TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLERİNİN ETKİLİ MÜDÜRLÜK DAVRANIŞLARI

REŞİT SAĞIM
05705007

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. SEVİNÇ PEKER

İSTANBUL
2008

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLERİNİN ETKİLİ MÜDÜRLÜK DAVRANIŞLARI

REŞİT SAĞIM
05705007

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: …….
Tezin Savunulduğu Tarih: ……...

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan	Ad	Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr.	SEVİNÇ	PEKER	
Jüri Üyeleri	: Yrd. Doç. Dr.	ERKAN	TABANCALI	
	Yrd. Doç. Dr.	FULYA	ŞAHİN	

İSTANBUL
HAZİRAN 2008

ÖZ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLERİNİN ETKİLİ MÜDÜRLÜK DAVRANIŞLARI

Reşit SAĞIM

Haziran, 2008

Bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklıklarının belirlenmesi ve öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre, öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı faklılıklar olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Genel tarama modeli ile çalışılan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak, Dağlı (2000) tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2007-2008 öğretim yılında İstanbul İli Avrupa Yakası Anadolu Liselerinde görev yapan 1008 öğretmene uygulanan anketlerle elde edilmiştir. Elde edilen veriler, istatistiksel olarak "aritmetik ortalama", "standart sapma", "t-testi" ve "tek yönlü varyans analizi" yöntemleri ile bilgisayarda SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algıları "çoğu zaman" olarak ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, kıdem, okuldaki çalışma süresi, ödül durumu faktörlerine göre, öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamış olup tüm bu öğretmenlerin algılarına göre müdürler etkili müdürlük davranışlarını "çoğu zaman" yerine getirmektedir. Ancak hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığı daha azdır.

Okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını "her zaman" gösterebilmeleri için uygun koşullar sağlanmalı, okul yöneticiliği politikaları yeniden gözden geçirilmeli, mevzuatta okul müdürlerinin etkili olabilmelerini sağlayacak değişiklikler yapılmalı, etkili müdürlük davranışlarını tanımlamada kullanılacak geçerli ölçütler belirlenmeli, ilgili eğitim gereksinimleri saptanmalı ve karşılanmalıdır. Okul müdürlerine yönelik olarak hizmet içi eğitim, kurs, seminer ve konferanslar düzenli aralıklarla uygulanmalı, bu programlarda etkili müdürlük ve öğretim liderliği ile ilgili konulara ağırlık verilmelidir. Müdürler sınıfları dersler esnasında bizzat ziyaret etmelidir. Okul müdürlerinin bürokratik iş yükleri azaltılmalı, bu sayede müdürler öğrenci ve öğretmenlere daha fazla zaman ayırabilmeli ve bunun sonucu olarak da öğretim etkinliklerinin eşgüdümü, yönetimi ve denetimini daha iyi yapabilir hale getirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Lisesi, Öğretmen Algıları, Etkili Müdürlük Davranışları

ABSTRACT

EFFECTIVE MANAGERSHIP BEHAVIOURS OF ANATOLIAN HIGH SCHOOL PRINCIPALS ACCORDING TO PERCEPTIONS OF THE TEACHERS

Reşit SAĞIM
June, 2008

The main objective of this study is to identify the frequency of displaying Effective Managership Behaviours of Anatolian High School Principals according to perceptions of the teachers and to reveal whether there are statistically significant differences among perceptions of the teachers according to teachers' personal characteristics.

In this study, the general-survey model was used. The questionnaire used as a means of collecting data was prepared by Dağlı (2000). This questionnaire includes two parts. The data of this research was collected through the questionnaires administered to 1008 teachers working in the Anatolian High Schools in the European side of Istanbul in the term of 2007-2008. The data obtained was analyzed via some statistical techniques such as "arithmetic mean", "standard deviation", "t-test"' and "one-way anova"' by using the computer code of SPSS 11.5.

The main consequence of this research is that the perception of the teachers regarding the frequency of displaying Effective Managership Behaviours of Anatolian High School Principals is revealed as "usually". It is determined that there is no statistically significant difference among perceptions of the teachers according to the factors of sex, seniority, duration of service at school and rewarding occasions. However, it is determined that there exists statistically significant difference among perceptions of the teachers regarding in-service education factor.

To obtain the frequency of displaying Effective Managership Behaviours of Anatolian High School Principals as "always", appropriate working conditions must be supplied, strategy on the related subjects must be reviewed, regulations and legislations must be improved, better measurement criteria must be determined, educational requirements must be fulfilled. Short courses, seminars, conferences etc. on the effective managership behaviours and educational leadership must be held. Principals must inspect the lectures and supervise the teachers. Bureaucratic responsibilities of the principals must be reduced so that they may spent more time for their students and teachers, consequently, their role in coordination, management and inspection of the education must be enhanced.

Key words: Anatolian High School, Teacher Perceptions, Effective Managership Behaviours

ÖNSÖZ

Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklıklarının incelendiği bu araştırmada, İstanbul İli Avrupa Yakası Anadolu Liseleri'nde görev yapan öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algıları ve bu öğretmen algıları arasında cinsiyet, kıdem, okuldaki çalışma süresi, ödül durumu ve hizmet içi eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü oluşturan Giriş Bölümü'nde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulguların açıklanması ve yorumlanması, beşinci bölümde ise araştırma sonuçları ve öneriler sunulmaktadır.

Bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesinde birçok kişinin önemli destek ve katkıları olmuştur. Tez çalışmasının her aşamasında sabırlı ve hoşgörülü tavrı ile beni destekleyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sevinç PEKER'e, eğitim yönetimi alanında beni yönlendirip, desteklerini hiç esirgemeyen ve kendilerinden çok değerli bilgiler edindiğim hocalarım Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ, Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI ve Yrd. Doç. Dr. Muharrem KÖKLÜ'ye teşekkür ederim.

Ayrıca, tez çalışmasının başlangıcından sonuna kadar sabırla beni destekleyen eşim Sefine SAĞIM'a ve çocuklarımız Mustafa Kemal ve Fatih Alp'e şükranlarımı sunarım.

İstanbul; Haziran, 2008 **Reşit SAĞIM**

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TEZ ONAY SAYFASI
ÖZ…… iii
ABSRACT…….. iv
ÖNSÖZ…… v
İÇİNDEKİLER…….. vi
TABLOLAR LİSTESİ……..viii

1. GİRİŞ……..... 1
1.1. Problem……. 1
1.2. Amaç……. 5
1.3. Önem……..... 5
1.4. Sayıltılar……..... 6
1.5. Sınırlılıklar……..… 6
1.6. Tanımlar……..…. 7

2. KURAMSAL BİLGİLER……..... 8
2.1. Eğitim ve Okul Yönetimi……..... 8
2.1.1. Okul ve Okul Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri…….. 10
2.1.2. Okulun İşlevleri……..... 13
2.1.3. Okulun Amaçları……..... 13
2.2. Okulların Etkili Olmalarında Rol Oynayan Faktörler……..... 15
2.2.1. Okul Yöneticisi……..... 15
2.2.2. Öğretmenler……..... 16
2.2.3. Okul Kültürü ve İklimi……..... 18
2.2.4. Öğrenciler……..... 19
2.2.5. Veliler ve Çevre…….. 21
2.3. Etkili Okul Oluşturmada Müdürün Rolü……... 22
2.3.1. Etkili Okul Oluşturmada Müdürün Dolaylı Rolü……..... 26
2.3.1.1. Okul Misyonunu Tanımlama…….. 26
2.3.1.2. Okulun Amaçlarını Geliştirme……... 26
2.3.1.3. Okulun Amaçlarını Açıklama……..... 27
2.3.1.4. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme……... 27
2.3.1.5. Öğretim Zamanını Koruma……..... 28
2.3.1.6. Varlığını Hissettirme…….. 28
2.3.1.7. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme……... 28
2.3.1.8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama……..... 29
2.3.2. Etkili Okul Oluşturmada Müdürün Doğrudan Rolü …… 29
2.3.2.1. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme…… 30
2.3.2.2. Öğretini Denetleme ve Değerlendirme……... 30
2.3.2.3. Eğitim Programını Eşgüdümleme……..... 30
2.4. Etkili Okul Oluşturmada Etkili Müdür Davranışları……... 31
2.5. İlgili Araştırmalar……..... 36

2.5.1. Yurt Dışında yapılan Araştırmalar…… 36
2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar…….....… 41

3. YÖNTEM……...…. 48
3.1. Araştırmanın Modeli…….. 48
3.2. Evren ve Örneklem…… 48
3.3. Veri Toplama Aracı…… 48
3.4. Verilerin Toplanması…….. 49
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması…….. 49

4. BULGULAR VE YORUM…… 50
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum……. 50
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum…….. 53
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum……... 54
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum……..... 56
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum……..... 58
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum……. 59

5. SONUÇ…… 60
5.1. Sonuçlar ……... 60
5.2. Öneriler……..... 61

KAYNAKÇA…….. 62

EKLER …….. 66
Ek 1. Araştırmanın Çalışma Evreni……... 66
Ek 2. Anket Formu……..... 67
Ek 3. Anket Uygulama İzin Yazısı……... 70

ÖZGEÇMİŞ……... 71

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1: Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri …….. 50

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları İle İlgili Yapılan "t" Testi ve Sonuçları…….. 53

Tablo 3: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri……... 55

Tablo 4: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları İle İlgili Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları……. 55

Tablo 5: Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri…… 57

Tablo 6: Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algılıları İle İlgili Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçlar…… 57

Tablo 7: Ödül Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları İle İlgili Yapılan "t" Testi ve Sonuçları…… 58

Tablo 8: Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları İle İlgili Yapılan "t" Testi ve Sonuçlar 59

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerini ve gerekçesini oluşturan problem, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem

İnsanların işbirliği gereksiniminden doğan örgütler, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanların bir arada yaşadığı her yerde örgütler de var olmuştur. Gelişme süreçlerinin ilk aşamalarında gereksinimlerini tek başlarına karşılama durumunda olan insanlar, zamanla artan gereksinimlerini karşılamak ve doğanın zorlayıcı koşullarına karşı yaşamlarını sürdürebilmek için diğer insanlarla bir araya gelmek zorunda kalmışlardır. Böylece, insanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için, farklı düşünme, kavrama ve fiziksel becerilere sahip diğer insanlarla bütünleşerek çeşitli örgütler oluşturmuşlardır. Bu anlamda örgütü, "açık ve belirgin amaçlara ulaşmak için kasıtlı olarak oluşturulmuş toplumsal bir birim" (Blau, Scott, 1962, 5) olarak tanımlayabiliriz. Örgüte ilişkin klasikleşmiş tanımlardan birisi de "iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlenmiş etkinlikleri sistemidir" şeklindedir. Bu tanıma göre, bir örgütün var olabilmesi için üç temel öğenin zorunlu olduğu ileri sürülmüştür: (1) birbirleriyle iletişimde bulunabilecek bireyler, (2) amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği, ve (3) gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaç (Barnard, 1971, 73).

Örgütlerin varlıklarını devam ettirmeleri "etkili" ya da "yeterli" olmalarına bağlıdır. Daha uzun yaşayabilmeleri ise, hem etkili hem de yeterli olmaları ile olanaklıdır (Barnard, 1969, 41). Barnard'a göre herhangi bir eylem, özel hedeflerine ulaşabiliyorsa "etkili", söz konusu hedeflerin ardındaki güdüleri doyurabiliyorsa "yeterli" olarak nitelendirilebilir (Barnard, 1971, 19, 20). Başka bir anlatımla, amaçlarını gerçekleştirebilen örgütler "etkili", bireylerinin gereksinimlerini karşılayabilen örgütler ise "yeterli" olarak kabul edilmektedir. Barnard'a göre, örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmelerinin bir başka etkeni ve en önemlisi, bireylerin amaca katkıda bulunma istekleridir. Etkililiğin ve yeterliliğin önemli olması, isteklilik üzerindeki etkileri nedeniyledir. İsteklilik, amacın

gerçekleştirilebildiğine ilişkin bir inancı gerektirir. Bundan dolayı, etkililik. azaldığında, yani örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesi düştüğünde isteklilik de azalır. Aynı şekilde, yeterlilik azaldığında, yani örgütün bireylerinin gereksinimlerini karşılayabilme derecesi düştüğünde de bireylerin isteklilikleri azalır (Barnard, 1969, 41).

Görüldüğü gibi, bir örgütün yaşamını sürdürebilmesi ya da daha uzun yaşayabilmesi, hem bireylerin amaca katkıda bulunma isteklerinin devamına, hem de örgütün "etkili" ve "yeterli" olmasına bağlıdır. Bu üç önemli kavram birbirleriyle karşılıklı etkileşim içerisindedir. Birinde meydana gelen bir değişiklik diğerine de kolayca yansıyabilir (Tanrıöğen, 1988, 3).

Gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaç doğrultusunda birbirleriyle etkileşen bireylerin güçlerinin ve eylemlerinin eşgüdümlendiği, en geniş çaplı örgütlerde de olduğu gibi, (a) bürokratik bir yapıya sahip olan, (b) yetki ve sorumluluğun hiyerarşik olarak dağıtıldığı ve (c) biçimsel bir yapının bulunduğu okullar da birer örgüt özelliği gösterirler. O halde, okulların da varlıklarını sürdürebilmeleri, personelinin amaca katkıda bulunma isteğini yaşatması "etkili" ve "yeterli" olmaları ile olanaklıdır (Tumin, 1977, 43).

Ancak okul örgütlerinin toplumdaki diğer örgüt tiplerinden bazı bakımlardan farklı olması, okulların yönetimini de farklılaştırmakta ve okul yöneticilerine birtakım özel görevler yüklemektedir.

Okul örgütleri, görevleri gereği toplumdaki diğer örgütlerden farklılaşırlar (Sergiovanni, Carver, 1973, 135). Her şeyden önce okullar, eğitimin temel hedefi olan "davranış değiştirme" sürecinin oluşturulduğu ve sürdürüldüğü biçimsel ve özel bir çevredir. Başka bir anlatımla, okullar, bireyler üzerinde çalışan, hammaddeleri insan olan fabrikalardır (Aydın, 2005, 95). Okulun bu özelliği, farklı nitelikte ve farklı beklentilere sahip bireylerin okulda olup bitenleri ilgi ve kuşku ile izlemeleri sonucunu doğurmaktadır. Böylece okullar, çoğunlukla birbirleriyle çatışan, farklı değerlere sahip örgütler haline gelmektedirler. Bu noktada okulun görevi, içinde olduğu kadar, dışında da çatışan bu sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir (Bursalıoğlu, 1998, 51).

Okulların etkili olmaları, yani sahip oldukları özel hedeflere ulaşabilmeleri, büyük ölçüde okuldaki eğitim-öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmasına bağlıdır. Okul etkililiğine ilişkin olarak son yıllarda yapılan

araştırmalar, müdürlerin okul etkililiğinde kritik roller oynadığını ileri sürmektedirler (Duke, Stiggins, 1985, 72). Okulun ürünlerinden sorumlu olan ve bunun için de okulun kaynaklarını. kullanan ve eşgüdümleyen kişiler olan müdürlerin en önemli görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Bu hedef doğrultusunda müdürler, (1) hedefleri ve politikaları geliştirmek, (2) amaçlara uygun olarak okulu organize etmek ve programları geliştirmek, (3) ilerlemeyi izlemek, sorunları çözmek ve düzeni korumak, (4) kaynakları sağlamak ve yönetmek, (5) kişisel ve mesleki gelişmeye uygun bir okul iklimi yaratmak, (6) okul dışındaki çevrede okulu temsil etmek gibi fonksiyonları yerine getirmek durumundadırlar (Yukl, 1982, 4). Eğitim yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1993, 94).

Etkili bir müdürden, okuluna ilişkin iyi ifade edilmiş hedeflere sahip olması beklenir. Bir müdür, hedef belirleme sürecinde, işgörenler arasında bir düşünce birliği ve bağlılığı sağlamada başarılı olabilmek için, okul sistemi, okulun alt sistemleri ve bu alt sistemlerin gelecekte okulu nasıl etkileyeceği konusunda kapsamlı bir bilgiye ve net bir görüşe sahip olmalıdır (Tanrıöğen, 1988, 9).

Persell ve Cooksom (1982) 75 adet araştırma raporunu tarayarak etkili müdürlerin sergiledikleri dokuz davranışı aşağıdaki gibi saptamışlardır:

1. Akademik amaçlara bağlılık göstermek.

2. Yüksek beklentilerin bulunduğu bir örgüt iklimi oluşturmak.

3. Öğretim lideri gibi işlev görmek.

4. Güçlü ve dinamik bir lider olmak.

5. Okuldaki diğer işgörenlerin görüşlerini almak.

6. Düzen ve disiplin kurmak.

7. Kaynakları düzenlemek.

8. Zamanı iyi kullanmak.

9. Sonuçları değerlendirmek (Persell, Cooksom, 1982, 22).

Etkili müdürler, öğrenciler ve öğretmenler için yüksek beklenti standartları koyarlar ve onlara karşı saygılı davranırlar. Etkili müdürler, (1) okul çevresinin psikolojik yapısını anlayarak, (2) programlar yaparak, (3) okul binasının bakım işlerini yöneterek, (4) okul içindeki eylemleri düzenleyerek, (5) eğitsel araç ve gereçleri sağlayarak, ve (6) öğretmenler ile veliler arasında tampon görevi yaparak elverişli öğrenme koşullarını oluştururlar (Morris, 1981, 81-85).

Etkili müdürlerin özellikleri ve davranışları konusunda yukarıda özetlenen görüşlerin sistematik bir sentezine göre ise etkili bir yöneticinin sahip olması gereken beceriler "üçlü beceri yaklaşımı" ile açıklanmıştır. Buna göre etkili bir yönetici üç beceri grubuna sahip olmalıdır: (1) teknik, (2) insana ilişkin ve (3) kavramsal beceriler. Teknik beceriler, yöntemleri, süreçleri, işlemleri ve teknikleri içeren belirli bir alanda yeterlilik ve uzmanlık anlamını; insana ilişkin beceriler, yöneticinin bir grup üyesi olarak etkili bir biçimde çalışma ve yönettiği grup içinde eşgüdümsel bir çaba kurma yeteneği anlamını; kavramsal beceriler ise, örgütü bir bütün olarak görebilme, örgütteki çeşitli parçaların birbirleriyle ilişkisini ve bir parçada meydana gelecek değişikliğin diğerlerine nasıl yansıyacağını görebilme yeteneği anlamını vermektedir (Katz, 1955, 34-39).

Etkili müdürlerin, okulun amacına önem verdikleri, okullarında iyi bir iletişim sistemi oluşturdukları, gücü, yetkiyi ve sorumluluğu okulun her kademesine yaymaya çalıştıkları, okulun kaynaklarını etkili ve yeterli bir biçimde kullandıkları, işgörenlerin morallerini yükselttikleri, yeniliklere açık oldukları, okullarını çevrenin değişen koşulları doğrultusunda yönettikleri, problem çözme kapasitesine sahip oldukları konusunda görüş birliği olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, okuldaki eğitim öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmasından sorumlu olan müdürlerin, bu sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri bir takım özelliklere ve becerilere sahip olmaları ile olanaklıdır. Etkili müdürlere ilişkin olarak yapılan çalışmalardan, etkili bir müdürün bir yandan okulun işletmeye ilişkin gereksinimlerini karşılarken bir yandan da akademik gereksinimleri karşıladıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, bir lider olarak algılanan etkili müdürlerin hem öğretimsel alanda hem de yönetimsel alanda liderlik davranışları göstermesi beklenmektedir (Tanrıöğen, 1988, 25).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklıklarının belirlenmesi ve öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır.

Bu genel çerçeve içerisinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre, Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığı ne düzeydedir?

2. Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin kıdemlerine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin ödül alıp almama durumlarına göre, istatistiksek olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Anadolu Lisesi Müdürleri'nin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Okulların etkili olmaları, yani sahip oldukları özel hedeflere ulaşabilmeleri, büyük ölçüde okuldaki eğitim-öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmasına bağlıdır. Okul etkililiğine ilişkin olarak son yıllarda yapılan araştırmalar, müdürlerin okul etkililiğinde kritik roller oynadığını ileri sürmektedirler (Duke, Stiggins, 1985, 72). Okulun ürünlerinden sorumlu olan ve bunun için de okul

kaynaklarının kullanılmasını eşgüdümleyen bireyler olan müdürlerin en önemli görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır.

Eğitim yönetimi alanında çalışma yapan bilim adamlarının etkili müdür konusuna yoğun ilgi göstermelerinin temel nedenlerinden birisi, etkili okulu yaratmadaki en kritik rolün okul müdüründe olmasındandır.

Anadolu liseleri, eğitim sistemimiz içerisinde diğer orta öğretim okullarına göre sayıca daha az olmasına rağmen, fen liselerinden sonra en başarılı öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardır. ÖSS yerleştirme sonuçları da bu durumu kanıtlamaktadır. Öğrencilerin bu okullara kayıtları, orta öğretim kurumları seçme ve yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yapılmaktadır. Başka bir anlatımla, bu okullarda ilköğretim sonrası başarısını sınavla kanıtlamış olan öğrenciler öğrenim görmektedir. Bu bağlamda, amacı öğrencileri ilgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlamak ve yabancı dili dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğretebilmek olan Anadolu liselerinin etkili yönetimi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma ve sonuçlarının Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını "her zaman" gösterebilmesi için bir yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

1. Okul müdürleri ile aynı okulda en az bir öğretim yılı çalışmış olmak öğretmenler için okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını hangi sıklıkta gösterdiklerini değerlendirmek için yeterlidir.

2. Öğretmenlerin görüşleri var olan durumu yansıtmaktadır.

3. Öğretmenlerin görüşleri gerçek görüşleridir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Etkili okullar, etkili müdürlük davranışları ve öğretim liderliği konusunda literatür taraması ve anket uygulaması ile sınırlıdır.

2. Araştırma, okul müdürleri ile en az bir yıl görev yapmakta olan öğretmen algılarıyla sınırlıdır.

3. Araştırma, İstanbul İli Avrupa yakası Anadolu Liseleri'nde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

4. Araştırma, Anadolu Liselerinde asil ve görevlendirme olarak görev yapan okul müdürleri ile sınırlıdır.

5. Araştırma, 2007-2008 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Etkililik: Bir görevin yerine getirilmesi sırasında ortaya çıkan yönetsel davranışın, söz konusu konuma ilişkin rol beklentileri ile tutarlılık göstermesi durumudur (Getzels ve Guba, 1957'den aktaran Tanrıöğen, 1988, 39).

Etkililik belirlenen amaçların gerçekleştirilme derecesidir (Barnard, 1969, 44).

Anadolu Lisesi: Anadolu Liseleri, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı, ilköğretim üzerine hazırlık sınıfı bulunan veya bulunmayan ve hazırlık sınıfı dışında en az 4 yıl öğrenim veren karma okullardır.

2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde eğitim ve okul yönetimi, okulların etkili olmalarında rol oynayan faktörler, etkili okulu oluşturmada müdürün rolü, etkili okul oluşturmada etkili müdürlük davranışları ile ilgili kuramsal bilgilerden bahsedilecek ve konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar tanıtılmaya çalışılacaktır.

2.1. Eğitim ve Okul Yönetimi

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 2000, 29). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Eğitim yöneticileri, örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003, 5). Eğitim yönetimi, hem eğitim bilimlerine, hem de yönetim bilimlerine bağlı bir alandır. Eğitim yönetiminin eğitim bilimlerine bağlılığı, eğitim alanında uygulanan bir yönetim türü olmasından, yönetim bilimlerine bağlılığı ise, yönetim alanında elde edilen sistemli bilgileri eğitime uygulamasından doğmaktadır (Başaran, 2000, 135).

Kaya (1993, 39)'ya göre eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı genelde insandır. Bu bakımdan diğer sistemlerden farklılık gösterir ve eğitim yönetiminin özellikleri şöyle özetlenebilir:

1. Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmetlerde bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklentilerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.

2. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevre insanıdır. Bu nedenle çevrenin gereksinimlerini karşılamak durumundadır ve çevrenin etkisi kaçınılmazdır.

3.Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak denetleyenlerin sayısı çoktur. Değişik birey ve grupların beklentileri de farklı olacağından, özellikle okul yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.

4. Toplumun eğitim sisteminden beklentisi ile ilgisi dengeli değildir. Beklentiye kıyasla ilgisi azdır, bu nedenle işbirliği güçtür.

5. Eğitim kurumları ülkenin her yerine yayılmıştır. Eğitim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenin yapan tüm kurumların verimli biçimde yönetilmesinden sorumludur.

6. Eğitim kurumları çevre ve yörenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın, yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.

Eğitim yönetimi; kamu yönetimi, hastane yönetimi, iş yönetimi ve diğer örgütlerin yönetimleri ile ortak yönlere de sahiptir. Bu nedenle, diğer kurumlarda yapılan araştırmaların bulguları,eğitim yönetimi için de ışık tutucu olmaktadır. Özetle, eğitim işlevleri ve ilişkileri açısından en azından kuramsal olarak eşsiz bir toplumsal sistemdir. Topluma yeni katılanların toplumsallaşması, siyasallaşması ve kültürlenmesi işi eğitime verilmiştir (Aydın, 2005, 174-176).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 1998, 5). Eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak çözümleme ve birleştirmeyi amaçlar. "Eğitim sistemi okulu da kapsayan bir üst sistem konumundadır. Okul eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en kritik ve en etkili olanıdır". Genel kullanımıyla eğitim yönetimi kavramının içeriğinde halk eğitim müdürlükleri, ders araçları merkezi, il, ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi okulun dışındaki başka eğitim kurumlarının yönetimi de algılanmaktadır. Eğitim yönetiminin kapsamı ulusal, çevresi uluslar arası boyutlardadır. Okulun kapsamı kurumsal, çevresi yerel, en geniş anlamda yöreseldir. Bir eğitim sisteminin ulusal boyutu, hemen hemen okullar alt sisteminin toplamına

eşittir. Buna koşut, Türkiye'de eğitim sisteminin etkililiği yaklaşık kırk bin okul yöneticisinin etkililiğinin toplamına eşdeğer olarak görülebilir (Açıkalın, 1998, 2).

Okul, eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yerdir. Okulun dışındaki başka eğitim örgütleri, okula yardım etmek için vardır. Okul olmadığında bunlar da yok olur. Okul, eğitim örgütünün halkla yüz yüze geldiği kapısıdır. Okulun sorunları toplumu, toplumun sorunları da okulu daha doğdukları anda etkiler. Bu sorunlar okulu etkiledikten sonra eğitimin üst düzeyindeki örgütlerce ancak duyulmaya başlanır. Okulun örgütlenmesi, eğitimin öteki üst ve yan kuruluşlarının örgütlenmesinden daha önemlidir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi, okulun iyi örgütlenmesine bağlıdır. Okul dışındaki kuruluşların kötü örgütlenmesi ancak eğitime yönetsel bazı engeller çıkarır. Ama okulun kötü örgütlenmesi eğitimi de kötüleştirerek sistemi büyük sorunlarla karşı karşıya getirir (Başaran, 2000, 12).

Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır (Bursalıoğlu, 1998, 6).

2.1.1. Okul ve Okul Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri

Yönetimin temel çerçevesi, ilkeleri ve teknikleri genel olarak her örgüt için uyarlanabilir. Çünkü yönetimin gerçekleştiği hemen hemen her yerde belirli amaçlar, belirli süreçlerden geçerek oluşan ürünler, bu ürünlerin kontrol edilmesi gibi olgular vardır. Bu olgular eğitim örgütleri için de söz konusudur. Ancak bu genel benzerliğe rağmen eğitim kurumları belirli yönlerden temel farlılıklara sahiptir. Her şeyden önce eğitim herhangi bir örgütte gerçekleşen üretime her yönüyle benzemez. Bu doğrultuda okullar da doğal olarak sahip olduğu amaçlar, insan kaynakları, yapılan işler açısından herhangi bir örgüt gibi değildir (Erdoğan, 2000, 81-82). Okul denen örgütün en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve

topluma giden insan oluşudur. Bu durum, okulun birey boyutunu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yönünü formal yönünden daha ağır, etki alanını yetki alanından geniş yapar. Okul ortamında davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin önemi tartışılamaz. Böylece okul yöneticisi, daha çok informal bir ortam içinde çalışmak, yetkiden fazla etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 1998, 33).

Okul çatışan değerlerin tam ortasında bulunur.Toplumsal bir düzenleme olan okulda, farklı değerlere sahip bireyler, kasıtlı olarak bir araya getirilir ve her bireye kendi değer yargılarını, inançlarını durulaştırma, netleştirme, bütünleştirme ve gerçekleştirme fırsatı ve olanağı sağlanır (Aydın, 2005, 180). Okul yöneticisinin sorumluluğu ise, çatışan bu değerlerin uzlaştırılmasında kamu yararı kavramına sadık kalması ve onu savunmasıdır (Bursalıoğlu, 1998, 34).

Eğitim örgütlerinin amaçları açık ve kesin değildir. Öğretim programlarında sıkça rastlayabileceğimiz "ulusunu seven, çağdaş, yardımsever, insancıl ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi" gibi ifadeler açık ve kesin olmayan amaçlara gösterilebilecek örneklerdir. Çünkü, bu amaçların ne anlama geldiği ve bunlara nasıl ulaşılabileceği duruma ve kişiye göre değişebilir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimde bilgi, beceri, davranış ve değerler soyut sayılabilecek olan amaçlar esas alınarak kazandırılmaya çalışılmaktadır. Doğal olarak, kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri, davranış ve değerlerdeki değişmeleri hemen kolayca gözlemleyebilmek de güç olmaktadır (Erdoğan, 2000, 82).

Okulun ürününü değerlendirmek çok güçtür. Okulculuğun iki temel eylemi olan öğretme ve öğrenmenin ürünü insan davranışlarındaki değişiklikler olduğundan, bunları beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem beceri isteyen bir girişindir. Bu nedenle, diğer örgütlerin aksine, okulun üretim hataları hemen fark edilmez ve hatalı çok zaman topluma öylece girmiş olur. Bu üretim niteliğinin kontrol ve değerlendirilmesinden, birinci derecede sorumlu olan okul yöneticisidir. Zaten çağdaş ülkelerin eğitim sistemlerinde, denetmenin değerlendirme görevlerinden birçoğu okul yöneticisine geçmiş durumdadır (Bursalıoğlu, 1998, 34).

Okulun öğretim kadrosu, bir meslek eğitimi görmüş, kendilerini alanlarının uzmanları olarak algılayan öğretmenlerden oluşur. Öğretmenler sadece okul müdürü kadar değil, eğitim sisteminin en üst yöneticisi kadar eğitim görmüş de olabilirler. Hatta daha yüksek bir öğrenim görmüş olma olasılıkları bile vardır. Eğitimin niteliği

ve eğitimle ilgili kurum ve kuruluşlar, öğretmene yasal bir özerklik kazandırır. Bu özerklik öğretmen-yönetici ilişkilerinde bazı çatışmalar yaratabilir (Aydın, 2005, 184).

Okul özel bir çevredir. Bu özel çevre oluşturulurken, gerçek çevrede olmayıp istenen, veya olup istenmeyen kavram ve süreçlerin bu özel çevrede yer alıp almamasına dikkat edilmiştir. Bu özel çevrenin görevi, çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleştirerek öğretmektir. Bu konuda okul yöneticisine düşen görev okul ile çevre arasında bir köprü kurabilmek ve bu köprüyü daima açık bulundurmaktır (Bursalıoğlu, 1998, 34).

Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Bu konuda iki temel görüş ileri sürülmektedir. Birinciye göre, okul ancak sosyal mirası aşılayan bir örgüt olarak eylem göstermelidir. İkinciye göre ise, okul sosyal düzende gerekli düzenlemelerin yapılmasına yardımcı olmalıdır. Okul yöneticisi bu iki fikirden hangisini seçiyorsa gerekçe ve savunmasını yapabilecek şekilde hazırlanmalıdır (Bursalıoğlu, 1998, 35).

Okulun eğitim dışı örgütlere göre başka bir faklılığı da kalitesini her zaman belli bir çizgide tutmak ve daha yükseklere ulaşmak için eğitim dışı örgütler gibi yoğun bir baskı hissetmemesidir. Çünkü özellikle devlet okulları, her koşul ve ortamda talep duyulan örgütlerdir. Oysa herhangi bir şirketin sunduğu ürünlerin kalitesi düştüğü zaman yaşamını sürdürebilmesi zorlaşabilir. Okulun her koşul ve durumda yaşamını devam ettirebilme ayrıcalığı ve avantajı, örgütsel olarak yeni gelişmelere karşı duyarsız kalma tehlikesini de beraberinde getirmektedir (Erdoğan, 2000, 84).

Tüm örgütlerde olduğu gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik okulun havasında görülür. Yani bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası veya iklimi vardır ve bu iklim örgütten örgüte farklılık gösterir. Bu konuda yapılan bir araştırma okulun iklimini oluşturan grup ve lider davranışlarını şöyle sıralamıştır. Grubun olumlu davranışları moral ve samimiyet; olumsuzları çözülme ve engellemedir. Liderin olumlu davranışları kendini işe verme, anlayış gösterme, olumsuzları ise yüksekten bakma ve yakından kontroldür (Bursalıoğlu, 1998, 35).

2.1.2. Okulun İşlevleri

Eğitim genellikle doğrudan bir girişim olmadığından, bu amaçla okul denilen özel bir çevre oluşturulmuştur .Okulun varlığı, bu özel çevrenin oluşturulup denetlenmesi amacından kaynaklanmıştır. Okul denen özel çevrenin işlevinden biri, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmaktır. Bu işler için yetiştirilmiş büyüklerin; yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin sürekli denetiminde olan okulda, bu kişilerin her tür yardım ve desteğini bulan öğrenciler için yaşam, dış çevredekinden daha kolay olacaktır. Okulda bilgilerin verilişi de kolaydan zora, basitten karmaşığa bir düzen içindedir.

Okulun başka bir işlevi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemektir. Kumar, alkol, küfür gibi öğrenci için istenmeyen yaşam ögeleri okuldan içeri alınmaz, okulda hoş görülmez. Yasal metinler, bu davranışların görülebileceği iş yerlerinin, okulun yakınında yer almasını yasaklar. Böylece, geleceğin toplumunun istenmeyen davranışlardan arındırılması, genç yaşta bunların zararlı etkileriyle karşılaşmaması sağlanmaya çalışılır (Başar, 2001, 2).

Dengeleme ise okulun diğer bir işlevidir. Okulun dışındaki çevrede, insanların kişisel özellikleriyle açıklanamayacak düzeylerde yaşama farklılıkları görülür. Bu çarpıcı farklar, toplumun güç dengesini değiştirerek, huzurunu, barışını bozar, gelişmesini engeller. Geleceğin toplumunun barış ve huzur içinde yaşaması, bu farkların açıklanabilir, mantıklı bir düzeyde tutulmasına bağlıdır. İşte okul, bu aşırı farkların kendi sınırları içinde sergilenmesine, yaşamasına izin vermeyen, toplumsal yaşamda olmayan dengeyi kendi sınırları içinde kurması gereken bir kurumdur. Bu nedenle bütün öğrenciler, şu veya bu renk ve biçimde önlük veya forma giyerler; aynı öğretmenlerden yararlanırlar; aynı sıralarda otururlar. Dış çevrenin çok farklı koşullarında yaşayan öğrenciler, okula geldiklerinde benzer koşullarda, yan yana olur, birbirlerinin yaşama biçimlerinden etkilenir, birbirlerini daha iyi tanır, anlarlar. (Başar, 2001, 3).

2.1.3. Okulun Amaçları

Doğası gereği, okulun amaçları pek açık ve kesin değildir, ama yine de yasal belgelerdeki ve öğretim programlarındaki amaçları örgütsel, yönetsel ve eğitsel

amaçlar olarak ifade etmek mümkündür. Okulun etkili olabilmesi için örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını istenilen düzeyde gerçekleştirmesi gerekir.

Örgütsel amaçlar, eğitim sisteminin yaşamını sürdürmesi için gerçekleştireceği amaçlardır. Eğitim sistemi niçin vardır? Okullar neden vardır? Eğitim sistemi ya da okul yaşamak için ne üretir? Bu soruların yanıtları eğitimin ve okulun örgütsel amaçlarını açıklar.

Eğitim sisteminin her basamağındaki okullar, belli yaşlardaki bireyleri alarak ve belli bir düzeyde öğretim yaparak ülkenin insangücü gereksinmesini karşılamak için kurulmuşlardır. Her öğretim basamağının okulu, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere, belli bir kesime eğitim olanakları açar. Böylece belli bir basamakta kurulmuş okullar eliyle belli nitelikte eğitim hizmeti üretmek, eğitim sisteminin ve okulun örgütsel amacıdır.

Yönetsel amaçlar, eğitim sisteminin üreteceği eğitim hizmetini nicelikçe ve nitelikçe artırmaktır. Yönetsel amaçlar, bir yanda eğitim sistemine alınacak öğrenci sayısını artırmak, öte yandan alınan öğrencilerin davranışsal niteliklerini geliştirmek için düzenlenir. Yönetim, hem ülke düzeyinde eğitimi yaymakla hem de yönettiği eğitim örgütünde eğitimin niteliğini yükseltmekle görevlidir (Başaran, 2006, 246).

Eğitim sisteminin örgütsel amaçlarının kapsamı içinde, eğitimi gerekseyen ve eğitim görmesi gereken her bireye eğitim hizmetini sunmak, eğitim yönetiminin birinci yönetsel amacıdır. Anayasa'ya, Milli Eğitim Temel Kanunu'na ve Yükseköğretim Kanunu'na göre, eğitimde her yurttaşa fırsat eşitliği sağlanarak eğitimin demokratikleştirilmesi; her yurttaşın eğitim hakkını kullanmasının sağlanması gerekir.

Milli Eğitimin eğitsel amaçlarına uygun nitelikte öğrenciler yetiştirmek eğitim sisteminin ikinci yönetsel amacıdır. Eğitim hizmetinin üretildiği yer okuldur. Bu amacın gerçekleştirilmesine en çok okulda gereklilik vardır (Başaran, 2006, 246, 247).

Eğitsel amaçlar**,** öğrencilere eğitimle kazandırılacak davranışları gösterir. Eğitsel amaçlar, örnek bir öğrencide olması gereken davranışları gösterdiği için bir ülküsel bir modeldir. Başka bir deyişle, eğitim sisteminin eğitsel amaçları, yetiştirilecek örnek yurttaşı betimler. Devlet'in öğrencilere kazandırmak istediği nitelikler, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın başlangıcında ve bazı maddelerinde; 1739 sayılı

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda ve eğitimle ilgili bazı yasalarda yer alır. Eğitsel amaçlar, okulların öğretim programlarının başında da bulunur (Başaran, 2006, 247).

2.2. Okulların Etkili Olmalarında Rol Oynayan Faktörler

Okulların etkili olmalarında rol oynayan faktörler, etkili okulların boyutları olan "okul yöneticisi", "öğretmenler", "okul kültürü ve iklimi", "öğrenciler" ve "veliler ve çevre" bağlamında aşağıdaki paragraflarda açıklanmıştır.

2.2.1. Okul Yöneticisi

Etkili okula ulaşmada ilk adımın etkili yöneticinin varlığı ve yöneticinin liderlik stili ile okul etkililiği arasında gerçek bir ilişki olduğu konusunda bir görüş birliği vardır (Balcı, 2007, 113).

Klopf ve arkadaşları (1982)'na göre etkili yönetici, öğrencinin her yönden gelişmesine olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen bir liderdir. Bu yazarlar araştırmalarında, bazı özellik ve yeterliklerin okul yöneticilerini etkili yaptığını belirlemişlerdir. Okul yöneticilerini etkili kılan "Temel Yönetici Özellikleri" olarak (1) Fikirler, bilgi, kültür ve sanat dünyasını bütünleştirebilme, (2) Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterme, (3) Girişimcilik ve meraklılık gösterme, (4) Kendi gereksinimlerini tanıyıp başkalarınınkinden ayırt edebilme, (5) Aklını ve yargısını kullanabilme, (6) İkna yolu ile başkalarının üretkenliğini artırma, (7) İnsanlarla açık ve dürüst olarak ilişkiye girebilme, (8) Başkalarına kendilerini sınayabilecekleri bir çevre sağlayabilme ve "İşlev ve Yeterlikler" olarak da, (1) Öğrenme çevresinin yaratılması, (2) Çocukların öğrenme gereksinimlerinin saptanması, (3) Uygun bir öğretim programının geliştirilmesi, (4) İşgörenin geliştirilmesi, (5) Öğrenme çevresinin yaratılması için toplum kaynakları ile işbirliği yapma, (6) Bina yönetimi, (7) Finansman yönetimi bulguları saptanmıştır (Klopf, Schelden, Brennan, 1982'den aktaran Balcı, 2007, 118).

Rutherford ve arkadaşları (1984) ise 27 araştırmayı incelemiş ve etkili yönetici davranışları olarak şunları bulmuşlardır: (1) Sık sık sınıf öğretimini gözleme ve katılma, (2) Öğretim programının kolaylaştırıcısı olarak işgörenden beklentilerini açıkça ifade etme, (3) Öğretim programını eşgüdümleme, (4) Öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma, (5) Öğretim programı için

yüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletme (Rutherford, Hord, Thurber, 1984'den aktaran Balcı, 2007, 119).

Başka bir araştırmada, Clark ve arkadaşlarının (1980), 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem ve mülakat incelemeleri, etkili okulun başarısının büyük oranda okul liderinin davranışına bağlı olduğunu göstermiştir. Araştırmada etkili okul liderinin amaçları gerçekleştirmede, performans ölçütleri koymakta, üretken bir iş çevresi yaratıp gereksinim duyulan desteği sağlamakta becerikli olduğu bulunmuştur. Araştırma etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Clark, Lotte, McCarty, 1980'den aktaran Balcı, 2007, 120).

Shomaker ve Fraser'in (1981) yaptıkları araştırma ise aşağıdaki bulguları ile etkili yöneticinin temelde iyi bir öğrenme ortamı için gerekli örgütsel düzenlemeleri yaptığını göstermiştir. Araştırmacıların etkili okul yöneticisinin rolleri olarak kabul ettikleri sözü edilen bulgular şunlardır: (1) Başarıya dönük atılgan liderlik, (2) Düzenli, amaçlı ve barış dolu bir okul iklimi sağlama, (3) İşgören ve öğrenciler için yüksek beklentiler geliştirme ve (4) İyi desenlenmiş öğretim amaçları ve değerlendirme sistemi geliştirme (Shomaker ve Fraser, 1981'den aktaran Balcı, 2007, 120, 121).

Buraya kadar kısaca verilen araştırma bulguları, etkili okul yöneticisini etkili olmayan okul yöneticisinden ayırt eden temel özelliğin okulun örgüt özelliklerinde gözlendiğini göstermektedir. Okulda her öğrencinin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamının yaratılması, özellikle öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi etkili yöneticinin nitelikleri olmaktadır. Kısaca, okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok bir öğretim lideri olarak etkinlik göstermektedir. Okulun asıl işlevinin farkında olma, okulun amaçlarını işgörene yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, onlara rehberlik ve destek verme, öğretimin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alma, etkili yöneticinin temel uğraşılarıdır (Balcı, 2007, 121, 122).

2.2.2. Öğretmenler

Okulların etkili olmalarında rol oynayan diğer bir faktör de öğretmendir. Öğretmen ve okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin yapılmasını sağlayan iki önemli ve vazgeçilmez öğedir (Varış, 1973, 50).

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerinde temel kaynaktır. Öğretmen aynı zamanda, insan davranışını oluşturma veya davranış bilimleri alanında görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzman, bir teknisyendir (Alkan, 1979, 73).

Eğitim ve öğretimde anahtar rolü oynayan öğretmenden beklenen performansın elde edilmesi için onun okul yönetimi, okulun iç öğeleri ve çevre tarafından desteklenmesi ve kendisini geliştirmesine olanak sağlanması gerekir (Dillon, 1981'den aktaran, Baştepe, 2002, 53).

Etkili öğretmen, konuları, bilgileri aktaran kişi değil, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran kişidir. Öğretmen öğrenmeyi, öğrenci için uygun öğrenme yaşantılarını seçerek, öğrencinin çevresini amaçlara ulaşmasını kolaylaştıracak biçimde ayarlayarak sağlar. Etkili öğretmen, öğrenciyi yönlendirerek, belli bir davranış kazanması için ona rehberlik ederek, onun eğitimsel hedeflere olaşmasında yardımcı olur. Etkili öğretmen, yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını, ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini belli bir anda uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmendir. Kısacası, etkili öğretmenin asıl işlevi, bilgi aktarmak değil, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenlemek ve uygulamaktır (Ertürk, 1979, 34).

Etkili öğretmenlerin sıradan öğretmenlerden farklı olarak ilgileri çok gelişmiş ve çok yönlüdürler. Onlar akademik açıdan iyi yetişmiş olup öğrenciyi tanırlar. Etkili öğretmenler, öğrencileri yeni öğrenmeleri gerçekleştirecek biçimde bilişsel olarak hazırlarlar. Etkili öğretmenler davranışlarında dengelidirler ve öğrenciye yakınlık göstererek dostça davranırlar. Onlar neşeli ve kendilerine güvenen bireylerdir. Etkili öğretmen öğretim olayını ilginç hale getirir ve öğrencilere değer vererek empatik düşünür (Özdemir, 1998, 106).

Etkili öğretmen öğrencilere karşı derin bir sevgi ve güven besleyen öğretmendir. Başkalarının duygu ve düşüncelerine önem verir. Aşırı davranışlardan kaçınır, eleştirileri dinler ve önemser. Yapıcı ve yaratıcıdır. Öğrencilerin gelişmesi için bilgi kanallarını sürekli açık tutar ve davranışlarında demokrattır (Büyükkaragöz, 1994, 280).

Etkili öğretmenlerin diğer önemli bir özelliği de öğretimlerini dikkatlice planlamaları ve planlanan bütün etkinlikleri zamanında, doğru ve tam olarak gerçekleştirmeleridir.

Etkili öğretmenler, profesyonel davranışlara sahip, planlı, ciddi, sistemli çalışan bireylerdir (Balcı, 1993, 72).

Alkan (1979, 75), etkili bir öğretmende aranılan yeterlik, nitelik ve yetenek alanlarını: (a) program geliştirebilme, (b) bilgi stoklarından yararlanabilme, (c) öğretme - öğrenme etkinliklerini verimli bir şekilde yürütebilme, (d) öğrencilere sorunlarının çözümünde danışmanlık ve rehberlik yapabilme, (e) gruba uyum ve grupla çalışabilme, (f) kendini geliştirebilme ve değerlendirme, (g) kendi öğretim alanında uzmanlaşabilme şeklinde tanımlamaktadır.

2.2.3. Okul Kültürü ve İklimi

Etkili okul araştırmaları etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir kültür ve iklimin varlığını işaret etmektedirler. Okulun gelişmesi için yeni değişmeler önerilse de okulda olumlu bir kültür ve iklim yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Symer, 1986'dan aktaran Balcı, 2007, 187).

Okulun tarih ve gelenekleri, okul işgörenlerinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Oluşan kültür sayesinde, okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği gibi konularda çalışanlar arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini belirleyen okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2007, 187).

Okulda olumlu bir kültür ve iklim yaratılmasında okul yöneticisine büyük iş düşmektedir. Yönetici makam odasında otururak olumlu bir okul kültür ve iklim yaratamaz. Bunu aksine, okul yöneticisinin doğru yer ve zamanda görünür olması, yenilikleri başlatması, olumlu girişimlere destek vermesi, okulda olumlu bir kültür ve iklim yaratılmasına yardımcı olur.

Var olan beklenti ve hedefleri gerçekleştirmek, yeni beklentiler ve hedefler ortaya koymak ve okul iklimini geliştirmek bazı liderlik yetenekleri gerektirir. Esas amaç öğretimi geliştirmektir. Okul iklimini oluşturmak, korumak ve geliştirmek bakımından müdürlerin sorumluluğu, okul toplumunu oluşturan herhangi bir bireyden çok daha fazladır.

Mitchell, okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerini üçe ayırmaktadır. Bu roller yorumlayıcı, sunucu ve resmi roldür (Kottkamp, 1984'den aktaran Çelik, 2002, 65).

Yorumlayıcı rollerden birisi okulun kültürel misyonunu, değerlerini, normlarını ve inançlarını yorumlama, bir diğeri de üyelerin de okulun kültürel yapısını anlamalarına yardımcı olma rolüdür. Okul yöneticisi slogan ve semboller geliştirebilmelidir. Öğrencileri değişik faaliyetlere yönlendirerek örgüt kültürünün gelişimine katkı sağlamalıdır. Okulun amaçlarını, normlarını ve değerlerini birleştirebilmeli ve değerlendirebilmelidir. Değer ve normları içeren özdeyişleri yazdırmalıdır.

Sunucu rol, sözel olmayan iletişime dayanır. Okul yöneticisi normlara uygun davranışlar gösterir. Davranışı modelleştirir, sözel olmayan bilgi sağlar (Çelik, 2002, 66).

Okul yöneticisi resmi rolünü oynarken, bireysel etkinliklerde ve grup etkinliklerinde ve diğer günlük etkinliklerde temel kültürel değer ve normlara uyar. Yönetici bu rolü gerçekleştirirken çeşitli resmileştirme ve dikkati odaklaştırma yöntemlerinden yararlanır. Öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik etkinliklere daha çok önem verir. Akşam yemeği verme, akademik, vatandaşlık ve halkla ilişkiler alanlarında başarı gösterenlere ödüller verme, okul ve grubun başarısını artırma, yeni hikayeler geliştirme, yeni kahramanlar oluşturma okul yöneticisinin resmi rollerini oluşturmaktadır. Kültürel bir lider olarak yönetici, kültürü anlamak ve resmi törenlerde üyeler karşısında iyi bir performans sergilemek zorundadır (Çelik, 2002 67).

2.2.4. Öğrenciler

Öğrenciler okulun varlık nedenidir. Eğer öğrenci olmasaydı okul denen kurumdan söz edilmezdi. Okul öğrenciyi yetenekleri, ilgileri ve gereksinimlerine göre, hızla sanayileşen, şehirleşen bir çevre ve topluma, demokratik vatandaşlığın giderek güçleşen görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir çevreye, artan ve çeşitleşen bilgi ve becerilere hazırlamalıdır (Bursalıoğlu, 1998, 70).

Öğrenciler, başarılarını etkileyen bireysel farklılıkları, bilgi birikimleri, deneyimleri ve okulda öğrenmeye karşı tutumları île birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler. Okullar, farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde bir eğitim-öğretim yaklaşımı benimsemelidir (Ertürk, 1985, 30).

Etkili okullarda öğrencilerin bireysel farklılıkları önemlidir ve bu farklılık sürekli göz önünde bulundurulur. Öğrenciler zorlukları konusunda yardım ve destek görür. Yeterli oldukları konuda ise daha da gelişmeleri için teşvik edilirler. Öğrencilerin çalışmaları yakın takibe alınır. Öğrenci çalışmaları ile ilgili düzenli dönüt alınır. Etkili okulun amacı, her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Etkili okullarda her öğrencinin yeteneklerine değer verilir, "sen yapabilirsin" güveni kazandırılarak, amaçlar açıkça ifade edilir (Balcı, 1993, 131).

Eğitim sistemlerinin en önemli temel sorunlarından birisi etkisiz okul ve öğrenciyi üretmesidir. Bu durum, yüksek düzeyde öğrenci başarısızlıklarına ve genel olarak eğitimde verim düşüklüğüne sebep olmaktadır. Bunun bir göstergesi olarak, çok sayıda öğrencinin sınıf tekrarları ve okuldan ayrılmaları gösterilebilir. Eğitimde verimin düşüklüğüne neden olan bir çok faktörün başında, eğitim ve öğretim programlarının öğrenci düzeyinin üstünde ve gereksiz konulan içermesi, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, eğitim felsefesinin yetersizliği, yönetici ve öğretmenlerin nitelik ve niceliklerinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık, ailenin ve çevrenin ilgisizliği gibi öğrenci dışında kalan etkenler sayılabilir. Eğitimde verimsizliğe neden olan ve doğrudan öğrencinin kendisiyle ilgili etkenler ise şöyledir; (a) öğrencinin zihinsel ve fiziksel kapasitesinin yetersizliği, (b) ailesinin öğrenim düzeyi, (c) ailesinin sosyal ve ekonomik düzeyinin düşüklüğü ve (d) eğitimden düşük beklenti içerisinde olmasıdır {Okutan, 1989, 45).

Öğretim hizmetini oluşturan başlıca öğelerden biri de öğrencinin etkin öğrenme çabası içine girmesinin sağlanmasıdır. Öğrenme, yaşantı ürünüdür. Öğrencinin öğrenme ile sonuçlanacak bir yaşantıya sahip olması için de onun kendisi için hazırlanan öğretme durumunun ilgili öğeleriyle, işaret ve açıklamalarda belirtilen şekilde etkileşmesi gerekir (Özçelik, 1987, 173).

Şişman (1996), British Colombia Üniversitesi (1988)'nin, etkili okullardaki öğrencilerin nitelikleri konusundaki araştırma bulgularını şöyle açıklamaktadır. Etkili okullarda öğrenciler;

1. Kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılırlar ve sorumluluklar alırlar.

2. Eğitim-öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde rol alırlar.

3. Okul yaşamının geliştirilmesi konusunda sorumluluk alır, öneri geliştirmeye çalışırlar.

4. Okul yaşamının çeşitli yönlerine katılırlar.

5. Öğrenme süreçlerinde aktiftirler.

6. Yüksek öğretimsel beklentilere sahiptirler.

7. Kendilerinden neler beklenildiği konularında bilinçlidirler.

2.2.5. Veliler ve Çevre

Aile, toplumun eğilimlerini ve kültürel değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmanın temel aracıdır. Aile, aynı zamanda çocuklara sosyal rolleri öğreten ilk ve en önemli sosyal bir kurumdur (Tan, 1992, 45).

Öğrencilerin sahip olduğu bir çok değer, tutum ve beklentiler ailede belirlenmektedir. Çocuğun öğrenim yaşantıları ve amaçları da ailenin kararı ve katkısıyla gerçekleştirilir. Dolayısıyla aileler de öğrenciler gibi eğitim kurumlarının müşterileri durumundadırlar. Bu yüzden eğitim kurumlan olan okullar öğrenci ve ailelerin eğitim gereksinimlerine cevap vermek durumundadırlar (Davies ve Ellison, 1995'den aktaran Baştepe, 2002, 66).

Her ailenin çocuğa karşı tutumu farklı olmasına rağmen aile bireylerinin çocuklarına karşı tutumları gene! olarak "otoriter", "demokratik" ve "ilgisiz" olarak sınıflandırılabilir. Otoriter bir ailenin tutum ve davranışları, çocuğun kendisini güvensiz ve çekingen hissetmesine yol açar. Bu durum okulda da sürdüğü için çocuk etkisiz ve başarısız olur. Ailenin çocuğa karşı ilgisiz tutumu da, çocuğun okuldaki başarısını olumsuz etkiler. Çocuğun gerek aile içinde gerekse okulda kendisini kanıtlayabilmesi için ailenin demokratik bir tutum sergilemesi ve çocuğu özellikle okulda desteklemesi ve denetlemesi gerekmektedir (Yavuzer, 1980, 41).

Velilerin okulu ziyaret etme sebebinin, çocuğun akademik başarısızlığı ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Bazı derslerden beklenen performansı gösteremeyen öğrencilerin velileri, öğrencisinin bu derslerden nasıl başarılı olabileceği konusunda öğretmenleriyle görüşmek için okula gittiği anlaşılmıştır (Smith ve Tomlinson, 1989'den aktaran Baştepe, 2002, 67).

Velinin sosyo-ekonomik ve eğitim durumu ne kadar üst düzeyde ise okulla etkileşim ve iletişimi de o düzeyde artmaktadır. Okulla etkileşim ve iletişim oranı sadece veli düzeyinde değil, ülkeler düzeyinde de aynı paralellik görülmektedir. Örneğin Bangladeşli ailelerin okulla etkileşim oranı, Asyalı ailelere göre daha azdır. Asyalı ailelerin de okulla etkileşim oranının İngiliz ailelerine göre daha az olduğu belirlenmiştir. (Smith ve Tomlinson, 1989'den aktaran, Baştepe, 2002, 67).

Açık sistem yaklaşımına göre okullar, belirli bir sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal çevre içinde yer alır ve bu çevre ile karşılıklı etkileşim içinde varlıklarını sürdürürler. Okullar, dış çevreyi etkileyebildiği gibi söz konusu çevreden de çok yönlü olarak etkilenirler. Başlangıçta etkili okul üzerine yapılan araştırmalarda dış çevre ile ilgili özelliklere pek az yer verilmiştir. İl merkezlerinde yapılan bu araştırmaların bir kısmında aile ve çevrenin okul etkililiği üzerinde etkileri yüksek düzeyde çıkarken, bir kısmında da herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ancak konu ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda okul etkililiğinde aile ve çevre boyutu da önemli bulunmuştur (Şişman, 2002, 192, 193).

Çağdaş toplumlarda bireylerin eğitimi büyük ölçüde okullardan beklenmekle birlikte aile, okul ve çevrenin, çocuğun eğitimi konusunda sorumlulukları paylaşması gerektiği, büyük ölçüde kabul edilmektedir.

Eğitim düzeyi yüksek birçok Avrupa ülkesinde ve Amerika Birleşik Devletlerinde çevre ve toplum okulu daha etkili kılabilmek için güçlü bir şekilde desteklemektedir. İngiltere ve İsviçre'de olduğu gibi toplum ve çevre desteğinin en açık göstergesi; okulların yönetim, eğitim ve öğretim etkinliklerini yürüten, destekleyen ve parasal desteği sağlayan yerel yönetim ve otoritenin var olmasıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise yerel eğitim-öğretim kurulları bu görevi üstlenmişlerdir.

2.3. Etkili Okul Oluşturmada Müdürün Rolü

Günümüzde pek çok öğretmen müdür olmak istemektedir. Bazı öğretmenler bunu şans ile, bazıları ise etki ile elde etmektedir. Müdürlüğü etki yoluyla elde edenler, gürültülü çatışmaların, düzensizliklerin ortasında sakin kalmayı başarabilen bireylerdir. Onlar problemlerin bir parçası olma yerine, genellikle bu problemleri çözebilmeyi başarabilmektedirler. Buna rağmen, müdürler eninde sonunda kendilerini anlaşmazlıkların, çekişmelerin ve çatışmaların merkezinde

bulmaktadırlar. Tüm bu düzensizlikler ve karmaşıklıklar göz önüne alınırsa, tarafsız bir ortamın yaratılması ve sürdürülebilmesinin çok kolay olmadığı, kolayca elde edilemediği anlaşılmaktadır. Bu ortamın yaratılması ve sürdürülebilmesi ancak uzun yılları alan birçok korku, güvensizlik ve belirsizlik ile birlikte elde edilen deneyim ile sağlanmaktadır (Thomas, 1974).

Pek çok araştırmacı okul müdürünün, okulu oluşturan bütün bireylerin, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda fikir birliği içindedir. Ancak bu etkinin kapsamı ve derecesi tartışmaya açık olup çok boyutlu bir özellik taşımaktadır. Bununla birlikte, müdürlerin okul çıktıları üzerindeki etkileri de oldukça karmaşık bir konudur. Çünkü söz konusu bu çıktılar okul içi ve dışı çevre faktörleri ile de yakından ilişkilidir. Bu etkinin ne kadarının müdür ile ilgili olduğunun belirlenmesi ise oldukça güçtür (Şişman, 2004, 29)

Geçmişte okullar üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda okul müdürlerinin bazı özellik ve davranışlarıyla, okulun çıktıları ve bu bağlamda öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler, herhangi bir kuramsal temele dayalı olmaksızın açıklanmaya çalışılmıştır. Fakat yakın geçmişte yapılan birçok araştırmada söz konusu ilişkiler, bazı kavramsal ve yöntemsel temellere dayalı gerçekleştirilmiş ve bu ilişkileri açıklamaya yönelik olarak bazı modeller geliştirilmeye çalışılmıştır (Hallinger , Heck, 1996, 5, 6).

Geniş anlamda okulun çıktıları, öğrencilerin okulu terk etme oranları, öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin mezuniyet sonrası durumları gibi pek çok boyutu içermesine rağmen okul çıktısı denildiğinde, genellikle öğrencilerin başarısı akla gelmektedir. Böyle olsa bile öğrenci başarısının yalnızca akademik başarı olmadığı, öğrencilerin sorun çözme yeteneği, yazılı ve sözel olarak ifade becerileri, yaratıcı çalışmaları gibi konuları da içerdiği unutulmamalıdır (Duke, 1987'den aktaran Şişman, 2004, 30).

Etkili okullar ve öğretim liderliği konularında yapılan ilk çalışmalar, etkili okulların müdürlerinin öğrenmeye yönelik olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya özen gösterdiklerini, etkisiz okullardaki meslektaşlarına göre daha yeterli olarak algılandıklarını, öğretim konularına çok fazla önem verdiklerini ve öğretmen performansını sürekli olarak denetleyen bireyler olduklarını ortaya çıkarmaıştır (Sweny, 1992'den aktaran Gümüşeli, 1996, 26).

Öğretim liderliği ile ilgili olarak yapılan ilk araştırmaların sonuçları, 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Bu çalışmalarda başarılı okulların özellikleri arasında açık bir okul misyonu geliştiren, öğrenme üzerine odaklanan ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger ve diğerleri, 1989'den aktaran Gümüşeli, 1996, 26).

Öğretim liderliğiyle ilgili araştırmaların bir başka ilgi çekici yönü de bu araştırmaların genellikle etkili okul araştırmaları ile bağlantılı ve çoğu kez de iç içe yürütülmüş olmasıdır (Wildy ve Dimmock, 1993'den aktaran Gümüşeli, 1996, 27). Bu ve buna benzer bir çok araştırma etkili okullar ile öğretim liderliğine ilişkin bulguların birbirleriyle hemen hemen örtüştüğünü ortaya çıkarmıştır. İlgili araştırmaların pek çoğunda açık bir örgüt misyonu, etkili bir biçimde eşgüdümlenmiş öğretim programı, öğretimi denetleme, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve geliştirici bir örgüt iklimi gibi özellikler etkili okulların ayırt edici özellikleri olarak belirtilmektedir. Bu nitelikler aynı zamanda , etkili okul müdürlerinin ve özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görev işlevi olarak da kabul edilmektedir. Dolayısıyla eğitim liderliği alanında yapılan araştırmalar, etkili okulların genellikle etkili liderler, özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetildiklerini açıklığa kavuşturmaktadır (Gümüşeli, 1996, 27).

Eğitim yönetimi alanında benimsenen farklı kuramsal yaklaşım, bakış açısı, yöntem ve tekniklere bağlı olarak araştırmalar yapılabildiği gibi, söz konusu araştırmalarda, yönetici rolleriyle ilgili olarak da farklı kavramlaştırmalar yapılabilmektedir. Bazı araştırmalarda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla, okulla ilgili birtakım değişkenler arasında doğrudan ya da dolaylı ilişkiler kurulurken, bazı araştırmalarda da etkili okullarla etkisiz okullar karşılaştırılmakta; böylece iki okul grubu içinde yer alan yöneticilerin sahip oldukları farklı tutum ve davranışlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında bazı araştırmalarda da okulun iç çevresiyle ilgili bazı faktörlerle okul içi diğer süreçler arasındaki ilişkiler araştırılmaktadır. Bu araştırmalarda, önceden belirlenen bazı kuramsal yaklaşım ve modellerle, araştırma bulguları arasında ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır. Söz konusu araştırmalar, çevresel koşulları belirli bir kuramsal çerçeveye yerleştirmeye çalışmakta; böylece söz konusu kuramsal çerçeve ve modelleri de bir bakıma test etmiş olmaktadırlar (Hallinger , Heck, 1996, 15).

Eğitim örgütlerinin verimliliği ve etkililiği üzerinde yapılan bir çok araştırma etkililiğin en önemli unsurunun yönetici liderliği olduğunu ortaya çıkarmıştır (McEvan, 1994'den aktaran Gümüşeli, 1996,)

Literatürde etkili okul müdürleri genellikle sınıf sorunlarını bilen, öğretimsel amaçları ve hedefleri belirleyen, programlı liderler olarak belirtilmektedir(Griffin, 1993'den aktaran Gümüşeli, 1996). Bu liderler aynı zamanda yüksek akademik standartlar koyan, sınıfları sık sık ziyaret eden, öğretmen denetimi ve değerlendirmesine önem veren, öğretim programlarını planlayan ve olumlu bir öğrenme iklimi yaratmaya çalışan liderlerdir (Hallinger, Murphy, 1985, 220).

Etkili okul yaratma konusunda müdürlerin rollerini doğrudan ve dolaylı etkinlikler olarak sınıflandırabiliriz.

Dolaylı etkinlikler eğitim ve öğretime katkıda bulunan işleri izlemek ve uygulamak kadar, bu konudaki okul politikalarının oluşturulmasını da kapsar. Bu politikalar bütün işgörenler için beklentileri açık bir biçimde gösterir. Benzer bir şekilde müdürün sınıf uygulamaları ile okulun amaçlarını bütünleştirmeye, amaçları geliştirmeye, açıklamaya ve gerçekleştirmeye karşı ilgisi dolaylı müdür etkinliğinin bir başka biçimini gösterir. Müdürler bu dolaylı etkinlikler yoluyla işgörenlerin görev alanı içindeki iş yapısını etkileyebilirler. Bu nedenle dolaylı etkinliklerin belki de en olumlu yönü, sürekli denetim gerektirmemesi ve dolayısıyla müdür için fazla zaman alıcı almamasıdır. Buna karşın en olumsuz yönü , doğrudan denetimin olmamasından dolayı, belirlenen politikaların uygulama etkililiğinin öğretmenlerin politikalara bağlılığı ile sınırlı olmasıdır (Purkey, Smith, 1983'den aktaran Gümüşeli, 1996, 52).

Dolaylı etkinliklerin aksine, doğrudan etkinlikler yalnızca öğretmen ya da öğrencilere yönelik olarak yapılan müdür etkinliklerinden oluşur. Doğrudan etkinliklere en önemli örnek öğretimi geliştirmeyi amaçlayan klinik denetimdir. Bu tür etkinlikler öğretmen ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate aldığı ve bire bir etkileşimle yapıldıkları için dolaylı etkinliklerden daha etkilidirler. Doğrudan etkinlikler öğretmen ve öğrencilerde davranış değişikliği oluşturmayı amaçladığında okullar için büyük önem taşır. Ancak, zaman alıcı olması ile birlikte büyük ölçüde müdürlerin bu alanda teknik yeterlik kazanmış olmasını gerektirmesi, bu tür etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmektedir (Hallinger, Murphy, 1985, 221).

2 3.1. Etkili Okul Oluşturmada Müdürün Dolaylı Rolü

Bu bölümde etkili okul oluşturmada müdürün dolaylı rolleri olan okulun misyonunu tanımlama, okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, olumlu öğrenme iklimi geliştirme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenlere özendirici ödüller verme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ile ilgili kavramsal bilgilere yer verilecektir.

2.3.1.1. Okulun Misyonunu Tanımlama

Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarında birisi, okulun misyonunu tanımlamadır. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu misyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger, Murphy, 1985, 221).

Etkili okullar açık bir okul misyonu geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla, öğretmenler ve diğer işgörenler okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayış paylaşır, amaçları gerçekleştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar (Edmons, 1982'den aktaran Gümüşeli, 1996, 53).

Açık bir örgütsel misyon geliştirmenin önemi, etkili okullar ve örgütsel kültürler üzerindeki araştırmalar ile de kanıtlanmıştır. Açık misyon örgütsel etkinlikler için temel oluşturan değerler çerçevesi oluşturur. Okul misyonu yazılı veya yazısız değişik görünümlerde olabilir. Çünkü misyon gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından fark edilmesinden ve kabul edilmesinden alır (Hallinger, Murphy, 1987'den aktaran Gümüşeli, 1996, 54). Dolayısıyla misyon ister yazılı olarak ifade edilmiş olsun, ister olması ister açıkça ister kapalı olarak ifade edilmiş olsun okulun işleyişine yön verir, yol gösterir (Aydın, 2005, 189).

Okul müdürünün misyonu tanımlamadaki başlıca rolü, okulun amaçlarını geliştirmek ve bu amaçları devamlı olarak okul toplumuna anlatmaktır (Gümüşeli, 1996, 54).

2.3.1.2. Okulun Amaçlarını Geliştirme

Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okulların da öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması, temel gerekliliklerden biridir. Amaçlar aynı zamanda, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır (Şişman, 2004, 77). Etkili

okul müdürleri, okullarıyla ilgili iyi tanımlanmış bir vizyona sahip olduğu gibi söz konusu vizyon, okul amaçlarının kavramlaştırılıp ifade edilmesini ve paylaşılmasını da sağlamaktadır.

Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla büyük ölçüde bütünleşmiş olup eğitim, öğretim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir. Bu amaçların bütünleştirilmesinde okul müdürü bir rol modeli olmalıdır (Şişman, 2004, 78).

Amaçların geliştirilmesi okul müdürünün yalnız başına yapması gereken bir görev değildir. Bu süreç öğretmenlerin, velilerin, toplumun belli kesimlerinden üyelerin ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilebilir. Bu süreçte okul müdürünün temel sorumluluğu öğrenciler için anahtar sonuçları tanımlama, onları görmeleri ve kullanmaları için herkese açıklamaktır (Gümüşeli, 1996, 55).

2.3.1.3. Okulun Amaçlarını Açıklama

Bireyler, başkaları tarafından belirlenmiş amaçları izleme durumunda kaldıklarında, söz konusu amaçları benimsemede güçlük çekmektedirler. Dolayısıyla okulda da amaçların gerçekleşmesi, bunların özellikle okul toplumunca benimsenmesine ve paylaşılmasına bağlıdır. Amaçların belirlenmesinde geniş bir katılım ve uzlaşmanın sağlanması, söz konusu amaçların paylaşılması açısında da büyük önem taşımaktadır (Şişman, 2004, 80).

Okul müdürleri, gerek okul bültenleri, okul gazeteleri ve dergileri, öğretmenler kurulu, veli toplantıları, öğrenci yıllığı gibi formal yollarla ve gerekse öğretmen, öğrenci ve velilerle yapacağı yüz yüze görüşmeler yoluyla okulun amaçlarının paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004, 80).

Diğer yandan okul müdürleri okulun amaçlarının ilgililere duyurulması için etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak bundan yararlanabilirler. Bu yolla okulla ilgili olan çevrelerin okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğini sürdürmesi ve yoğunlaştırması başarılabilir (Açıkalın, 1998, 139).

2.3.1 4. Olumlu Öğrenme iklimi Geliştirme

Klasik okul müdürü olmak yerine öğretim lideri olmayı yeğleyen okul müdürleri öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören geliştirme programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve işgörenlerle sık sık karşılaşma

fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996, 60). Etkili bir okul müdürünün olumlu öğrenme iklimi geliştirmeyle ilgili rolleri ise öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama ve öğrencileri öğrenmeye özendirmedir.

2.3.1.5. Öğretim Zamanını Koruma

Planlı yapılan eğitimde eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemi vardır. Bu süre içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantısının eksik olmasına yol açar (Başaran, 2000, 104). Okullarda öğretimin kesilmesine ve öğretim zamanının azalmasına neden olacak durumlardan bazıları; öğretimin gereksiz duyurularla sık sık kesilmesi, geç kalan öğrencilerin ders yapılırken sınıfa alınması, acil durumlar olmaksızın bazı öğrencilerin ders esnasında idareciler veya rehberlik servisi tarafından görüşmeye çağırılması, okul servis araçlarının zorunlu haller dışında geç kalması, öğrencilere dağıtılacak kitap ve benzeri dökümanların ders sırasında dağıtılması, okul idaresinden gelen ricalarla öğretimin kısa sürelerle durdurulmak zorunda kalınmasıdır.

2.3.1.6. Varlığını Hissettirme

Okul müdürlerinin zamanlarının önemli bir bölümünü toplantılar ve görevlerin almasına karşın, etkili müdürler yine de kalan zamanlarının çoğunu öncelikle öğretmen ve öğrencilerle karşılaşabilmek için makam odalarının dışında geçirmeye çaba gösterirler. Okul müdürünün bu davranış biçimi kendisine öğretmen ve öğrenci gereksinmeleri hakkında önemli bilgiler sağlar ve okulun öncelikli konularını anlatma olanağı verir. Bu ve benzeri gibi uygulamalar öğrenci ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkiler (Gümüşeli, 1996, 61).

2.3.1.7. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme

Müdürler, öğretmenler için kullanabilecekleri çok az parasal özendiricilere sahiptirler. Özellikle öğretmenler için geliştirilen tek ücret tarifesi ve görevi devam ettirme sistemi müdürlerin öğretmenleri güdüleme becerilerini önemli ölçüde

sınırlandırır. Ancak parasal özendiricilerin yüksek başarıyı ödüllendirmede ve devam ettirmede tek yol olmadığı da çeşitli araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır (Gümüşeli, 1996, 62). Bu nedenle işgörenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağını sağlama gibi ödüller, müdürler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılabilecek önemli özendirici araçlardır (Aydın, 2005, 76).

2.3.1 8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama

Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları, diğer mesleklere göre daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikler öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 2000, 138).

Okulunu etkili olarak yönetmeyi düşünen bir müdürün okuldaki öğretmenleri verimli olarak çalıştırma ile birlikte onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatlar yaratması çok önemlidir. Bu etkinlikler okulda daha iyi bir öğretim ortamı yaratılmasına olanak sağlar (Gümüşeli, 1996, 63).

2.3.2. Etkili Okul Oluşturmada Müdürün Doğrudan Rolü

Okul müdürü, bazı liderli davranışlarıyla okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkili olabilir. Örneğin, müdürün okuldaki öğretim sürecine bir öğretmen olarak katılması, sınıfları ziyaret etmesi, eğitim programı ve öğretimi yönetmesi doğrudan etkinliklerdir (Şişman, 2004, 35).

Doğrudan etkinliklere en önemli örnek öğretimi geliştirmeyi amaçlayan klinik denetimdir. Bu tür etkinlikler öğretmen ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate aldığı ve bire bir etkileşimle yapıldıkları için dolaylı etkinliklerden daha etkilidirler. Doğrudan etkinlikler öğretmen ve öğrencilerde davranış değişikliği oluşturmayı amaçladığında okullar için büyük önem taşır. Ancak, zaman alıcı olması ile birlikte büyük ölçüde müdürlerin bu alanda teknik yeterlik kazanmış olmasını gerektirmesi, bu tür etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmektedir (Hallinger, Murphy, 1985, 221).

Etkili okul oluşturmada müdürün doğrudan rolü, öğretimi denetleme ve değerlendirme ile eğitim programını eşgüdümleme alt başlıklarında oluşan eğitim programı ve öğretimi yönetme başlığında aşağıdaki paragraflarda açıklanmıştır.

2.3.2.1. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planı niteliğini taşır. Bu nedenle okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 2000, 81).

2.3.2.2. Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme

Okul müdürünün asıl görevi okulun amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla öğretimi izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüşeli, 1996, 57).

Bir okul yöneticisinin denetim yapmadan etkinliklerin başarılı olan ve olmayan yönlerini belirlemesi olanaksızdır. Denetim uygulama ile plan ve ilkeleri karşılaştırma, sapma ve hataları belirleme, zamanında ve yerinde durdurma, nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemleri alma, önerilerde bulunma, yol gösterme ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hükme varmadır (Taymaz, 2003, 53).

Okulunun etkili okullar arasında yer almasını isteyen müdürler günün büyük bir bölümünü doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorundadırlar. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak müdürü daha etkili yapabilir (McEvan, 1994, 37'den aktaran Gümüşeli, 1996, 58).

2.3.2.3. Eğitim Programını Eşgüdümleme

Öğretimsel bakımdan etkili okullarda göze çarpan önemli özelliklerden birisi de eğitim programını eşgüdümleme derecesinin yüksek olmasıdır. Bu okullarda hem sınıflarda öğretilen içerik, hem de başarı testleri eğitim programı amaçları ile sıkı bir

biçimde ilişkilidir. Ayrıca bütün sınıf düzeylerinde yapılan etkinlikler arasında oldukça yüksek bir süreklilik vardır. Eğitim programını eşgüdümleme, öğretim ve eğitim programı konusunda aynı sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle ve farklı sınıf öğretmenleriyle daha çok etkileşim içinde olmaları ile gerçekleşir (Hallinger, Murphy, 1985, 222).

Aslında eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada okul müdürünün en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Bu eşgüdüm aynı dersi okutan öğretmenlerin yapacağı toplantılarda sağlanabilir. İkinci tür eşgüdüm ise aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Eşgüdümlemenin en zoru da aynı sınıfı okutan farklı ders öğretmenleri arasında yapılanıdır. Bu nedenle eşgüdümleme toplantılarına okul müdürü başkanlık etmelidir (Başaran, 2000, 89).

2.4. Etkili Okul Oluşturmada Etkili Müdür Davranışları

Okulların etkili olmaları, yani sahip oldukları özel hedeflere ulaşabilmeleri, büyük ölçüde okuldaki eğitim-öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmasına bağlıdır. Okul etkililiğine ilişkin olarak son yıllarda yapılan araştırmalar, müdürlerin okul etkililiğinde kritik roller oynadığını ileri sürmektedirler (Duke, Stiggins,1985, 72). Okulun ürünlerinden sorumlu olan ve bunun için de okulun kaynaklarını. kullanan ve eşgüdümleyen kişiler olan müdürlerin en önemli görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Bu hedef doğrultusunda müdürler, (1) hedefleri ve politikaları geliştirmek, (2) amaçlara uygun olarak okulu organize etmek ve programları geliştirmek, (3) ilerlemeyi izlemek, sorunları çözmek ve düzeni korumak, (4) kaynakları sağlamak ve yönetmek, (5) kişisel ve mesleki gelişmeye uygun bir okul iklimi yaratmak, (6) okul dışındaki çevrede okulu temsil etmek gibi fonksiyonları yerine getirmek durumundadırlar (Yukl, 1982, 4). Eğitim yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1993, 94).

Greenfield, müdür etkililiği üzerine araştırmalar yapan araştırmacıların, müdürlerin özgeçmişleri, kişilik yönelimleri ve diğer bireysel özellikleri ve bu özelliklerin iş

performanslarına etkileri konusunda çok az şey bildiklerini ileri sürerek, etkili müdürlerin bireysel özelliklerine ilişkin olarak şunları ileri sürmektedir: etkili müdürler, yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptirler, çok çalışırlar iyi bir dinleyici, iyi bir izleyici, iyi bir bilgi aktarıcısıdırlar, bireyler arası ilişkileri güçlüdür ve strese karşı hoşgörülüdürler (Greenfield, 1982'den aktaran Tanrıöğen, 1988, 9).

Etik liderlik, etkili okullar demektir. Biri diğeri olmadan var olamaz. Etik yöneticilik parayı doğru şekilde kullanmakla, insanlara adaletli davranmakla, öğretmenlerin etkili öğretimleriyle, müfredatın toplumsal gereksinimleri karşılamak yönünde geliştirilmesiyle, öğrencilerin sorumlu tutulmasıyla ve velilerin okul işlerine dahil edilmesiyle yakından ilgilidir. Etkili bir yönetici etik bir yönetici olmalıdır (Calabrese, 1988, 4).

Etkili bir müdürden, okuluna ilişkin iyi ifade edilmiş hedeflere sahip olması beklenir. Bir müdür, hedef belirleme sürecinde, personeli arasında bir düşünce birliği ve bağlılığı sağlamada başarılı olabilmek için, okul sistemi, okulun alt sistemleri ve bu alt sistemlerin gelecekte okulu nasıl etkileyeceği konusunda kapsamlı bir bilgiye ve net bir görüşe sahip olmalıdır (Tanrıöğen, 1988, 9).

Persell ve Cooksom(1982) 75 araştırma raporu tarayarak etkili müdürlerin sergiledikleri dokuz davranışı aşağıdaki gibi saptamışlardır:

1. Akademik amaçlara bağlılık göstermek.

2. Yüksek beklentilerin bulunduğu bir örgüt iklimi oluşturmak.

3. Öğretim lideri gibi işlev görmek,

4. Güçlü ve dinamik bir lider olmak,

5. Okuldaki diğer işgörenlerin görüşlerini almak,

6. Düzen ve disiplin kurmak,

7. Kaynakları düzenlemek,

8. Zamanı iyi kullanmak,

9. Sonuçları değerlendirmek (Persell, Cooksom, 1982, 22).

Bossert ve arkadaşları (1982) çeşitli araştırmaları tarayarak, etkili okul müdürlerinin yönetsel liderlik rollerine ilişkin olarak yazılanları dört grupta toplamışlardır:

1. Etkili okullarda görev yapan müdürler, başarıyı vurgulamaya, öğretimsel hedeflerin belirlenmesine ve öğrenciler için performans standartlarının geliştirilmesine önem verirler. Bu davranışlar, öğretimsel liderlik olarak adlandırılır ve müdürün bu alandaki olumlu davranışları, sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulmasında önemli rol oynar.

2. Etkili okullara ilişkin olarak yapılan araştırmalara göre, etkili müdürler, özellikle program geliştirme, öğretim ve karar verme alanlarında, etkisiz okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha güçlü ve aktiftirler. Başarılı okulların müdürleri, okul çevresinde de etkilidirler. Çevrenin güç yapısını iyi bilirler ve velilerle uyumlu ilişkiler kurarlar.

3. Etkili okullar, başarısız okullardan daha iyi örgütlenmişlerdir. Etkili okulların müdürleri, öğretimin eşgüdümü ve denetimi için daha fazla zaman ayırırlar ve bu işlevlerini başarı ile yerine getirirler.

4.Etkili müdürler, insan ilişkilerinde de başarılıdırlar. Öğretmenlerin her türlü gereksinimlerinin farkındadırlar ve onların mesleki ve bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olurlar. Etkili müdürler, işgörenler tarafından iyi yapılmış işleri takdir ederler (Bossert ve diğerleri, 1982'den aktaran Tanrıöğen, 1988, 13).

En temel görevi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artıracak olan "öğretimin" geliştirilmesi olan okul müdürü, en başta bir öğretim liderdir. Etkili bir müdürden yönetimsel liderlik davranışlarının yanı sıra, öğretim liderliği davranışları da beklenmektedir. Öğretim liderliğin başlıca rolü, okuldaki eğitim-öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmasını sağlayarak, okuldaki öğretimi geliştirmektir. Bu rolü, yerine getirebilmek için öğretim liderlerin bazı özelliklere ve becerilere sahip olmalarının gerekli olduğu ileri sürülmektedir. Bu özellikler ve beceriler genellikle: (a) kişisel, (b) yönetsel ve (c) meslekî özellikler ve beceriler, gibi üç grupta toplanmaktadır.

Danley ve Burch (1978) etkili öğretimsel liderlerin kişisel özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemiştir. Etkili öğretim liderleri;

1. Öğretmenlere ve öğrencilere gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.
2. İyi bir mizah duygusuna ve arkadaşça davranışlara sahiptirler.
3. Kendilerine kolayca yaklaşılabilen bireylerdir.
4. Öğretmenlerin fikirlerini dinlerler ve iyi olanlarını kullanırlar.
5. Öğretmenlere görüşlerinin neden kabul edilmediğine ilişkin gerekçeler gösterirler.
6. Anlaşmazlıkları yorumlamaksızın açık tartışmaları desteklerler ve kabul ederler.
7. Kendi görüşlerini astlarına iletme yeteneğine ve isteğine sahiptirler.

8. Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik sergilerler.

9. Astları ile olan ilişkilerinde konumsal statülerini vurgulamazlar, onlara arkadaşça davranırlar.

10. Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esnektirler.

11. Okulları ile gurur duyduklarını ifade ederler.

Etkili Öğretimsel liderlerin göstermeleri gereken mesleki özellikler ve becerilere ilişkin olarak aşağıdaki noktalar ileri sürülmüştür:

Etkili müdürler;

1. Toplumda meydana gelen olaylar hakkında bilgi sahibidirler ve güncelliklerini korurlar.

2. Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar.

3. Düzenli olarak sınıfları ziyaret ederler.

4. Öğretmenler için yararlı hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar.

5. Öğretmenleri mesleki gelişim için güdülerler ve onlara kendi gizli güçlerini anlamalarında yardım ederler.

6. Öğretime ve öğrencilere ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.

7. Yeni fikirleri denemeye çalışan öğretmenleri desteklerler.

8. Sorunları çözmeyi denemek ve yardım etmek için isteklidirler.

9. Olumlu pekiştiriciler verirler ve yapıcı eleştiriler yaparlar.

10. Güçlü kuramsal temellerini uygulamaya yansıtırlar.

11. Meslek ahlakına uyarlar.

12. Diğer bireylerin değerlerine saygı gösterirler (Danley, Burch, 1978, 79).

Etkili öğretim liderlerinin yönetimsel özellikleri ve becerilerine ilişkin olarak da şunlar ileri sürülmüştür:

1. Öğretmenlerin devamlarını sağlamak için onların ders programlarını iyi ayarlarlar.

2. Sadece olağanüstü durumlarda ya da bir haberi duyurmak için değil, öğretmenlerle doğrudan etkileşimde bulunmak için toplantılar düzenlerler.

3. Sorumluluğu dürüst ve eşit olarak dağıtırlar.

4. Örgütsel olarak yeterli bir davranış içinde görevlerini yerine getirirler.

5. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına dikkat ederler.

6. Öğretmenlerin karar sürecine yeterli bir şekilde katılmalarını sağlarlar.

7. Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.

8. Yeterli ve doğru kararlar verebilmek için bilgi toplarlar.

9. Tüm çalışanlara taraf tutmadan, eşit olarak davranırlar.

10. Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.

11. Sorunlarla, sorularla ve tartışmalarla derhal ilgilenirler (Danley, Burch, 1978, 79).

Etkili müdürler, öğrenciler ve öğretmenler için yüksek beklenti standartları koyarlar ve onlara karşı saygılı davranırlar. Etkili müdürler, (1) okul çevresinin psikolojik yapısını anlayarak, (2) programlar yaparak, (3) okul binasının bakım işlerini yöneterek, (4) okul içindeki eylemleri düzenleyerek, (5) eğitsel araç ve gereçleri sağlayarak, ve (6) öğretmenler ile veliler arasında tampon görevi yaparak elverişli öğrenme koşullarını oluştururlar (Morris, 1981).

Okul başarısını etkileyen faktörler arasında iki norm önemli yer tutmaktadır: (1) öğretmenlerin birbirleri ile mesleki bir uyum içerisinde olmaları; yani öğretmenlerin diğer öğretmenlerle kendilerini "ortak" olarak algılamaları ve (2) "sürekli gelişme" imajının sürdürülmesi, yani gelişme programlarına sadece yeni başlayan öğretmenlerin değil, tüm öğretmenlerin gereksinim duyduğu düşüncesinin yaygınlaştırılması. Etkili okul müdürleri bu iki önemli normun oluşmasını dört yolla etkileyebilirler: (1) işgörenlerin etkili uygulamalar konusunda bilgisini artırmak ve öğretimi geliştirme çabalarına katılımlarını sağlamak için net beklentileri okuldaki herkese iletmek, (2) öğretimi geliştirme çabalarına bizzat katılmak, (3) etkili ve kendini geliştirmeye çalışan öğretmenleri ödüllendirmek için kaynakları kullanmak ve (4) yeni uygulamaları denemeye çalışan öğretmenleri olası olumsuz etkilere karşı korumak (Little, 1981, 23-25).

Balcı (1993). “Etkili Okul” adlı araştırmasında öğretmenlerin, etkili okuldaki yöneticilere ilişkin algılarını belirlemeye çalışmış ve etkili okuldaki yöneticilerin davranışları olarak şunlar bulunmuştur:

1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.

2. Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.

3. Öğretim programını eşgüdümler.

4. Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır.

5. İşgörenin okula bağlanmasını sağlar.

6. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.

7. Sınıflarda olup bitenleri, sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.

8. Sıkça okulun her tarafında görülür.

9. Öğrencilerle sürekli olarak temas halindedir.

10. Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.

11. Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.

12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, gerçekleşme düzeyi bakımından ilk beş sıraya giren etkili yöneticinin davranışları şunlardır:

1. Öğrenci başarısına önem verilmesi.

2. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin önem sırasına dizilmesi, planlanıp uygulamaya konulması.

3. Öğretim programlarının eşgüdümü.

4. İşgörenlerin okula bağlanmasını sağlama.

5. Öğretmenlerin ilgilerine eğilme

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalardan söz edilecektir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Müdür etkililiği ile, öğrenci başarısı ve okul iklimi arasındaki ilişkilerin belirlendiği bir araştırmada, müdür etkililiği ile öğrenci başarısı ve okul iklimi arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu ortaya çıkmıştır (Russel, 1987'den aktaran Aksu, 1994, 49).

Williams (1990), Tenesse'deki Ulusal Ortaokul Tanıma Programı için görevlendirilen ve bu program için görevlendirilmeyen okullardaki öğretmenlerin, müdürlerinin etkililiği hakkındaki algılarını karşılaştırmıştır.

Program için görevlendirilen okul yöneticilerinin örgütsel gelişme, örgütsel yöneltme, örgütsel prosedürler, öğrencilerle ilişki, etkili yöntemler, eğitsel program ve program geliştirme anlamlılığı, program için görevlendirilmeyen okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Örgütsel bağlılık, örgüt çevresi, öğretmen ilişkileri, etkileşim yöntemleri konusunda iki okul türü öğretmenlerinin algılarında anlamlı farklılık görülmektedir (Williams, 1990'den aktaran Aksu, 1994, 50).

Doroty (1991), ilkokullarda etkili yönetimi koruma stratejilerini araştırmıştır. Başarılı koruma programının temelinde yönetici, veli ve işgören arasındaki ilişki yatmaktadır. En önemli unsur yönetime tam katılma ve etkileşimi sağlamak için yöntemler geliştirebilme yeteneğidir. Etkili koruma programında yöneticilerin şu noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir.

1. Eğitim işgörenleri arasındaki etkileşim güçlendirilmelidir.

2. Olumsuz davranışlar belirlenerek, bu davranışlar düzeltilmeye çalışılmaldır.

3. İşgörenler, hem model geliştirmeye, hem de programı tamamlamaya ortak edilmelidir (Doroty, 1991'den aktaran Aksu, 1994, 50).

Ramsey (1990)'in yapmış olduğu araştırmada, ilkokullarda yönetici yeterlikleri ve okul iklimi belirlenmiş, yeterlikler ve iklim arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre, açık iklime sahip okullarda yönetici ve işgörenlerin birlikte çalıştıkları belirlenmiştir.

Yönlendirici iklim, öğretmenlerin meslek performanslarının yüksekliğini ve daha kapalı iklimi göstermektedir. Fakat yöneticiler okuldaki etkinliklerinde aşırı derecede yakından kontrolü sürdürmektedirler. Yönlendirici iklim ile planlama, örgütleme ve görevlendirme yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Ramsey 1990'den aktaran Aksu, 1994, 51).

Katz ve Kahn (1977), "Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi" adlı araştırmasında örgütteki insan ilişkilerini konu ederek, örgütteki moral ve güdülenme, verimlilik ve

etkililik, erk ve kontrol, liderlik ve değişim sorunlarıyla ilgilenmişler ve bunlara ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır.

1. Örgütsel etkililik kapsamlı bir kavramdır. Bütün araçların kullanılmasıyla örgütsel kazancın en üst düzeye çıkarılması olarak tanımlanır.

2. Örgütsel etkililikteki artmalar birkaç soyutlama düzeyinde incelenebilir.

3. Önemli ve sürekli değişim, yalnızca bireysel güdülemeye ilişkin değişiklikleri değil, örgüt içindeki yapısal değişiklikleri ve bunların çevresiyle ilişkisini de içerir.

4. Bireysel düzeyde örgütsel etkililik, kendine özgü üç koşul anlamında tartışılmıştır. Bunlar, örgüte katılma ve orda kalma, kendine verilen görevleri güvenilir bir biçimde yapma ve örgütsel amaçlara hizmette olanağı elverdiği ölçüde yaratıcı ve işbirliğine yönelik davranışlar göstermedir (Katz, Kahn, 1977'den aktaran Yenipınar, 1998, 43).

Etkili müdürlerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak Greenfield (1982) tarafından yapılan bir araştırmada etkili müdürlerin (Greenfield 1982'den aktaran Tanrıöğen, 1988, 9):

1. Çok fazla enerjiye sahip,

2. Saatlerce çalışan,

3. İyi bir dinleyici ve gözleyici,

4. Yetenekli bir bilgi aktarıcı,

5. Bireyler arası ilişkilerde başarılı,

6. Strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları bulunmuştur.

Clark ve Lotto (1972) etkili okul yöneticilerinin özelliklerini belirlemeye yönelik "Principal In Inservetionally Effective Schools" adlı Delphi türü araştırmasında, etkili okullarda çalışan müdürlerin rollerine ilişkin 53 maddelik bir liste hazırlamışlardır. Daha sonra bu özellikler önem sırasına konulmuştur. Sıralama sonucunda etkili okullarda çalışan müdürlerin en önemli özellikleri aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır (Clark ve Lotto, 1972'den aktaran Tanrıöğen, 1988, 43):

1. Okulun temel ürünü ve öğretim programının temel sonucu olarak öğrenci başarısını kabul ederler.

2. Öğrenci ilerlemesini izler ve değerlendirirler.

3. Okulun amaçlarını açık olarak okuldaki herkese iletirler.

4. Okulun en temeldeki eğitsel hedefinin, temel becerilerin kazandırılması olduğunu kabul ederler.

5. Öğrenciler ve öğretmenler için yüksek performans standartlarını koyarlar.

6. Öğrenci davranışı ve başarısı için yüksek beklentilere sahiptirler.

7. Öğretmenlerin sınıf içindeki performansları için yüksek beklentilere sahiptirler.

Leithwood ve Montgomery (1982), çeşitli araştırmaları gözden geçirdikten sonra, etkili müdürlere ilişkin olarak şu noktaları vurgulamışlardır (Leithwood ve Montgomery 1982'den aktaran Tanrıöğen, 1988, 45):

1. Yenilikçi okul projelerine kimlerin katılacağına karar verirler.

2. Karar verme yetkisini astlarına dağıtırlar ve kullanımını teşvik ederler.

3. Önemli konularda işgörenin görüşlerine başvururlar.

4. İşgörenleri program geliştirme eylemlerine katarak deneyim kazanmalarını sağlarlar.

5. Öğretmenleri, kendi mesleki yeteneklerini değerlendirmeleri ve kendi gelişmeleri için hedefler koymaları doğrultusunda güdülerler.

6. Öğretmenlerin sorunlarını ve görüşlerini dinlerler.

7. Program geliştirme ile ilgili yeni görüşleri desteklediklerini ifade ederler.

8. Etkili meslek gelişme etkinliklerini düzenlerler.

9. Öğrencilerin gelişmelerini yakından izlerler.

10.Umut verici yeni uygulamalar hakkında mesleki yayınlardan ve diğer müdürlerden bilgi alırlar.

11.Rutin yönetsel konuları etkili bir biçimde ele alırken amaca yönelik diğer çalışmalar için de zaman yaratırlar.

Drucker (1994, 33, 34), "Etkin Yöneticilik" adlı çalışmasını (1) Etkinlik Öğrenilebilir, (2) Zamanını Bil, (3) Ne Katkıda Bulunabilirim? (4) Gücü Üretken Kılmak, (5) Öncelikli Olan İlk Önce, (6) Karar Vermenin Unsurları, (7) Etkili Kararlar, olarak yedi bölüm halinde hazırlamıştır. Daha sonra, etkin yöneticilikte bilginin önemine vurgu yaparak, etkin yöneticiliğin öğrenilebileceği sonucuna

varmış ve etkin bir yönetici olabilmek için elde edilmesi gereken beş zihin alışkanlığını şöyle sıralamıştır:

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.

4. Etkin yöneticiler, daha yüksek bir performansın olağanüstü sonuçlar vereceği birkaç büyük alan üzerinde yoğunlaşırlar. Kendilerine öncelikler koyar ve önceliğe ilişkin aldıkları kararı korurlar.

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

Diğer bir araştırmada, az etkili ve çok etkili müdürler arasındaki farklar beş noktada toplanmıştır (Hall ve diğerleri, 1984'den aktaran Tanrıöğen, 1988, 48):

1. Çok etkili müdürler, okullarında yapmak istedikleri işlere ilişkin açık ve belirgin görüşlere sahiptirler.

2. Çok etkili müdürler, söz konusu görüşleri okulları için amaçlara; öğretmenleri, öğrencileri ve müdür yardımcıları için beklentilere dönüştürürler.

3. Çok etkili müdürler, bu amaçlar ve beklentiler doğrultusunda ilerlemeye yardımcı olacak bir okul iklimi oluştururlar.

4. Çok etkili müdürler, ilerlemeyi sürekli olarak izlerler.

5. Çok etkili müdürler, gerekli gördükleri durumlarda destekleyici ve düzeltici bir biçimde olaylara müdahale ederler.

Lipham, Rankin ve Hoeh (1985) etkili okul müdürlüğüne ilişkin davranışları şöyle belirlemişlerdir (Lipham, Rankin, Hoeh,1985'den aktaran Tanrıöğen, 1988, 53):

1. Okulun amaçlarını belirleme,

2. Okulu örgütleme,

3. Öğretimsel liderlik sergileme,

4. Eğitimsel kararları geliştirme,

5. Eğitsel değişiklikleri uygulama,

6. Öğretimsel programları geliştirme,

7. İşgörenle etkili bir biçimde çalışma,

8. Okulun kaynaklarını yönetme,

9. Okul-çevre ilişkilerini güçlendirme.

Başka bir araştırmada etkili müdürlerde bulunması gerekli özellikler şöyle ifade edilmiştir (Fisher, Tack, 1990'den aktaran Demirtaş, 1997, 8):

1. Etkili müdürler kendilerine çok güvenirler ve yapıcıdırlar.

2. Onların farklı yetenekleri vardır ve bunları kullanabilirler. Amaçlarını başarmak için saatlerce çalışabilirler.

3. Güven düzeyleri diğer çalışanlardan yüksektir. Onlar, okullarının her üyesini, aralarında olumlu farklar olan işgörenler olarak görürler. Onlara sık sık güvendiklerini gösterir, yetki devrederler.

4. Liderlik başarısı ile cesaret arasında ilişki kurar, bu nedenle sık sık risk alırlar.

5. Etkili müdürler stratejisttirler ve neyin söyleneceğini, neyin yapılacağını bilirler.

2 5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tanrıöğen (1988)'in yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin etkililiği ve öğretmen morali arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları şunlardır.

1. Okul müdürünün etkililiği ile öğretmen morali arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

2. Okul müdürünün "teknik" becerileri ile öğretmen moralinin (a) öğretmenin okul müdürü ile uyumum, (b) öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, (c) öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu, (d) öğretmen maaşları, (e) öğretmenin iş yükü, (f) eğitim-öğretim programına ilişkin sorunlar, (g) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, (h) eğitimin toplumdan gördüğü destek, (i) okulun olanakları ve hizmetleri boyutları arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

3. Okul müdürünün “teknik”, insana ilişkin” ve “kavramsal” becerileri ile öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu arasındaki ilişkiler anlamsız bulunmuştur.

4. Okul müdürünün “insana ilişkin” becerileri ile öğretmen moralinin (a) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (b) öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, (c) öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu, (d) öğretmen maaşları, (e) öğretmenin iş yükü, (f) eğitim-öğretim programına ilişkin sorunlar, (g) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, (h) eğitimin toplumdan gördüğü destek ve (i) okulun olanakları ve hizmetleri boyutları arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

5. Okul müdürünün “kavramsal” becerileri ile öğretmen moralinin (a) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (b) öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, (c) öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu, (d) öğretmen maaşları, (e) öğretmenlerin iş yükü, (f) eğitim,öğretim programına ilişkin sorunlar, (g) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, (h) eğitimin toplumdan gördüğü destek ve (i) okulun olanakları ve hizmetleri boyutları arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

Tosun (1981), yapmış olduğu “örgütsel etkililik” adlı çalışmasında kamu yönetimi alanında verimlilik ve başarıyı ölçme denemesi yapmıştır.

Araştırma bulgularına göre:

1. Liderlik değişkenleriyle örgütsel etkililik arasında olumlu bir ilişki vardır.

2. Ücret dışındaki doyum göstergeleriyle örgütsel etkililik arasında olumlu bir ilişki vardır.

3. Bireyin örgüt amaçlarını benimsemesi, işini isteyerek yapması ve düşük bir değişme oranı örgütsel etkililiğe olumlu bir katkı yapmaktadır.

4. Bilgi verme ve etkileme amaçlarıyla yapılan yukarı doğru bildirişmenin örgütsel etkililikle ilişkisi olumludur.

5. Örgüt içindeki ve örgütle çevresi arasındaki anlaşmazlıklarla ilgili değişkenlerle örgütsel etkililik arasında ters bir ilişki bulunmaktadır.

6. Benimseme ve meşrutiyete dayanan erk türleriyle örgütsel etkililik arasında ilişki bulunmamıştır.

7. Katılmalı yönetimden yana olanların etki dağılımıyla örgütsel etkililik arasında kurulan ilişki ancak dolaylı olarak doğrulanmıştır.

8. Alt düzeydeki görevliler birim düzeyinde önemli kararların oluşturulmasına ancak sınırlı biçimde katılmaktadırlar.

9. Birey yaşlandıkça ya da hizmet süresi uzadıkça, işten edindiği deneyimden örgütü yararlandırma isteği azalmaktadır.

10.Yöneticinin karışması olmadan işin yürütülmesi sorumluluğunun görevliye bırakılması ve yetki aktarma ile örgütsel etkililik arasında anlamlı bir bağıntı vardır.

Busralıoğlu (1975), ilköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Bilgi toplama aracı 18 alt gruptan oluşmaktadır. Yeterlik alanları ise şöyle sıralanmaktadır:

1. Okulu yönetimine ilişkin kararlar verilirken gösterilen davranışlar.

2. Okul içi ve dışı, eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanmasında gösterilen davranışlar.

3. Okul ve çevresindeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde gösterilen davranışlar.

4. Okul içi ve dışı haberleşme etkinliklerinde gösterilen davranışlar.

5. Okul ve çevresindeki eğitim ve öğretim çalışmalarının eşgüdümünde gösterilen davranışlar

6. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarında gösterilen davranışlar.

7. Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlarda gösterilen davranışlar.

8. Liderlik davranışları bakımından gösterilen davranışlar.

9. Okulda olumlu bir hava yaratılması için gösterilen davranışlar.

10. Eğitsel kolların kurulma, çalışma ve değerlendirilmesi için gösterilen davranışlar.

11. Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri için gösterilen davranışlar.

12.Disiplin ve devamın sağlanmasında gösterilen davranışlar.

13. Okul işgöreninin yönetiminde gösterilen davranışlar.

14. Okul ve çevre ilişkilerinde gösterilen davranışlar.

15. Araştırma-geliştirme-yenileme alanlarında gösterilen davranışlar.

16. Okul işletmecilik ilkelerine göre yönetirken gösterilen davranışlar.

17. Yardımcı hizmetlerin sağlanmasında gösterilen davranışlar.

18.Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılma, korunma ve bakımında gösterilen davranışlar.

Balcı (1993), "Etkili Okul" adlı araştırmasında etkili okul tanımlarına değinerek, etkili okul değişkenlerini belirlemeye çalışmıştır. Okulun etkinleştirilmesinde en önemli faktörün yönetici olduğunu belirterek araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

Herkesin üzerinde görüş birliğine vardığı bir etkili yönetici tanımı bulunmamaktadır. O halde etkili yöneticinin kimliğini onun özellik ve yeterliklerinden çıkarmak daha sağlıklı bir yol gibi gözükmektedir.

Etkili yöneticilerin genelde etkili liderler oldukları, özellikle de öğretim lideri oldukları anlaşılmaktadır. Etkili yöneticilerin gösterdikleri şu işlevler söz konusu yargıyı kanıtlar niteliktedir. Öğretime çok önem verme, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açık ve seçik olarak saptama ve öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlama, zamanının çoğunu öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirme, öğretime ilgi ve destek verme, işgörene dönük olma.

Etkili yöneticinin etkenleri genelde iki grupta toplanabilir.

1. Kişisel etkenler.

2. Liderlik stili, karar verme vb. gibi davranış ve durum.

Özellikle davranış, etkili yöneticinin bir etkeni olmaktadır. Yöneticinin etkililik ölçütleri arasında okul özellikleri, öğrenci ürünü ve yöneticinin saygınlığı yer almaktadır. Bunlardan en sağlıklısının okul özellikleri olduğu görülmektedir.

Etkili okula kavuşabilmenin belki de en önemli koşulu tüm okul işgörenlerinin etkili okul anlayışı doğrultusunda eğitilmesidir. Özellikle de etkili okulda kritik etkenlerden biri olan okul yöneticisinin, etkili yönetici özellik ve yeterliklerini kazanması, bu konuda ilk adım olmalıdır. Ayrıca bu özellik ve yeterlikler okul yöneticisinin rol tanımında, atama ve yükselme ölçütlerinin geliştirilmesinde esas alınmalıdır.

Etkili okul yöneticisini, etkili olmayandan ayırt eden temel özelliğin okulun örgüt özelliklerinde gözlendiğini göstermektedir. Okulda her öğrencinin öğrenmesine

uygun doyurucu bir öğrenme ortamının yaratılması, özellikle öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi etkili yöneticinin ayırt edici nitelikleri olmalıdır. Kısaca, okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok, bir öğretim lideri olarak etkinlik göstermelidir. Okulun asıl işlevinin farkında olma, okulun amaçlarını işgörene yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, onlara rehberlik yapma ve destek verme, öğretimin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alma gibi etkinlikler etkili yöneticinin temel uğraşılarıdır.

Karslı (1994), ilköğretimin birinci kademesinde teftiş faaliyetlerinin ne derece etkili olduğunu araştırmış, sonuçta ilköğretimde uygulanan teftişin, amaçları gerçekleştirme, adaptasyon, entegrasyon, kendi değer ve güdüleme sistemini kurma ve bunu geliştirme konularında etkisiz olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, teftişin etkili olabilmesi için verilen 12 boyutun tümünün gerekli olduğunu bütün gruplar ifade etmiş, hiçbir grup bu boyutları uygulamaya yererince önem verdiğini ifade etmemiştir. Müfettişler, bunların çoğuna orta derecede önem verdiklerini belirtirken, okul müdürleri ve öğretmenler bu boyutların bir kısmına çok az önem verdiklerini, büyük bir kısmına ise hiç önem vermediklerini ifade etmişlerdir.

Diğer bir araştırmada, müdürlerin etkililiği ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmış, okul müdürlerinin etkililiği ile örgüt iklimi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Aksu, 1994, 138):

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerileri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

2. Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin algılar, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

3. Örgütsel iklim, cinsiyete göre, samimiyet boyutunda mesleki kıdeme göre, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında bitirdikleri okulun süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

4. Okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış boyutları arasında, doğrusal, pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

5. Okullar, açık, bağımsız, kontrollü, samimi ve kapalı olmak üzere beş iklim tipi özelliği göstermektedir.

6. Okul müdürlerinin etkililik puanları ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklime yönelmekte, puanlar azaldıkça okul iklimi kapalı iklim özelliğine yönelmektedir.

Başka bir araştırmada, yönetim becerileri teknik, insani ve kavramsal beceriler olarak sınıflandırılmakta ve okul yöneticisinin önemli sorumlulukları olarak şunlar ifade edlmektedir (Açıkgöz, 1994, 10):

1. Amaçlara ulaşma.

2. Örgütsel sistemi yaşatma.

3. Örgütün dış çevreye uyumunu sağlama.

4. Kültürel örüntüleri yaşatma.

Açıkgöz, çalışmasında eğitim yöneticisinin davranış alanlarını, iletişim, görüşme, planlama, karar verme ve sorun çözme, toplantı yönetimi ve zaman yönetimi olarak sıralamıştır.

Yenipınar (1998, 150, 151) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, Bolu ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği konusunda "teknik", "insana ilişkin" ve kavramsal" beceriler boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin algıları saptanıp, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaş ortalaması öğretmenlerin yaş ortalamasından daha yüksektir.

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim seviyesi, öğretmenlerin eğitim seviyesinden daha düşüktür.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin kıdemleri öğretmenlerin kıdemlerinden daha fazladır.

4. İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi etkililiklerine ilişkin algıları, öğretmenlerin yöneticilerin etkililiğine ilişkin algılarından daha yüksektir.

5. Yönetici ve öğretmenlere göre; ilköğretim okulu yöneticileri teknik beceriler boyutunda "çoğunlukla" etkilidirler.

6. Yönetici ve öğretmenlere göre; ilköğretim okulu yöneticileri insana ilişkin beceriler boyutunda "çoğunlukla" etkilidirler.

7. Yönetici ve öğretmenlere göre; ilköğretim okulu yöneticileri kavramsal beceriler boyutunda "çoğunlukla" etkilidirler.

8. Yönetici ve öğretmenler, yönetici etkililiği konusunda "teknik", "insana ilişkin" ve" kavramsal" beceriler boyutlarında farklı algılara sahiptirler. Yöneticilerin kendi etkililiklerine ilişkin algıları, öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Dağlı (2000) tarafından yapılan "İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları" adlı araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim okullarının I. ve II. kademesinde görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri etkili müdürlük davranışlarına "orta" derecede sahiptir.

2. İlköğretim okullarında görev yapan bayan ve erkek öğretmenlerin, ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri etkili müdürlük davranışlarına "orta" derecede sahiptir.

3. İlköğretim okullarının I. ve II. kademesinde görev yapan öğretmenler ile yine bu okullarda görev yapan bayan ve erkek öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en düşük düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "sınıfları bizzat ziyaret eder" davranışı gelmektedir.

4. İlköğretim okullarının I. ve II. kademesinde görev yapan öğretmenler ile yine bu okullarda görev yapan erkek öğretmenlerin algılarına göre, bulundukları okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "öğrenci ve işgörenin desteğinden hoşlanır" davranışı gelmektedir. Bu okullarda görev yapan bayan öğretmenlerin algılarına göre ise, bulundukları okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "öğrenci ve işgörenden yüksek beklentileri vardır" davranışı gelmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, amaca en uygun model olan genel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini İstanbul İli Avrupa yakası Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Beşiktaş, Beyoğlu, Büyükçekmece, Çatalca, Eminönü, Esenler, Eyüp, Fatih, Gaziosmanpaşa, Güngören, Kağıthane, Küçükçekmece, Sarıyer, Silivri, Şişli ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı 48 Anadolu Lisesi oluşturmaktadır. Bu okullarda 1805 öğretmen görev yapmaktadır (Ek 1). Ayrıca örneklem alınmamıştır. Okul yönetiminin izin vermemesi nedeniyle bir okulda anket uygulaması yapılamamıştır. Bunun dışında çalışma evreninin tümüne ulaşılmıştır. Çalışma evreninde yer alan okullarda görevli 1760 öğretmene anket verilmiş, ancak bunlardan 1019'u anketi yanıtlamış ve 1008'inin anketi işleme konulmuştur. 9 öğretmenin anketi çeşitli nedenlerle işleme konulmamıştır. Böylece evren kendi kendisini örneklemiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu, Balcı (1993, 96,97) tarafından geliştirilen etkili okul anketinden okul müdürleri ile ilgili olan boyuttan 11 madde ve diğer 16 madde ise yine ilgili kaynakta değişik yazarlar tarafından ileri sürülen maddelerden yararlanarak Dağlı (2000) tarafından oluşturulmuştur. Taslak anket formu, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları ve ilköğretim okullarında görevli bulunan 20 ilköğretim öğretmeninin görüşüne sunulmuş,

gerekli düzeltmelerden sonra anket formuna son şekli verilmiştir. Bir form olarak hazırlanan anket 27 maddeden oluşmaktadır.

Dağlı (2000) tarafından geliştirilen anket formunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, konuyla ilgili alan yazını taranarak ve ilgili anket uygulanarak elde edilmiştir. Veri toplama çalışmaları esnasında, öncelikle araştırma, yayın ve kitaplara ulaşmaya çalışılmış, doğrudan konuyla ilgili olan kaynaklar belirlenmiş ve yabancı dille yazılmış olan kaynaklar Türkçe'ye çevrilmiştir

Veri toplama araçlarının uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek 3). Anket araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Alan yazını tarama çalışmalarıyla araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Ankette kullanılan beşli likert dereceleme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için 1,00 – 1,79 arasındaki ortalama değerlerin "Hiçbir Zaman", 1,80 – 2,59 arasındaki ortalama değerlerin "Seyrek Olarak", 2,60 – 3,39 arasındaki ortalama değerlerin "Ara Sıra", 3,40 – 4,19 arasındaki değerlerin "Çoğu Zaman" 4.20 – 5.00 arasında yer alan ortalama değerlerin ise "Her Zaman" derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırma sonucu toplanan veriler SPSS 11.5 programı kullanılarak tablo haline getirilmiş, verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama, ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t testi ve çoklu değişkenlerde varyans analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden anket formu ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı "öğretmen algılarına göre Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığı ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	Maddeler	N	$\overline{X}$	S
1	Eğitim etkinliklerini önem sırasına koyar, planlar ve uygulamaya koyar.	1008	3,87	0,96
2	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmasini sağlar.	1008	4,06	0,94
3	Öğretim programını koordine eder.	1008	3,92	0,98
4	Öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılır.	1008	3,77	1,07
5	Öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara yerleştirir.	1008	3,80	0,98
6	Öğretmenlerin ilgilerine eğilir ve onlara destek verir.	1008	3,56	1,16
7	Sınıflarda olup bitenleri öğrenmek için sınıfları bizzat ziyaret eder.	1008	3,23	1,10
8	Sıkça okulun her tarafında görülür.	1008	3,67	1,11
9	Öğrenci ile sürekli temas halindedir.	1008	3,66	1,06
10	Okulda kuralları korumada katı fakat adildir.	1008	3,69	1,03
11	Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	1008	3,23	1,11
12	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	1008	3,70	1,07
13	İkna yoluyla başkalarının üretkenliğini artırır.	1008	3,55	1,09
14	Öğrenme çevresinin yaratılması için toplum kaynakları ile işbirliği eder.	1008	3,71	1,03
15	Aklını ve yargısını kullanır.	1008	3,95	0,95
16	Öğretmenleri karar sürecine katar ve onlarla yoğun iletişime girer.	1008	3,48	1,14
17	Öğrencilerden ve işgörenlerden yüksek beklentileri vardır.	1008	4,03	0,95
18	Öğrenci ve işgörenin desteğinden hoşlanır.	1008	4,01	0,94
19	Öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi için çaba gösterir.	1008	3,49	1,17
20	Öğretmenler ve veliler arasında iletişim prosedürleri geliştirir	1008	3,47	1,04
21	Sorunlar ortaya çıkmadan, işgörenlerin onları kestirmesini sağlar.	1008	3,44	1,01
22	Okulda olumlu bir öğrenme iklimi yaratır.	1008	3,70	1,00
23	Okulda olup bitenleri ilgililere duyurur	1008	3,79	1,00
24	Girişimcilik ve meraklılık gösterir.	1008	3,78	1,04
25	Kendisini işine adar.	1008	4,02	0,98
26	Bireylerle açık ve dürüst olarak ilişkiye girer.	1008	3,79	1,08
27	Okul çapında akademik başarının tanınmasını ve ölçümünü sağlar.	1008	3,79	1,11
	GENEL	1008	3,71	0,76

Tablo1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması sıklık derecesi bakımından "çoğu zaman" derecesindedir ($\overline{X}$ =3,71).

Öğretmen algılarındaki en düşük ortalamalar sırasıyla, 7. maddede yer alan "sınıflarda olup bitenleri öğrenmek için sınıfları bizzat ziyaret eder" ($\overline{X}$ =3,23), 11. maddede yer alan "öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder" ($\overline{X}$ =3,23), 21. maddede yer alan "sorunlar ortaya çıkmadan işgörenlerin onları kestirmesini sağlar" ($\overline{X}$ =3,44) ve 20. maddede yer alan "öğretmen ve veliler arasında iletişim prosedürleri geliştirir" ($\overline{X}$ =3,47) maddeleridir. 7 ve 11. maddeler sıklık derecesi bakımından "ara sıra", 20 ve 21. maddeler ise "çoğu zaman" derecesindedir.

Öğretmen algılarındaki en yüksek ortalamalar ise sırasıyla, 2. maddede yer alan, "öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar" ($\overline{X}$ =4,06), 17. maddede yer alan, "öğrencilerden ve işgörenlerden yüksek beklentileri vardır" ($\overline{X}$ =4,03), 25. maddede yer alan, "Kendisini işine adar" ve 18. maddede yer alan, "Öğrenci ve işgörenin desteğinden hoşlanır" ($\overline{X}$ =4,01) maddeleridir.2, 17, 18 ve 25. maddeler ise sıklık derecesi bakımından "çoğu zaman" derecesindedir.

Balcı (1993) tarafından yapılan Etkili Okul adlı araştırmada, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etkili müdürlük davranışlarına ilişkin algıları arasında en düşük ortalamalar "öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder" ($\overline{X}$ =3,14), "sınıfta olup bitenleri bizzat sınıfları ziyaret ederek bilir" ($\overline{X}$ =3,26) ve "Sürekli öğrenci ile temas halindedir" ($\overline{X}$ =3,28) maddeleridir. Aynı araştırmada öğretmen algılarındaki en yüksek ortalamalar ise, "öğrenci başarısına önem verir" ($\overline{X}$ =4,02), "Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına koyar, planlar ve uygular" ($\overline{X}$ =3,81), "Öğretim programlarını koordine eder" ($\overline{X}$ =3,77) maddeleridir.

Dağlı (2000) tarafından yapılan "İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları" adlı araştırmada ilköğretim okullarının I. ve II. kademesinde görev yapan öğretmenler ile yine bu okullarda

görev yapan bayan ve erkek öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en düşük düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "sınıflarda olup bitenleri öğrenmek için sınıfları bizzat ziyaret eder" davranışı gelmektedir. Aynı araştırmada ilköğretim okullarının I. ve II. kademesinde görev yapan öğretmenler ile yine bu okullarda görev yapan erkek öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "öğrenci ve personelin desteğinden hoşlanır" davranışı gelmektedir. Bu okullarda görev yapan bayan öğretmenlerin algılarına göre ise, bulundukları okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında da "öğrenci ve personelden yüksek beklentileri vardır" davranışı gelmektedir.

Yıldız (2001) tarafından yapılan "Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde, üstsubayların okul yöneticilerinde en fazla gözlemledikleri davranışın, "öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır" davranışı, en az gözlemledikleri davranışın ise, öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder" davranışı olduğunu algıladıkları saptanmıştır.

Keleş (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri" adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en düşük düzeyde gösterdiği davranışlar arasında "öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder" ve "sınıflarda olup bitenleri bizzat sınıfları ziyaret ederek bilir" davranışları gelmektedir. Aynı araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır" davranışı gelmektedir.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" adlı yüksek lisans tezinde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin en düşük düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder" davranışı gelmektedir. Aynı araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "öğretmen ve öğrenciden çok başarılı olmasını bekler" davranışı gelmektedir.

Araştırma bulguları, Balcı (1993), Dağlı (2000), Yıldız (2001), Keleş (2006) ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı "Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmektedir

Araştırmaya katılan bayan ve erkek öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları ile İlgili Yapılan "t" Testi ve Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	t	p
Bayan	507	3,74	0,73	1,49	0,13
Erkek	501	3,67	0,78		

P>0,05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Anadolu Liselerinde görev yapan bayan ve erkek öğretmenlerin, Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının ortalama puanları ($\overline{X}$=3,74) ile ($\overline{X}$=3,67) arasında değişmektedir. (Sıklık derecesi olarak "çoğu zaman") İki grubun ortalama puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla "t" testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda t değeri 1,49, p değeri ise 0,13 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Başka bir ifadeyle, iki grubun kendi okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin değerlendirmeleri birbirine yakındır. Her iki grubun algıları arasında anlamlı bir fark görülmemekle birlikte, bayan öğretmenlerin ortalama puanları, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Her iki grupta yer alan öğretmenler kendi okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını "çoğu zaman" yerine getirdiklerini ileri sürmektedirler.

Yenipınar (1998) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri" adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği

konusunda öğretmen algıları arasında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Dağlı (2000) tarafından yapılan "İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları" adlı araştırmada İlköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarına ilişkin, bayan ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Akın (2002) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkililik Durumlarının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim Okulu müdürlerinin görev tanımlarındaki görevleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Karalı (2003) tarafından hazırlanan "Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri" adlı doktora tezinde, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin insan ilişkileri, kavramsal beceri ve teknik beceri boyutlarında öğretmen görüşleri arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Keleş (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri" adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiğine ilişkin olarak, öğretmen algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri" adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim okulu yöneticilerinin etkili müdürlük davranışlarına ilişkin olarak, öğretmen algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırma bulguları, Yenipınar (1998), Dağlı (2000), Akın (2002), Karallı (2003), Keleş (2006) ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacı "Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin kıdemlerine

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 3: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kıdem Durumu (Yıl)	N	$\overline{X}$	S
1-5	90	3,71	0,74
6-10	382	3,66	0,74
11-15	256	3,71	0,75
15 ve üzeri	280	3,77	0,79
Toplam	1008	3,71	0,76

Tablo 3 incelendiğinde, kıdemi 1 ile 5 yıl arasında olan 90 öğretmenin, Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3,71), kıdemi 6 ile 10 yıl arasındaki 382 öğretmenin, Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3,66), kıdemi 11 ile 15 yıl arasındaki 256 öğretmenin, Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3,71) ve kıdemi 15 yıl ve üzeri olan 280 öğretmenin Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3,71) olduğu görülmektedir. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin algıları sıklık derecesi olarak "çoğu zaman" derecesindedir.

Tablo 4: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları ile İlgili Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Gruplar arası	1,76	3	0,58	1,01	0,38
Grup içi	580,09	1004	0,57		
Toplam	581,66	1007			

P>0,05

Tablo 4 incelendiğinde, f değerinin 1,01 ve p değerinin 0,38 olduğu ve bu değerlerin istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, Anadolu Lisesi müdürlerin etkili

müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

Akın (2002) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkililik Durumlarının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim Okulu müdürlerinin görev tanımlarındaki görevleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Karallı (2003) tarafından yapılan "Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri" adlı doktora tezinde, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin insan ilişkileri, kavramsal beceri ve teknik beceri boyutlarında öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Keleş (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri" adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiğine ilişkin olarak, öğretmen algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri" adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim okulu yöneticilerinin etkili müdürlük davranışlarına ilişkin olarak, öğretmen algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırma bulguları, Akın (2002), Keleş (2006) ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt amacı "Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan, okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5: Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okuldaki Çalışma Süresi (Yıl)	N	$\overline{X}$	S
1-5	631	3,71	0,74
6-10	197	3,68	0,69
10 ve üzeri	190	3,74	0,85
Toplam	1008	3,71	0,76

Tablo 5 incelendiğinde, okuldaki çalışma süresi 1 ile 5 yıl arasında olan 631 öğretmenin, Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3,71), okuldaki çalışma süresi 6 ile 10 yıl arasında olan 197 öğretmenin, Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3,68) ve okuldaki çalışma süresi 10 yıl ve üzeri olan 190 öğretmenin Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının ise ($\overline{X}$= 3,74) olduğu görülmektedir. Okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin algıları sıklık derecesi olarak "çoğu zaman" derecesindedir.

Tablo 6: Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları İle İlgili Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Gruplar arası	0,26	2	0,13	0,22	0,79
Grup içi	581,59	1005	0,57		
Toplam	581,86	1007			

P>0,05

Tablo 6 incelendiğinde, f değerinin 0,22 ve p değerinin 0,79 olduğu ve bu değerlerin istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla,okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin, Anadolu Lisesi müdürlerin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

Karallı (2003) tarafından yapılan "Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri" adlı doktora tezinde, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin insan ilişkileri, kavramsal beceri ve teknik beceri boyutlarında öğretmen görüşleri

arasında, okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Keleş (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri" adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiğine ilişkin olarak, öğretmen algıları arasında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır

Araştırma bulguları Karallı (2003) ve Keleş (2006) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin bulgular Ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacı "Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin ödül alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan ödül alan ve ödül almayan öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Ödül Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları İle İlgili Olarak Yapılan "t" Testi ve Sonuçları

Ödül Durumu	N	$\overline{X}$	S	t	p
Alan	577	3,74	0,77	1,49	0,13
Almayan	431	3,67	0,73		

P>0,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Anadolu Liselerinde görev yapan ödül alan ve ödül almayan öğretmenlerin, Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının ortalama puanları ($\overline{X}$=3,74) ile ($\overline{X}$=3,67) arasında değişmektedir. İki grubun ortalama puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla "t" testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda t değeri 1,37, p değeri ise 0.17 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler .05 düzeyinde anlamlı değildir. Başka bir ifadeyle, iki grubun kendi okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin değerlendirmelerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt amacı "Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır

Tablo 8: Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Algıları İle İlgili Olarak Yapılan "t" Testi ve Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	t	p
Alan	806	3,69	0,77	-1,99	0,04
Almayan	202	3,80	0,71		

P<0,05

Tablo 8'de görüldüğü gibi, Anadolu Liselerinde görev yapan hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin, Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarının ortalama puanları ($\overline{X}$=3,69) ile ($\overline{X}$=3,80) arasında değişmektedir. İki grubun ortalama puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla "t" testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda t değeri -1,99, p değeri ise 0,04 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Başka bir ifadeyle, iki grubun kendi okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın nedeni olarak hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yönetim süreçleri, öğretim liderliği ve etkili müdürlük konularında daha fazla bilgi sahibi oldukları ve bu nedenle okul müdürlerini hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre, etkili müdürlük ve öğretim liderliği kapsamında daha bilinçli değerlendirmiş olabilecekleri söylenebilir.

5. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algılarına göre Anadolu Lisesi müdürleri, etkili müdürlük davranışlarını "çoğu zaman" yerine getirmektedir.

2. Anadolu Liselerinde görev yapan bayan ve erkek öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Lisesi müdürleri etkili müdürlük davranışlarını "çoğu zaman" yerine getirmektedir.

3. Anadolu Liselerinde görevli ödül alan ve ödül almayan öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Lisesi müdürleri etkili müdürlük davranışlarını "çoğu zaman" yerine getirmektedir.

4. Anadolu Liselerinde görevli farklı kıdeme sahip öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Lisesi müdürleri etkili müdürlük davranışlarını "çoğu zaman" yerine getirmektedir.

5. Okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Okulda farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Lisesi müdürleri etkili müdürlük davranışlarını "çoğu zaman" yerine getirmektedir.

6. Hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmış olup; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin algılarına göre, Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını gösterme sıklığı daha azdır.

7. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Lisesi müdürlerinin en düşük düzeyde gösterdikleri etkili müdürlük davranışları, "sınıflarda olup bitenleri öğrenmek için sınıfları bizzat ziyaret eder", "öğrencilere ve öğretmenlere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder", "sorunlar ortaya çıkmadan işgörenlerin onları kestirmesini sağlar" ve "öğretmen ve veliler arasında iletişim prosedürleri geliştirir" davranışlarıdır.

8. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre Anadolu Lisesi müdürlerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri etkili müdürlük davranışları, "öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar", "öğrencilerden ve işgörenlerden yüksek beklentileri vardır", "kendisini işine adar" ve "öğrenci ve işgörenin desteğinden hoşlanır" davranışlarıdır.

5.2. Öneriler

1. Okul müdürleri, sınıflarda olup bitenleri öğrenmek, eğitim - öğretimi daha yakından izleyerek kalitesini geliştirmek, öğrenci başarısını artırmak ve etkili müdürlük, öğretim liderliği yapabilmek için sınıfları dersler esnasında bizzat ziyaret etmelidir.

2. Okul müdürleri, etkili müdürlük davranışlarını "her zaman" yerine getirebilmeleri için günlük bazı işlerini astlarına devredebilmelidir. Bu sayede, okul müdürleri, öğrenci ve öğretmenlere daha fazla zaman ayırabilecek ve bunun sonucu olarak da öğretim etkinliklerinin eşgüdüm, yönetim ve denetimini daha iyi yapabileceklerdir.

3. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin bu eğitimleri almaları için gerekli çalışmalar başlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkalın, Aytaç**.** 1998. **Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği.** 4. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Açıkgöz, Kemal. 1994. **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları.** İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akın, Mehmet Ali. 2002. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkililik Durumlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksu, Ali. 1994. Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Örgüt İklimi. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Alkan, Cevat. 1979. **Eğitim Ortamları.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Aydın, Mustafa. 2005. **Eğitim Yönetimi: Kavramlar Kuramlar Süreçler İlişkiler**. 7. bs. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Balcı, Ali. 1993. **Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma.** Ankara: Erek Ofset

_____. 2007. **Etkili Okul: Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma.** 5. bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bardard, Chester L. 1969. Formal Organizations **In Joseph A Litterer(ed) Organizations: Structure And Behavior**, 2.ed Vol I:. 40-50.

_____. 1971. **The Functions of Executive** (Thirtieth Anniversary Edition) London: Oxford University Press.

Başar, Hüseyin. 2001. **Sınıf Yönetimi.** 5. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, İ. Ethem. 2000. **Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul.** Ankara: Feryal Matbaası.

_____. 2006. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinos Yayınları.

Baştepe, İsmail. 2002. Normal ve Taşımalı Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Blau, Peter, Richaed W. Scott. 1962. **Formal Organizations:** A Comparative Approach. San Francisco: Chandler Publishing Company.

Bursalıoğlu, Ziya. 1998. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. 10. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.

_____. 1975. **Okul Yöneticisinin Yeterlilikleri.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Büyükkaragöz, S. Savaş. 1994. **Genel Öğretim Metotları.** Konya: Atlas Kitapevi.

Calabrese, Raymond L. 1988. **Ethical Leadership: A Prerequisite for Effective Schools**. NASSP Bulletin. 72; 1.

Çelik, Vehbi. 2002. **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dağlı, Abidin. 2000. İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları. **Eğitim Yönetimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık. Sayı: 23. s. 431-442.

Danley, W. E, Burch B.G. 1978. **Teacher Perceptions of the Effective Instructional Leader.** Cleaning House: Vol: 52, No: 2.

Demirtaş, Hasan. 1997. Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Drucker, Peter F. 1994. **Etkin Yöneticilik.** 2.bs. çev.Ahmet Özden, Nuray Tunalı. İstanbul: Eti Kitapları.

Duke, Daniel L, Richard J. Stiggins. 1985. Evaluating the Performance of Principals: A Descriptive Study. **Educational Administration Ouarterly.**

Erdoğan, İrfan. 2000. **Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ertürk, Selahattin. 1979. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Meteksan.

_____. 1985. Problems On Quality Of Education In Cariculum Development**. A Conference Paper Presented at the Quality Education: Its Future Prospect in the Turkish Educationa System**. Hacettepe University.

Gümüşeli, A. İlker. 1996. İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayımlanmamış Araştırma. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Hallinger, Philip, Joseph F. Murphy. 1985. Assessing The Instructional Manangement Behaviour Of Principals**. The Elementary School Journal**, 86(2) : 218-247.

Hallinger, Philip, R:M: Heck. 1996. Reassesing The Principal's Role in School Effectiveness. A Review of Emprical Research, 1980-1995. **Educational Administration Quarterly**. Vol: 32: 5-44.

Karallı, Selma Akıl. 2003. Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karslı, Mehmet Durdu. 1994. The Effectiveness of Supervisory Activities at The First Level of Turkish Elementary Education. Unpublished Doctorate Disertation. Ankara: Middle East Technical University.

Katz, Robert L. 1955. Skills of an Effective Administrator. **Harvard Business Review**. 33 (1): 33-42.

Kaya, Yahya Kemal. 1993. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiyedeki Uygulama**. 7. bs. Ankara: Bilim Yayınları.

Keleş, Başar. 2006. İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Little, Judith W. 1981. School Success And Staff Development in Urban Disegrated Schools. **Eric Document** ED 205 628.

Morris, Van Cleve. 1981. **The Urban Principal**: Discretionary Desicion-Making In Large Educational Organization. Chicago: University Of Illinois.

Okutan, Mehmet. 1989. Eğitim Yönetiminde İnsan İlişkileri ve Önemi. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**: 45.

Özçelik, Durmuş Ali. 1987. **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özdemir, Servet. 1998. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Persel, Caroline H, Peter W. Cookson. 1982. **The Effective Principal in Action** Virginia: National Association of Secondary School Principals.

Sergiovanni, Thomas J, Fred D. Carver. 1973. **The New School Executiver:** A Theory of Administration. New York: Dodd, Mead And Company.

Şişman, Mehmet. 2002. **Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Etkili Okullar**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____. 2004. **Öğretim Liderliği**. 2. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____. 1996. Etkili Okul Yönetimi. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir.

Tan, Hasan. 1992. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. 3.bs. İstanbul: MEB Yayınları.

Tanrıöğen, Abdurrahman. 1988. Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Taymaz, Haydar. 2003. **Okul Yönetimi.** 7. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Thomas, Donald. 1974. Who is an Effective Principal. **NASSP Bulletin. September.**

Tosun, Mustafa. 1981. **Örgütsel Etkililik.** Ankara: TODAİE Yayın. No: 196.

Tumin, Melvin M. 1977**. School Organizations. In Thedore E. Andrews and Brenda L. Bryant (ed) Perspectives on Organizations.** Washington.D:C: American Association Of Colleges For Teacher Education.

Varış, Fatma. 1973. **Öğretmen Yetiştirme Üzerine**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yavuzer, Haluk. 1980. **6-12 Yaş Çocukların Psiko-Sosyal Gelişmesi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Yenipınar, Şenyurt. 1998. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, Selami. 2001. Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, Vijdan. 2006. İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yukl, Gary. 1982. Managerial Leadership and Effective Principal. Washington, D:C:: **ERIC Document Reproduction Service**, ED 244 009.

Ek 1. Araştırmanın Çalışma Evreni

Sıra No.	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
1	Süleymen Nazif Anadolu Lisesi	33
2	Akşemsettin Anadolu Lisesi	40
3	Dr. Kemal Naci Ekşi Anadolu Lisesi	37
4	Mehmet Niyazi Altuğ Anadolu Lisesi	43
5	Adnan Menderes Anadolu Lisesi	40
6	Bahçelievler Anadolu Lisesi	47
7	Dedekorkut Anadolu Lisesi	41
8	Florya Tevfik Ercan Anadolu Lisesi	35
9	Hasan Polatkan Anadolu Lisesi	29
10	Yeşilköy Anadolu Lisesi	37
11	Bayrampaşa Anadolu Lisesi	32
12	Hüseyin Bürge Anadolu Lisesi	36
13	Arnavutköy Korkmaz Yiğit Anadolu Lisesi	25
14	Beşiktaş Anadolu Lisesi	33
15	Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi	59
16	Kabataş Erkek Lisesi	57
17	Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi	43
18	Beyoğlu Anadolu Lisesi	25
19	Galatasaray Lisesi	55
20	İstanbul Atatürk Anadolu Lisesi	39
21	Nakipoğlu Anadolu Lisesi	38
22	Büyükşehir Hüseyin Yıldız Anadolu Lisesi	36
23	Hadımköy Örfi Çetinkaya Anadolu Lisesi	27
24	Çatalca Anadolu Lisesi	21
25	Cağaloğlu Anadolu Lisesi	42
26	İstanbul Lisesi	68
27	Vefa Lisesi	50
28	Amiral Vehbi Ziya Dümer Anadolu Lisesi	16
29	Eyüp Anadolu Lisesi	30
30	Gelenbevi Anadolu Lisesi	45
31	Pertevniyal Lisesi	59
32	Samiha Ayverdi Anadolu Lisesi	38
33	Şehremini Anadolu Lisesi	51
34	Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	42
35	Ergün Öner Mehmet Öner Anadolu Lisesi	25
36	Cengizhan Anadolu Lisesi	35
37	Kağıthane Anadolu Lisesi	40
38	Küçükçekmece Anadolu Lisesi	32
39	Gazi Anadolu Lisesi	29
40	Fahrettin Kerim Gökay Anadolu Lisesi	38
41	Rotary 100. Yıl Anadolu Lisesi	20
42	Hasan Sabriye Gümüş Anadolu Lisesi	22
43	Selimpaşa Atatürk Anadolu Lisesi	42
44	Nişantaşı Anadolu Lisessi	26
45	Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi	45
46	Şişli Anadolu Lisesi	36
47	Adile Mermerci Anadolu Lisesi	35
48	Mensucat Santral Anadolu Lisesi	31
	TOPLAM	1805

Ek 2. Anket Formu

Değerli öğretmen arkadaşlarım;

Okulların etkili ve verimli çalışmalarını konu olan araştırmalarla ilgili olarak literatüre baktığımızda, bu çalışmaların uzun yıllardır yapıldığını görürüz. Bu araştırmalar etkililiğin en önemli kaynaklarından birinin, okul müdürlerinin etkili liderliği olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu anket formu; İstanbul İli Avrupa yakası Anadolu Lisesi öğretmenlerinin algılarına göre Anadolu Lisesi müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını hangi sıklıkta gösterdiklerini belirlemek üzere, veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplandıran kişiye ilişkin bilgi elde etmeyi amaçlayan 5 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını hangi sıklıkta gösterdiklerini ölçmek için 27 sorudan oluşan beşli likert anket formu bulunmaktadır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında her iki bölümdeki sorulara verdiğiniz cevapların derecesi önem taşımaktadır.

Anketin uygulanabilmesi için Valilikten izin alınmıştır ankette vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Ayrıca adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Değerli zamanınızı ayırarak eğitim yönetimi alanına yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Reşit SAĞIM
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Adres: Bahçelievler Adnan Menderes Anadolu Lisesi
Müdür Başyardımcısı
Bahçelievler/ İstanbul
Tel (İş): 0212 641 35 35
0212 641 3536
e-mail: resagim@gmail.com

Ek 2- devam

BÖLÜM I

I- Cinsiyetiniz
1 ( ) Kadın
2 ( ) Erkek

II- Öğretmenlikteki kıdeminiz

1 ( ) 1-5 yıl
2 ( ) 6-10 yıl
3 ( ) 11- 15 yıl
4 ( ) 15 yıl ve üzeri

III- Bu okuldaki çalışma süreniz
1 ( ) 1-5 yıl
2 ( ) 6-10 yıl
3 ( ) 10 yıl ve üzeri

IV- Ödül Durumunuz
1 ( ) Aldım
2 ( ) Almadım

V- Hizmet İçi Eğitim Durumunuz
1 ( ) Hizmet içi eğittim aldım
2 ( ) Hizmet içi eğitim almadım

Ek 2- devam

BÖLÜM II

	MADDELER	Sıklık Derecesi				
		Hiçbir Zaman	Seyrek Olarak	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
		1	2	3	4	5
	Bu okulda okul müdürü;					
1	Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına koyar, planlar ve uygulamaya koyar**.**	( )	( )	( )	( )	( )
2	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Öğretim programını koordine eder**.**	( )	( )	( )	( )	( )
4	Öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılır.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara yerleştirir**.**	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öğretmenlerin ilgilerine eğilir ve onlara destek verir.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Sınıflarda olup bitenleri öğrenmek için sınıfları bizzat ziyaret eder.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Sıkça okulun her tarafında görülür.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Öğrenci ile sürekli temas halindedir	( )	( )	( )	( )	( )
10	Okulda kuralları korumada katı fakat adildir.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
13	İkna yoluyla başkalarının üretkenliğini artırır.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Öğrenme çevresinin yaratılması için toplum kaynakları ile işbirliği eder.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Aklını ve yargısını kullanır.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Öğretmenleri karar sürecine katar ve onlarla yoğun iletişime girer.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Öğrencilerden ve işgörenlerden yüksek beklentileri vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Öğrenci ve işgörenin desteğinden hoşlanır.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi için çaba gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Öğretmenler ve veliler arasında iletişim prosedürleri geliştirir.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Sorunlar ortaya çıkmadan, işgörenlerin onları kestirmesini sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Okulda olumlu bir öğrenme iklimi yaratır.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Okulda olup bitenleri ilgililere duyurur**.**	( )	( )	( )	( )	( )
24	Girişimcilik ve meraklılık gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Kendisini işine adar.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Bireylerle açık ve dürüst olarak ilişkiye girer.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Okul çapında akademik başarının tanınmasını ve ölçümünü sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek 3. Anket uygulama izin yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ II
Milli Eğitim Müdürlüğü

699/

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.5807
Konu: Ankct(Reşit **SAĞIM)**

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nc

İlgi : a) Valilik Makamının tarihl4/02/2008 ve 18.580/690/19759 sayılı Oluru.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi. c) 12/02/08 tarih ve 213 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Reşit SAGIM'ın** İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere **"Öğretmenlerin Algılarına Göre İstanbul İli Avrupa Yakası Anadolu Lisesi Müdürlerinin etkili Müdürlük davranışlarını Hangi Sıklıkta Gösterdiklerinin Belirlenmesi"** konulu anket çalışmalarını yapma istekleri İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Ek-l.İlgi(a)VaIilik Oluru 2.
Ek: Anket Sorulan.

ÖZGEÇMİŞ

5 Kasım 1961 tarihinde Kırıkhan-Hatay'da doğdu. İlkokulu Iğdır, ortaokul ve liseyi Reyhanlı-Hatay'da bitirdi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 1986 yılında Kimya Öğretmeni olarak mezun oldu. 1987 yılında İstanbul'da öğretmen olarak çalışmaya başladı. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 2005 yılında başladığı yüksek lisans eğitimini 2008 yılında tamamladı. Halen Bahçelievler Adnan Menderes Anadolu Lisesi'nde Müdür Başyardımcısı olarak görev yapan Reşit SAĞIM aynı okulda matematik öğretmeni olarak görev yapan Sefine SAĞIM ile evli ve Mustafa Kemal ve Fatih Alp adlarında iki çocuk sahibidir.