerin, işin gereklerini karşılayacak özelliklere yeterince sahip olmamaları ya da yeterli örgütsel desteği alamamaları durumunda, motivasyon düzeyinin yüksek olması ve buna bağlı

olarak çaba düzeyinin artması, yüksek performans hedefine ulaşmak için tek başına yeterli olmayacaktır (akt. Akyol, 2008: 36).

Barney J.B., Griffin R.W, 1992' e göre eğer bir öğretmenin bilgi-beceri düzeyi o iş için yeterli değil ise kurum yönetimi eğitim gibi önlemler alabilir. Eğer çevresel bir sorun ya da eksiklik varsa, öğretmenleri yüksek performansa teşvik için o çevrede değişikliğe gidilebilir. Fakat sorun motivasyon ise kurumun işi daha zordur. İnsan davranışının karmaşık yapısı nedeniyle yöneticiler sorunun gerçek doğasını teşhis etmekte ve olası çözümler üretmekte zorlanabilirler. Bütün bunlar, performans üzerindeki belirleyiciliği ve soyut karakterinden ötürü motivasyonu önemli bir parametre haline getirmektedir (Akyol, 2008: 36).

Sıkıcı işlerde çalışan, kendi kendilerine karar verme özgürlüğü hemen hiç olmayan personelin, doğal olarak tembelliğe, inatçılığa kayma tehlikesi vardır. Yöneticiler, onları bazı güdüleme araçlarından yararlanarak yönetmelidirler. Bunun için insanları güdüleyen faktörler saptanmalı ve istekleri yerine getirilmeye çalışılmalıdır. Böylece, hem kendi kişisel ihtiyaçlarını karşıladıkları ve hem de örgütün amaçlarına ulaşmak üzere çalıştıkları bir ortam sağlanabilecektir (Gürsel, 1997: 130).

Motivasyon seviyesindeki artışa paralel olarak öğretmen performansı da artacağı için hem örgütün verimli hale gelecek hem de eğitsel başarının yanında yönetsel başarı da gerçekleşmiş olacaktır.

Stoner, 1978'e göre motivasyon etkili bir yönetimin anahtarıdır. Bu yüzden yöneticiler insan davranışının nedenleri ile bu davranışların nasıl meydana geldiğini iyi bilmek zorundadırlar. Çalışanları belirli amaçlara doğru yöneltmek durumunda olan yönetici, bunları nasıl harekete geçireceğini de iyi bilmelidir (akt. Eroğlu, 2007: 379).

Öğretmenlerin yüksek performansa yöneltmesi ve güdülenmesi başlı başına motivasyon sisteminin içeriğini oluşturmaktadır. Motivasyona, çalışanın çaba düzeyine ve dolayısıyla performansına etkisi açısından bakıldığında, yöneticilerin performans ve verimlilik temeline dayanan bir çalışma kültürünü tesis etmek üzere belirleyecekleri politika, strateji, yöntem ve mekanizmalar, çalışan merkezli bir performans yönetimi çerçevesinde oluşturulacaktır. Bu bağlamda motivasyon

düzeşinin çalışan performansı üzerindeki olumlu etkisinin sürdürülebilmesi ve kurumsallaştırılabilmesi için öncelikle bilinmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktalardan ilki işle ilgili performans hedeflerinin belirlenmesidir. Bireylerin işlerini yaparken harcadıkları çaba belirli amaçlara yönlendirilmelidir. Bu amaçlar nihayetinde örgüt hedeflerine hizmet edecek olan performans hedefleridirler (De Cenzo D.A., Robbins S.P.,1996,s 301'den akt. Akyol, 2008: 37).

İkinci önemli nokta, çalışan performansının ölçümü ve değerlemesidir. Çalışanlar eğer performanslarından sorumlu tutulurlarsa, işe daha çok motive olmaktadırlar. Yaptığı işin bir üstü tarafından gözlemleneceğini ve izleneceğini bilen çalışanların, daha dürüst ve daha sıkı çalıştıkları belirtilmektedir. Aynı şekilde için yapılması için belli bir süre tanınmışsa, performansının değerlendirileceğini bilen çalışanlar daha seri çalışacaklardır. Yaptıkları işin sonuçlarından sorumlu tutulup yeri geldiğinde takdir edilmeyen ve performansları değerlemeye alınmayan çalışanlar bir daha o işe motive edilememektedirler (Bateman, Zeithaml, 1990, s. 521. 'den akt. Akyol, 2008: 37).

Üçüncü konu ise performansın, bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ödüllendirilmesidir. Yöneticiler öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ve yüksek performanslarını devam ettirmek istiyorlarsa, onların bireysel amaçlarına ulaşabilmelerini sağlamak durumundadırlar.

### **1.3.2.3. İş çevresi (Örgütsel destek)**

Reiger R.C., Stang J.'e (2000) göre bireysel performans denkleminin üçüncü bileşeni de öğretmene sağlanan örgütsel destek ile oluşturulan iş çevresidir. İş çevresi, işin yapılabilmesi için gerekli olan yer, zaman, malzeme, araç, ekipman, bilgi, bütçe, yetki ve benzer koşulları kapsamaktadır. Bu koşulların yeteri kadar sağlanmadığı durumlarda, öğretmen ne kadar yetenekli, yeterli ve motive olursa olsun, performans hedeflerine ulaşamayacaktır. Araştırmalar güçlü bir örgüt desteğinin ve olumlu bir iş çevresinin motivasyon ve verimliliği arttırdığını ortaya koymuştur (akt. Akyol, 2008: 37).

Yetersiz süre, yetersiz bütçe, yetersiz alet, donanım ve kaynak, yeteri kadar açık olmayan talimatlar ve bilgiler, işle ilgili yetkinin azlığı, öğretmenlerden

beklenen performans seviyelerinin adaletsizliği, diğer çalışan ve birimlerden yapılan yardım ve desteğin yetersizliği, prosedürlerin esnek olmaması gibi tüm olumsuzluklar, öğretmene sağlanması gereken örgütsel desteğin eksikliğini gösteren durumsal sınırlamalardır. Bu yetersizliklerin var olması, öğretmenlerin motivasyonlarını azaltmakta, dolayısı ile de performanslarını olumsuz etkilemektedir (Akyol, 2008: 37).

### **1.3.3. Öğretmen Performansının Artırılması**

Eğitim sistemin en stratejik unsuru öğretmendir. Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler. Bu sebeple, okulda öğretmenin performansının artırılması ve üst düzeyde öğretmenlerden verim alınması gerekir. Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2002).

Motivasyon çalışanın performansını yakından etkileyen bir öğgedir. Çalışanların örgüte bağlılığını, çalışma verimliliğini artırmak, çalışan memnuniyetini sağlamak; motivasyon, motivasyon araçları ve motivasyon yönetimiyle ilgilidir (EARGED, 2006: 13).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmalı, süreçler iyileştirmeli, verileri toplamalı, ödöl sistemini etkili olarak işe koşmalıdır. Bu stratejilerin iki amacı vardır (Mitchel ve Peters, s.18-25'den aktaran; Cemaloğlu, 2002):

- a) Öğretmenlerin yetersiz oldukları alanlarda yoğunlaşmalarını sağlamak.
- b) Becerisi yüksek, fakat bazı önemli alanlarda yetersiz öğretmenlerin yeterlilik düzeyini artırmaktır.

Yönetici, işgörenlerin performansını artırabilmek, dolayısıyla amaçlara ulaşabilmek için güdüleme konusuyla ilgilenmek zorundadır. Yöneticiler işgörenlerin davranışlarını yorumlayabilmeli ve bunların sonuçlarına göre onları motive edecek model ve uygulamalar geliştirebilmelidir. Ayrıca üst düzeyde motive edilen bireylerin örgütün amaçlarına yönelme konusunda çok arzulu oldukları ve bu arzularının iş başarısını (performansı) artırdığı unutulmamalıdır (Ilgar, 2000: 128).

Her öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak, öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin karakteristik özellikleriyle uğraşması gerekir. Performansa katkıda bulunan faktörleri saptamalı, bu faktörler arasındaki etkileşimleri gündeme getirmeli, ortak olan değerleri yüceltmeli, çatışmaları ise çözmelidir (Cemaloğlu, 2002).

Okul yöneticisinin yönetim tarzı ve tavırları, alınan kararları etkiler. Okul yöneticisinin, otokratik yöntemlere dayalı olarak uygulayacağı sorun çözme yaklaşımlarında, öğretmen katılımı ne kadar olursa olsun beklenen etkililiği sağlamayacaktır. Bu kararlara katılım sahte demokrasi havası içinde olmamalıdır. Yani personele fikrini soruyormuş gibi yapıp personelin fikirlerinin tamamen dışında bir karar verilmemelidir. Personele sorumluluk vermek katılımı artırır. Okul yöneticisi, çalışanların kendilerine daha çok güvenmeleri için gerekli desteği sağlamalıdır (EARGED, 2006: 15).

Çalışanlar, kendilerinden neyin yapılmasının beklendiğini ve bunu neden yapmaları gerektiğini, üslerinin onlardan ne beklediğini, diğer bölümlerde ve örgüt dışında kendi işleriyle ilgili olarak nelerin olup bittiğini bilmek isterler. Yönetici açık iletişimin önemine inanmalı ve bunun gereğini yapmalıdır (EARGED, 2006: 14).

Okulun performans standartları, okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından belirlenmelidir. Bu performans standartları, okula yeni atanan, diğer öğretmenlere anlatılmalı ve içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Okulun öğretim performansını yükseltmeye olanak sağlayan sistemler kurulmalı ve geliştirilmelidir. Sistem bütünlüğü içerisinde, yönetimin iyi bir çalışma ortamı sağlaması, planlama,



yöneltilme, örgüt yapısı ve etkin bir iletişim içinde öğretim kalitesi yükseltilmelidir. (Ünal, 2000, s.261-268'den aktaran; Cemaloğlu, 2002).

Yönetici, astlarının işe dönük davranışlarını geliştirmek durumundadır. İşgörenin motive edilmesi ile sorumluluk alması arasında yakın ilişki vardır. İşgörenlerin başarıdaki bireysel davranışları, yalnız başına düşünülürse, bireysel özelliklerin ve örgütsel amaçların performansı belirlediği kabul edilebilir. Ancak, bazen üst düzeyde motivasyonla başarıma arzusu ve başarının da arttığı unutulmamalıdır. Yönetim çabaları arasında olan yeterli organizasyonun gerçekleştirilmesi, iş planlarının tamlığı ve işletme içerisinde yöneticilerin gerekli otoriteye sahip olmaları da çalışanların verimini, başka bir deyişle başarılarını etkileyecektir (Ilgar, 2000: 110).

Okulunda performans düzeyini artırmak isteyen okul yöneticisi, şu soruları

Cevaplandırmalıdır (Armstrong., 1998, s.4'den aktaran; Cemaloğlu, 2002):

1. Açık ve anlaşılır, bireysel ve örgütsel amaçlara uygun hedefler oluşturuldu mu?
2. Öğretmenler işlerine uygun eğitim ve geliştirme uygulamalarına katılıyor mu?
3. Öğretmenlerle düzenli olarak fikir ve tartışma toplantıları yapılıyor mu?
4. Performans düzeyi düşük öğretmenlere ilişkin ne tür uygulamalar yapılıyor mu?
5. Öğretmenler ve okul yöneticileri arasında açık bir iletişim var mı?
6. Öğretmenler kendilerini etkileyen kararların alınmasına katkıda bulunuyor mu?
7. Okulun hedefi tüm çalışanlarla paylaşılıyor ve katılım sağlanıyor mu?
8. Takım çalışması, fikir üretimi ve yaratıcılık destekleniyor mu?
9. Öğretmenler gelecekte daha büyük sorumluluklar almak için hazırlanıyor mu?

Okul yöneticileri, okullarında, öğretimin etkililiğini artırılmasının önünde, ciddi engeller olduğunu ileri sürerek, mevcut duruma açıklık getirmeye çalışmaktadır. Bu durumun haklı görülebilecek yönleri olmasına rağmen, okul bazında, tamamen okul yöneticisinin aktif katılımı ve desteği ile yapılacak pek çok

çalışma da bulunmaktadır. Okul yöneticisinin yetkilerinin sınırlı olması, kaynak yetersizliği, siyasal baskılar, birlikte çalışacağı öğretmeni seçememe, başarısız öğretmeni sistem dışına çıkaramama, okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki hazır bulunuşluluk düzeyinin düşük olması ve baskı grupları gibi unsurlar, okul yöneticisinin performans yönetimi sürecinde başarılı olmasını engelleyen olumsuz faktörler arasında yer alır. Buna karşın, okul yöneticisi, sınırlı da olsa, okul yönetiminin imkânlarını kullanarak pek çok çalışma yapabilir. Maddi özendiricilerin dışındaki ödüller de öğretmenleri güdülemektedir. Öğretmene güven veren bir iletişim biçimi, mesleki gelişimine katkı, okulun öğrenen örgüt haline getirilmesi, dönüşümcü liderlik, paylaşımcı ve destekçi bir okul kültürü, okulda öğretmenlerin performans düzeyini artırabilir (Cemaloğlu, 2002).

## 2. İLGİLİ LİTERATÜR

Ünal (1997) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri” adlı araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlamak amacıyla yaptıkları etkinlikleri yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla 1997–1998 öğretim yılında İstanbul ilköğretim okulları merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev alan 105 bayan, 81 erkek olmak üzere toplam 186 yönetici ve öğretmen araştırma kapsamına almıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından anket formu geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; yöneticilerin, öğretmenlerin bireysel beklenti ve ihtiyaçlarının çok az dikkate alındığı ve bu konuda yöneticilerin ilgisiz olduğu, yöneticilerin öğretmenlere okuldaki işler hakkında bilgi vermenin ve yapılan toplantılar dışında da onların görüşlerini almanın, alınan kararlara katılmalarının okulu benimsemelerini sağlamada, etkili motivasyon etkinlikleri olarak yeterince kullanmadıkları ve yöneticilerce, öğretmenlerin iş doyumunu ve morallerini sağlamanın örgüt verimliliğine etkisinin üzerinde fazla durulmadığı, yöneticilerin okulda çalışan öğretmenlerine güvenmek, inanmak, onları takdir etmenin motivasyonu sağlamada etkili olduğunun bilincinde olduğu ve okul yöneticilerinin daha az kullandıkları motivasyon etkinliklerinin de çok önemli

olduğu, bireysel takdirin, insan ilişkilerinin motivasyonu önemli ölçüde yükselttiği, bu konuda yöneticilere hizmet-içi eğitim verilmesinin gerektiği saptanmıştır.

Şişman'ın Eskişehir ilinde yaptığı “Etkili Okul Yönetimi” adlı araştırmanın sonuçları ise şöyledir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutudur. Bu boyutu sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmenler”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutları izlemektedir. En az etkili boyut ise “öğrenci” boyutudur. Bu boyutu ikinci sırada en düşük ortalama ile “okul çevresi ve veliler” boyutu izlemektedir. Merkez ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden ilk üç sırada okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veliler boyutları yer almaktadır. Son üç sırada ise, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutları gelmektedir. Çevre ilkokullarda, ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci yer alırken; son sıralarda da okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler, öğrenci boyutları yer almaktadır. Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutları yönünden merkez ve çevre ilkokulları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Merkez ilkokulları, çevre ilkokullarına oranla okul yöneticisi boyutu dışında diğer boyutlar yönünden daha etkili bulunmuştur (Şişman, 2002a: 219-220).

Artul (2004: 83–84), Adapazarı ilinde gerçekleştirdiği etkili ilköğretim okulu yöneticisi yeterlilikleri konulu araştırmasında, yöneticilerin tamamına yakınının belirlenen yeterlilikleri "her zaman" ve "çoğu zaman" düzeyinde gerçekleştirdiklerini düşünmelerine karşın; öğretmenlerin büyük çoğunluğu hatta tamamına yakının belirlenen yeterlilikleri yöneticilerin "çok az" ve "kısmen" düzeyinde gerçekleştirdiklerini ifade ettiklerini bulgulamıştır. Böylece ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında “yönetici yeterlilikleri algısı” açısından anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2008) “Evli Bayan Öğretmenlerde İş-Aile Çatışmasının İş Stresi ve Performansa Etkileri” adlı çalışmasında evli bayan öğretmenlerde iş ve aile yaşam alanlarındaki çatışmanın boyutunu, bu boyutun iş stresi ve mesleki performans üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul ili Fatih ve

Beyoğlu ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 266 evli bayan öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları; evli bayan öğretmenlerde iş-aile çatışmasının iş stresi üzerinde etkili olduğu, haftada 30–34 saat derse giren öğretmenlerde iş-aile çatışması düzeylerinin daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinde çatışmanın branş öğretmenlerine göre daha fazla olduğu, iş stresi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerde performansın düştüğü yönündedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaşları, çalışma süreleri, mezun oldukları okul, ek işte çalışıyor olmaları, çocuk sahibi olma durumları, sahip oldukları çocuk sayısı, çocuk bakımı durumlarının iş-aile çatışması, iş stresi ve mesleki performans üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2006) “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyleri” adlı çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeline uygun olarak incelenmiştir. Araştırmada; araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyleri” isimli ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ülkemizin yedi farklı coğrafi bölgesindeki 14 il’ de (Adana, Afyon, Ankara, Antalya, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, İstanbul, İzmir, Konya, Samsun, Şanlı Urfa, Trabzon ve Van) 2004–2005 eğitim öğretim yılında görev yapan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen müfettişler, müdürler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada müfettiş, müdür ve öğretmenlerin cinsiyet, görev ve mesleki kıdemlerine göre müdürlerden bekledikleri roller ve bu rollerin karşılanma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, tüm grup, müfettiş, müdür ve öğretmenlerin müdürlerden öncelikle bekledikleri roller ve bu rollerin karşılanma durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bazı değişkenler bakımından tüm grup, müfettiş ve müdür ve öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bozkurt (2004)’un “İlköğretim Öğretmenlerinde Stres Yaratan Yaşam Olayları Ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi” adlı araştırmasında, öğretmenlerde stres yaratan yaşam olayları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkilerin tesbit edilmesi amaçlanmıştır. İzmir il merkezinde 8 ilköğretim okulunda görev yapan 123 sınıf öğretmenin örnekleme oluşturduğu araştırmada; öğretmenlerin yaşadıkları stresin, yalnız kendilerini değil, ailelerini ve

öğrencileri de olumsuz yönde etkilemekte ve etkililiği düşürmekte olduğu sonucuna varılarak iş ortamlarından kaynaklanan, stres yaratan olumsuz koşulların azaltılması yönünde, yöneticilerle birlikte gerekli önlemler alınmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Şentuna (2007)'nin değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesini konu alan nitel yöntemle hazırlanmış tez yüksek lisans tez çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; otiriter yönetim anlayışına sahip okul yöneticileri, sicil notu vermenin ötesinde performans geliştirici bir anlayışa sahip olamamaktadır, yöneticilikte yeterli hazır bulunuşluluğa sahip olmayan okul yöneticileri performans artırıcı planlar yapmakta ve tedbirler almakta zorlanmaktadır, öğretmenlerin performansını artırılması için gerekli hizmet içi eğitimi alması için gerekli olan kaynak kullanım imkanı okul yöneticilerinde bulunmamaktadır, bu zorluklara rağmen okul yöneticileri maddi olmayan güdüleme yöntemlerini kullanma, iyi vizyon belirleme, aidiyet ve moral düzeyini geliştirmek gibi tedbirlerle öğretmen performansını arttırabilir.

Arslan (2007)'in “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ve Öğretmenlerin mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği” adlı çalışmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının kendi algılamaları ile öğretmenlerin algılamalarını ölçmek için “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Tükenmişlik derecelerini ölçmek için ise “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarını sergileme sıklığı konusundaki algıları ile okul müdürlerinin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş, özellikle öğretmenler, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışının gösterilmesinde okul yöneticilerinin etkisiz olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Cemaloğlu ve Ertürk (2007)'ün “Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemlerinin Cinsiyet Yönünden İncelenmesi” adlı tarama modelinde yapılandırılmış makalesinde, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Ankara'nın 4 merkez ilçesinde görevli 347 öğretmen ve okul yöneticisi oluşan örnekleme literatürden elde edilen bilgiler ışığında geliştirilen 52 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın

sonucunda; ilköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenlerin, “Kendini gösterme ve iletişim, sosyal ilişkiler, itibara saldırı, yaşam kalitesi ve mesleki durum” alt boyutlarında kadın öğretmenlere göre daha fazla yıldırımaya maruz kaldıkları, bu kişilere yönelik yıldırımaya başvuruların dörtte üçünün erkek, dörtte birinin ise kadın olduğu saptanmıştır. Ayrıca okulda iletişim ortamının geliştirilmesi, görev ve iş yükünün dağıtımında eşitlik sağlanması, çalışanlara eşit davranılması, okulda öğretmenlere yönelik yapılan sosyal izolasyona izin verilmemesi konusunda okul yöneticilerinin daha etkin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen ve Yörük (2004) tarafından sınavla atanan okul müdürlerinin okullarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama açısından ne oranda başarılı olduklarını saptamak amacıyla gerçekleştirilen “Sınavla Atanan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililik Düzeyleri-Malatya İli Örneği” adlı ve araştırmacıların kendi geliştirdikleri ölçeğin kullanıldığı çalışmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır; okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamadaki etkililikleri konusunda evli denekler bekar deneklere, yöneticilere ise öğretmenlere göre daha olumlu düşünceye sahiptir, sınavla atanan okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli boyutlar olan karar verme, kariyer planlama, performans değerlendirme, donanım ve çatışma yönetimi alanlarında beklentileri yeterince karşılayamamaktadır ve genel bir değerlendirmeyle öğretmenler okul yöneticilerinin genellikle orta düzeyde etkili olduklarını düşünmektedir.

Malasa (2007)’nin “Effective School Leadership: An exploration of issues inhibiting the effectiveness of school leadership in Solomon Islands’ secondary schools” başlıklı çalışması Solomon Adaları’ndaki orta öğretim kurumlarında etkili okul liderliğinin gelişmesini engelleyen faktörlerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma metodlarının kullanıldığı çalışmada literatürde yer alan bilgiler ile okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş bilgilerden faydalanılmıştır. Araştırma sonunda gelişmekte olan bir ülke olan Solomon Adaları’nda etkili liderlik özelliklerinin gelişmesini engelleyen faktörlerin; kötü hizmet şartları, öğretmen kalitesinin düşüklüğü, araç gereç ve altyapı eksikliği, kötü yönetim altyapısı, finansal kaynak yetersizliği, yardımcı personel yetersizliği, politik ve sistem kaynaklı engeller, sosyal ve kültürel faktörler ve okul-toplum ilişkisinden

kaynaklanan faktörler olduğu, etkili okul liderliğinin gelişmesi için öncelikle tüm yönetici personel için profesyonel gelişim programı uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Cankara (2008)'in “Meslek Liselerinde Görev Yapan Müdürlerin Etkili Liderlik Düzeylerinin Araştırılması” adlı araştırmasında veriler “Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri” ölçeği ile İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ilçelerdeki endüstri meslek liselerinde görev yapan 334 öğretmenin oluşturduğu örneklemden toplanmıştır. Araştırma sonucunda “Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri” ölçeğine göre okul müdürlerinin etkili liderlik yeterlilikleri; öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, ve aynı müdürle çalışma süreleri değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı gözlemlenmiş ve endüstri meslek lisesi müdürlerinin, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre etkili liderlik özelliklerini ara sıra düzeyinde gösterdikleri tespit edilmiştir.

Karagöz (2008)'ün “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri ve Okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansın kendileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini ise 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulları içerisinde rastgele seçilen 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 10 okul müdürü ve 192 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada; kadın öğretmenler okul müdürlerini yönetim süreçlerinde başarılı bulurken, önlisans mezunu ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler karar dışındaki yönetim süreçlerinde, öğretmenler cinsiyet ve eğitim durumunun okul müdürünün yönetimde gösterdikleri performansı etkilemediğini söylemekte fakat 6-10 yıl kıdeme sahip okul müdürlerini planlamada başarılı bulmaktadır. Okul müdürleri kendilerini değerlendirirken eğitim durumu ve kıdem farklılığının yönetimde gösterdikleri performansı etkilemediğini söylemekte fakat erkek okul müdürleri karar sürecinde kendilerini kadın okul müdürlerine göre daha başarılı bulmaktadır.

Türker (2010)'in “İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında 88 okul yöneticisi ile 338 öğretmenin oluşturduğu örnekleme uygulanan Balcı (2007) tarafından geliştirilen Etkili Okul

Anketi ve Akbaba (1997)'nin geliştirmiş olduğu Örgüt Sağlığı Ölçeği ile araştırmanın verilerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında yüksek çıkmasına karşın, veliler boyutunda yönetici görüşleri yüksek çıkarken, öğretmen görüşlerinin düşük olduğu, etkili okulun bütün boyutlarında ise yöneticiler okullarını öğretmenlere göre daha etkili bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ (2010)'ın “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili Okul Bağlamında Olası Bir Okul Merkezli Yönetim Uygulamasına İlişkin Rol ve Sorumluluk Algıları” başlıklı çalışmasında Türkiye'deki okul yöneticilerinin etkili okul olabilmenin şartları arasında yer alan okul merkezli yönetim sürecinin gerektirdiği yönetsel yeterliklere sahip olma durumları ile okul yöneticilerinin mevcut yönetim sisteminin işlevselliğine ait görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Adıyaman ilinde bulunan 20 ilköğretim okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması ve çözümlenmesinde nitel yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada; Türk Milli Eğitim Sisteminin yönetim yapısının sorunları çözecek potansiyele sahip olmadığı, ayrıca okul müdürlerinin mevcut sistemi yeterince işlevsel bulmadığı ve okul mudurlerinin, okul merkezli yönetim sürecinin gerektirdiği önemli liderlik alanlarından eğitsel liderlik, vizyoner liderlik ve bütçe yönetimi konularında eksikliklerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Ho'nun “Managing Organizational Healt in Junior Collages” (2000) başlıklı araştırmasında örgütsel stres, performans ve iş memnuniyeti arasındaki bağlantıyı, bunun yanında örgüt sağlığı kavramının bu bağlantı üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada özellikle iş doyumunu ve öğretmen memnuniyetinin gerçekleştirilmesi için sağlıklı bir yönetim çevresinin önemi vurgulanmaktadır. Singapur örgütsel sağlık anketi, iş doyumunu ve stres, örgütsel stres ve kişisel bilgilerden oluşan anket Singapur'daki 297 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel sağlık ile iş memnuniyeti ve öğretmen performansı arasında doğru orantılı bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve uygulanışı ile verilerin işlenmesi ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

#### 1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1991: 77). Betimsel nitelikteki araştırmalar; resmi bir kuruluşun, yani kamu kuruluşunun ve benzerlerinde mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler. Genellikle bir survey yöntemi olan betimleme yöntemi, geniş grupların katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmadır. Çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Arseven, 2001: 24, Kaptan, 1993: 59).

#### 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 65 ilköğretim okulunda bulunan yönetici ve öğretmenler araştırmamızın genel evrenini oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak ise çalışmamıza uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evrenimizde bulunan öğretmen ve yöneticilerden 600'ü uygun örneklem yöntemiyle seçilip örneklemimize alınmıştır.

### 3. ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

İlköğretim okullarında görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında okul yönetiminin etkililik düzeyine yönelik olarak bu ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki süreç izlenmiştir.

1) Madde Havuzunun Oluşturulması: İlköğretim okullarında görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında okul yönetiminin etkililik düzeyine ilişkin olarak, alan yazındaki benzer ölçekler, kaynak ve araştırmalar taranmış ve okullardaki öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerden elde edilen bilgiler çerçevesinde, ilk etapta 48 madde geliştirilmiştir.

2) Geliştirilen maddeler eğitim bilimleri ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan akademisyenlerin görüşüne sunulularak, amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve madde yapısı açılarından incelenmesinin ardından, görüş ve önerilerin bildirilmesi sağlanmıştır. Bu inceleme sonucunda anlam, ifade ve yapı olarak uygun görülmeyen maddeler çıkarılarak 42 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

3) Elde edilen ölçek ön uygulamaya tabi tutularak maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir, uygun görülmeyen maddeler tekrar çıkarılmıştır. Yapılan ön uygulama da örneklem alınan gruptan 211 kişiye (müdür, müdür yardımcıları ve bayan öğretmenlere) uygulanmıştır. Bu ön uygulama sonucu Cronbach Alpha=0,93 ve KMO değeri 0,91 olarak bulunmuştur. Ayrıca faktör yükü 0,45'in altında olan ve uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır. Barlett'in bütünlük testi, 6538,83 ve .00 anlamlılık düzeyi bulunmuştur. Bu durum anket maddelerinin ortak faktörler altında toplandığını ve yapı bakımından güvenilir olduğunu göstermektedir.

Döndürülmüş Bileşenler Matriksi (Rotated Component Matrix) ve Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained) incelendiğinde ölçeğe girecek maddelerin üç faktör altında toplanabileceği belirlenmiştir. Bu faktörlerden ilki okul yöneticisinin öğretmen performansının arttırılmasında örgütsel destek rolü ile ilgili bilgilere ulaşacağımız 14 maddeden oluşan (1-14. maddeler) “örgütsel destek” boyutudur. İkinci faktör grubunda ise okul yöneticisinin öğretmen performansı ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi olumlu yönde kullanabilme göreviyle ilgili olan 11 maddeden oluşan (15-25. maddeler) “motivasyon” boyutudur. Üçüncü faktör grubu ise “öğretmenin kişisel yeterliliği” boyutunu oluşturmakta ve 7 maddeden meydana

gelmektedir (26-32. maddeler). Bu boyutta öğretmen performansının arttırılmasında okul yöneticisinin öğretmenin kişisel yeterliliklerini geliştirme konusundaki görevlerini yapabilme derecesini ölçmek amaçlanmıştır.

4) Uzmanların görüşleri ve katılımcıların anketi doldururken verdikleri dönütler (soruların anlaşılıp anlaşılmaması, yaptıkları duraklamalar, içerik anlamında verdikleri geri bildirimler) doğrultusunda gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra 32 maddeden oluşan ankete son şekli verilmiştir.

5) Son olarak 32 maddeden oluşan ölçek, örneklem olarak alınan okullardaki müdür, müdür yardımcısı ve bayan öğretmenlere dağıtılmıştır.

6) Veriler değerlendirilmeye tabi tutulmadan önce, gözden geçirilerek kurallara uygun olarak doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiş ve istenilen şekilde doldurulmayan anketler değerlendirilmeye alınmamıştır.

#### **4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Araştırmacı, hazırladığı anket formu ve tez önerisiyle birlikte Sosyal Bilimler Enstitüsü kanalıyla Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılması için gerekli izin 2009–2010 eğitim öğretim yılı 1–22 Mayıs tarihleri arasında uygulanmak üzere almıştır (Ek:1). Alınan izin belgesi ile birlikte örnekleme merkez ilköğretim okullarına tek tek gidilerek okul yöneticileri ile öğretmenlerle gerekli görüşmeler yapılmıştır.

Daha sonra yönetici ve bayan öğretmenlere birer tane anket bırakılarak, doldururken dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili bilgiler verilmiştir. Öğretmen ve yöneticilere anketlerin veriliş tarihinden bir hafta sonra tekrar gelinip alınacağı bildirilmiştir. Belirlenen günlerde okullara gidilip anketler toplanmıştır. Toplam 600 adet anket yöneticilere ve bayan öğretmenlere dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden bir kısmı geri dönmemiştir. Geriye 576 adet anket toplanmıştır. Toplanan bu anketlerden de 13 tanesi eksik doldurulmuş olmaları nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuçta anketlerin 563 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

## 5. VERİLERİN ANALİZİ

Uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgileri, yorumları ve görüşlerini betimlemek için frekans analizi ile analiz edilmiştir. Medeni durum değişkeni için ilişkisiz örneklem t-test (İndependent Samples T Test) yapılmıştır. Hizmet yılı, görev durumu, çocuk sayısı ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) t – testi çözümlenmesi yapılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Anketten elde edilen sonuçlar, tablolar üzerinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Anket 32 maddeden ve her bir maddeye yönelik beş yapma düzeyini gösteren seçeneklerden oluşmaktadır. Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum şeklindeki bu seçenekler sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 puan değerine sahiptir. Anket maddelerine verilen yanıtlar, bu puan değerine göre istatistiksel veriler olarak kaydedilmiş ve çözümlenmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4: 5’li Derecelendirme Ölçeği Puan Aralığı**

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00–1,80
Katılmıyorum	2	1,81–2,60
Kararsızım	3	2,61–3,40
Katılıyorum	4	3,41–4,20
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,21–5,00

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü bölümünde deneklerin görüşleri ile ilgili elde edilen veriler, medeni durum, görev türü, hizmet yılı, çocuk sayısı bağımsız değişkenlerine göre, önceden belirlenmiş boyutlar temelinde, uygun görülen istatistiksel yöntemler aracılığıyla çözümlenerek elde edilen bulgular ışığında yorumlanmıştır. Bulgular her bir bağımsız değişkene göre tablolar halinde verilmiştir. Maddelere ilişkin tablolarda, p değerinin bulunduğu sütunlardaki (\*) işaret o maddenin anlamlı olduğunu göstermektedir.

#### 1. MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Medeni durum değişkenine göre bulgular, aşağıda maddeler ve boyutlar temelinde verilmektedir.

##### 1.1. MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE DENEKLERİN

##### DAĞILIMI

Araştırmaya katılan deneklerin medeni durumları açısından dağılımlarına bakıldığında (Tablo 5), evli deneklerin bekar deneklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bulgular evli deneklerin sayısının 447, dağılım içindeki yüzdelerinin ise % 79,4 bekar deneklerin sayısının 116, dağılım içindeki yüzdelerinin ise % 20,6 olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5: Medeni Durum Değişkenine Göre Deneklerin Dağılımı**

Medeni Durum	Evli	Bekar	Toplam
F	447	116	563
%	79,4	20,6	100,0

## 1.2. MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE MADDELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Medeni durum değişkenine göre anket maddelerine ilişkin veriler incelendiğinde (Tablo 6), anketin 7, 9, 12 ve 13. maddelerinde katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir ( $p < .05$ ). Diğer maddelerde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir

**Tablo 6: Medeni Durum Değişkenine Göre, Sorulara İlişkin Verilerin Dağılımı**

Maddeler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	p
1	Evli	447	3.52	1.17	0,06	0,91	0,35
	Bekar	116	3.63	0.96	0.09		
2	Evli	447	3.70	1.11	0.05	1.54	0.12
	Bekar	116	3.88	0.99	0.09		
3	Evli	447	3.73	1.08	0.05	1.11	0.26
	Bekar	116	3.61	0.98	0.09		
4	Evli	447	3.58	1.11	0.05	0.06	0.95
	Bekar	116	3.59	0.90	0.08		
5	Evli	447	3.72	1.04	0.05	0.12	0.90
	Bekar	116	3.72	0.92	0.09		
6	Evli	447	3.73	1.05	0.05	0.02	0.98
	Bekar	116	3.72	0.88	0.08		
7	Evli	447	3.99	1.07	0.05	2.00	0.04*
	Bekar	116	3.77	0.99	0.09		
8	Evli	447	3.72	1.03	0.05	0.30	0.76
	Bekar	116	3.75	0.85	0.08		
9	Evli	447	3.76	1.04	0.05	2.46	0.01*
	Bekar	116	3.49	1.02	0.09		
10	Evli	447	3.86	1.03	0.05	1.34	0.18
	Bekar	116	3.72	0.94	0.09		
11	Evli	447	3.96	0.90	0.04	1.12	0.26
	Bekar	116	3.85	0.83	0.08		
12	Evli	447	3.99	1.04	0.05	2.21	0.03*
	Bekar	116	3.78	0.85	0.08		
13	Evli	447	3.96	1.02	0.05	2.22	0.02*
	Bekar	116	3.72	0.90	0.08		
14	Evli	447	3.94	1.03	0.05	0.95	0.34
	Bekar	116	3.84	0.88	0.08		
15	Evli	447	3.85	1.17	0.05	0.22	0.82
	Bekar	116	3.82	1.10	0.10		
16	Evli	447	3.83	1.08	0.05	0.52	0.60
	Bekar	116	3.77	1.02	0.09		
17	Evli	447	3.88	0.97	0.05	0.93	0.35
	Bekar	116	3.78	0.96	0.09		
18	Evli	447	3.73	1.06	0.05	0.10	0.91
	Bekar	116	3.71	1.01	0.09		

\* $p < .05$

Maddeler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	p
19	Evli	447	3.58	1.06	0.05	0.30	0.76
	Bekar	116	3.54	1.14	0.10		
20	Evli	447	3.86	1.02	0.05	1.41	0.16
	Bekar	116	3.71	0.94	0.09		
21	Evli	447	3.76	1.07	0.05	1.43	0.15
	Bekar	116	3.60	1.05	0.09		
22	Evli	447	3.62	1.01	0.05	0.26	0.79
	Bekar	116	3.59	0.87	0.08		
23	Evli	447	3.63	1.08	0.05	0.73	0.46
	Bekar	116	3.71	0.98	0.09		
24	Evli	447	3.58	1.07	0.05	0.40	0.68
	Bekar	116	3.53	1.06	0.09		
25	Evli	447	3.70	0.99	0.05	1.04	0.29
	Bekar	116	3.59	0.85	0.08		
26	Evli	447	3.70	0.98	0.05	0.34	0.72
	Bekar	116	3.73	0.90	0.08		
27	Evli	447	3.80	0.92	0.04	0.76	0.44
	Bekar	116	3.72	1.10	0.10		
28	Evli	447	3.83	0.95	0.04	1.25	0.21
	Bekar	116	3.71	1.01	0.09		
29	Evli	447	3.90	0.99	0.05	1.57	0.11
	Bekar	116	3.74	0.89	0.08		
30	Evli	447	3.99	0.92	0.04	1.31	0.18
	Bekar	116	3.87	0.95	0.08		
31	Evli	447	3.82	0.95	0.04	0.73	0.46
	Bekar	116	3.75	1.00	0.09		
32	Evli	447	3.97	0.99	0.04	1.16	0.24
	Bekar	116	3.85	1.05	0.09		

\*p<.05

Katılımcıların “Mesleki gelişimleri açısından öğretmenlerin boş vakitlerini etkili şekilde değerlendirmelerini teşvik eder/ederim.” ifadesine (Md. 1) verdikleri cevapların ortalamaları medeni durum değişkenine göre incelendiğinde evli ( $\bar{X}=3.52$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.63$ ) denek grupları “katılıyorum”, düzeyinde cevap verdikleri gözlemlenmektedir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=0.91; p=.35).

“Öğretmenlerin mesleklerinde gelişip, ilerlemeleri için destek verir/veririm.” ifadesine (Md. 2) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre evli ( $\bar{X}=3.70$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.88$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=1.54; p=.12).

Madde 3'de “*Yaratıcı yöntem ve teknikleri uygulamaları yönünde öğretmenleri teşvik eder/ederim.*” ifadesine evli ( $\bar{X}=3.73$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.61$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. (t=1.11; p=.26).

Çalışmanın 4. maddesi olan “*Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer özel veya kamu kuruluşlarından destek alır/alırım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6'da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.58$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.59$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=0.06; p=.95).

Madde 5'te “*Görev dağılımı yaparken öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde bir dağılım yapar/yaparım.*” ifadesine; evli ( $\bar{X}=3.72$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.72$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=0.12; p=.90).

“*Öğretmenlerin mesleki sorunlarına çözüm üretir/üretirim.*” ifadesine (Md. 6) verilen cevapların ortalaması Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre evli ( $\bar{X}=3.73$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.72$ ) denek grupları “katılıyorum”, düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=0.02; p=.98).

“*Tüm personelin takım ruhu içinde çalışmasını teşvik eder/ederim.*” (Md.7) önermesine evli ( $\bar{X}=3.99$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.77$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yapılan t sınavı ile denek görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=2.00; p=.04). Deneklerin katılım ortalamalarına bakıldığında evli denek grubunun bekar denek grubuna göre daha yüksek katılım düzeyine olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin evli öğretmenlerle daha iyi iletişim kurmalarıyla açıklanabilir

Madde 8'de “*Öğretmenlerle birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik plan yapılmasını sağlar/sağlarım.*” ifadesine evli ( $\bar{X}=3.75$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.76$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t



testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.30$ ;  $p=.76$ ).

*“Akademik kariyer yapan öğretmenlerin sıkıntularına empati ile yaklaşır/yaklaşıyorum.”* (Md.9) önermesine evli ( $\bar{X}=3.76$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.49$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yapılan t sınavı ile denek görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t=2.46$ ;  $p=.01$ ). Deneklerin katılım ortalamalarına bakıldığında evli denek grubunun bekar denek grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, lisansüstü eğitim yapan katılımcıların daha çok bekar olması ve evli katılımcıların eşlerinin veya diğer aile bireylerinin lisansüstü çalışmalarında yardımcı olması ile açıklanabilir.

*“Eğitim teknolojisi ile ilgili her türlü doküman, cihaz veya aletlerin tüm öğretmenlerin yararlanacağı şekilde planlı kullanımına özen gösterir/gösteririm.”* ifadesine (Md. 10) verilen cevapların ortalaması Tablo 6’ da verilmiştir. Buna göre evli ( $\bar{X}=3.86$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.72$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir( $t=1.34$ ;  $p=.18$ ). Bu maddeye evli denek grubu, bekar denek grubuna göre daha çok katılım göstermişlerdir.

Katılımcıların *“Okul programının uygulanmasına yönelik amaçları açıkça ortaya koyar/koyarım.”* ifadesine (Md. 11) verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.96$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.85$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=1.12$ ;  $p=.26$ ).

Madde 12’de *“Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmenlerle işbirliği yapar/yaparım.”* ifadesine verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.99$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.78$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $t=2.21$ ;  $p=.03$ ). Bu sonuca göre, her iki denek grubu okul yönetiminin okulun amaçlarına ulaşması için öğretmenlerle işbirliği yaptığı kabul ediyorken, bekar denek grubu daha az katılım göstermiştir. Bu durumun sebebi bekar öğretmenlerin genelde göreve yeni başlamış olması olabilir.

Çalışmanın 13. maddesi olan “*Çalışanların özel yasal hakları (süt izni, doğum izni, nöbet muafiyeti v.b) konusunda zamanında bilgilendirme yapar/yaparım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.96$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.72$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=2.22$ ;  $p=.02$ ). Denek grupları arasında katılım farklılığının nedeni, evli denek grubunu oluşturan çalışanlar, doğum sonrası izin, aile yardımı ve evli ve çocuklu öğretmenlerin okul içi görevlendirilmelerde pozitif eşitsizlik ilkesinin uygulanması olabilir.

Madde 14’de “*Öğretmenler için çağdaş ve rahat donanımlı bir okul ortamı hazırlar/hazırlarım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.94$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.84$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.95$ ;  $p=.34$ ).

“*Tüm personele eşit davranır/davranırım.*” ifadesine (Md. 15) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.85$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.82$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.22$ ;  $p=.82$ ).

Madde 16’da “*Öğretmenlerle sık sık yüz yüze iletişimi tercih eder/ederim.*” ifadesine evli ( $\bar{X}=3.83$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.77$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.52$ ;  $p=.60$ ).

“*Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin de katılmalarını destekler/desteklerim.*” ifadesine (Md. 17) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.88$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.78$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.93$ ;  $p=.35$ ).

Çalışmanın 18. maddesi olan “*Öğretmenlerin özel sorunlarını çözmelerine yardımcı olur/olurum.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.73$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.71$ ) denek

grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.10$ ;  $p=.91$ ).

Çalışmanın 19. maddesi olan “*Öğretmenlerle iletişimde sadece resmi değil, doğal iletişim kanallarını da kullanır/kullanırım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.58$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.54$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.30$ ;  $p=.76$ ).

Madde 20’de “*Okulda iyi bir çalışma ortamının olmasına öncülük eder/ederim.*” ifadesine verilen cevapların ortalaması Tablo 6’da gösterilmiştir. Buna göre evli ( $\bar{X}=3.86$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.71$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=1.41$ ;  $p=.16$ ).

“*Tutum ve davranışlarıyla/davranışlarımla öğretim kadrosunu olumlu yönde etkiler/etkilerim.*” ifadesine (Md. 21) verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.76$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.60$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=1.43$ ;  $p=.15$ ).

Çalışmanın 22. maddesi olan “*Okul içindeki her türlü kararda öğretmenlerin görüşlerini alır/alırım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.62$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.59$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.26$ ;  $p=.79$ ).

Madde 23’de “*Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir/veririm.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.63$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.71$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.73$ ;  $p=.46$ ).

“*Yasal hakların kullanılmasını (sevk, mazeret izni v.b) sorgulamaz/sorgulamam.*” ifadesine (Md. 24) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.58$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.53$ ) denek grupları “katılıyorum”

düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=0.40; p=.68).

*“Haftalık görev süresi dışındaki görevlendirmelerde (yetiştirme kursu v.b) anne adaylarına ve anne olan öğretmenlerin durumlarına makul çözümler üretir/üretirim.”* ifadesine (Md. 25) verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.70$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.59$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=1.04; p=.29).

Madde 26’da *“Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösterir/gösteririm.”* ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.70$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.73$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=0.34; p=.72).

Çalışmanın 27. maddesi olan *“Mesleki ve idari görevleri yerine getirmede öğretmenlere güvenir/güvenirim.”* ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Evli ( $\bar{X}=3.80$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.72$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiştir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=0.76; p=.44).

*“Öğretmenlerin fikir ve önerileriyle ilgilenir/ilgilenirim.”* ifadesine (Md. 28) verilen cevapların ortalaması Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre evli ( $\bar{X}=3.83$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.71$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=1.25; p=.21).

*“Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamındaki sorunlar için ürettiği çözüm önerilerine değer verir/veririm.”* ifadesine (Md. 29) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.90$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.74$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=1.57 p=.11).

*“Öğretmenlerin mesleki toplantılara katılmalarını teşvik eder/ederim.”* ifadesine (Md. 30) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.99$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.87$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir.

Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=1.31$ ;  $p=.18$ ).

Çalışmanın 31. maddesi olan “*Öğretmenlerin akademik kariyer yaparak kendilerini geliştirmelerini teşvik eder/ederim.*” ifadesine verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; evli ( $\bar{X}=3.82$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.75$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=0.73$ ;  $p=.46$ ).

Araştırmanın son sorusu olan “*Eğitim- öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenleri destekler/desteklerim.*” İfadesine (Md.32) verilen cevapların ortalamaları Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre; evli ( $\bar{X}=3.97$ ) ve bekar ( $\bar{X}=3.85$ ) denek grupları “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Yapılan t testi ile denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=1.16$ ;  $p=.24$ ).

**Tablo 7: Medeni Durum Değişkenine Göre, Boyutlara ve Ölçek Geneline İlişkin Verilerin Dağılımı**

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	p
Örgütsel Destek	Evli	447	3.80	0.865	0.04	0.87	0.38
	Bekar	116	3.72	0.695	0.06		
Motivasyon	Evli	447	3.73	0.859	0.04	0.65	0.51
	Bekar	116	3.67	0.800	0.07		
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Evli	447	3.86	0.827	0.03	1.07	0.28
	Bekar	116	3.77	0.849	0.07		
Genel	Evli	447	3.78	0.819	0.03	0.87	0.38
	Bekar	116	3.71	0.738	0.06		

\* $p<.05$

“Örgütsel destek” boyutunda evli denekler ( $\bar{X}=3.80$ ) “katılıyorum”, bekar denekler ( $\bar{X}=3.72$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Aralarında anlamlı farklılık oluşturmamışlardır ( $t=.87$ ;  $p=.38$ ). Medeni durum faktörüne göre katılımcılar yöneticilerin örgütsel destek boyutundaki rollerini yeterli düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

“Motivasyon” boyutunda evli denekler ( $\bar{X}=3.73$ ) ve bekar denekler ( $\bar{X}=3.67$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Aralarında farklılık olup

olmadığına ilişkin olarak yapılan t sınavası sonucunda iki denek grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t=.65$ ;  $p=.51$ ). Medeni durum faktörüne göre katılımcılar yöneticilerin motivasyon boyutundaki desteğinin yeterli olduğunu düşünmektedirler.

“Öğretmenin kişisel yeterliliği” boyutunda evli denekler ( $\bar{X}=3.86$ ) ve bekar denekler ( $\bar{X}=3.77$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi sonucunda iki denek grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t=1.07$ ;  $p=.28$ ). Medeni durum faktörüne göre katılımcılar, yöneticilerin öğretmenin kişisel yeterliliği boyutundaki rollerini yeterli düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

Örgütsel destek, motivasyon ve öğretmenin kişisel yeterliliği boyutlarındaki genel değerlendirme şu hususları ortaya koymaktadır: Her üç boyutta da evli ve bekar katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Hem evli hem de bekar katılımcılar yöneticilerin örgütsel destek, motivasyon ve öğretmenin kişisel yeterliliği boyutlarındaki rollerini etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir.

Anket geneline verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde ise evli ve bekar deneklerin (sırasıyla  $\bar{X}=3.78$  ve denekler  $\bar{X}=3.71$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucunda iki denek grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t=.87$ ;  $p=.38$ ). Medeni durum faktörüne göre katılımcılar, yöneticilerin öğretmen performansı üzerinde yeterli etkililik düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler.

Bununla birlikte bekar deneklerin ortalamaları hem boyutlar hem de ölçek geneli açısından evli deneklerin ortalamalarından düşüktür. Bu durumun sebebi bekar deneklerin göreve nisbeten yeni başlamaları ve okul yöneticilerinden beklentilerinin daha yüksek olmasıyla açıklanabilir.

## 2. GÖREV TÜRÜ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

### 2.1. GÖREV TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE DENEKLERİN DAĞILIMI

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan deneklerin görev türlerine göre dağılımları (Tablo 8), üç grupta incelenmiştir. Bu gruplardan görev türü öğretmen olan deneklerin sayısının, görev türü müdür ve müdür yardımcısı olan denek sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bulgular görev türü öğretmen olan deneklerin sayısının 401, dağılım içindeki yüzdelerinin ise % 71,2, görev türü müdür olan deneklerin sayısının 59, dağılım içindeki yüzdelerinin ise 10,5, görev türü müdür yardımcısı olan deneklerin sayısının 103, dağılım içindeki yüzdelerinin ise % 18,3 olduğunu göstermektedir.

**Tablo 8: Görev Türü Değişkenine Göre Deneklerin Dağılımı**

Görev Türü	Müdür	Müdür yardımcısı	Öğretmen	Toplam
F	59	103	401	563
%	10.5	18,3	71,2	100,0

### 2.2. GÖREV TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MADDELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Görev türü değişkenine göre anket maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 9) 24. maddede denek görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<05$ ) göstermediği, diğer tüm maddelerde ise değişkenler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 9: Görev Türüne Göre Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı**

Maddeler	Görev Türü	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	P	AF
1	(1) Müdür	59	4.30	0.79	0.10	45.37	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.14	1.00	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.27	1.09	0.05			
2	(1) Müdür	59	4.44	0.81	0.10	38.73	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.27	0.93	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.50	1.07	0.05			

\* $p<.05$

Maddeler	Görev Türü	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
3	(1) Müdür	59	4.23	0.93	0.12	32.02	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.25	1.06	0.10			
	(3) Öğretmen	401	3.49	1.00	0.05			
4	(1) Müdür	59	4.10	1.01	0.13	25.02	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.03	0.85	0.08			
	(3) Öğretmen	401	3.38	1.06	0.05			
5	(1) Müdür	59	4.38	0.58	0.07	45.02	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.26	0.77	0.07			
	(3) Öğretmen	401	3.47	1.02	0.05			
6	(1) Müdür	59	4.35	0.78	0.10	19.94	0.00*	1-2,3 2-3
	(2) Müdür Y.	103	3.96	0.90	0.08			
	(3) Öğretmen	401	3.57	1.02	0.05			
7	(1) Müdür	59	4.52	0.97	0.12	38.61	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.51	0.81	0.08			
	(3) Öğretmen	401	3.70	1.03	0.05			
8	(1) Müdür	59	4.33	0.57	0.07	29.79	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.12	0.89	0.08			
	(3) Öğretmen	401	3.53	1.00	0.05			
9	(1) Müdür	59	4.13	0.57	0.07	20.12	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.11	1.05	0.10			
	(3) Öğretmen	401	3.53	1.03	0.05			
10	(1) Müdür	59	4.18	0.68	0.08	17.76	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.23	1.00	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.67	1.01	0.05			
11	(1) Müdür	59	4.27	0.69	0.08	12.94	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.20	0.99	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.81	0.85	0.04			
12	(1) Müdür	59	4.28	0.94	0.12	13.64	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.29	1.20	0.11			
	(3) Öğretmen	401	3.81	0.92	0.04			
13	(1) Müdür	59	4.40	0.64	0.08	18.90	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.23	1.18	0.11			
	(3) Öğretmen	401	3.75	0.94	0.04			
14	(1) Müdür	59	4.49	0.75	0.09	21.28	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.23	1.20	0.11			
	(3) Öğretmen	401	3.76	0.92	0.04			
15	(1) Müdür	59	4.55	0.74	0.09	29.91	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.30	1.28	0.12			
	(3) Öğretmen	401	3.61	1.09	0.05			
16	(1) Müdür	59	4.23	0.70	0.09	13.17	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.12	1.16	0.11			
	(3) Öğretmen	401	3.67	1.05	0.05			
17	(1) Müdür	59	4.38	0.74	0.09	19.31	0.00*	1-3
	(2) Müdür Y.	103	4.14	0.97	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.70	0.95	0.04			
18	(1) Müdür	59	4.06	0.80	0.10	5.47	0.00*	1-3
	(2) Müdür Y.	103	3.86	1.21	0.11			
	(3) Öğretmen	401	3.63	1.02	0.05			
19	(1) Müdür	59	4.11	0.78	0.10	16.68	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	3.86	1.01	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.41	1.08	0.05			

\*p<.05



Maddeler	Görev Türü	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
20	(1) Müdür	59	4.54	0.79	0.10	30.80	0.00*	1-2,3 2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.17	0.98	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.64	0.97	0.04			
21	(1) Müdür	59	4.49	0.75	0.09	24.97	0.00*	1-2,3 2-3
	(2) Müdür Y.	103	3.97	1.09	0.10			
	(3) Öğretmen	401	3.55	1.03	0.05			
22	(1) Müdür	59	4.10	0.94	0.12	21.26	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	3.98	0.87	0.08			
	(3) Öğretmen	401	3.45	0.97	0.04			
23	(1) Müdür	59	4.08	0.83	0.10	12.22	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	3.91	1.18	0.11			
	(3) Öğretmen	401	3.50	1.02	0.05			
24	(1) Müdür	59	3.81	0.84	0.10	2.51	0.08	-
	(2) Müdür Y.	103	3.66	1.11	0.10			
	(3) Öğretmen	401	3.51	1.08	0.05			
25	(1) Müdür	59	3.89	0.88	0.11	8.31	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	3.94	0.91	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.56	0.96	0.04			
26	(1) Müdür	59	4.16	0.72	0.09	18.77	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.02	0.99	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.55	0.94	0.04			
27	(1) Müdür	59	4.15	0.66	0.08	10.20	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.00	0.93	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.67	0.98	0.04			
28	(1) Müdür	59	4.08	0.83	0.10	12.42	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.13	0.97	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.68	0.95	0.04			
29	(1) Müdür	59	4.23	0.89	0.11	18.74	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.26	1.00	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.71	0.93	0.04			
30	(1) Müdür	59	4.28	0.91	0.11	32.95	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.50	0.81	0.08			
	(3) Öğretmen	401	3.77	0.88	0.04			
31	(1) Müdür	59	4.30	0.77	0.10	27.64	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.23	1.02	0.10			
	(3) Öğretmen	401	3.62	0.90	0.04			
32	(1) Müdür	59	4.33	0.73	0.09	53.78	0.00*	1-2,3 2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.69	0.79	0.07			
	(3) Öğretmen	401	3.70	0.97	0.04			

\*p<.05

“Öğretmenlerin mesleklerinde gelişip, ilerlemeleri için destek verir/veririm.” ifadesine (Md. 2) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre müdür ( $\bar{X}=4.44$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.27$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.50$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (F=38.73; p=.00). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; öğretmenler katılıyorum aralığında cevap vermelerine rağmen

mesleki gelişimleri açısından yöneticiler tarafından daha fazla desteklenmeleri gerektiğine inandıkları düşünülebilir.

Madde 3'de “*Yaratıcı yöntem ve teknikleri uygulamaları yönünde öğretmenleri teşvik eder/ederim.*” ifadesine müdür ( $\bar{X}=4.23$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.25$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.49$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $F=32.02$ ;  $p=.00$ ). Bu maddede yöneticiler, öğretmenleri yaratıcı yöntem ve teknikleri uygulamaları için yeterli düzeyde teşvik ettiklerini belirtmişler, ancak öğretmenler bu düzeyin daha yüksek olması gerektiğini düşünmektedirler.

Çalışmanın 4. maddesi olan “*Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer özel veya kamu kuruluşlarından destek alır/alırım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.10$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.03$ ) “katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.38$ ) “kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, öğretmenler ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=25.02$ ;  $p=.00$ ). Bu maddede, müdür ve müdür yardımcıları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için diğer kurumlardan yeterli düzeyde destek alıp öğretmenlere sunduklarını düşünmekteyken, öğretmenler bu düzeyin daha yüksek seviyede olması gerektiğini düşünmektedirler.

Madde 5’te “*Görev dağılımı yaparken öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde bir dağılım yapar/yaparım.*” ifadesine; müdür ( $\bar{X}=4.38$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.26$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.47$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=45.02$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre; müdür ve müdür yardımcıları görev dağılımı yaparken öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bir şekilde dağılım yapıldığını düşünüyorken, öğretmenler görev dağılımı yapılırken mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde

dağılımın yapılması konusunda gerekli desteğin yeterince sağlanmadığını düşünmektedirler.

“*Öğretmenlerin mesleki sorunlarına çözüm üretir/üretirim.*” ifadesine (Md. 6) verilen cevapların ortalaması Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre müdürler ( $\bar{X}=4.35$ ) kesinlikle katılıyorum”, müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.96$ ) “katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.57$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı, ayrıca katılma düzeyi daha düşük olan müdür yardımcıları ile müdürler arasındaki farkın da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F=19.94$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, müdürler bu konuda yeterli desteğin sağlandığını düşünüyorken, müdür yardımcıları ve öğretmenler öğretmenlerin mesleki sorunlarının çözümüne yönelik yapılan etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedirler.

Katılımcıların “*Tüm personelin takım ruhu içinde çalışmasını teşvik eder/ederim.*” ifadesine (Md. 7) verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; müdür ( $\bar{X}=4.52$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.51$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.70$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $F=38.61$ ;  $p=.00$ ). Tüm katılımcılar yöneticilerin takım ruhu içinde çalışmasını teşvik ettiğini belirtmişler, bununla birlikte öğretmenlerin bu konuda yöneticilerden daha etkin olmalarını bekledikleri gözlenmiştir.

Madde 8’de “*Öğretmenlerle birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik plan yapılmasını sağlar/sağlarım.*” ifadesine müdürler ( $\bar{X}=4.33$ ) “kesinlikle katılıyorum”, müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.12$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3.53$ ) ise “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $F=29.79$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, müdürler okul öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik plan yapılması doğrultusundaki çalışmalara yeterince destek verdiklerini düşünürken, müdür yardımcıları ve öğretmenler bu konu okul yönetiminin yeterince destek sağlamadığını düşünmektedirler.

Madde 9’da “*Akademik kariyer yapan öğretmenlerin sıkıntılarına empati ile yaklaşır/yaklaşıyorum.*” ifadesine; müdür ( $\bar{X}=4.13$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.11$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3.53$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $F=20.12$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, müdür ve müdür yardımcıları akademik kariyer yapan öğretmenlerin sıkıntılarına yeterince empati ile yaklaşıldığını düşünüyorken, öğretmenler bu konuda okul yönetiminden yeterince destek alamadıklarını düşünmektedirler.

“*Eğitim teknolojisi ile ilgili her türlü doküman, cihaz veya aletlerin tüm öğretmenlerin yararlanacağı şekilde planlı kullanımına özen gösterir/gösteririm.*” ifadesine (Md. 10) verilen cevapların ortalaması Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre müdürler ( $\bar{X}=4.18$ ) “katılıyorum”, müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.23$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.67$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $F=17.76$ ;  $p=.00$ ). Genel olarak bu maddede hem yöneticiler hem de öğretmenler, yöneticilerin eğitim öğretimle ilgili türlü doküman, cihaz veya aletlerin amacına uygun şekilde kullanılmasının sağlandığını düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin daha düşük ortalamaya sahip olması öğretmenlerin okullardaki ders araç gereçlerin yeterli sayıda ve nitelikte olmadığını, okul için gerekli olan her türlü malzeme, eşya v.b alımında son kararı genelde okul müdürünün verdiğini düşündüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırmanın bu bölümünde diğer maddelerin aksine müdür yardımcıları müdürlerden daha yüksek bir katılım göstermiştir. Bu durumda okullardaki görev bölümünde öğretim materyallerinin kullanılmasıyla ilgili sorumluluğun genellikle müdür yardımcıları tarafından üstlenilmesi de etkili olmaktadır.

Katılımcıların “*Okul programının uygulanmasına yönelik amaçları açıkça ortaya koyar/koyarım.*” ifadesine (Md. 11) verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; müdür ( $\bar{X}=4.27$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.20$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.81$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $F=38.61$ ;  $p=.00$ ). Tüm katılımcılar yöneticilerin okul programının uygulanmasına yönelik amaçları açıkça ortaya koyduklarını belirtmişler, fakat öğretmenlerin bu konuda yöneticilerin daha açıklayıcı olmalarını bekledikleri gözlenmiştir. Çünkü amaçlar yeterince açık olmayınca ulaşılmak istenilen hedef tam olarak kavranmadığı için yapılan çalışmalardan hedeflenen başarının sağlanması hayli zordur. Okul amaçları hem yeterince açıklanmalı hem de amaçlar oluşturulurken öğretmenlerden de görüşler alınmalıdır.

Madde 12’de “Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmenlerle işbirliği yapar/yaparım.” ifadesine verilen cevapların ortalamaları oldukça yüksektir. Bununla birlikte yöneticiler ile öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ( $F=13.64$ ;  $p=.00$ ). Tablo 9 incelendiğinde müdür ( $\bar{X}=4.28$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.29$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.81$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, okul idaresinin okulun istenilen amaçlarına ulaşması için öğretmenlerle daha çok işbirliği yapılması gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Çalışmanın 13. maddesi olan “Çalışanların özel yasal hakları (süt izni, doğum izni, nöbet muafiyeti v.b) konusunda zamanında bilgilendirme yapar/yaparım.” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.40$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.23$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.75$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılım düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=18.90$ ;  $p=.00$ ). Müdür ve müdür yardımcıları öğretmenlerin bazı yasal hakları konusunda zamanında ve yeterli bilgilendirme yaptığını düşünmekte ve öğretmenler de bu görüşe katılmakta fakat katılım düzeyleri yöneticilerden daha düşük olarak gerçekleşmektedir.

Madde 14’de “Öğretmenler için çağdaş ve rahat donanımlı bir okul ortamı hazırlar/hazırlarım.” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.49$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.23$ )

“kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.76$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=21.28$ ;  $p=.00$ ). Müdür ve müdür yardımcıları okulun mevcut mali kaynakları kullanılırken bu konudaki görevlerini yerine getirdiğini düşünmektedir. Öğretmenler yöneticilerin bu maddedeki görevlerini yerine getirme konusunda daha fazla beklentiye sahiptir. Öğrencileri ilgi, istidat, kabiliyet ve ihtiyaçlarına göre daha iyi tanıyan öğretmenlerin bu konuda ki görüşlerine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

“*Tüm personele eşit davranır/davranırım.*” ifadesine (Md. 15) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; müdür ( $\bar{X}=4.55$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.30$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.61$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılım düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $F=29.91$ ;  $p=.00$ ). Genel olarak bu maddede hem yöneticiler hem de öğretmenler, yöneticilerin tüm personele eşit davrandığını düşünmekle birlikte öğretmenler yöneticilere göre belirgin bir şekilde daha düşük katılım göstermiştir.

Madde 16’da “*Öğretmenlerle sık sık yüz yüze iletişimi tercih eder/ederim.*” ifadesine müdürler ( $\bar{X}=4.23$ ) “kesinlikle katılıyorum”, müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.12$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3.67$ ) ise “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $F=29.79$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre; müdürler öğretmenlerle iletişime geçerken yüz yüze iletişimi tercih ettiklerini düşünürken, müdür yardımcıları ve öğretmenler ise öğretmenlerle yüz yüze iletişimin daha sık yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

“*Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin de katılmalarını destekler/desteklerim.*” ifadesine (Md. 17) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; müdürler ( $\bar{X}=4.38$ ) “kesinlikle katılıyorum”, müdür yardımcıları

( $\bar{X}=4.14$ ) ve öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.70$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler ile müdürler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (F=19.31; p=.00). Genel olarak bu maddede hem yöneticiler hem de öğretmenler, yöneticilerin eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin de katılmalarını desteklediklerini düşünmekle birlikte öğretmenler yöneticilere göre belirgin şekilde düşük katılım düzeyi göstermiştir. Okul müdürünün kendini lider değil de yönetici olarak nitelendirdiği bir okulda öğretmenler daima kararları alan değil, kararları uygulayanlar grubunu oluşturmaktadırlar.

Çalışmanın 18. maddesi olan “*Öğretmenlerin özel sorunlarını çözmelerine yardımcı olur/olurum.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.06$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.86$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3.63$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdürler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F=5.47; p=.00). Bu sonuca göre, müdür ve müdür yardımcıları öğretmenlerin özel sorunlarının çözümünde gerekli desteğin sağlandığını düşünüyorken, öğretmenler bu konudaki desteğin yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedirler.

Çalışmanın 19. maddesi olan “*Öğretmenlerle iletişimde sadece resmi değil, doğal iletişim kanallarını da kullanır/kullanırım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.11$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.86$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3.41$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin belirgin şekilde düşük katılma düzeyi gösterdiğini, söz konusu grup ile müdürler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F=16.68; p=.00). Müdürler bu konuda gerekeni yaptıklarını düşündükleri halde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin daha az bir katılım göstermeleri, okul müdürlerinin astlarına karşı daha yakın davranması gerektiğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Madde 20’de “*Okulda iyi bir çalışma ortamının olmasına öncülük eder/ederim.*” ifadesine verilen cevapların ortalaması Tablo 9’da gösterilmiştir. Buna göre müdürler ( $\bar{X}=4.54$ ) kesinlikle katılıyorum”, müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.17$ )



“katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.64$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca katılma düzeyi daha düşük olan müdür yardımcıları ile müdürler arasındaki farkın da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F=39.80$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, müdürler okulda daha iyi bir çalışma ortamının olmasına öncülük ettiklerini düşünürken, müdür yardımcıları ve öğretmenler bu konuda yeterli desteğin sağlanmadığını düşünüyorlar.

“*Tutum ve davranışlarıyla/davranışlarımla öğretim kadrosunu olumlu yönde etkiler/etkilerim.*” ifadesine (Md. 21) verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; müdürler ( $\bar{X}=4.49$ ) kesinlikle katılıyorum”, müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.97$ ) “katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.55$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. En düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı, ayrıca katılma düzeyi daha düşük olan müdür yardımcıları ile müdürler arasındaki farkın da anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F=24.97$ ;  $p=.00$ ). Ortaya çıkan bu duruma göre; müdürler, müdür yardımcılara ve öğretmenlere karşı tutum ve davranışların da daha pozitif olmalıdır yorumu yapılabilir.

Çalışmanın 22. maddesi olan “*Okul içindeki her türlü kararda öğretmenlerin görüşlerini alır/alırım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.10$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.98$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3.45$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin belirgin şekilde düşük katılma düzeyi gösterdiğini, öğretmenler ile müdürler ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=21.26$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, öğretmenler okul içindeki her türlü kararda öğretmenlerin görüşlerine alınması noktasında okul yönetiminin gerekli desteğin yeterli düzeyde sağlamadığını düşünüyor olabilirler.

Madde 23’de “*Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir/veririm.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.08$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.91$ ) ve öğretmenler



( $\bar{X}=3.50$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyini öğretmenlerin gösterdiği, öğretmenler ile müdürler ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F=12.22; p=.00). Bu sonuca göre, öğretmenler duygu, düşünce ve gereksinimlerine yeterince önem verilmediğini, okul idaresinin bu konuda daha özverili davranması gerektiğini düşünüyorlar yorumu yapılabilir.

“*Yasal hakların kullanılmasını (sevk, mazeret izni v.b) sorgulamaz/sorgulamam.*” ifadesine (Md. 24) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; müdürler ( $\bar{X}= 3.81$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.66$ ) ve öğretmenlerin ( $\bar{X}= 3.55$ ) “ katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlem sonucunda denekler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (F= 2.51; p= .08).

“*Haftalık görev süresi dışındaki görevlendirmelerde (yetiştirme kursu v.b) anne adaylarına ve anne olan öğretmenlerin durumlarına makul çözümler üretir/üretirim.*” ifadesine (Md. 25) verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; müdürler ( $\bar{X}=3.89$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.94$ ) ve öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.56$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. En düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı, ayrıca katılma düzeyi daha düşük olan müdürler ile müdür yardımcıları arasındaki farkın da anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=8.31; p=.00). Bu sonuca göre, müdürler bu konudaki görevlerini tam olarak yaptıklarını düşünüyorlar, öğretmenler ise haftalık görev süresi dışındaki görevlendirme de özellikle anne adayı veya anne olan öğretmenlerin bu konu ile yaşadıkları problemlerin çözümünde okul yönetiminden daha çok destek beklemektedir yorumu yapılabilir.

Madde 26’da “*Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösterir/gösteririm.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.16$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.02$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3.55$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyini öğretmenlerin gösterdiği, öğretmenler ile müdürler ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu

görülmektedir ( $F=18.77$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, öğretmenler karar alma sürecinde özgür davranmaları konusunda okul yönetiminin daha özenli davranması gerektiğini beledikleri söylenebilir.

Çalışmanın 27. maddesi olan “*Mesleki ve idari görevleri yerine getirmede öğretmenlere güvenir/güvenirim.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’ da gösterilmiştir. Müdür ( $\bar{X}=4.15$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.00$ ) ve öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.67$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin belirgin şekilde düşük katılma düzeyi gösterdiğini, öğretmenler ile müdürler ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=10.20$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, müdür ve müdür yardımcıları mesleki ve idari görevlerini yerine getirirken öğretmenlere yeterince güvendiğini düşünüyorken, öğretmenler bu güvenin istenilen düzeyde olmadığını düşünmektedirler. Oysa mesleki ve idari görevlendirmede öğretmenlere yeterli güveni göstermeyen okul yönetimi daha çok zaman ve emek harcadığı gibi, öğretim kadrosunun okul idaresine duyduğu güveni de zedelemektedir.

“*Öğretmenlerin fikir ve önerileriyle ilgilenir/ilgilenirim.*” ifadesine (Md. 28) verilen cevapların ortalaması Tablo 9’ da verilmiştir. Buna göre müdürler ( $\bar{X}=4.08$ ) “katılıyorum”, müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.13$ ) “katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.67$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $F=12.42$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, okul yönetimi öğretmenlerin fikir ve önerileriyle daha çok ilgilenmesi gerektiği söylenebilir.

“*Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamındaki sorunlar için ürettiği çözüm önerilerine değer verir/veririm.*” ifadesine (Md. 29) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; müdür ( $\bar{X}=4.23$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.26$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.71$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin öğretmenlere ait olduğu, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farkın varlığı ortaya çıkmıştır ( $F=18.74$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, müdür ve müdür

yardımcıları öğretmenlerin eğitim- öğretim ortamındaki sorunlar için ürettiği çözüm önerilerine değer vermektedirler. Öğretmenler ise bu konudaki desteğin yeterli seviyede olmadığını düşünmektedirler.

“*Öğretmenlerin mesleki toplantılara katılmalarını teşvik eder/ederim.*” ifadesine (Md. 30) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; müdür ( $\bar{X}=4.28$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.50$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.77$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en düşük katılma düzeyini gösterdiği, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ( $F=32.95$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre; öğretmenler mesleki toplantılara katılımlarına okul idaresinin yeterli desteği göstermediğini düşünmektedirler.

Çalışmanın 31. maddesi olan “*Öğretmenlerin akademik kariyer yaparak kendilerini geliştirmelerini teşvik eder/ederim.*” ifadesine verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; müdür ( $\bar{X}=4.30$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.23$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.62$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin en düşük katılma düzeyinin gösterdiği, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farkın varlığı ortaya çıkmıştır ( $F=27.64$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, müdür ve müdür yardımcıları öğretmenlerin akademik kariyer yaparak kendilerini geliştirmelerini teşvik ettiklerini düşünürken, öğretmenler okul yönetiminin öğretim kadrosunun kendilerini akademik kariyer yaparak geliştirmelerini yeterince desteklemediğini düşünmektedir yorumu yapılabilir.

Araştırmanın son sorusu olan “*Eğitim- öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenleri destekler/desteklerim.*” ifadesine verilen cevapların ortalamaları Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre; müdür ( $\bar{X}=4.33$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.69$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.70$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en düşük katılma düzeyini gösterdiği, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ( $F=53.78$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili farklı yöntem-tekniklerin

kullanımında öğretmenler okul yönetimi tarafından daha çok destek bekledikleri, müdürlerin ise kendilerini bu konuda yeterli buldukları söylenebilir.

**Tablo 10: Görev Türü Değişkenine Göre Boyutlar ve Ölçek Geneline İlişkin Verilerin Dağılımı**

Boyutlar	Görev Türü	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
Örgütsel Destek	(1) Müdür	59	4.31	0.58	0.07	41.20	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.20	0.85	0.08			
	(3) Öğretmen	401	3.59	0.78	0.04			
Motivasyon	(1) Müdür	59	4.20	0.59	0.07	23.15	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	3.99	0.91	0.09			
	(3) Öğretmen	401	3.57	0.81	0.04			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	(1) Müdür	59	4.22	0.72	0.09	30.78	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.26	0.84	0.08			
	(3) Öğretmen	401	3.67	0.78	0.04			
Genel	(1) Müdür	59	4.26	0.60	0.78	34.77	0.00*	1,2-3
	(2) Müdür Y.	103	4.14	0.84	0.82			
	(3) Öğretmen	401	3.60	0.75	0,37			

\*p<.05

Araştırmanın “Örgütsel Destek” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 10’da verilmiştir. Verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; müdür ( $\bar{X}=4.31$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.20$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.59$ ) “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en düşük katılma düzeyini gösterdiği, söz konusu grup ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir (F=41.20; p=.00). Bu sonuca göre, öğretmenler kendilerine sağlanan örgütsel desteği yeterli bulmadıkları, bunun aksine okul yönetiminin örgütsel destek konusunda kendilerinin gayet etkin olduklarını düşündükleri yorumu yapılabilir.

“Motivasyon” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 10’da gösterilmiştir. Buna göre verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; müdürler ( $\bar{X}=4.20$ ) “kesinlikle katılıyorum”, müdür yardımcıları ( $\bar{X}=3.99$ ) ve öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.57$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. En düşük katılma düzeyini öğretmenlerin gösterdiği, söz konusu grup ile müdür ve müdür

yardımcıları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ( $F=23.15$ ;  $p=.00$ ). Öğretmenlerin daha az katılım göstermelerinin nedeni; öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutmaları noktasında okul yönetiminin kendilerine yeterli seviyede destek olmadığını düşünmeleri olabilir.

“Öğretmenin kişisel yeterliliği” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 10’da verilmiştir. Buna göre; müdür ( $\bar{X}=4.22$ ) ve müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.26$ ) “kesinlikle katılıyorum”, öğretmenler ise ( $\bar{X}=3.67$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Denek gruplarının bu boyutta verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; öğretmenlerin en düşük katılma düzeyini gösterdiği, öğretmenler ile müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ( $F=30.78$ ;  $p=.00$ ). Okul yöneticileri öğretmenin kişisel yeterlilik açısından desteklenmesi konusunda kendilerini oldukça yeterli görmekteyken, öğretmenler yöneticilerin bu konudaki etkililiğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ölçek genelinde katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde, müdürlerin “kesinlikle katılıyorum” ( $\bar{X}=4.26$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X}=4.14$ ) ve öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.60$ ) ise “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri tesbit edilmiştir. Öğretmenlerin katılıyorum düzeyinde görüş belirtmelerine rağmen diğer denek gruplarına göre oldukça düşük katılım gösterdikleri ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F=34.77$ ;  $p=.00$ ). Bu durumda öğretmenler performanslarının artırılması konusunda okul yöneticilerinin çalışmalarının yeterli etkililikte olmadığını düşünmektedirler.

Örgütsel destek, motivasyon ve öğretmenin kişisel yeterliliği boyutlarındaki genel değerlendirme şu hususları ortaya koymaktadır: Her üç boyutta da müdür, müdür yardımcıları ve öğretmen katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Müdür ve müdür yardımcıları hem boyutlar hem de tüm maddeler bazında rollerini etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir. Ancak öğretmenler, yöneticilerin bu rollerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmesi gerektiği doğrultusunda görüş belirtmişlerdir.

### 3. HİZMET YILI DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

#### 3.1. HİZMET YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE DENEKLERİN DAĞILIMI

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan deneklerin mesleki kıdemine göre dağılımları (Tablo 11), dört grupta incelenmiştir. 1.Grup: 0–4 yıl, bu grupta 114 denek bulunmakta ve toplam içindeki yüzdesi % 20.2'dir. 2. Grup: 5–9 yıl, bu grupta 155 denek bulunmaktadır. Deneklerin toplam içindeki yüzdesi % 27.5'dir. 3.Grup:10–14 yıl, bu grupta 146 denek bulunmakta ve toplam içindeki yüzdesi de %25.9'dur. 4. Grup: 15 yıl ve üzeri, bu grupta 148 denek bulunmakta ve toplam içindeki yüzdesi % 26.3'tür.

**Tablo 11: Hizmet Yılı Değişkenine Göre Deneklerin Dağılımı**

Cinsiyet	0–4 Yıl	5–9 Yıl	10–14 Yıl	15 yıl ve üstü	Toplam
F	114	155	146	148	563
%	20.2	27.5	25.9	26.3	100.0

#### 4.3.2. HİZMET YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE MADDELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Hizmet yılı değişkenine göre anket maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 12) 4, 7, 8, 11, 17, 19, 22, 23, 24, 26, 30. maddelerde denek görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<05$ ) göstermediği görülmektedir.

**Tablo 12: Hizmet Yılına Göre Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı**

Maddeler	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
1	(1) 0-4	114	3.40	1.16	0.10	4.97	0.00*	2–3,4
	(2) 5-9	155	3.32	0.99	0.08			
	(3) 10-14	146	3.74	1.06	0.08			
	(4) 15 +	148	3.68	1.24	0.10			
2	(1) 0-4	114	3.71	1.11	0.10	4.10	0.00*	2–3,4
	(2) 5-9	155	3.50	0.88	0.07			
	(3) 10-14	146	3.86	1.03	0.08			
	(4) 15 +	148	3.88	1.26	0.10			

\* $p<05$

Maddeler	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
3	(1) 0-4	114	3.44	1.11	0.10	4.21	0.00*	1-2,3
	(2) 5-9	155	3.65	0.92	0.07			
	(3) 10-14	146	3.88	1.00	0.08			
	(4) 15 +	148	3.80	1.18	0.09			
4	(1) 0-4	114	3.43	1.05	0.09	1.70	0.16	-
	(2) 5-9	155	3.51	1.00	0.08			
	(3) 10-14	146	3.71	1.08	0.09			
	(4) 15 +	148	3.62	1.11	0.09			
5	(1) 0-4	114	3.45	0.96	0.08	3.90	0.00*	1-2,3
	(2) 5-9	155	3.67	0.93	0.07			
	(3) 10-14	146	3.84	1.06	0.08			
	(4) 15 +	148	3.82	1.07	0.08			
6	(1) 0-4	114	3.50	0.98	0.09	3.80	0.01*	1-2,3
	(2) 5-9	155	3.65	0.94	0.07			
	(3) 10-14	146	3.86	1.01	0.08			
	(4) 15 +	148	3.83	1.07	0.08			
7	(1) 0-4	114	3.69	1.10	0.10	2.70	0.06	-
	(2) 5-9	155	3.98	0.97	0.07			
	(3) 10-14	146	4.00	1.06	0.08			
	(4) 15 +	148	4.02	1.06	0.08			
8	(1) 0-4	114	3.52	1.00	0.09	2.24	0.08	-
	(2) 5-9	155	3.75	1.00	0.08			
	(3) 10-14	146	3.84	1.01	0.08			
	(4) 15 +	148	3.72	0.95	0.07			
9	(1) 0-4	114	3.29	1.07	0.10	9.65	0.00*	1-2,3,4
	(2) 5-9	155	3.69	0.96	0.07			
	(3) 10-14	146	3.97	0.92	0.07			
	(4) 15 +	148	3.75	1.09	0.09			
10	(1) 0-4	114	3.46	1.05	0.09	11.10	0.00*	1-3,4 2-3
	(2) 5-9	155	3.69	0.96	0.07			
	(3) 10-14	146	4.11	0.90	0.07			
	(4) 15 +	148	3.95	1.02	0.08			
11	(1) 0-4	114	3.80	0.91	0.08	1.40	0.24	-
	(2) 5-9	155	3.91	0.78	0.06			
	(3) 10-14	146	4.02	0.84	0.07			
	(4) 15 +	148	3.96	0.99	0.08			
12	(1) 0-4	114	3.73	1.00	0.09	3.14	0.02*	1-3
	(2) 5-9	155	3.99	0.88	0.07			
	(3) 10-14	146	4.10	0.91	0.07			
	(4) 15 +	148	3.90	1.17	0.09			

\*p<.05

Maddeler	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
13	(1) 0-4	114	3.64	0.96	0.09	6.19	0.00*	3-1,4
	(2) 5-9	155	3.90	0.88	0.07			
	(3) 10-14	146	4.16	0.87	0.07			
	(4) 15 +	148	3.86	1.18	0.09			
14	(1) 0-4	114	3.64	1.03	0.09	4.76	0.00*	1-3
	(2) 5-9	155	3.94	0.86	0.06			
	(3) 10-14	146	4.10	0.87	0.07			
	(4) 15 +	148	3.94	1.16	0.09			
15	(1) 0-4	114	3.66	1.17	0.10	3.20	0.02*	2-3
	(2) 5-9	155	3.70	1.01	0.08			
	(3) 10-14	146	4.02	1.02	0.08			
	(4) 15 +	148	3.93	1.36	0.11			
16	(1) 0-4	114	3.64	1.10	0.10	2.35	0.07	-
	(2) 5-9	155	3.77	1.03	0.08			
	(3) 10-14	146	3.98	0.93	0.07			
	(4) 15 +	148	3.81	1.17	0.09			
17	(1) 0-4	114	3.72	1.02	0.09	1.66	0.17	-
	(2) 5-9	155	3.83	0.89	0.07			
	(3) 10-14	146	3.99	0.95	0.07			
	(4) 15 +	148	3.85	1.01	0.08			
18	(1) 0-4	114	3.66	1.04	0.09	3.41	0.01*	2-3
	(2) 5-9	155	3.54	1.09	0.08			
	(3) 10-14	146	3.92	0.88	0.07			
	(4) 15 +	148	3.75	1.13	0.09			
19	(1) 0-4	114	3.42	0.11	0.11	2.00	0.11	-
	(2) 5-9	155	3.48	0.98	0.07			
	(3) 10-14	146	3.65	1.00	0.08			
	(4) 15 +	148	3.68	1.11	0.09			
20	(1) 0-4	114	3.57	0.97	0.09	3.74	0.01*	1-3,4
	(2) 5-9	155	3.83	0.98	0.07			
	(3) 10-14	146	3.96	0.99	0.08			
	(4) 15 +	148	3.90	1.03	0.08			
21	(1) 0-4	114	3.43	1.10	0.10	3.74	0.01*	1-2,3,4
	(2) 5-9	155	3.78	1.04	0.08			
	(3) 10-14	146	3.84	0.96	0.07			
	(4) 15 +	148	3.78	1.12	0.09			
22	(1) 0-4	114	3.54	1.03	0.09	1.32	0.26	-
	(2) 5-9	155	3.52	0.94	0.07			
	(3) 10-14	146	3.65	0.98	0.08			
	(4) 15 +	148	3.72	0.98	0.08			

\*p<.05



Maddeler	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
23	(1) 0-4	114	3.60	1.06	0.10	0.81	0.48	-
	(2) 5-9	155	3.60	1.02	0.08			
	(3) 10-14	146	3.76	1.03	0.08			
	(4) 15 +	148	3.60	1.09	0.09			
24	(1) 0-4	114	3.47	1.13	0.10	0.55	0.64	-
	(2) 5-9	155	3.55	1.01	0.08			
	(3) 10-14	146	3.58	1.04	0.08			
	(4) 15 +	148	3.64	1.10	0.09			
25	(1) 0-4	114	3.46	0.93	0.08	2.82	0.03*	1-3
	(2) 5-9	155	3.65	0.98	0.07			
	(3) 10-14	146	3.80	0.91	0.07			
	(4) 15 +	148	3.70	0.99	0.08			
26	(1) 0-4	114	3.54	0.94	0.08	2.32	0.07	-
	(2) 5-9	155	3.64	0.91	0.07			
	(3) 10-14	146	3.76	0.92	0.07			
	(4) 15 +	148	3.83	1.04	0.08			
27	(1) 0-4	114	3.56	1.09	0.10	4.53	0.00*	1-3,4
	(2) 5-9	155	3.70	0.91	0.07			
	(3) 10-14	146	3.86	0.84	0.07			
	(4) 15 +	148	3.95	0.96	0.07			
28	(1) 0-4	114	3.56	1.03	0.09	3.44	0.01*	1-3,4
	(2) 5-9	155	3.81	0.82	0.06			
	(3) 10-14	146	3.87	0.93	0.07			
	(4) 15 +	148	3.91	1.02	0.08			
29	(1) 0-4	114	3.59	0.97	0.09	5.54	0.00*	1-3,4
	(2) 5-9	155	3.79	0.88	0.07			
	(3) 10-14	146	4.01	0.96	0.08			
	(4) 15 +	148	4.01	1.03	0.08			
30	(1) 0-4	114	3.77	0.97	0.09	2.57	0.05	-
	(2) 5-9	155	3.96	0.80	0.06			
	(3) 10-14	146	3.98	0.94	0.07			
	(4) 15 +	148	4.08	0.96	0.07			
31	(1) 0-4	114	3.62	0.97	0.09	5.37	0.00*	3-1,2
	(2) 5-9	155	3.66	0.86	0.06			
	(3) 10-14	146	4.01	0.83	0.06			
	(4) 15 +	148	3.89	1.10	0.09			
32	(1) 0-4	114	3.54	1.04	0.09	8.83	0.00*	1-2,3,4
	(2) 5-9	155	3.96	0.98	0.07			
	(3) 10-14	146	4.08	0.97	0.08			
	(4) 15 +	148	4.12	0.93	0.07			

\*p<.05

Madde 1’de “*Mesleki gelişimleri açısından öğretmenlerin boş vakitlerini etkili şekilde değerlendirmelerini teşvik eder/ederim.*” ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.40$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.32$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.74$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.68$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Bununla birlikte 10–14 ve 15 ve üzeri hizmet yılına sahip gruplar diğer gruplardan daha yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Hizmet yılı 5–9 yıl olan denek grubunun, hizmet yılı 10–14 ve 15 yıl ve üzeri denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.97$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, hizmet yılı 5–9 yıl olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından boş vakitlerinin etkili bir şekilde değerlendirme konusunda okul idaresi tarafından yeterli düzeyde destek alamadıklarını düşünmektedir yorumu yapılabilir.

“*Öğretmenlerin mesleklerinde gelişip, ilerlemeleri için destek verir/veririm.*” (Md: 2) ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.40$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.74$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.68$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde, hizmet süresi 5–9 yıl olan denek grubu ise ( $\bar{X}=3.32$ ) “kararsızım” düzeyinde yanıt vermiştir. 10–14 ve 15 ve üzeri hizmet yılına sahip gruplar diğer gruplardan daha yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Hizmet yılı 5–9 yıl olan denek grubunun, hizmet yılı 10–14 ve 15 yıl ve üzeri denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.10$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre, hizmet yılı 5–9 yıl olan öğretmenler mesleki anlamda gelişip ilerlemeleri için okul yönetiminin kendilerine desteğin verilip verilmediği konusunda kararsız kalırlarken, hizmet yılı 0–4 yıl, 10–14 yıl ile 15 yıl ve üzeri olan öğretmenler ise mesleki gelişimleri için okul yönetiminin destek verdiğini düşünmektedir yorumu yapılabilir.

“*Yaratıcı yöntem ve teknikleri uygulamaları yönünde öğretmenleri teşvik eder/ederim.*” (Md: 3) ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.44$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.65$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.88$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.80$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Ortalamalar incelendiğinde hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun en düşük ortalama değere sahip olduğu görülmektedir ve hizmet yılı 5–9 ve 10–14 olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.21$ ;  $p=.00$ ). Yeni göreve başlamış öğretmenler, yaratıcı yöntem ve tekniklerin uygulanması yönünde öğretmenlerin teşvik edilmesi konusunda okul idaresinin

çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri için daha az katılım göstermiş olabilirler.

“Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer özel veya kamu kuruluşlarından destek alır/alırım.” (Md.4) ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X} = 3.43$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.51$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 3.71$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X} = 3.62$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F= 1.70$ ;  $p= 16$ ).

Madde 5’de “Görev dağılımı yaparken öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde bir dağılım yapar/yaparım.” ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X} = 3.45$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.67$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 3.84$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup ( $\bar{X} = 3.82$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Bununla birlikte 0–4 hizmet yılına sahip grup, diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım gösterdiği ve hizmet yılı arttıkça ortalamalarda artış olduğu gözlenmektedir. Hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun, hizmet yılı 5–9 ve 10–14 olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=3.90$ ;  $p=.00$ ). Hizmet yılı 0–4 yıl olan öğretmenler, hizmet yılı daha fazla olan öğretmenlere göre, görev dağılımı yapılırken mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte bir dağılım yapılmadığı kanısında olabilirler.

Madde 6’da “Öğretmenlerin mesleki sorunlarına çözüm üretir/üretirim.” ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X} = 3.50$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.65$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 3.86$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup ( $\bar{X} = 3.83$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. 0–4 hizmet yılına sahip grup diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun, hizmet yılı 5–9 ve 10–14 olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.97$ ;  $p=.00$ ). Bu sonuca göre göreve yeni başlamış olan öğretmenler diğer meslektaşlarına göre mesleki sorunların çözümünde okul idaresinin bekledikleri seviyede yardım alamadıklarını düşündükleri yorumu yapılabilir. Ayrıca katılımın özellikle 0–4 hizmet yılına sahip öğretmenlerce verilmiş olmasının sebebi, göreve yeni başlamaları ve buna bağlı olarak da mesleki tecrübe ve deneyimlerinin yetersiz olması da düşünülebilir.

Madde 7’de “Tüm personelin takım ruhu içinde çalışmasını teşvik eder/ederim.” ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X} = 3.69$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.98$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 4.00$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X} = 4.02$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F = 2.70$ ;  $p = .06$ ).

“Öğretmenlerle birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik plan yapılmasını sağlar/sağlarım.”(Md.8) ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X} = 3.52$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.75$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 3.84$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X} = 3.72$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F = 2.24$ ;  $p = .08$ ).

Madde 9’da “Akademik kariyer yapan öğretmenlerin sıkıntılarına empati ile yaklaşır/yaklaşıyorum.” ifadesine hizmet yılı 0–4 olan grup ( $\bar{X} = 3.29$ ) “kararsızım” aralığında görüş belirtirken, 5–9 ( $\bar{X} = 3.69$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 3.97$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X} = 3.75$ ) gruplar ise “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun, diğer denek gruplarından belirgin şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F = 9.65$ ;  $p = .00$ ). Bu farklılığın nedeni, özellikle yeni mezun olan öğretmenlerin, diğer kıdemli öğretmenlere nazaran akademik kariyer yapmaya daha istekli olmaları olabilir.

“Eğitim teknolojisi ile ilgili her türlü doküman, cihaz veya aletlerin tüm öğretmenlerin yararlanacağı şekilde planlı kullanımına özen gösterir/gösteririm.” (Md: 10) ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X} = 3.46$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.69$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 4.11$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X} = 3.95$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Ortalamalar incelendiğinde hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun en düşük ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Bu grup hizmet yılı 10–14 yıl olan ve 15 ve üzerinde hizmet yılına sahip denek gruplarından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca hizmet yılı 5–9 yıl olan denek grubu hizmet yılı 10–14 olan denek grubundan belirgin şekilde farklılaşmaktadır ( $F = 11.10$ ;  $p = .00$ ). Bu sonuca göre, hizmet yılı 0-4 yıl olan öğretmenler eğitim teknolojisi ile ilgili araç-gereçlerin planlı bir şekilde kullanılmasını yeterli özenin gösterilmediği

düşündükleri; hizmet yılı 5–9 ve 15 ve üzeri olan katılımcılar bu araç ve gereçlerin kullanımının planlanması konusunda gerekli özenin gösterildiğini düşündükleri ve hizmet yılı 10–14 yılları arasındaki katılımcıların ise bu konuda pek sorun yaşamadıklarını düşündükleri yorumu yapılabilir.

Madde 11’de “Okul programının uygulanmasına yönelik amaçları açıkça ortaya koyar/koyarım.” ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X} = 3.80$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.91$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 4.02$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X} = 3.96$ ) grup “ katılıyorum ” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F= 1.40$ ;  $p= .24$ ).

“Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmenlerle işbirliği yapar/yaparım.” (Md: 12) ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.73$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.99$ ), 10–14 ( $\bar{X}=4.10$ ) ve 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.90$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Ortalamalar incelendiğinde hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun en düşük ortalama değere sahip olduğu ve hizmet yılı 10–14 yıl olan denek grubundan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=3.14$ ;  $p=.00$ ) . Bu sonuca göre, göreve yeni başlamış olan öğretmenler okul amaçlarına ulaşılması konusunda kendileriyle daha az işbirliği yapıldığını, hizmet yılı 10–14 arası olan öğretmenler ise bu konuda gerekli işbirliğinin yeteri kadar yapıldığını düşünmektedirler yorumu yapılabilir.

Çalışmanın 13. maddesi olan “Çalışanların özel yasal hakları (süt izni, doğum izni, nöbet muafiyeti v.b) konusunda zamanında bilgilendirme yapar/yaparım.” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.64$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.90$ ), 10–14 ( $\bar{X}=4.16$ ) ve 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.86$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Bununla birlikte en yüksek katılma düzeyinin 10–14 hizmet yılına sahip gruba ait olduğu, söz konusu grup ile 0–4 hizmet yılına sahip ve 15 ve üzeri hizmet yılı gruplarıyla aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=6.19$ ;  $p=.00$ ). Çalışanların özel yasal haklarının bilgilendirilmesi maddesine hizmet yılı en az olan denek grubunun daha az katılım göstermelerinin nedeni, göreve yeni başlamış olmaları sebebiyle okul idaresinin çalışanların özel haklarının bilgilendirilmesi konusunda zamanında ve gerektiği kadarıyla yapılmadığı düşüncesi olabilir.

Madde 14'te “*Öğretmenler için çağdaş ve rahat donanımlı bir okul ortamı hazırlar/hazırlarım.*” ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.64$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.94$ ), 10–14 ( $\bar{X}=4.10$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup ( $\bar{X}=3.94$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. 0–4 hizmet yılına sahip grup diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun, hizmet yılı 10–14 olan denek grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.76$ ;  $p=.00$ ). Hizmet yılı 0–4 yıl arasında olan öğretmenler çalışma ortamlarının yeteri kadar çağdaş ve donanımlı olmadığını düşündükleri için daha az katılım göstermiş olabilirler. Görev süresi 10–14 yıl arası olan öğretmenlerin ise yüksek katılım göstermelerinin nedeni, okul müdürlerinin bu alandaki sorumluluğunu gerektiği gibi yerine getirdiklerini düşünmeleri olabilir.

Çalışmanın 15. maddesi olan “*Tüm personele eşit davranır/davranırım.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.66$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.70$ ), 10–14 ( $\bar{X}=4.02$ ) ve 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.93$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. En yüksek katılma düzeyinin 10–14 hizmet yılına sahip gruba ait olduğu, söz konusu grup ile 5–9 hizmet yılına sahip olan grupla aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=3.20$ ;  $p=.02$ ). Bu sonuca göre, hizmet yılı 0-4yıl olan öğretmenler okul yönetiminin tüm personele eşit davranması konusunda gerekli hassasiyetin yeterince gösterilmediğini düşünüyorken, hizmet yılı 10–14 yıl olan grubun öğretmenleri en yüksek katılımı göstererek, okul yönetimin tüm personele eşit davranması konusunda gerekli hassasiyetin sağlandığını düşünmektedirler.

Madde 16’da “*Öğretmenlerle sık sık yüz yüze iletişimi tercih eder/ ederim.*” ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X}=3.64$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.77$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.98$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.81$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F=2.35$ ;  $p=.07$ ).

“*Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin de katılmalarını destekler/desteklerim.*” (Md.17) ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X}=3.72$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.83$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.99$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.85$ ) grup “katılıyorum”

düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (F= 1.66; p=.17).

“Öğretmenlerin özel sorunlarını çözmelerine yardımcı olur/olurum.” (Md.18) ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}$  =3.66), 5–9 ( $\bar{X}$  =3.54), 10–14 ( $\bar{X}$  =3.92) ve 15 ve üzeri ( $\bar{X}$  =3.75) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Ortalamalar incelendiğinde hizmet yılı 5–9 yıl olan denek grubunun en düşük ortalama değere sahip olduğu ve hizmet yılı 10–14 yıl olan denek grubundan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=3.41; p=.01) . Okul idaresinin öğretmenlerin özel sorunlarının çözümünde yardımcı olduğu noktasında tüm grup üyelerinin hem fikir oldukları görülmüştür. Ancak sorun çözme sürecinde beklenen desteğin tam olarak sağlanamadığı düşüncesiyle hizmet yılı 5–9 yıl öğretmenler daha az katılım göstermiş olabilirler.

Madde 19’da “Öğretmenlerle iletişimde sadece resmi değil, doğal iletişim kanallarını da kullanır/kullanırım.” ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X}$  = 3.42), 5–9 ( $\bar{X}$  = 3.48), 10–14 ( $\bar{X}$  = 3.65) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}$  = 3.68) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (F=2.00; p= .11).

Çalışmanın 20. maddesi olan “Okulda iyi bir çalışma ortamının olmasına öncülük eder/ederim.” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}$  =3.57), 5–9 ( $\bar{X}$  =3.83), 10–14 ( $\bar{X}$  =3.96) ve 15 ve üzeri ( $\bar{X}$  =3.90) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. En düşük katılma düzeyinin 0–4 hizmet yılına sahip gruba ait olduğu, söz konusu grup ile 10–14 ve 15 ve üstü hizmet yılına sahip olan gruplarla aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F=3.74; p=.01). Bu sonuca göre, hizmet yılı 0–4 yıl olan öğretmenler okulda iyi bir çalışma ortamının olmasına öncülük edilmesine yönelik desteğin yeterli düzeyde sağlanmadığını düşünüyorken, hizmet yılı 5–9, 10–14 ile 15 ve üzeri olan öğretmenler bu konuda yeterli desteğin sağlandığını düşünüyor olabilir yorumu yapılabilir.

Madde 21’de “*Tutum veya davranışlarıyla/davranışlarımla öğretim kadrosunu olumlu yönde etkiler/etkilerim.*” ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.43$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.78$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.84$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup ( $\bar{X}=3.78$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. 0–4 hizmet yılına sahip grup diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun, diğer denek grupları arasında anlamlı bir fark vardır ( $F=3.71$ ;  $p=.01$ ). Hizmet yılı 5 yıl ve üzeri olan öğretmenler anlamlı fark yaratacak şekilde katılım gösterirken hizmet yılı 0–4 yıl olan öğretmenler ise bu katılımı aynı düzeyde onaylamamaktadır.

“*Okul içindeki her türlü kararda öğretmenlerin görüşlerini alır/alırım.*” (Md.22) ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X}=3.54$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.52$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.65$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.72$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F=1.32$ ;  $p=.26$ ).

“*Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir/veririm.*” (Md.23) ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X}=3.60$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.60$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.76$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.60$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F=0.81$ ;  $p=.48$ ).

Madde 24’te “*Yasal hakların kullanılmasını (sevk, mazeret izni v.b) sorgulamaz/sorgulamam*” ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X}=3.47$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.55$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.58$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.64$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F=0.55$ ;  $p=.64$ ).

“*Haftalık görev süresi dışındaki görevlendirmelerde (yetiştirme kursu v.b) anne adaylarına ve anne olan öğretmenlerin durumlarına makul çözümler üretir/üretirim.*” (Md. 25) ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.46$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.65$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.80$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.70$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Ortalamalar incelendiğinde hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun



en düşük ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Bu grup hizmet yılı 10–14 yıl olan denek grubundan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=2.82; p=.03). Bu farklılığın nedeni, ölçek geliştirme sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de (özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerce dile getirilmiş olan) haftalık görev süresi dışındaki görevlendirmede genelde göreve yeni başlayan ve bekar öğretmenlerin tercih edilme durumu sebebiyle hizmet yılı 0–4 yıl olan öğretmenler daha az katılım göstermiş olabilir. Hizmet yılı 10–14 yıl olan öğretmenler ise bu konuda daha az sıkıntı yaşadığını düşünmektedirler. Bu şekilde düşüncelerinin nedeni, bu ankete katılan hizmet yılı 10–14 yıl arası olan öğretmenlerin çoğunun okullarda müdür yardımcısı olarak görev yapıyor olmaları olabilir.

“*Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösterir/gösteririm.*”(Md. 26) ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X} = 3.54$ ), 5–9 yıl ( $\bar{X} = 3.64$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 3.76$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X} = 3.83$ ) grup “katılıyorum ” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (F= 2.32; p=.07).

Çalışmanın 27. maddesi olan “*Mesleki ve idari görevleri yerine getirmede öğretmenlere güvenir/güvenirim.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X} = 3.56$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.70$ ), 10–14 ( $\bar{X} = 3.86$ ) ve 15 ve üzeri ( $\bar{X} = 3.95$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. En düşük katılma düzeyinin 0–4 hizmet yılına sahip gruba ait olduğu, söz konusu grup ile 10–14 ve 15 ve üstü hizmet yılına sahip olan gruplarla aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F=4.53; p=.00). Bu sonuca göre, göreve yeni başlayan öğretmenler diğer meslektaşlarına göre kendilerine mesleki ve idari görevlerde daha az güvenildiğini, hizmet yılı 10–14 ile 15 ve üzeri olan öğretmenler ise deneyim ve tecrübelerine dayanarak mesleki ve idari görevlerde kendilerine yeterince güvenildiğini düşünmektedirler yorumu yapılabilir.

Çalışmanın 28. maddesi olan “*Öğretmenlerin fikir ve önerileriyle ilgilenir/ilgilenirim.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X} = 3.56$ ), 5–9 ( $\bar{X} = 3.81$ ), 10–

14 ( $\bar{X}=3.87$ ) ve 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.91$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. En düşük katılma düzeyinin 0–4 hizmet yılına sahip gruba ait olduğu, söz konusu grup ile 10–14 ve 15 ve üstü hizmet yılına sahip olan gruplarla aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=3.44$   $p=.01$ ). Hizmet yılı 10–14 ve 15 ve üzeri olan öğretmenler bu maddeye anlamlı fark oluşturacak şekilde katılım gösterirken, hizmet yılı 0–4 yıl olan öğretmenler bu konuda okul yönetiminin kendi fikir ve önerileriyle yeteri kadar ilgilenmediğini düşündükleri yorumu yapılabilir.

Çalışmanın 29. maddesi olan “*Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamındaki sorunlar için ürettiği çözüm önerilerine değer verir/veririm.*” ifadesine katılımcılar tarafından verilen cevapların ortalamaları Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.59$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.79$ ), 10–14 ( $\bar{X}=4.01$ ) ve 15 ve üzeri olan ( $\bar{X}=4.01$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük katılma düzeyinin 0–4 hizmet yılına sahip gruba ait olduğu, söz konusu grup ile 10–14 ve 15 ve üstü hizmet yılına sahip olan gruplarla aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=5.54$ ;  $p=.00$ ). Göreve yeni başlamış olan öğretmenler diğer öğretmen arkadaşlarına göre bu maddeye daha az katılım göstermişlerdir. Hizmet yılı daha fazla olan 10–14 ve 15 ve üzeri olan gruplar ise bu maddeye daha çok katılım göstermişlerdir. Bu farklılığın nedeni, görevde kazanılmış olan tecrübe ve deneyimler olabilir.

Madde 30’da “*Öğretmenlerin mesleki toplantılara katılmalarını teşvik eder/ederim.*” ifadesine hizmet yılı 0–4 yıl ( $\bar{X}=3.77$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.96$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.98$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=4.08$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F=2.57$ ;  $p=.05$ ).

“*Öğretmenlerin akademik kariyer yaparak kendilerini geliştirmelerini teşvik eder/ederim.*” (Md. 31) ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.62$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.66$ ), 10–14 ( $\bar{X}=4.01$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri ( $\bar{X}=3.89$ ) grup “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Ortalamalar incelendiğinde hizmet yılı 10–14 yıl olan denek grubunun en yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Bu grup ile hizmet yılı 0–4 ve 5–9 yıl olan denek grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir

(F=5.37; p=.00). Bu sonuca göre, hizmet yılı 0–4 ve 5–9 yıl arası olan öğretmenler akademik kariyer yaparak kendilerini geliştirme konusunda daha istekli oldukları ve genelde akademik kariyer yapan öğretmenlerin bu hizmet yılları arasında olmaları sebebiyle bu maddeye daha az katılım göstermiş olabilirler.

Madde 32’de “Eğitim-öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenleri destekler/desteklerim.” ifadesine hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}$ =3.54), 5–9 ( $\bar{X}$ =3.96), 10–14 ( $\bar{X}$ =4.08) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup ( $\bar{X}$ =4.12) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. 0–4 hizmet yılına sahip grup diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Hizmet yılı 0–4 yıl olan denek grubunun, diğer denek grupları arasında anlamlı bir fark vardır (F=8.83; p=.00). Bu sonuca göre, 0–4 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenler eğitim-öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenlerin yeterli seviyede desteklenmediğini düşünmektedirler.

**Tablo 13: Hizmet Yılı Değişkenine Göre Boyutlara ve Ölçek Geneline İlişkin Verilerin Dağılımı**

Boyutlar	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
Örgütsel Destek	(1) 0–4	114	3.55	0.79	0.07	5.34	0,00*	1–3,4
	(2) 5–9	155	3.72	0.74	0.05			
	(3) 10–14	146	3.94	0.81	0.06			
	(4) 15 +	148	3.84	0.93	0.06			
Motivasyon	(1) 0–4	114	3.56	0.86	0.08	2.59	0,05*	1–3
	(2) 5–9	155	3.66	0.84	0.06			
	(3) 10–14	146	3.83	0.75	0.06			
	(4) 15 +	148	3.76	0.91	0.07			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	(1) 0–4	114	3.60	0.86	0.08	5.53	0.00*	1–3,4
	(2) 5–9	155	3.79	0.75	0.06			
	(3) 10–14	146	3.94	0.78	0.06			
	(4) 15 +	148	3.97	0.89	0.07			
Genel	(1) 0–4	114	3.56	0.79	0.07	4.57	0.00*	1–3,4
	(2) 5–9	155	3.72	0.74	0.05			
	(3) 10–14	146	3.90	0.75	0.06			
	(4) 15 +	148	3.84	0.88	0.07			

\*p<.05

Araştırmanın “Örgütsel Destek” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 13’de verilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.55$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.72$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.94$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup ( $\bar{X}=3.84$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. 0–4 hizmet yılına sahip grup diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Bu grubun 10–14 ile 15 ve üzeri hizmet yılına sahip denek gruplarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=5.34$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu boyutta verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; 10–14 ile 15 ve üzeri yılına sahip grup hizmet yılı 0–4 olan denek grubuna göre yöneticilerin örgütsel destek görevini daha etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir.

“Motivasyon” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 13’de verilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.56$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.66$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.83$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup ( $\bar{X}=3.76$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. 0–4 hizmet yılına sahip grup ile 10–14 hizmet yılına sahip denek grubu arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $F=2.59$ ;  $p=.05$ ). Denek gruplarının bu boyutta verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; 10–14 hizmet yılına sahip denek grubunun 0–4 hizmet yılına sahip denek grubuna göre yöneticilerin motivasyon görevini daha etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir.

“Öğretmenin kişisel yeterliliği” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 13’de verilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.60$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.79$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.94$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup ( $\bar{X}=3.97$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. 0–4 hizmet yılına sahip grup diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Söz konusu grup 10–14 ile 15 ve üzeri hizmet yılına sahip denek gruplarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=5.53$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu boyutta verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; 10–14 ve 15 ve üzeri yılına sahip grup hizmet yılı 0–4 olan denek grubuna göre yöneticilerin öğretmenlerin kişisel yeterliliği ile ilgili görevini daha etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir.

Araştırmadaki tüm maddeler göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 13’de verilmiştir. Buna göre hizmet yılı 0–4 ( $\bar{X}=3.56$ ), 5–9 ( $\bar{X}=3.72$ ), 10–14 ( $\bar{X}=3.90$ ) ve hizmet yılı 15 ve üzeri grup

( $\bar{X}=3.84$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. 0–4 hizmet yılına sahip grup diğer gruplardan daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Bu grubun 10–14 ile 15 ve üzeri hizmet yılına sahip denek gruplarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.57$ ;  $p=.00$ ). Denek anket genelinde verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; 10–14 ile 15 ve üzeri yılına sahip grup hizmet yılı 0–4 olan denek grubuna göre yöneticilerin örgütsel destek görevini daha etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir.

Hem boyutlar hem de anket geneli ile ilgili bulgular incelenecek olursa; görev süresi ile öğretmen performansı üzerindeki yönetici etkililiği arasında doğru orantılı bir bağlantı olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum ise hizmet yılı fazla olan deneklerin yönetim şekillerini kanıksadığını, 0-4 hizmet yılına sahip deneklerin ise bir fakülteden yeni mezun olmaları sebebiyle daha yüksek beklentiye sahip olduklarını akla getirmektedir.

#### 4. ÇOCUK SAYISI DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan deneklerin unvan değişkenine göre dağılımları (Tablo 14) ve belirlenen boyutlara ilişkin bulgular ve yorumu aşağıda verilmektedir (Tablo 15).

**Tablo 14: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Deneklerin Dağılımı**

Çocuk Sayısı	0	1	2	3 ve üstü	Toplam
F	154	155	207	47	563
%	27.4	27.5	36.8	8.3	100.0

#### 4.1. ÇOCUK SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE DENEKLERİN

##### DAĞILIMI

Araştırmaya katılan deneklerin çocuk sayılarına ilişkin dağılımları incelendiğinde (Tablo 14), çocuğu olmayan deneklerin sayısının 154, toplam dağılım içindeki yüzdesinin, %27.4 olduğu görülmektedir. Bir çocuk sahibi olan deneklerin

sayısının 155, toplam dağılım içindeki yüzdesinin, %27.5, iki çocuk sahibi olan deneklerin sayısı ise 207, toplam dağılım içindeki yüzdeleri ise, %36.8 ve üç çocuk ve üzeri çocuk sahibi olan deneklerin sayısı ise 47, toplam dağılım içindeki yüzdeleri ise, %8.3'tür.

#### 4.4.2. ÇOCUK SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE MADDELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Çocuk sayısı değişkenine göre anket maddelerine ilişkin verilere bakıldığında (Tablo 15) 2, 3, 18, 23, 26, 31. maddelerde denek görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p < 0.05$ ) göstermediği görülmektedir.

**Tablo 15: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Maddelere İlişkin Verilerin Dağılımı**

Maddeler	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
1	0	154	3.50	1.08	0.08	3.99	0.00*	2-3
	1	155	3.67	1.10	0.08			
	2	207	3.38	1.13	0.07			
	3 ve üstü	47	3.93	1.20	0.17			
2	0	154	3.79	1.06	0.08	2.23	0.08	-
	1	155	3.78	0.98	0.07			
	2	207	3.60	1.12	0.07			
	3 ve üstü	47	4.00	1.26	0.18			
3	0	154	3.61	1.03	0.08	1.45	0.22	-
	1	155	3.80	1.00	0.08			
	2	207	3.66	1.03	0.07			
	3 ve üstü	47	3.91	1.41	0.20			
4	0	154	3.47	0.98	0.07	3.18	0.02*	0,1-3
	1	155	3.50	1.06	0.08			
	2	207	3.67	1.14	0.07			
	3 ve üstü	47	3.95	0.93	0.13			
5	0	154	3.55	0.93	0.07	2.86	0.03*	0-1
	1	155	3.88	1.05	0.08			
	2	207	3.68	1.02	0.07			
	3 ve üstü	47	3.80	1.09	0.15			
6	0	154	3.59	0.94	0.07	3.62	0.01*	0-1
	1	155	3.91	1.03	0.08			
	2	207	3.64	0.99	0.06			
	3 ve üstü	47	3.89	1.16	0.16			
7	0	154	3.72	1.02	0.08	4.09	0.00*	0-1
	1	155	4.12	0.99	0.07			
	2	207	3.94	1.09	0.07			
	3 ve üstü	47	4.04	1.06	0.15			

\* $p < .05$

Maddeler	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
8	0	154	3.48	1.01	0.08	7.58	0.00*	1-0,2,3
	1	155	4.00	0.96	0.07			
	2	207	3.67	1.04	0.07			
	3 ve üstü	47	3.80	0.57	0.08			
9	0	154	3.37	1.03	0.08	11.38	0.00*	0-1,2,3
	1	155	3.99	0.95	0.07			
	2	207	3.65	1.00	0.07			
	3 ve üstü	47	4.02	1.11	0.16			
10	0	154	3.59	1.07	0.08	4.76	0.00*	0-1,3
	1	155	3.95	0.96	0.07			
	2	207	3.84	0.95	0.06			
	3 ve üstü	47	4.10	1.08	0.15			
11	0	154	3.81	0.83	0.06	4.64	0.00*	0-1 1-2
	1	155	4.15	0.82	0.06			
	2	207	3.88	0.92	0.06			
	3 ve üstü	47	3.82	1.02	0.14			
12	0	154	3.70	0.92	0.07	6.94	0.00*	0-1 1-2
	1	155	4.21	0.78	0.06			
	2	207	3.95	1.08	0.07			
	3 ve üstü	47	3.87	1.32	0.19			
13	0	154	3.69	0.91	0.07	7.98	0.00*	0-1 1-2
	1	155	4.21	0.87	0.07			
	2	207	3.85	0.98	0.06			
	3 ve üstü	47	3.80	1.39	0.20			
14	0	154	3.68	0.94	0.07	6.59	0.00*	1-0,2
	1	155	4.17	0.81	0.06			
	2	207	3.89	1.00	0.06			
	3 ve üstü	47	4.00	1.41	0.20			
15	0	154	3.62	1.14	0.09	4.94	0.00*	1-0,2
	1	155	4.10	1.04	0.08			
	2	207	3.78	1.13	0.07			
	3 ve üstü	47	3.91	1.44	0.21			
16	0	154	3.66	1.03	0.08	3.37	0.01*	0-1
	1	155	4.02	0.99	0.08			
	2	207	3.75	1.02	0.07			
	3 ve üstü	47	3.87	1.43	0.20			
17	0	154	3.64	0.95	0.07	6.41	0.00*	1-0,2
	1	155	4.11	0.90	0.07			
	2	207	3.81	0.98	0.06			
	3 ve üstü	47	3.91	0.99	0.14			
18	0	154	3.59	0.99	0.08	2.21	0.08	-
	1	155	3.89	1.05	0.08			
	2	207	3.70	1.01	0.07			
	3 ve üstü	47	3.68	1.30	0.19			
19	0	154	3.52	1.15	0.09	3.38	0.01*	1-2
	1	155	3.73	0.96	0.07			
	2	207	3.42	1.08	0.07			
	3 ve üstü	47	3.80	1.01	0.14			

\*p<.05

Maddeler	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
20	0	154	3.66	0.93	0.07	4.89	0.00*	1-0,2
	1	155	4.07	1.01	0.08			
	2	207	3.76	1.04	0.07			
	3 ve üstü	47	3.91	0.90	0.13			
21	0	154	3.53	1.07	0.08	4.93	0.00*	1-0,2
	1	155	3.98	0.98	0.07			
	2	207	3.67	1.09	0.07			
	3 ve üstü	47	3.74	1.03	0.15			
22	0	154	3.45	0.93	0.07	4.32	0.00*	0,2-3
	1	155	3.67	0.95	0.07			
	2	207	3.59	1.04	0.07			
	3 ve üstü	47	4.02	0.82	0.11			
23	0	154	3.62	0.99	0.08	0.84	0.47	-
	1	155	3.75	1.04	0.08			
	2	207	3.58	1.04	0.07			
	3 ve üstü	47	3.57	1.29	0.18			
24	0	154	3.50	1.09	0.08	3.40	0.01*	2-3
	1	155	3.70	1.05	0.08			
	2	207	3.44	1.05	0.07			
	3 ve üstü	47	3.89	1.00	0.14			
25	0	154	3.51	0.87	0.07	8.08	0.00*	1-0,2
	1	155	3.91	0.89	0.07			
	2	207	3.53	0.98	0.06			
	3 ve üstü	47	3.97	1.11	0.16			
26	0	154	3.62	0.90	0.07	1.35	0.25	-
	1	155	3.83	0.91	0.07			
	2	207	3.67	0.94	0.06			
	3 ve üstü	47	3.70	1.31	0.19			
27	0	154	3.64	1.05	0.08	3.90	0.00*	1-0,2
	1	155	3.97	0.82	0.06			
	2	207	3.71	0.94	0.06			
	3 ve üstü	47	3.93	1.03	0.15			
28	0	154	3.61	1.02	0.08	4.60	0.00*	0-1
	1	155	4.01	0.80	0.06			
	2	207	3.80	0.91	0.06			
	3 ve üstü	47	3.78	1.28	0.18			
29	0	154	3.62	0.97	0.07	5.35	0.00*	0-1
	1	155	4.01	0.84	0.06			
	2	207	3.87	0.91	0.06			
	3 ve üstü	47	4.10	1.41	0.20			
30	0	154	3.83	0.90	0.07	2.41	0.06	-
	1	155	4.11	0.83	0.06			
	2	207	3.94	0.94	0.06			
	3 ve üstü	47	3.93	1.11	0.16			
31	0	154	3.67	0.97	0.07	3.32	0.05	-
	1	155	3.94	0.86	0.06			
	2	207	3.74	0.93	0.06			
	3 ve üstü	47	4.04	1.19	0.17			
32	0	154	3.66	1.06	0.08	5.95	0.00*	0-1,2
	1	155	4.10	0.98	0.07			
	2	207	4.01	0.90	0.06			
	3 ve üstü	47	4.06	1.14	0.16			

\*p<.05



Madde 1’de “*Mesleki gelişimleri açısından öğretmenlerin boş vakitlerini etkili şekilde değerlendirmelerini teşvik eder/ederim.*” ifadesine çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.50$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.67$ ), ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar “katılıyorum” düzeyinde ( $\bar{X}=3.93$ ), iki çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.38$ ) “kararsızım” düzeyinde yanıt vermişlerdir. İki çocuk sahibi olan grubun, 3 ve daha fazla çocuk sahibi olanların oluşturduğu denek grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=10.26$ ;  $p=.00$ ). Çıkan ortalamalar gözden geçirilecek olursa, 3 ve daha fazla çocuk sahibi olanların, yöneticilerin öğretmenlerin boş vakitlerini mesleki gelişimleri doğrultusunda değerlendirmelerini yeterli düzeyde teşvik ettikleri düşündükleri ortaya çıkmaktadır. İki çocuk sahibi olan öğretmenlerde boş vakitlerinin mesleki gelişimleri açısından etkili bir şekilde değerlendirilmesi konusunda okul idaresinin desteğini yeterli bulmamaktadırlar.

“*Öğretmenlerin mesleklerinde gelişip, ilerlemeleri için destek veririm/veririm.*” (Md.2) ifadesine çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.79$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.78$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.60$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=4.00$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F= 2.23$ ;  $p= .08$ ).

“*Öğretmenlerin yaratıcı yöntem ve teknikleri uygulamaları yönünde teşvik eder/ederim.*” (Md: 3) ifadesine çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.61$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.80$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.66$ ) ve üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.91$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F= 1.45$ ;  $p=.22$ ).

“*Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer özel veya kamu kuruluşlarından destek alır/alırım.*” (Md: 4) ifadesine çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.47$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.50$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.67$ ) ve üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.95$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuk sahibi olmayanlar ile bir çocuk sahibi olanlar, üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya

çıkmiş (F=3.18; p=.02) ve çocuk sahibi olmayanlar ile bir çocuk sahibi olanlar daha düşük bir katılım göstermişlerdir. Çocuk sahibi olmayan ve bir çocuk sahibi olan katılımcıların genellikle bir fakülteden nispeten yeni mezun oldukları ve meslek hayatına yeni başladıkları göz önünde tutulursa, bu gruplardaki katılımcıların mesleki gelişim açısından diğer kurumlardan destek alma konusunda beklentilerinin daha yüksek olması bu durumda etkili olduğu söylenebilir.

*“Görev dağılımı yaparken öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde bir dağılım yapar/yaparım.”* (Md: 5) ifadesine çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X} = 3.55$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X} = 3.88$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X} = 3.68$ ) ve üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X} = 3.80$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Çocuk sahibi olmayanlar ile bir çocuk sahibi olanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış (F= 2.86; p=.03) ve ortalamalar incelendiğinde çocuk sahibi olmayanlar diğer denek gruplarından daha düşük bir katılım göstermişlerdir. Bu durumda yöneticilerin görev dağılımı yaparken öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamalarını dikkate aldıkları düşünülebilir.

Anketin altıncı maddesi olan *“Öğretmenlerin mesleki sorunlarına çözüm üretir/üretirim.”* ifadesine verilen cevapların ortalaması incelendiğinde çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X} = 3.59$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X} = 3.91$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X} = 3.64$ ), üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X} = 3.87$ ), “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Ayrıca çocuk sahibi olmayanlar ile bir çocuk sahibi olan katılımcılar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir (F= 3.62; p=.01). Bu sonuca göre, bir çocuk sahibi olan katılımcılar çocuk sahibi olmayan katılımcılardan belirgin şekilde daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

*“Tüm personelin takım ruhu içinde çalışmasını teşvik eder/ederim.”* (Md. 7) ifadesinde yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=4.09; p=.00). Çocuk sahibi olmayan katılımcılar ( $\bar{X}=3.72$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=4.12$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.94$ ) üç ve daha fazla çocuk sahibi olan katılımcılar ( $\bar{X} = 4.04$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, ankete katılan gruplar tüm personelin takım ruhu içinde çalışmasının okul yönetimi tarafından teşvik edildiğini düşünmektedirler. Ancak, çocuk sahibi olmayan

katılımcılar, okul yönetiminin bu konudaki desteğinin yeterli seviyede olmadığını düşünmektedir.

*“Öğretmenlerle birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik plan yapılmasını sağlar/sağlarım.”* (Md.8) ifadesine yapılan analiz sonucu denek görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<05$ ) gösterdiği görülmektedir ( $F=3.74$ ;  $p=.02$ ). Çocuk sahibi olmayan katılımcılar ( $\bar{X}=3.48$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=4.00$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.67$ ), üç ve daha fazla çocuk sahibi olan katılımcılar ise ( $\bar{X}=3.80$ ) ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bir çocuk sahibi katılımcıların söz konusu maddeye diğer katılımcı gruplara göre daha yüksek bir katılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre, bir çocuk sahibi olan grup öğretmenlerle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik plan yapılmasının sağlanması konusunda okul yönetiminin desteğinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmektedir.

*“Akademik kariyer yapan öğretmenlerin sıkıntılarına empati ile yaklaşır/yaklaşıyorum.”* (Md: 9) ifadesine çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}= 3.37$ ) “kararsızım”, bir çocuk sahibi olan katılımcılar ( $\bar{X}= 3.99$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}= 3.65$ ) ve üç ve daha fazla çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}= 4.02$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Çocuk sahibi olmayanlar ile diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış ( $F= 2.86$ ;  $p=.03$ ) ve ortalamalar incelendiğinde çocuk sahibi olmayan katılımcılar diğer denek gruplarından daha düşük bir katılım göstermişlerdir. Bu durumun sebebi, genellikle çocuk sahibi olmayan ve nispeten yakın zamanda göreve başlamış öğretmenlerin akademik kariyer yapmaları olabilir. Bu durumdaki öğretmenler yöneticilerin söz konusu sorunlarla yeterince ilgilenmediklerini düşünmektedirler.

*“Eğitim teknolojisi ile ilgili her türlü doküman, cihaz veya aletlerin tüm öğretmenlerin yararlanacağı şekilde planlı kullanımına özen gösterir/gösteririm.”* (Md. 10) ifadesinde yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $F=4.76$ ;  $p=.00$ ). Çocuk sahibi olmayan katılımcılar ( $\bar{X}=3.59$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.95$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.84$ ) üç ve daha fazla çocuk sahibi olan katılımcılar ( $\bar{X}= 4.10$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bununla

birlikte çocuk sahibi olmayan katılımcı grubu diğer gruplara nazaran daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Bu sonuca göre, çocuk sahibi olmayan katılımcıların bir lisans programından yeni mezun oldukları göz önünde bulundurulacak olduğunda yeni eğitim teknolojilerin kullanımında diğer gruplara nazaran konuya daha hâkimdir. Bu durum söz konusu maddedeki anlamlı farkın sebebi olarak gösterilebilir.

Madde 11’de “Okul programının uygulanmasına yönelik amaçları açıkça ortaya koyar/koyarım.” ifadesine çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.81$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=4.15$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.88$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.82$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan denek grubu ile iki çocuk sahibi olan denek grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmişti ( $F=4.64$ ;  $p=.00$ ). Çıkan ortalamalar gözden geçirilecek olursa, bir çocuk sahibi olan katılımcıların, okul programının uygulanmasına yönelik amaçları açıkça ortaya konması bakımından yöneticilerin daha yeterli olduğunu düşünmektedir.

Madde 12’de “Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmenlerle işbirliği yapar/yaparım” ifadesine çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.70$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.95$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.87$ ) “katılıyorum” düzeyinde, bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.21$ ) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, diğer denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=6.94$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının 12. maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde bir çocuk sahibi olan denek grubunun diğer gruplara göre yöneticilerin okul amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenlerle daha etkili bir işbirliği kurduklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

“Çalışanların özel yasal hakları (süt izni, doğum izni, nöbet muafiyeti v.b) konusunda zamanında bilgilendirme yapar/yaparım” ifadesine (Md. 13) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.69$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.85$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.80$ ) “katılıyorum” düzeyinde, bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.21$ ) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre anlamlı bir

şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=7.98$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubunun çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre daha yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın nedeni, ilk kez anne olan öğretmenlerin özel yasal hakları konusunda daha çok bilgiye ihtiyaç duymaları olabilir.

Madde 14'de "*Öğretmenler için çağdaş ve rahat donanımlı bir okul ortamı hazırlar/hazırlarım.*" ifadesine verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15'de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.68$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=4.17$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.89$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=4.00$ ) "katılıyorum" düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=6.59$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubunun çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre daha yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Buna göre tek çocuk sahibi olan öğretmenler çağdaş ve donanımlı bir okul ortamı hazırlama konusunda okul idaresinin yeterli desteği sağladığını düşünürken, çocuk sahibi olmayan ve çocuk sayıları iki, üç ve fazlası olan öğretmenler ise bu konuda okul yönetiminin biraz daha destek olması gerektiğini düşünmektedir.

"*Tüm personele eşit davranır/davranırım.*" ifadesine (Md.15) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15'de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.62$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.10$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.78$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.91$ ) "katılıyorum" düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.94$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubunun çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre daha yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Ayrıca çocuk sahibi olmayan denek grubu en düşük ortalamaya sahip gruptur. Çocuk sahibi olmayan öğretmenler tüm öğretmenlere eşit davranılması

konusunda okul idaresinin yeterli hassasiyeti göstermediğini düşünüyorken, bir çocuk sahibi olan grup ise okul idaresinin tüm personele eşit davranması noktasında bir denge unsurunun var olduğunu düşünüyor olabilirler.

“*Öğretmenlerle sık sık yüz yüze iletişimi tercih eder/ederim.*” ifadesine (Md. 16) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.66$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.02$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.75$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.87$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Çocuk sahibi olmayan ve bir çocuk sahibi olan denek grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=3.37$ ;  $p=.01$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; çocuk sahibi olmayan denek grubunun, bir çocuk sahibi olan denek grubuna göre daha düşük bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre, çocuk sahibi olmayan öğretmenler söz konusu maddeye diğer meslektaşlarına nazaran daha az katılım göstererek okul yönetiminden bu konuda daha çok destek beklemektedir yorumu yapılabilir.

“*Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin de katılmalarını destekler/desteklerim.*” ifadesine (Md. 17) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.64$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.11$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.81$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.91$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=6.41$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubunun çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre daha yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Ayrıca çocuk sahibi olmayan denek grubu en düşük ortalamaya sahip gruptur. Genel olarak denek grupları eğitim sürecine ilişkin karar alma sürecinde öğretmenlerin de katılımını sağlanmasının desteklendiğini düşünmektedir. Ancak çocuk sahibi olmayan öğretmenler bu katılımın desteklenmesinin çok da yeterli olmadığını, tek çocuk sahibi olan öğretmenler ise bu katılıma destekleme işinin yeteri seviyede gerçekleştiğini düşünmektedir.

“Öğretmenlerin özel sorunlarını çözmelerine yardımcı olur/ olurum” ifadesine (Md. 18) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.59$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.89$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.70$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.68$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (F= 2.21; p= .08).

“Öğretmenlerle iletişimde sadece resmi değil, doğal iletişim kanallarını da kullanır/kullanırım.” ifadesine (Md.19) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre, çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.52$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.73$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.42$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.80$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, iki çocuk sahibi olan denek grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (F=3.38; p=.01). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubunun iki çocuk sahibi olan denek grubuna göre belirgin şekilde yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Ayrıca en yüksek katılımı da çocuk sayısı üç ve üstü olan öğretmenlerin verdiği görülmektedir. Bu sonuca göre, denek gruplarının hepsi okul müdürlerinin sadece resmi değil, doğal iletişim kanallarını da kullandığı konusunda hem fikirdir. Ancak çocuk sahibi olmayan öğretmenler okul müdürünün doğal iletişim kanallarına göre daha çok resmi kanalları kullandığını düşünüyorken, çocuk sayısı üç ve daha fazla olanlar ise hem resmi kanalların hem de doğal iletişim kanallarının dengeli bir biçimde kullandığını düşünüyor olabilirler.

“Okulda iyi bir çalışma ortamının olmasına öncülük eder/ederim.” ifadesine (Md. 20) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de gösterilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.66$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=4.07$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.76$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.91$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Çocuk sahibi olmayan grubun ve bir çocuk sahibi olan denek grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (F=4.89; p=.00). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; iki çocuk sahibi olan denek grubunun; çocuk sahibi olmayan, bir



çocuk sahibi olan ve çocuk sayısı üç ve daha fazlası olan denek gruplarına göre daha yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Tüm denekler okul yönetiminin iyi bir çalışma ortamı oluşturması noktasında öncülük ettiğini kabul ediyorlar. Ancak, çocuk sahibi olmayan öğretmenler bu konudaki çalışmaların aslında istenilen seviyede yapılmadığını öngörüyorken, tek çocuk sahibi olan öğretmenler okul yönetiminin bu konudaki desteğini yeterli görmektedir yorumu yapılabilir.

Katılımcıların “*Tutum veya davranışlarıyla/davranışlarıyla öğretim kadrosunu olumlu yönde etkiler/etkilerim.*” ifadesine (Md. 21) verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.53$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.98$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.67$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanların ( $\bar{X}=3.74$ ) “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri gözlemlenmektedir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.93$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubunun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre daha yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre, bir çocuk sahibi olan öğretmenler tutum ve davranışlarıyla öğretim kadrosunun olumlu yönde etkilenmesi konusunda okul yönetimini diğer denek gruplarına nazaran daha yeterli görmektedir yorumu yapılabilir.

“*Okul içindeki her türlü kararda öğretmenlerin görüşlerini alır/alırım.*” ifadesine (Md. 22) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de gösterilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.45$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.67$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.59$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=4.02$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Çocuk sahibi olmayan grup iki çocuk sahibi ile 3 ve daha çok çocuk sahibi olan denek grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $F=4.32$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; çocuk sahibi olmayan denek grubunun iki çocuk sahibi denek grubu ile 3 ve daha çok çocuk sahibi olan denek gruplarına göre belirgin şekilde düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak tüm gruplar okul müdürlerinin bu konuda öğretmen görüşlerinin alındığını düşünüyorlar.



Fakat çocuk sahibi olmayan öğretmenler okul içinde her türlü kararda kendilerini görüşlerine daha az başvurulduğunu düşünüyor olabilirler.

“*Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir/veririm.*” ifadesine (Md.23) verilen cevapların ortalaması incelendiğinde çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.62$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.75$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.58$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.57$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F=0.84$ ;  $p=.47$ ).

“*Yasal hakların kullanılmasında (sevk, mazeret izni v.b) sorgulamaz/sorgulamam.*” ifadesine (Md. 24) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.51$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.91$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.44$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.89$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. İki çocuk sahibi olan grubun, 3 ve daha fazla çocuk sahibi olan denek grubuna göre daha düşük bir katılım düzeyi gösterdiği ve bu iki grubun arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F=3.40$ ;  $p=.01$ ). Bu sonuca göre, iki çocuk sahibi olan öğretmenler, diğer denek gruplarına nazaran yasal hakların kullanılmasında okul idaresinin desteğini yeterli düzeyde olmadığını düşünüyorlar yorumu yapılabilir.

“*Haftalık görev süresi dışındaki görevlendirmelerde (yetiştirme kursu v.b) anne adaylarına ve anne olan öğretmenlerin durumlarına makul çözümler üretir/üretirim.*” ifadesine (Md. 25) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.51$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.91$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.53$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.97$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=8.08$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubunun çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre daha yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Haftalık görev süresi dışındaki

görevlendirmede nispeten bekar, çocuk sahibi olmayan ve yeni göreve başlamış öğretmenler okul idaresi tarafından tercih edildiği düşünüldüğü için çocuk sahibi olmayan öğretmenler daha az katılım göstermiş olabilirler. Bir çocuk sahibi olan ile üç ve üstü çocuk sahibi olan öğretmenler ise, bu tip bir sorunla daha az karşılaşmış olabilirler.

“*Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösterir/gösteririm.*” ifadesine (Md.26) katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.62$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.83$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.67$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.70$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri ve deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F= 1.35$ ;  $p= .25$ ).

“*Mesleki ve idari görevleri yerine getirmede öğretmenlere güvenir/güvenirim.*” ifadesine (Md.27) verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de gösterilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.64$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.97$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.71$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.93$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=3.90$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubunun çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre daha yüksek bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Genel olarak dört grupta okul müdürlerinin mesleki ve idari görevlendirmede astlarına güvendiğini düşünüyorken, çocuk sahibi olmayan öğretmenler okul yönetiminin kendilerine yeterli düzeyde güvenmediğini düşüyor yorumu yapılabilir.

“*Öğretmenlerin fikir ve önerileriyle ilgilenir/ilgilenirim.*” ifadesine (Md. 28) katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.61$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.01$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.80$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.78$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Çocuk sahibi olmayan grubun, bir çocuk sahibi olan denek grubuna göre daha düşük bir katılım düzeyi gösterdiği ve bu iki

grubun arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F=4.60; p=.00). Çocuk sahibi olmayan grup kendi fikir ve önerileriyle okul idaresinin yeteri kadar ilgilenmediğini düşündükleri için diğer gruplara göre daha az katılım göstermiş olabilirler.

Madde 29'da yer alan “*Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamındaki sorunlar için ürettiği çözüm önerilerine değer verir/veririm.*” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.62$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.10$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.87$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.78$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Çocuk sahibi olmayan grubun, bir çocuk sahibi olan denek grubuna göre daha düşük bir katılım düzeyi gösterdiği ve bu iki grubun arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F=5.35; p=.00). Bu maddeye çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha az katılım göstermelerinin nedeni, nispeten çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin göreve yeni başlamış öğretmenler olduğu düşünüldüğünde mesleki tecrübe ve deneyimlerinin az olması sebebiyle onların eğitim-öğretim ortamındaki sorunların çözümünde ortaya koydukları çözüm önerilerinin daha az dikkate alındığını düşünüyor olmaları olabilir.

“*Öğretmenlerin mesleki toplantılara katılmalarını teşvik eder/ederim.*” ifadesine (Md.30) katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.83$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.11$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.94$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=3.93$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (F= 2.41; p= .06).

“*Öğretmenlerin akademik kariyer yaparak kendilerini geliştirmelerini teşvik eder/ederim.*” ifadesine (Md.31) katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.67$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=3.94$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.74$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=4.04$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yapılan istatistiksel işlemler

sonucunda deneklerin cevapları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (F= 3.32; p= .05 ).

“Eğitim-öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenleri destekler/desteklerim.” ifadesine (Md. 32) katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması Tablo 15’de gösterilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.66$ ), bir çocuk sahibi olanlar ise ( $\bar{X}=4.10$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=4.01$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olanlar ( $\bar{X}=4.06$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Çocuk sahibi olmayan grubun, bir çocuk sahibi olan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (F=5.95; p=.00). Denek gruplarının bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; çocuk sahibi olmayan denek grubunun bir çocuk sahibi olan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre daha düşük bir katılım düzeyi gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre, çocuk sahibi olmayan öğretmenler eğitim-öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenlerin okul yönetimi tarafından yeterince desteklenmediğini düşünüyorlar yorumu yapılabilir.

**Tablo 16: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Boyutlara ve Ölçek Geneline İlişkin Verilerin Dağılımı**

Maddeler	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	p	AF
Örgütsel Destek	0	154	3.61	0.74	0.05	5.75	0.00*	1-0,2
	1	155	3.96	0.79	0.06			
	2	207	3.72	0.85	0.05			
	3 ve üstü	47	3.93	1.03	0.15			
Motivasyon	0	154	3.57	0.81	0.06	5.02	0.00*	1-0,2
	1	155	3.90	0.77	0.06			
	2	207	3.64	0.87	0.06			
	3 ve üstü	47	3.84	0.94	0.13			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	0	154	3.67	0.82	0.07	4.40	0.00*	0-1
	1	155	4.00	0.75	0.06			
	2	207	3.82	0.79	0.05			
	3 ve üstü	47	3.93	1.12	0.16			
Genel	0	154	3.61	0.75	0.06	5.04	0.00*	1-0,2
	1	155	3.95	0.74	0.05			
	2	207	3.72	0.80	0.05			
	3 ve üstü	47	3.77	1.00	0.14			

\*p<.05

Araştırmanın “Örgütsel Destek” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 16’da gösterilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.61$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.96$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.72$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olan olanlar ( $\bar{X}=3.93$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=5.75$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu boyutta verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubu, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre yöneticilerin örgütsel destek görevini daha etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir.

“Motivasyon” boyutunda çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.57$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.90$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.64$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olan olanlar ( $\bar{X}=3.84$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=5.02$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının bu boyutta verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubu, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre yöneticilerin öğretim ortamında motivasyonu sağlamakta daha etkili olduklarını düşünmektedir.

“Öğretmenin kişisel yeterliliği” boyutunda çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.67$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=4.00$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.82$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olan olanlar ( $\bar{X}=3.93$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Tablo 16 incelendiğinde çocuk sahibi olmayan denek grubu ile bir çocuk sahibi olan grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=4.40$ ;  $p=.04$ ). Denek gruplarının bu boyutta verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubu, çocuk sahibi olmayan denek grubuna göre yöneticilerin öğretmenin kişisel yeterliliği konusundaki görevini daha etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir. Bu durum çocuk sayısı ve mesleki kariyer arasındaki ilişki ile açıklanabilir.

Araştırmanın tüm maddelerine katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 16’da gösterilmiştir. Buna göre çocuk sahibi olmayanlar ( $\bar{X}=3.61$ ), bir çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.95$ ), iki çocuk sahibi olanlar ( $\bar{X}=3.72$ ) ve çocuk sayısı 3 ve daha fazla olan olanlar ( $\bar{X}=3.90$ ) “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bir çocuk sahibi olan grubun, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=5.75$ ;  $p=.00$ ). Denek gruplarının verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; bir çocuk sahibi olan denek grubu, çocuk sahibi olmayan ve iki çocuk sahibi olan denek gruplarına göre yöneticilerin örgütsel destek görevini daha etkili bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir.

Bu bulgular ışığında bir çocuk sahibi olan deneklerin diğer denek gruplarına göre okul yöneticilerinin etkililiğini daha yüksek bulmalarının sebebinin yeni çocuk sahibi olmuş deneklerinin doğum öncesi ve sonrası izni, süt izni gibi yasal haklardan faydalanmaları olduğu düşünülebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında okul yönetiminin etkiliğini gösteren bulgulara göre sonuçlar belirlenerek, katkı sağlayacağı düşünülen bazı önerilerde bulunulmuştur.

#### 1. TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan bayan öğretmenlerin performansların artırılmasında okul yönetiminin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan deneklerin görüşlerine göre, medeni durum değişkenine göre örgütsel destek, öğretmenin motivasyonu ve öğretmenin kişisel yeterliliği boyutlarında tüm katılımcılar okul yönetiminin yeterince etkili olduğu görüşündedir. Özmen ve Yörük' ün (2004) çalışması; bekar öğretmenlerin etkili yöneticilik konusunda daha büyük beklentileri olması nedeniyle okul yöneticilerinin, evli denek gruplarıyla daha iyi ilişkiler içinde olduğunu ve onların beklentilerine daha iyi yanıt verebildiğini göstermektedir. Araştırmamızın bulgularına göre de evli grup bekar gruba göre anket maddelerine daha yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Evli denek grubu özellikle, çalışanların yasal hakları ile ilgili zamanında ve yeterli bilgi verilmesi, tüm personeli takım ruhu içinde desteklenmesi, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla öğretim kadrosunu olumlu yönde etkilemesi, öğretmenlerin fikir ve önerileriyle ilgilenilmesi, haftalık görev süresi dışındaki görevlendirmede anne adaylarına ve anne olan öğretmenlerin durumlarına makul çözümler üretilmesi, öğretmenlerin mesleki toplantılara katılmalarına teşvik edilmesi ve eğitim-öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenlerin desteklenmesi konularında bekar katılımcılara göre daha yüksek katılım göstermişlerdir.

Yönetici davranışları öğretmen performansını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Yöneticilerin öğretmen performansını etkileme düzeyi söz konusu

olduğunda öğretmenler yöneticilere göre bu düzeyin daha yetersiz olduğunu düşünmektedir (Öksüz, 2008: 228). Görev türü değişkenine göre, örgütsel destek boyutunda müdür ve müdür yardımcıları kendilerini çok yeterli gördüğü, ancak öğretmenlerin bu yeterlilik düzeyine katılmadığı ve yönetici ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Ünal (1997:6) yöneticilerin, öğretmenlerin bireysel beklenti ve ihtiyaçlarının çok az dikkate alındığı ve etkili motivasyon etkinliklerini yeterince kullanmadıkları vurgulamaktadır. Motivasyon boyutunda müdür ve müdür yardımcıları kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları tam olarak yerine getirdiklerini düşünmektedir. Ancak öğretmenler öğretmen performansında çok önemli bir faktör olan motivasyon boyutunda okul yöneticisinin daha duyarlı olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenin kişisel yeterliliği boyutunda müdür ve müdür yardımcıları kendilerine düşen rolleri ve sorumlulukları tam olarak yerine getirdiklerini düşünmektedir. Öğretmenler ise, öğretmenlerin kişisel yeterliliklerinin geliştirilip, performanslarının artırılması konusunda daha çok destek beklemektedir. Okul yöneticilerinin liderlik rolleri söz konusu olduğunda öğretmenler okul yöneticilerinden daha yüksek beklenti içerisinde oldukları görülmekte ve kadın öğretmenlerde bu beklentinin daha yüksek düzeyde olduğu bilinmektedir (Yavuz, 2006: 666-667, Türker, 2010: 107-110). Araştırmamızın örnekleminde yer alan öğretmenlerin tamamının kadın öğretmenlerden seçildiği ve okul müdürlerinden sadece ikisinin kadın olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin okul yöneticilerinden daha yüksek beklenti düzeyine sahip olmaları doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hizmet yılı değişkenine göre; örgütsel destek boyutunda tüm gruplar okul yönetiminin yeterli düzeyde etkililik gösterdiğini düşünmektedir. Bununla birlikte örgütsel destek ve öğretmenin kişisel yeterlilikleri boyutlarında 0-4 ile 10 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ve motivasyon boyutunda ise 0-4 hizmet yılı ile 10-14 hizmet yılına sahip katılımcılar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Genel olarak tüm boyutlarda hizmet yılı ile katılımcıların okul yöneticilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkililiği ile ilgili görüşleri arasında doğru orantılı bir bağlantı söz konusudur. Genç öğretmen ve yöneticilerin kıdemli olanlara göre karar alma süreçlerine katılmada daha istekli, okuldaki eksikliklerin farkına varmada daha başarılı, okula olan aidiyetinin daha



güçlü, mezun oldukları fakültelerle çalıştıkları okulları daha iyi kıyaslama imkânına sahip oldukları söylenebilir (Öksüz, 2008:217–218).

Çocuk sayısı değişkenine göre, tüm boyutlara baktığımızda denekler katılıyor düzeyinde görüş belirtmişler, genel olarak çocuk sahibi olmayan katılımcılar en az, tek çocuk sahibi olan katılımcılar en fazla düzeyde katılım göstermişleridir. Örgütsel destek ve motivasyon boyutlarında çocuk sahibi olmayanlar ile bir ve iki çocuk sahibi olan katılımcılar arasında, öğretmenin kişisel yeterliliği boyutunda ise çocuk sahibi olmayanlar ile bir çocuk sahibi olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Öztürk (2008: 71)'ün iş aile çatışması ve öğretmen performansı konulu çalışmasında çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin performanslarının bir ve iki çocuk sahibi olanlara göre daha düşük olduğu çocuk sayısının dört ve üzerinde olması durumunda ise performansın yeniden düştüğü belirtilmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin iyi bir çalışma ortamı sağlamak için daha etkili olmalarını beklemektedir. Öğretmenlerin iş ortamında yaşadıkları çatışma, yıldırma gibi olaylar sonucunda ortaya çıkan stres öğretmen performansında etkili olmakta, öğretmen performansında en etkili faktör olan yöneticilerin bu olumsuz şartları gidererek etkili bir vizyon ve olumlu bir okul iklimi geliştirmeleri gerekmektedir (Ho, 2000: 71, Bozkurt, 2004:201, Arslan, 2007:157-160, Cemaloğlu ve Ertürk, 2007:359-360, Malasa, 2007: 21-24). Bununla birlikte ülkemizdeki okul yöneticilerinin önemli liderlik özelliklerinden eğitsel liderlik, vizyoner liderlik ve bütçe yönetimi konularında eksiklikleri bulunmaktadır (Karadağ, 2010:78)

## 2. SONUÇLAR

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmektedir.

1) İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında medeni durum değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri incelendiğinde boyutlar açısından anlamlı farklılık görülmemiştir.

Medeni durum faktörüne göre; örgütsel destek, motivasyon ve öğretmenin kişisel yeterliliği boyutlarında evli katılımcılar yöneticilerin örgütsel destek boyutundaki rollerini yeterli düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Bekar denekler evli denek grubuna göre, daha az katılım göstererek okul yönetiminin bu üç boyuttaki çalışmalarının daha az yeterli olduğu görüşündedir.

Sonuç olarak; medeni durum faktörüne göre, bekar grubun daha az katılmasının nedeni, nispeten göreve yeni başlamış ve yeni mezun oldukları göz önüne alındığında, beklenti düzeylerinin daha yüksek olması normal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okul yönetiminin evli çalışanlarla iletişiminin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

2) İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında okul yöneticilerinin etkililiğine ilişkin görüşlerde görev türü değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm boyutlarda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen ve yönetici görüşleri incelendiğinde boyutlara göre; örgütsel destek boyutunda müdür ve müdür yardımcıları kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları çok yeterli (kesinlikle katılıyorum) seviyede yaptıklarını düşünmektedir. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler örgütsel destek boyutunda okul yöneticilerinin etkililiğinin yeterli (katılıyorum düzeyinde) olmakla birlikte geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Motivasyon boyutunda; müdür ve müdür yardımcıları çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu düşünmektedir. Bayan öğretmenler ise, motivasyon boyutunda okul yönetiminden daha çok destek beklemektedir.

Öğretmenin kişisel yeterliliği boyutunda; müdür ve müdür yardımcıları çalışmalarının yüksek derecede yeterli olduğu görüşündedir. Öğretmenler ise öğretmenin kişisel yeterliliği boyutunda okul yönetiminin çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak; görev türü değişkenine göre; öğretmen beklentileri ile okul yöneticilerinin görüşleri bu boyutta farklılaşmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin beklenti düzeyleri yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu beklentinin aksine müdür ve müdür yardımcıları kendi çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu belirtmektedir. Anket geliştirme sürecinde yapılan ön görüşmede; müdür ve müdür yardımcılarının kendi görev alanlarına giren rol ve sorumluluklara (görev paylaşımı) ilişkin görüşlerinde kendilerini yeterli bulduklarını belirtmiştir.

3) İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında hizmet yılı değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre; örgütsel destek boyutunda hizmet yılı 0-4 yıl olan öğretmenler en düşük düzeyde katılım göstermiş, hizmet yılı 15 yıl ve üzeri olan grup ise en fazla katılım göstermiştir.

Motivasyon boyutunda hizmet yılı 0-4 yıl olan katılımcılar daha az katılım gösterirken, hizmet yılı 10-14 yıl olan grup daha çok katılım göstermiştir.

Öğretmenin kişisel yeterlilikleri boyutunda hizmet yılı 0-4 yıl olan grup daha düşük, hizmet yılı 15 yıl ve üzeri olan grup en yüksek katılımı gerçekleştirmiştir.

Sonuç olarak; göreve yeni başlayan katılımcıların beklentileri yüksek düzeyde iken, hizmet yılı fazla olan katılımcıların (çalışmadaki 10 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip gruplardaki okul yöneticilerinin sayısı göz önünde bulundurulmalıdır) okul yönetiminin çalışmalarının yeterli düzeyde olduğu görüşündedir.

4) İlköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının artırılmasında çocuk sayısı değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre; örgütsel destek boyutunda çocuk sahibi olmayan katılımcılar okul yönetiminin bu boyuttaki desteğinin yeterli düzeyde olmadığı görüşündedir. Tek çocuk sahibi katılımcılar

örgütsel destek boyutunda okul yönetiminin çalışmalarının diğer katılımcılara göre daha yeterli olduğu görüşündedir.

Motivasyon boyutunda; çocuk sahibi olmayan katılımcılar, okul yönetiminin çalışmalarının beklenti düzeylerinden daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Tek çocuk sahibi olan katılımcılar okul yönetiminin bu boyuttaki çalışmalarının diğer gruplara göre daha yeterli düzeyde olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin kişisel yeterliliği boyutunda; katılımcılardan çocuk sahibi olmayanlar okul yönetiminin çalışmalarının daha da geliştirilmesi gerektiği kanısındadır. Tek çocuk sahibi olan katılımcılar okul yönetiminin çalışmalarının diğer gruplara göre daha yeterli seviyede olduğunu düşünmektedir.

5) Öğretmenler, mesleki gelişimleri açısından boş vakitlerinin etkili şekilde değerlendirilmesi ve mesleklerinde gelişip ilerlemeleri için daha çok destek beklemektedir.

6) Öğretmenlerin hem mesleki hem de bireysel gelişimleri için özel veya kamu kuruluşları ile çalışmalar yapılmasını gerekmektedir.

7) Akademik kariyer yapan öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulunmasında, öğretmenler yöneticilerden daha çok destek beklemektedir.

8) Müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlerin fikir ve önerileriyle daha çok ilgilenilmesi özellikle öğretmenlerin karar alma sürecinde özgür davranmalarına daha çok özen göstermesi gerekmektedir.

### **3. ÖNERİLER**

İlköğretim okullarında görev yapan bayan öğretmenlerin performanslarının arttırılmasında okul yönetiminin etkililiği konulu tez çalışmasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir

1) Okulların toplumsal beklenti ve bilimsel- teknolojik gelişmelere cevap verebilen ve kalkınmayı sağlayacak kaliteli ve nitelikli bireyleri yetiştirebilmeleri için okul yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliği ile (Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programları gibi) uzman eğitim sürecine katılmaları

gerekmektedir. Böyle bir çalışma gerçekleştirilebilirse “okul müdürü=mevzuatı uygulayan kişi” anlayışı da değiştirilebilir.

2) Okul müdürlerinin etkili okul liderliği oluşturabilmeleri sürecinde kişisel yeterlilik ve bilgi donanımlarının geliştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin işbirliği ile hizmet içi kurs v.b çalışmalar yapılmalıdır.

3) Yöneticilerin çalışanlarının fikirlerine önem vermelerinin öğretmenlerin performansı üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Yöneticiler özellikle çalışanlarını ilgilendiren konularda onların fikirlerine başvurmalı, onların bu konuda daha özgür davranmalarına özen göstermelidir.

4) Yöneticiler, etkili bir lider olarak öğretmenlerle birlikte bir vizyon oluşturmalıdır.

5) Her okul, tektir ve kendine özel bir performansı vardır. Okulun performans standartları yöneticiler, öğretmenler ve velilerle bir araya gelerek belirlenmelidir.

6) Öğretmenlerin akademik kariyer yaparak mesleki anlamda gelişmelerine yönelik diğer seminer ve diğer hizmet içi kurslara katılımları yöneticilerce desteklenmelidir. Etkili okul lideri olarak önce okul müdürü bu konuda öğretmenlerine model olmalıdır.

7) Öğretmenlerin performanslarının artırılması için yönetici, öğretmenin mesleğine olan ilgi, istidat ve kabiliyetlerini iyi belirlemeli ve görevlendirmelerde bu faktörü göz önünde bulundurmalıdır.

8) Haftalık görev süresi görevlendirmelerde anne adayı ya da anne olan öğretmenlerin sorunların makul çözümler üretilmelidir.

9) Göreve yeni başlayan ya da yeni başlamış olan öğretmenlerle yöneticiler arasındaki etkileşim ve iletişim artırılmalıdır.

10) Okul yöneticisi olumlu bir okul iklimi oluşturularak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat sunmalıdır.

11) Okul yöneticileri öğretmenlere güven duymalı ve yasal hakların kullanılması konusunda sorgulayıcı tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır.

12) Yöneticiler ve öğretmenler arasında etkili ve doğru bir iletişim olması okulun etkililiğın anahtar kavramlarından biridir. Yöneticiler, öğretmenlerle sadece resmi değil, doğal iletişim yollarını da kullanmalıdır.

13) Okul yöneticileri, öğretmenlere rehber olmalıdır. Öğretmenlerle birlikte kariyer planları yapılmalı ve mesleki çalışmalarında yaşadıkları sorunlarda iyi bir danışman olabilmelidir.

Ayrıca bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmalar için aşağıdaki konular önerilebilir:

1. Bu araştırma ilköğretimin yanı sıra ortaöğretim kurumları düzeyinde de uygulanabilir.

2. Bu araştırmanın ileri bir boyutu olarak görevdeki öğretmen ve yöneticiler ile daha bağımsız görüş beyan edebilecek emekli olmuş öğretmen ve yöneticilerin görüşleri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ada, S ve Baysal, N,Z. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akal, Z. (2003). *Performans Kavramları Ve Performans Yönetimi*. Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu Milli Produktivite Merkezi, Ankara.
- Akdağ, G. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akın, Ö., Yönetim Yaklaşımları.<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/neoklasik.htm> (Erişim tarihi: 06. 03. 2009)
- Aksu, A., Gemici, Y. ve İşler H. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler, *Milli Eğitim Dergisi*. 172: 55–71.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arseven, A.D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Artul S. (2004) *Etkili İlköğretim Okulu Yöneticisi Yeterlilikleri: Adapazarı Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Aydemir, İ. (2008). *İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Performansını Etkileyen Veli Etkinlikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, T. (2000) *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar, Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, No: 172,
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı A. (2007) *Etkili Okul: Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bottery, M. (1992). *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Organization, Educational Management Series*. Washington: Cassell Publication.
- Barutçugil, İ. (2002). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Sözlüğü*. Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ. E.(1999). *Eğitime Giriş*. Ankara: Feryal Matbası
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbası
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri* (3.Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim – Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*. Yaz 2009 (8-29), s. 76-83 . <http://okulweb.meb.gov.tr/32/01/155057/egitim/etkiliokul.pdf>, (Erişim Tarihi: 22.06.2010)
- Bozacı, A. (2006). *İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 98.
- Bozkurt,N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve Stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli Değişkenlerle ilişkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*. <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/201.pdf>. (Erişim Tarihi: 09.19.2010).



- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cambrun, E., Rowan, B., Taylor, J. E. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis, Winter, 25* (4), 347–373
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir İlköğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3* (2), 228-244.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi Ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2004* (1), 103–119
- Cankara, Ş. (2008). *Meslek Liselerinde Görev Yapan Müdürlerin Etkili Liderlik Düzeylerinin Araştırılması*. (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:153. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm153-154> (Erişim Tarihi: 18.01.2009).
- Cemaloğlu, N., Ertürk, A., (2007). Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemlerinin Cinsiyet Yönünden İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2007, 5*(2), 345-362.
- Ceylan, D. (2001). Öğretmenlik Mesleğinde İş Güçlüğü ve İş Tatminsizliği. <http://www.mufettisler.net/mesleki-calismalar/arastirmalar/28-ogretmenlik-mesleginde-is-guclugu-ve-is-tatminsizligi-2001-dogan-ceylan.html>, (Erişim tarihi: 14.05.2009).
- Coppedge, F.L. (1993), Excellence in education – meeting the challenge with effective practices, *NASSP Bulletin*, September, 34–40.
- Çelik, V. (2000a). *Okul Kültürü ve Yönetim*. İstanbul: Pegem Yayıncılık

- Çelik, V. (2000b). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayını.
- Çolak, M., (2007). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli İl Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dufour, R. P. (1991). *The Principal As Staff Developer*. Ed. D. Sparks. Indiana: National Educational Service.
- EARGED, (2006). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*. Ankara: Meb Yay.
- Eroğlu, F. (2007). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Yayın Dağıtım
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gümüseli, A.İ.(1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Bahar (2), 203–206.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Harris, M.,M., Willover, D.,J. (1998). Principals' Optimizm and Perceived School Effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 353–361.
- Ho, J., T., S. (2000) Managing Organizational Health in Junior Collages. *The International Journal of Education Management*, 14/2, 62–73.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayını.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karadağ, N. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili Okul Bağlamında Olası Bir Okul Merkezli Yönetim Uygulamasına İlişkin Rol ve Sorumluluk Algıları (Adıyaman İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Karagöz, S. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri ve Okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karasar, N. (1998). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Karşlı, M. D. (2004). *Yonetsel Etkililik*. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kayhan, Ü. ve Eroğlu, G. (2002). *Okul Deneyimi, Bir Eğitim Ortamı Olarak Okul (Yapı, İşleyiş ve İlişkiler)*. Ankara: G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi
- Malasa, D., P. (2007). *An Exploration of Issues Inhibiting The Effectiveness of School Leadership in Solomon Islands' Secondary Schools*. University of Waikato, Hamilton, New Zeland. <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/10289/2429/1/thesis.pdf>, (Erişim tarihi: 05.07.2010).
- Mau, C., M., Ellsworth, R., Hawley, D. (2008). Job Satisfaction and Career Persistence of Beginning Teachers. *International Journal of Education Management*, 22/1, s. 48–61,
- Mifsud, C. (1996). Preparation and competence of intending and beginning teachers in Malta. *Journal of Education for Teaching*. 22 (3), 283–296.
- Miskel, C.G., Fevurly, R. and Stewart, J. (1979), Organizational Structures and Processes, Perceived School Effectiveness, Loyalty, and Job Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 15 (3), s. 97–118.
- Oktal, Ö. vd. (2007). *Yönetim Bilgi Sistemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öksüz, S. (2008). *Endüstri Meslek ve Teknik Liselerinde Çalışan Yönetici Davranışlarının Öğretmen Performansına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Geçiş Döneminde Yüksekokulların Modernleşmesi: Durumu ve Geleceği Sempozyumu (İ. Arabayev Adına)*, Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Bişkek. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd3/-sbd-3-16.pdf>

- Özgan, H. & Summak, M. S. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri İle Bazı Duygusal Sosyal ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (2): 261- 288
- Özmen, F. ve Yörük, S., (2004). Sınavla Atanan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililik Düzeyi-Malatya İli Örneği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya*. <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/77623173.pdf>, (Erişim tarihi: 08.02.2010).
- Öztürk, N. (2008). *Evli Bayan Öğretmenlerde İş- Aile Çatışmasının İş Stresi ve Performansa Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin Vizyoner Liderlik Özelliklerine İlişkin Müdürlerin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 174, 333–343.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2003). *İşletme*. Bursa: Furkan Ofset Yayınları.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin*. Çev: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Shum, L., C., Cheng, Y., C. (1997). Perceptions of Women Principal's Leadership and Teachers' Work Attitudes. *Journal of Education Administration*, 35 (2), 165–184.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., Hindman, J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development,
- Sünbül, A. M. (2003). *Eğitime Yeni Bakışlar*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Şahin, F. (2009). *Yönetimsel Güçlülük: Etkili Yönetim ve Liderlik Bileşeni Olarak Kavramsallaştırılması ve Ölçülebilmesine İlişkin Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Şentuna, A. D. (2007). *Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2002a), *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Şişman, M. (2002b). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (1997). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Yirmibirinci Yüzyılın Öğretmeninde Bulunması Gereken Niteliklere İlişkin Beklentileri, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu-1, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 27-28 Kasım 1997*.
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- TDK. (2000), *Türk Dil Kurumu Okul Sözlüğü*. İkinci Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler. *Milli Eğitim Dergisi*. 160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm> (Erişim tarihi: 23.07.2009).
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyeleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ünal, S. (1997). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri. İstanbul: *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, Kültür Koleji, Yayın No:1.<http://www.egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı7/15> (27.04.2009).
- Verdis, A., Kriemadis, T., Pashiaridis, P. (2003). Historical, Comparative and statistical Perspectives of School Effectiveness Research: Rethinking Educational Evaluation in Greece. *The International Journal of Educational Management*. 17/4 s: 155–169.

- Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 21–24, İzmir.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Roller ve Karşılama Düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657–670, Konya.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları İle Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (5),<http://www.pegem.net/akademi/3-8248-Okul-YoneticilerininDestekleyici-Liderlik-Davranislari-ile-Okullardaki-Guven-Arasindaki-Iliski-Konusunda-Ilkogretim-Okulu-Ogretmenlerinin-Gorusleri.aspx>(Erişim tarihi: 07.07.2009).
- Yörük, S., Akdağ, G., (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3 (1), 66–92, [www.keg.aku.edu.tr](http://www.keg.aku.edu.tr) (Erişim tarihi: 12.07.2010).

## EKLER

### EK 1. İZİN BELGESİ

T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

29.04.2010\* 12766

Sayı : B.08.4.MEM.4.03.00.06-040 /  
Konu : Araştırma İzni

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 21/04/2010 tarih ve B.30.2.AKÜ.0.E1.00.00-510/642 sayılı Araştırma İzni konulu yazısı.


Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Teslime KOCA'nın "**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Bayan Öğretmenlerin Performanslarının Arttırılmasında Okul Yöneticilerinin Etkisi**" konulu anket uygulamak istemektedir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra tez çalışmasının bir örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından araştırma yapması uygun görülmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.

  
Hidayet YILDIRIM  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

29.04.2010

  
Gökhan Veli KİŞİOĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

#### EKLER:

1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

				
---	---	---	--	---

**EK 2A. İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN KADIN  
ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ ARTTIRILMASINDA OKUL  
YÖNETİMİNİN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK  
ÖLÇEK (Öğretmen Anketi)**

**KADIN ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSININ ARTTIRILMASINDA OKUL  
YÖNETİCİSİNİN ETKİLİLİĞİ ANKETİ**

Kıymetli meslektaşlarım. Bu anket ilköğretim okullarında okul yönetiminin çalışmalarının kadın öğretmenlerin performansını nasıl etkilediğini araştırmak için hazırlanmıştır. Bu araştırmadan elde edeceğimiz veriler ışığında eğitim kurumlarının etkililiğinin ve öğretmenlerin mesleki performanslarının artırılması konusunda önemli fikirlere ve bilgiler ulaşacağımızı düşünmekteyiz. Vereceğiniz samimi cevaplar çalışmamızdan daha sağlıklı sonuçlar almamızı sağlayacaktır. İlginize şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

**Teslime KOCA**

**Görevi:** 1 ( ) Müdür 2 ( ) Müdür Yardımcısı 3 ( ) Öğretmen

**Hizmet Yılı:** 0–4 Yıl ( ) 5–9 Yıl ( ) 10–14 Yıl ( ) 15 Yıl ve üstü ( )

**Medeni durum:** Evli ( ) Bekar ( )

**Var ise çocuk sayısı:** 1 ( ) 2 ( ) 3 ve üstü ( )

Aşağıdaki önermeler hakkındaki düşüncenizi, görevinizi göz önünde bulundurarak; **Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum** şeklinde işaretleyiniz.

	<b>Öğretmen Anketi</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
<b>S.N.</b>	<b>Okul yöneticim,</b>					
1	Mesleki gelişimleri açısından öğretmenlerin boş vakitlerini etkili şekilde değerlendirmelerini teşvik eder.					
2	Öğretmenlerin mesleklerinde gelişip, ilerlemeleri için destek verir.					
3	Yaratıcı yöntem ve teknikleri uygulamaları yönünde öğretmenleri teşvik eder.					
4	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer özel veya kamu kuruluşlarından destek alır.					
5	Görev dağılımı yaparken öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde bir dağılım yapar.					
6	Öğretmenlerin mesleki sorunlarına çözüm üretir.					
7	Tüm personelin takım ruhu içinde çalışmasını teşvik eder.					
8	Öğretmenlerle birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik plan yapılmasını sağlar.					
9	Akademik kariyer yapan öğretmenlerin sıkıntılarına empati ile yaklaşır.					

**Lütfen arka sayfaya geçiniz.**



S.N.	<i>Okul yöneticim,</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
10	Eğitim teknolojisi ile ilgili her türlü doküman, cihaz veya aletlerin tüm öğretmenlerin yararlanacağı şekilde planlı kullanımına özen gösterir.					
11	Okul programının uygulanmasına yönelik amaçları açıkça ortaya koyar.					
12	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmenlerle işbirliği yapar.					
13	Çalışanların özel yasal hakları (süt izni, doğum izni, nöbet muafiyeti v.b) konusunda zamanında bilgilendirme yapar.					
14	Öğretmenler için çağdaş ve rahat donanımlı bir okul ortamı hazırlar.					
15	Tüm personele eşit davranır.					
16	Öğretmenlerle sık sık yüz yüze iletişimi tercih eder.					
17	Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin de katılmalarını destekler.					
18	Öğretmenlerin özel sorunlarını çözmelerine yardımcı olur.					
19	Öğretmenlerle iletişimde sadece resmi değil, doğal iletişim kanallarını da kullanır.					
20	Okulda iyi bir çalışma ortamının olmasına öncülük eder.					
21	Tutum veya davranışlarıyla öğretim kadrosunu olumlu yönde etkiler.					
22	Okul içindeki her türlü kararda öğretmenlerin görüşlerini alır.					
23	Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir.					
24	Yasal hakların kullanılmasında (sevk, mazeret izni v.b) sorgulamaz.					
25	Haftalık görev süresi dışındaki görevlendirmelerde (yetiştirme kursu v.b) anne adaylarına ve anne olan öğretmenlerin durumlarına makul çözümler üretir.					
26	Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösterir.					
27	Mesleki ve idari görevleri yerine getirmede öğretmenlere güvenir.					
28	Öğretmenlerin fikir ve önerileriyle ilgilenir.					
29	Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamındaki sorunlar için ürettiği çözüm önerilerine değer verir.					
30	Öğretmenlerin mesleki toplantılara katılmalarını teşvik eder.					
31	Öğretmenlerin akademik kariyer yaparak kendilerini geliştirmelerini teşvik eder.					
32	Eğitim-öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenleri destekler.					

**EK 2B. İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN KADIN  
ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSLARININ ARTTIRILMASINDA OKUL  
YÖNETİMİNİN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK  
ÖLÇEK (Yönetici Anketi)**

**KADIN ÖĞRETMENLERİN PERFORMANSININ ARTTIRILMASINDA OKUL  
YÖNETİCİSİNİN ETKİLİLİĞİ ANKETİ**

Kıymetli meslektaşlarım. Bu anket ilköğretim okullarında okul yönetiminin çalışmalarının kadın öğretmenlerin performansını nasıl etkilediğini araştırmak için hazırlanmıştır. Bu araştırmadan elde edeceğimiz veriler ışığında eğitim kurumlarının etkililiğinin ve öğretmenlerin mesleki performanslarının artırılması konusunda önemli fikirlere ve bilgiler ulaşacağımızı düşünmekteyiz. Vereceğiniz samimi cevaplar çalışmamızdan daha sağlıklı sonuçlar almamızı sağlayacaktır. İlginize şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

**Teslime KOCA**

**Görevi:** 1 ( ) Müdür 2 ( ) Müdür Yardımcısı 3 ( ) Öğretmen

**Hizmet Yılı:** 0–4 Yıl ( ) 5–9 Yıl ( ) 0–14 Yıl ( ) 15 Yıl ve üstü ( )

**Medeni durum:** Evli ( ) Bekar ( )

**Var ise çocuk sayısı:** 1 ( ) 2 ( ) 3 ve üstü ( )

Aşağıdaki önermeler hakkındaki düşüncenizi, görevinizi göz önünde bulundurarak; **Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum** şeklinde işaretleyiniz.

S.N.	Yönetici Anketi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Mesleki gelişimleri açısından öğretmenlerin boş vakitlerini etkili şekilde değerlendirmelerini teşvik ederim.					
2	Öğretmenlerin mesleklerinde gelişip, ilerlemeleri için destek veririm.					
3	Yaratıcı yöntem ve teknikleri uygulamaları yönünde öğretmenleri teşvik ederim.					
4	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer özel veya kamu kuruluşlarından destek alırım.					
5	Görev dağılımı yaparken öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde bir dağılım yaparım.					
6	Öğretmenlerin mesleki sorunlarına çözüm üretirim.					
7	Tüm personelin takım ruhu içinde çalışmasını teşvik ederim.					
8	Öğretmenlerle birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik plan yapılmasını sağlarım.					
9	Akademik kariyer yapan öğretmenlerin sıkıntılarına empati ile yaklaşırım.					

**Lütfen arka sayfaya geçiniz.**

S.N.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
10	Eğitim teknolojisi ile ilgili her türlü doküman, cihaz veya aletlerin tüm öğretmenlerin yararlanacağı şekilde planlı kullanımına özen gösteririm.					
11	Okul programının uygulanmasına yönelik amaçları açıkça ortaya koyarım.					
12	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmenlerle işbirliği yaparım.					
13	Çalışanların özel yasal hakları (süt izni, doğum izni, nöbet muafiyeti v.b) konusunda zamanında bilgilendirme yaparım.					
14	Öğretmenler için çağdaş ve rahat donanımlı bir okul ortamı hazırlar.					
15	Tüm personele eşit davranır.					
16	Öğretmenlerle sık sık yüz yüze iletişimi tercih ederim.					
17	Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin de katılmalarını desteklerim.					
18	Öğretmenlerin özel sorunlarını çözmelerine yardımcı olurum.					
19	Öğretmenlerle iletişimde sadece resmi değil, doğal iletişim kanallarını da kullanırım.					
20	Okulda iyi bir çalışma ortamının olmasına öncülük ederim.					
21	Tutum veya davranışlarım öğretim kadrosunu olumlu yönde etkiler.					
22	Okul içindeki her türlü kararda öğretmenlerin görüşlerini alırım.					
23	Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem veririm.					
24	Yasal hakların kullanılmasını (sevk, mazeret izni v.b) sorgulamam.					
25	Haftalık görev süresi dışındaki görevlendirmelerde (yetiştirme kursu v.b) anne adaylarına ve anne olan öğretmenlerin durumlarına makul çözümler üretirim.					
26	Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösteririm.					
27	Mesleki ve idari görevleri yerine getirmede öğretmenlere güvenirim.					
28	Öğretmenlerin fikir ve önerileriyle ilgilenirim.					
29	Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamındaki sorunlar için ürettiği çözüm önerilerine değer veririm.					
30	Öğretmenlerin mesleki toplantılara katılmalarını teşvik ederim.					
31	Öğretmenlerin akademik kariyer yaparak kendilerini geliştirmelerini teşvik ederim.					
32	Eğitim-öğretim ile ilgili yeni veya farklı düşünceler üreten öğretmenleri desteklerim.					