

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*

The Effect of School Principals' Instructional Leadership Behaviours on Teachers' Job Satisfaction

Erkan TABANCALI**, Fatma CENGİZ***

Öz: Araştırmada resmi ilkokullarda çalışan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumundaki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. İstanbul İli Kağıthane ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda çalışan 552 öğretmene okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde sergiledikleri sorulmuş ve bu davranışların ilkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Öğretmenlere Öğretim Liderliği Anket Formu ve İş Doyumu Anketi uygulanmıştır. Verilerin analizi için tek yönlü varyans analizi (anova), t-testi, Tukey post-hoc ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla yerine getirmektedir ve öğretmenler işlerinden kısmen doyum elde etmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerinde etkisi vardır. Amaçları açıklama, eğitim programlarını eşgüdümleme, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme davranışları iş doyum düzeylerini arttırırken, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma davranışları iş doyum düzeyini azaltmaktadır. Okulun amaçlarını geliştirme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarının ise öğretmenlerin iş doyumunda bir etkisi yoktur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, öğretmenlerin iş doyumuna, liderlik, iş doyumuna

Abstract: The aim of this descriptive study was to examine the effect of school principals' instructional leadership behaviors on teachers' job satisfaction. A sample of 552 teachers in Kağıthane participated in the study. Research is in the relational screening model. The Principal Instructional Management Rating Scale was used to obtain teachers' perceptions of principals' instructional leadership behaviors. The Job Satisfaction Survey was used to determine job satisfaction levels of teachers. Data were analyzed using t-test, Tukey post-hoc, and regression. According to results, school principals "almost always" behave as instructional leaders and teachers are not highly satisfied with their job. School principals' instructional leadership behaviors have effect on teachers' job satisfaction. Communicating school goals, coordinating curriculum, maintaining high visibility, providing incentives for teachers, promoting professional development for teachers, developing high academic standards affect teachers' job satisfaction positively, whereas, supervising and evaluating instruction, monitoring student progress, protecting instructional time affect teachers' job satisfaction negatively. Framing goals and providing incentives for students have no effect on teachers' job satisfaction.

Keywords: Instructional leadership, teachers' job satisfaction, leadership, job satisfaction

Giriş

Toplumsal ve bireysel açıdan öneminin çok önemli olduğu bilinen eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliğinde diğer tüm kurumlarda olduğu gibi okul yöneticisinin liderlik rolü önemlidir. Lider olarak okul yöneticisinin rolünün önemi, okulun tüm görev ve amaçlarına doğrudan ya da dolaylı etkisi olmasından kaynaklanmaktadır. Geleneksel anlamda okul yöneticisi, mevcut yasa ve kurallar çerçevesinde okulla ilgili kaynakların sağlanması ve örgütlenmesi ile uğraşırken, aynı zamanda mevcut statükoyu koruma ve sürdürme amacı da gütmektedir (Şişman, 2011, s.

*Bu çalışma, International Symposium on New Issues in Teacher Education, Finland'da bildiri olarak sunulmuştur.

**Dr. Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID. 0000-0001-7536-2696; e-posta: tabanca@yildiz.edu.tr

***Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye, e-posta: fatmaozevin@hotmail.com:

24). Son yıllarda liderlikle ilgili yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinden geleneksel yapı içerisinde çıkararak, hem etkili bir yönetici hem de etkili bir lider olmalarını beklemektedir.

Son on yıl içerisinde okul müdürlerinden beklenen liderlik davranışları, yüksek akademik standartlara ve başarıya verilen önemin artmasıyla birlikte büyük ölçüde değişmiştir. Önceleri yöneticilerin sadece öğretmenleri yönetmesi gerektiği fikri ağırlıklı iken, okulların giderek daha karmaşık bir yapıya dönüşmesi sonucunda yöneticilerin günlük görev ve sorumlulukları da farklılaşmaya başlamıştır (Gaither, 2008, s. 12). Yöneticilerin farklılaşan bu görev ve sorumluluklarıyla birlikte onların yöneticilikten öte liderlik davranışlarına daha çok vurgu yapılmış ve okul müdürlerinin özellikle öğretim lideri olarak okul performansını doğrudan nasıl etkilediğini araştıran çalışmalar yapılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların sonucunda ise öğretim lideri olarak okul müdürünün okul performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu desteklenmiştir (Hallinger ve Heck, 1996, s. 5).

Amerika'da 80'li yıllarda başlayan öğretim liderliği çalışmalarının ardından Türkiye'de de bu alanda çalışmalar yapılmış ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır (Gümüseli, 1996). Yapılan bu çalışmalarla öğrenci ve okul başarısını direk ve dolaylı olarak etkileyen öğretimsel liderlik davranışlarının önemine dikkat çekilmiştir. Ancak, öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini ortaya koymakta sınırlı kalmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörler arasında okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının önemli bir yer tuttuğu ortaya konmuştur (Anderman, Belzer ve Smith, 1991; Blase ve Blase, 1999; Gaither, 2008; Littrell, Billingsley ve Cross, 1994; Mota, 2010; Taş ve Önder, 2010). Öğretim lideri olarak okul müdürleri öğrenci başarısını sürekli izleyerek okul başarısına katkıda bulunabildikleri gibi öğretmenlerin iş doyumunu yükselterek de okul başarısına katkıda bulunabilirler. Çünkü bir okulda öğrenci başarısını etki eden en önemli faktörlerden biri de öğretmen performansıdır ve bu performansın yüksek olması da öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olmasına bağlıdır (Shead, 2010, s. 9). Ngotngamwong'a (2012, s. 29) göre okul müdürünün öğretim liderliği davranışları öğretmen etkililiği üzerinde önemli bir yordayıcılığa sahiptir, bu da öğrenci başarısını olumlu veya olumsuz olarak direk etkilemektedir.

Türkiye'de öğretim liderliği konusunda yapılan çalışmalar genellikle öğretim liderliği davranış boyutları üzerinde durmuş ancak bu davranışların öğrenci ve öğretmen performansı üzerindeki etkisine odaklanmamıştır. Bu araştırmada öncelikli olarak Hallinger (1982) tarafından geliştirilen ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirilmesini içeren okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Hallinger, Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) adını verdiği ölçek ile, müdürlerin öğretim liderliği özelliklerini belirleyen üç boyutta incelenebilecek onbir farklı yapının kontrol edildiğini ileri sürmektedir. Bunlardan birinci boyut "okul misyonunu tanımlama" olarak ifade edilmiştir. Bu boyut içerisinde iki farklı yapı vardır, bunlar okul amaçlarını belirlemek ve iletme, burada okul müdürünün yeteneği okul ihtiyaçlarını açığa çıkarmak ve okul amaçlarını etkin olarak izleyenlere iletme, İkinci boyut "eğitim programını ve öğretimi yönetme" dir. Bu boyutta dört yapı vardır. Bunlar; eğitim ve öğretim programını bilme, program koordine etme, denetleme ve değerlendirme ile yapısal süreci izlemedir. Bu yapılar program ve sınıf gözlemlerini gerçekleştirmek koşulu ile lider davranışlarını araştırmaktır. Üçüncü boyut ise "olumlu öğrenme iklimini oluşturma"dır. Bu boyutta da dört farklı yapı irdelenmektedir. Bunlar, öğretmenler için standartlar oluşturma, beklentileri belirleme, zamanı iyi kullanma ve öğretmenlerin ilerlemelerini izleme biçiminde ifade edilmiştir. Bu yapılar müdürün varlığını hissettirme, personelin olağanüstü performansının farkına varılmasını sağlama ve sınıf dışında geçirilen zamanın sınırlandırılması ile öğrenci ve personel için standartlar oluşturmaları sağlar (Hallinger, 1998). Yapılan alan yazın taramasında okul müdürünün liderlik stiline öğretmenlerin iş doyumuna etkisi olduğu sonucuna varılan çalışmalara ulaşıldıkça, öğretim liderliğinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi olup olmadığı konusunda ulaşılabilen kaynaklarda henüz bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle, öğrenci ve okul başarısı üzerinde çok önemli etkiye sahip olan öğretim liderliği ve öğretmen iş doyumuna

bu çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Araştırmanın genel amacı İstanbul İli Kağıthane ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ilkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini yordamasını öğretmen algılarına göre belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak ta öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışını hangi düzeyde algılamakta oldukları, müdürün mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda katıldığı seminer sayısı, okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre, öğretmenlerin algılarında, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından aralarında anlamlı fark olup olmadığı, ilkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri, ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemi, buldukları okulda çalışma süresi, aynı müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre, ilkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ve ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin ilkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı alt sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma türleri içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmada farklı grupların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması da söz konusu olduğunda, bu araştırma ilişkisel bir araştırmadır (Erkuş, 20005).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul İli Avrupa yakası Kağıthane ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyerek çalışma evreninin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 37 okulda bulunan ilkokul öğretmen sayısı 675'tir. Ancak, tamamı boş bırakılan veya aynı cevaplardan oluşan, eksik doldurulan anketler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle, değerlendirmeye alınan anket sayısı 552'dir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik üç soru yer almıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan Öğretim Liderliği Anket Formu yer almıştır. Üçüncü bölümde öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ölçmeyi amaçlayan İş Doyum Anket Formu yer almıştır. Okul müdürlerinin kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik okul müdürlerine uygulanmak üzere dört sorudan oluşan bir form kullanılmıştır.

Öğretim liderliği ile ilgili verileri toplamak için Hallinger (1982) tarafından geliştirilen ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirmesini içeren anket Gümüşeli (1996) tarafından türkçeye uyarlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan anketin onbir alt boyutu vardır ve toplam 70 davranış sorusundan oluşmaktadır. Bu davranışları ölçmek üzere hazırlanan ankete katılımcılar "Her zaman" (5), "Çoğunlukla" (4), "Arasıra" (3), "Az" (2), "Çok az" (1) şeklinde cevap verebilmektedirler. Ölçeğin alt boyutlarının alpha değerleri ise; okulun amaçlarını geliştirme 0.90, amaçları açıklama 0.92, öğretimi denetleme ve değerlendirme 0.90, eğitim programını eşgüdümleme 0.89, öğrenci başarısını izleme 0.94, öğretim zamanını koruma 0.88, varlığını hissettirme 0.85, öğretmenleri çalışmaya özendirme 0.87, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama 0.93, akademik standartlar geliştirme ve uygulama 0.84 ve öğrencileri öğrenmeye özendirme 0.93 olarak belirlenmiştir. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları anketinin toplam güvenilirlik değerleri 0.99'dur (Gümüşeli, 1996).

İş doyumunu ile ilgili verileri toplamak için kısa adı JSS (Job Satisfaction Survey) olup Spector (1985) tarafından geliştirilen ve Yelboğa (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 36 sorudan oluşturulan anket kullanılmıştır. JSS ölçeğinde her madde “1-Hiç katılmıyorum”dan “6-Tamamen katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. JSS-İş Doyum Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısıyla belirlenen iç tutarlılık güvenilirliği 0,78'dir. Ücret, Yükselme olanakları, Denetim (ilk amirle olan ilişkilerden sağlanan doyum), Sosyal haklar, Performansa Dayalı Ödüllendirme, İşin yapılma şekli (kural ve prosedürlerle ilgili doyum), Çalışma arkadaşları, İşin yapısı ve İletişim boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,63; 0,69; 0,74; 0,65; 0,71; 0,76; 0,77; 0,82 ve 0,88'dir (Yelboğa, 2012). Sonuç olarak geçerlik ve güvenilirlikleri yapılmış olan bu iki ölçeğin bu çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılarak bu çalışmada kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır. Araştırmada yordama çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular araştırma alt problemlerine uygun biçimde tablolara dönüştürülmüş ve açıklanmıştır.

Bulgular

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algıları ile İlgili Bulgular:

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışını yerine getirme düzeylerinin ortalamasına ait bulgular gösterilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Öğretim Liderlik Düzeyleri

	N	X	Ss	Min.	Max.
Okulun Misyonunu Tanımlama	552	3,607	0,334	2,43	4,57
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	552	3,706	0,393	2,19	4,67
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	552	3,454	0,428	2,36	4,5
Öğretim Liderliği Genel Puanı	552	3,584	0,324	2,57	4,43

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama alt boyutunu *çoğunlukla* ($3,607 \pm 0,334$); eğitim programı ve öğretimi yönetme alt boyutunu *çoğunlukla* ($3,706 \pm 0,393$); olumlu öğrenme iklimi geliştirme alt boyutunu *çoğunlukla* ($3,454 \pm 0,428$) yerine getirdikleri bulunmuştur. Bu bulgular ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yeterli bulduklarını göstermiştir.

Tablo 2'de okul müdürlerinin okuldaki öğrenci sayısına göre öğretim liderliği davranış düzeyleri ortalamaları ile gruplar arasındaki farklar gösterilmiştir.

Okulundaki öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama puanları öğrenci sayısı 400-600, 601-800 ve 801-1000 olan okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama puanlarından yüksek bulunmuştur.

Okulundaki öğrenci sayısı 801-1000 ve 1000'den fazla olan okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme puanları öğrenci sayısı 400-600, 601-800 olan okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretim Liderliği Davranışını Yerine Getirme Düzeylerinin Ortalamaları ve Aralarındaki Farklar

	Grup	N	X	Ss	F	P	Fark
Okulun Misyonunu Tanımlama	400-600 Öğrenci	133	3,553	0,338	24,594	0,000	4 > 1
	601-800 Öğrenci	235	3,526	0,291			4 > 2
	801-1000 Öğrenci	71	3,627	0,352			4 > 3
	1000'den Fazla	113	3,825	0,308			
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	400-600 Öğrenci	133	3,571	0,450	24,397	0,000	3 > 1
	601-800 Öğrenci	235	3,636	0,294			4 > 1
	801-1000 Öğrenci	71	3,918	0,383			3 > 2
	1000'den Fazla Öğrenci	113	3,876	0,400			4 > 2
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	400-600 Öğrenci	133	3,257	0,500	31,723	0,000	2 > 1 3 > 1
	601-800 Öğrenci	235	3,394	0,301			4 > 1
	801-1000 Öğrenci	71	3,694	0,349			3 > 2
	1000'den Fazla Öğrenci	113	3,662	0,457			4 > 2

Okulundaki öğrenci sayısı 601-800, 801-1000 ve 1000'den fazla olan okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme puanları okulundaki öğrenci sayısı 400-600 olan okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme puanlarından yüksek bulunmuştur. Okulundaki öğrenci sayısı 801-1000 ve 1000'den fazla olan okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme puanları okulundaki öğrenci sayısı 601-800 olan okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme puanlarından yüksek bulunmuştur. Okuldaki öğrenci sayısı artıça olumlu iklim geliştirme puanları da artmaktadır.

Tablo 3'de okul müdürlerinin toplam yöneticilik kıdemi değişkenine göre öğretim liderliği davranış düzeyleri ortalamaları ile gruplar arasındaki farklar gösterilmiştir.

Toplam yöneticilik kıdemi 11-20 ve 21 yıl ve üstü olan okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme puanları toplam yöneticilik kıdemi 1-10 yıl olan okul müdürlerinin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Toplam yöneticilik kıdemi 11-20 yıl olan okul müdürlerinin varlığını hissettirme puanları toplam yöneticilik kıdemi 1-10 yıl olan okul müdürlerinin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Toplam Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Öğretim Liderliği Davranışını Yerine Getirme Düzeylerinin Ortalamaları ve Aralarındaki Farklar

	Grup	N	X	Ss	F	P	Fark
Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme	1-10 Yıl	81	3,578	0,443			2 > 1
	11-20 Yıl	274	3,736	0,390	5,196	0,006	3 > 1
	21 Yıl ve üstü	197	3,715	0,367			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	1-10 Yıl	81	3,579	0,356			2 > 1
	11-20 Yıl	274	3,786	0,433	7,752	0,000	3 > 1
	21 Yıl ve üstü	197	3,757	0,423			
Eğitim Programını Eşgüdümleme	1-10 Yıl	81	3,630	0,552			2 > 1
	11-20 Yıl	274	3,773	0,424	3,679	0,026	3 > 1
	21 Yıl ve üstü	197	3,777	0,426			
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	1-10 Yıl	81	3,283	0,471			2 > 1
	11-20 Yıl	274	3,479	0,450	7,832	0,000	3 > 1
	21 Yıl ve üstü	197	3,490	0,359			
Varlığını Hissettirme	1-10 Yıl	81	3,349	0,503			
	11-20 Yıl	274	3,535	0,544	3,666	0,026	2 > 1
	21 Yıl ve üstü	197	3,501	0,560			
Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	1-10 Yıl	81	3,244	0,713			2 > 1
	11-20 Yıl	274	3,500	0,606	8,2	0,000	3 > 1
	21 Yıl ve üstü	197	3,561	0,539			
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	1-10 Yıl	81	3,130	0,669			2 > 1
	11-20 Yıl	274	3,526	0,720	12,213	0,000	3 > 1
	21 Yıl ve üstü	197	3,492	0,516			

Tablo 4'te okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğretim liderliği davranış düzeyleri ortalamaları ile gruplar arasındaki farklar gösterilmiştir.

Mesleki kıdemi 11-20 yıl olan okul müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme puanları mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan okul müdürlerinin puanlarından yüksek bulunmuştur. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme puanları mesleki kıdemi 11-20 yıl olan okul müdürlerinin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Liderliği Davranışını Yerine Getirme Düzeylerinin Ortalamaları ve Aralarındaki Farklar

	Grup	N	X	Ss	T	P
Okulun Amaçlarını Geliştirme	11-20 Yıl	283	3,604	0,409	3,521	0,001
	21 Yıl ve üstü	269	3,460	0,542		
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	11-20 Yıl	283	3,419	0,447	-1,997	0,046
	21 Yıl ve üstü	269	3,491	0,405		
Öğretim Zamanını Koruma	11-20 Yıl	283	3,169	0,874	-2,855	0,004
	21 Yıl ve üstü	269	3,365	0,733		
Varlığını Hissettirme	11-20 Yıl	283	3,419	0,415	-3,415	0,001
	21 Yıl ve üstü	269	3,576	0,649		

Tablo 5’te okul müdürlerinin yöneticilik konusunda katıldığı seminer sayısına göre öğretim liderliği davranış düzeyleri ortalamaları ile gruplar arasındaki farklar gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Konusunda Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Öğretim Liderliği Davranışını Yerine Getirme Düzeylerinin Ortalamaları ve Aralarındaki Farklar

	Grup	N	X	Ss	F	P	Fark
Okulun Misyonunu Tanımlama	Hiç Katılmadım	18	3,306	0,328	17,945	0,000	2 > 1
	1-2 Kez Katıldım	408	3,652	0,317			
	3 Veya Daha Fazla Katıldım	126	3,505	0,348			
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Hiç Katılmadım	18	3,044	0,695	22,946	0,000	3 > 1
	1-2 Kez Katıldım	408	3,606	0,392			
	3 Veya Daha Fazla Katıldım	126	3,368	0,618			
Amaçları Açıklama	Hiç Katılmadım	18	3,451	0,236	4,418	0,012	2 > 3
	1-2 Kez Katıldım	408	3,677	0,433			
	3 Veya Daha Fazla Katıldım	126	3,58	0,435			

Yöneticilik konusunda katıldığı seminer sayısı 1-2 kez ve 3 veya daha fazla olan okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme puanları, yöneticilik konusunda hiç seminere katılmamış olan okul müdürlerinin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Yöneticilik konusunda katıldığı seminer sayısı 1-2 kez olan okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama, okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama puanları yöneticilik konusunda katıldığı seminer sayısı 3 veya daha fazla olan okul müdürlerinin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Yöneticilik konusunda katıldığı seminer sayısı 3 veya daha fazla olan okul müdürlerinin öğretim zamanını koruma puanları, yöneticilik konusunda hiç seminere katılmamış olan okul

müdürlerinin puanlarından yüksek bulunmuştur; varlığını hissettirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama puanları ise yöneticilik konusunda katıldığı seminer sayısı 1-2 kez olan okul müdürlerinin puanlarından yüksek bulunmuştur. Yöneticilik seminerlerine katılmanın okul müdürlerine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili bulgular

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ortalamaları verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Toplam Puan Ortalamaları

	N	X	Ss	Min.	Max.
İş Doyum Düzeyi	552	3,307	0,383	2,28	4,14

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum düzeyi ortalaması puanı (3,307±0,383)’dir. Bu da öğretmenlerin işlerinden doyum elde edip etmedikleri konusunda “kısmen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri anlamına gelmektedir.

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre ortalamaları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Buldukları Okulda Çalışma Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	X	Ss	F	P	Fark
İş Doyum Düzeyi	1-5 Yıl	409	3,316	0,380			1 > 3
	6-10 Yıl	109	3,329	0,373	4,363	0,013	2 > 3
	11 Yıl ve üstü	34	3,121	0,418			

Buldukları okulda çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin iş doyum düzeyi 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin iş doyum düzeyinden yüksek bulunmuştur. Buldukları okulda çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin iş doyum düzeyi süresi 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin iş doyum düzeyinden yüksek bulunmuştur.

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin öğretmenlerin aynı müdürle birlikte çalışma süresi değişkenine göre ortalamaları ve t-testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyinin Aynı Müdürle Birlikte Çalışma Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	X	Ss	T	p
İş Doyum Düzeyi	4 Yıldan Az	450	3,275	0,386		
	4 Yıl ve Daha Fazla	102	3,448	0,340	-4,179	0,000

Aynı müdürle birlikte çalışma süresi 4 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin iş doyum düzeyi 4 yıldan az olan öğretmenlerin iş doyum düzeyinden yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu yordaması ile ilgili bulgular:

Tablo 9'da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisini ortaya koymak için yapılan regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumunu Yordamasına Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
İş Doyum Düzeyi	Sabit	1,762	9,237	0,000			
	Okulun Amaçlarını Geliştirme	-0,002	-0,055	0,956			
	Amaçları Açıklama	0,085	2,175	0,030			
	Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	-0,184	-3,46	0,001			
	Eğitim Programını Eşgüdümleme	0,273	5,288	0,000			
	Öğrenci Başarısını İzleme	-0,112	-2,334	0,020			
	Öğretim Zamanını Koruma	-0,12	-5,027	0,000	16,621	0,000	0,238
	Varlığını Hissettirme	0,145	4,409	0,000			
	Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme	0,085	2,55	0,011			
	Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	0,149	3,614	0,000			
	Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	0,12	4,188	0,000			
	Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	-0,01	-0,321	0,748			

Öğretmenlerin iş doyumunun okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme değişkenleri ile ilişkisinin güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,238$). Okul müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme davranış düzeyi iş doyum düzeyini etkilememektedir ($p=0,956>0,05$). Okul müdürlerinin amaçları açıklama davranış düzeyi iş doyum düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,085$). Okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme davranış düzeyi iş doyum düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,184$). Okul müdürlerinin eğitim programını eşgüdümleme davranış düzeyi iş doyum düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,273$). Okul müdürlerinin öğrenci başarısını izleme davranış düzeyi iş doyum düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,112$). Okul müdürlerinin öğretim zamanını koruma davranış düzeyi iş doyum düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,120$). Okul müdürlerinin varlığını hissettirme davranış düzeyi iş doyum düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,145$). Okul müdürlerinin öğretmenleri çalışmaya özendirme davranış düzeyi iş doyum düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,085$). Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama davranış düzeyi iş doyum düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,149$). Okul müdürlerinin akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranış düzeyi iş doyum düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,120$). Okul müdürlerinin öğrencileri öğrenmeye özendirme davranış düzeyi iş doyum düzeyini etkilememektedir ($p=0,748>0,05$).

Tartışma

Öğretmenler, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “çoğunlukla” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim liderliği davranışlarının alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama, Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme, Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturma boyutlarının üçünü de “çoğunlukla” yerine getirdiklerini algıladıkları görülmüştür.

Okulun Misyonunu Tanımlama boyutunda "amaçları geliştirme" davranışının "amaçları açıklama" davranışına göre daha az gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okulun amaçlarını geliştirmeye yönelik etkinliklere fazla katılmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Amaçları açıklama görevinin amaçları geliştirme görevine göre daha fazla sergilenmesinin temel sebebi olarak okul müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okullara gönderilen eğitim programında yazılı amaçları öğretmenlere açıklayarak gerçekleştirilmesini sağlama düşüncesinde olmaları olabilir. Bunun yanısıra, Gümüseli (1996) 'nin bu sonuçları destekleyen çalışmasında da bahsettiği gibi amaç geliştirme ve yorumlama davranışı okul müdürünün toplum koşulları ve ihtiyaçları, bireysel ihtiyaçlar, ilkeler gibi alanlarda bilgi sahibi olmasını, bu konularda yapılan çalışma ve gelişmeleri sürekli olarak izleyerek elde ettiği verileri amaç geliştirme ve yorumlamada kullanabilme becerisine sahip olmasını gerektirir. Ancak, amaçları öğretmenlere ve diğer paydaşlara açıklama yukarıda belirtilen yeterliklerin birçoğunu gerektirmez. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin amaç geliştirme davranışını amaçları açıklama davranışına göre daha az yerine getirmeleri, onların bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri Eğitim Programları ve Öğretimi Yönetme boyutundaki davranışlardan en fazla "eğitim programını eşgüdümleme" davranışını yerine getirmektedir. Bu durum okul müdürlerinin öğretmenleri işbirliği içerisinde okulun amaçları doğrultusunda yönetmeye büyük önem verdiklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Alt boyutlara ait öğretim liderliği davranışları tek tek incelendiğinde ise okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarını “çoğunlukla”; öğretim zamanını koruma, akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışlarını “ara sıra” yerine getirdiklerini algıladıkları şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Bu bulgular ilköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yeterli bulduklarını göstermiştir. En çok sergilenen davranışlara bakıldığında okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirdikleri görülmektedir. En az sergilenen davranışlar olarak öğretim zamanını koruma ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışlarının algılanması okul müdürlerinin bu davranışları daha az benimsedikleri sonucunu ortaya koyabilir. Bu iki davranışın diğer davranışlara göre daha az sergilendiğinin algılanması, bu davranışların müdürlere öncelikle kazandırılacak yeterlik alanları olduğunun göstergesidir. Öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışının Türkiye’de önceki yıllarda öğretim liderliği alanında yapılan araştırmalardan (Balcı, 1981; Bursalıoğlu, 1975; Gümüseli, 1996) farklı olarak *çoğunlukla* yerine getirildiği görülmüştür. Bu bulgunun nedeni, öğretim liderliği kavramının ülkemizde ilk kez kullanılmaya başladığı dönemlerden günümüze kadar geçen süreçte öğretimin denetlenmesine verilen önemin ve bu konuda yapılan uygulamaların artması olarak görülebilir.

Okulda bulunan öğrenci sayısı değişkenine göre gruplama yapıldığında, öğrenci sayısı daha fazla olan okullarda çalışan okul müdürlerinin öğrenci sayısı daha az olan okullarda çalışan okul müdürlerine göre öğretim liderliği davranışlarının tümünü daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Bu durum Gümüseli'nin (1996) araştırmasında çıkan benzer sonuçları desteklerken yurtdışında yapılan bazı araştırmaların (Hallinger ve Murphy, 1985) aksine bir sonuç çıkmıştır. Gümüseli'nin (1996) belirttiği gibi öğretim liderliği eğitim öğretimi merkeze alarak eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması, öğretmenlerin izlenip değerlendirilmesi, öğrenci başarısının izlenmesi, öğretmen ve öğrencileri özendirici bir örgüt ikliminin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gibi zaman alıcı etkinliklerin yapılmasını zorunlu kılar ve bu

nedenle öğrenci sayısı az olan okullardaki müdürlerin büyük okullardaki müdürlere göre öğretim liderliğine ayıracak zaman bakımından daha şanslı oldukları düşünülür. Bunun aksine, öğrenci sayısı fazla olan okullarda öğretim liderliği davranışlarının okul müdürleri tarafından daha fazla sergileniyor olmasının sebebi, Anderson'ın (2006) da belirttiği gibi, okulda öğrenci sayısının fazla olması, öğretmen sayısının, sınıf şube sayılarının da fazla olması anlamına gelmektedir. Bu durum ise, okul müdürlerinin özellikle amaçları açıklama, eğitim programının uygulanmasında öğretmenlerin işbirliği içinde olmasını sağlama, öğrenci değerlendirmesinin doğru ve etkin biçimde yerine getirilmesini izleme, yapılan etkinliklerin okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olduğunu kontrol etme gibi öğretim liderliği etkinliklerini direkt olarak yerine getirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenlerle öğrenci sayısı fazla olan okullarda okul müdürlerinin yönetsel faaliyetlerden çok eğitim öğretim odaklı faaliyetlere daha çok zaman ayırdıkları söylenebilir.

Müdürün yöneticilik kıdemi değişkenine göre gruplama yapıldığında, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarına yönelik öğretmen algıları arasında farklılık bulunmuştur. Buna göre, yöneticilik kıdemi 11-20 yıl arası olan okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi 1-10 yıl arası olan okul müdürlerine göre öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Yine, yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olan okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi 1-10 yıl arası olan okul müdürlerine göre öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, davranışını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Şişman'ın (1997) çalışmasını destekler nitelikteki bu sonuçlara göre, yöneticilik konusunda okul müdürünün deneyimi arttıkça müdürlerin okulun örgüt havasını geliştirmede öğrenci, öğretmen, yönetici ilişkilerine daha büyük önem vererek hem eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili bir şekilde yapılmasına hem de okulda olumlu bir öğrenme ikliminin oluşmasına çabaladıkları söylenebilir.

Müdürün mesleki kıdemi değişkenine göre gruplama yapıldığında, okulun amaçlarını geliştirme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme davranışlarına yönelik öğretmen algıları arasında farklılık bulunmuştur. Buna göre, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul müdürlerinin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul müdürlerine göre okulun amaçlarını geliştirme davranışını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan çalışmada da 11-15 ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem aralıklarından farklı ifade etmişlerdir. Bu kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem grubu öğretmenlere göre daha fazla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Çünkü öğretmenlerin kariyer evrelerinde 11-15 ile 16-20 yıl kıdem, öğretmenlerin, araştırma, sorgulama, alanda uzmanlık, deney ve aktivizm evresi olarak görülmektedir (Bakioğlu, 1994; 1996; Bakioğlu ve İnandı, 2002). Kendini alanında uzman ve yetkin olarak gören öğretmenler kendilerini diğer öğretmenlerden farklı olarak ifade etmiş olabilirler. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha sağlıklı değerlendirmiş olabilirler. Yine bu çalışmada 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul müdürlerinin 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul müdürlerine göre öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Okul müdürlerinin mesleki kıdeminin onların öğretmenlik ve yöneticilikte geçirdikleri toplam süre anlamına gelmesi göz önünde bulundurulduğunda, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan okul müdürlerinin öğretmenlikte geçirdikleri süre de dâhil olmak üzere merkezden gelen amaçlara uymak zorunda olmayı kabullenmiş olmaları ve zamanlarını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan amaçları okullarına göre yeniden düzenlemek yerine bu amaçlar doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamadan devam etmesini sağlamada harcamayı tercih ettikleri söylenebilir. Kaykanacı'nın (2003) çalışmasında çıkan sonuçlarla benzerlik gösteren bu sonuçlara göre, mesleki kıdemi daha az olan okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama boyutuna daha fazla zaman harcarken, mesleki kıdemi daha fazla olan

okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna daha fazla zaman harcadıkları söylenebilir.

Müdürün yönetim konusunda katıldığı seminer sayısı değişkenine göre gruplama yapıldığında, okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarına yönelik öğretmen algıları arasında farklılık bulunmuştur. Buna göre, yöneticilik konusunda 1-2 kez seminerlere katılan okul müdürlerinin hiç katılmayanlara ve 3 veya daha fazla kez katılanlara göre okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Öğretim zamanını koruma ve varlığını hissettirme davranışlarını ise seminerlere 3 veya daha fazla kez katılan okul müdürlerinin diğer okul müdürlerine göre daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Yapılan bazı çalışmaları (Bankston, 1993; Gümüşeli, 1996) destekler nitelikteki bu sonuçlara göre, yönetim konusunda verilen seminerlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Seminerlere 1-2 kez katılan okul müdürlerinin daha çok yönetsel içerikli ve örgüt havası oluşturmaya yönelik davranışları gösterme eğilimi içinde oldukları söylenebilir. Seminerlere 3 veya daha fazla katılan okul müdürlerinin ise daha çok olumlu öğrenme iklimi geliştirmeye yönelik davranışlar gösterme eğilimi içinde oldukları söylenebilir. Bu durumun alınan hizmetiçi eğitimlerin içeriklerine bağlı olarak gelişebileceği söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar bu konuda yapılan bazı araştırmaların sonuçlarını (Çardak, 2002; Ekinci, 2006; Gümüşeli, 2001; Telliöglü, 2004) destekler niteliktedir.

Aynı okulda 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular diğer çalışmalardaki bulgularla uyumsuzdur. Çalışmaların genelinde 1-5 yıl öğretmenlerin en fazla sorun yaşadıkları özellikle iş doyumlarının düşüp tükenmişliklerinin arttığı yıllardır. Bunun nedeni olarak ta bu yıllarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirmedeki uygulama sorunları, zor öğrencilerle baş etmede yeterli olmama vb. nedenler sayılabilir. İnandı, Ağgün ve Atik (2010) öğretmenlerin iş doyumuna yönelik olarak yaptıkları araştırmada, iş doyumunun her bir boyutunda anlamlı farklılığa kıdem aralıklarının neden olduğunu belirlemişlerdir. Genel olarak, yöntem, ilk amirle ilişkiler, çalışma arkadaşları ve çalışma koşulları boyutunda kıdemi daha fazla olan öğretmenler kıdemi daha az olanlardan daha fazla iş doyumunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kartal'ın (2005) yılında yaptığı çalışmada da kıdem anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Bu çalışmada kıdem arttıkça iş doyum düzeyide artmaktadır. Günbayı ve Toprak'ın (2010) yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. İşin niteliği, yönetim, denetim, çalışma koşulları ve kendini geliştirme boyutlarında kıdemleri daha fazla olanlar kıdemleri az olanlarda daha fazla iş doyumunu sağlamaktadır. Ancak, aynı işyerinde uzun süre çalışan ancak yükselme olanağı bulunmayan çalışanların iş doyumları düzeylerinde bir değişiklik söz konusu olmamakta, hatta iş doyumunsuzluğu yaşadığı görülmektedir. Resmi devlet okullarında çalışan öğretmenlerin kariyer basamakları ve yükselme olanaklarının yok denecek kadar az olduğu göz önünde bulundurulursa aynı okulda daha uzun yıllar çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha düşük olmasının sebebi olarak işlerinde yükselme olanağı bulamamaları söylenebilir. Bunun yanı sıra, Erkmən ve Şencan'a (1994) göre çalışanların adil bir sistem doğrultusunda ödüllendirilmesi iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Eğer işyeri oluşturacağı gerçekçi bir başarı değerlendirme sistemi sonucu başarılı olanları ödüllendirirse ödülü hak edenlerin iş doyumları artacaktır. Başarı değerlendirme sisteminin hatalı olması başarılı olduğuna inanan çalışanların iş doyumunu olumsuz yönde etkileyecektir. İş doyumunu işin niteliği ile işten elde edilen maddi ve manevi çıkarların uyumu sonucu artmaktadır. Bir örgütte çalışanların yüksek iş doyumları adil ve uygun ödül sistemlerinin geliştirilmesi ile

sağlanabilecektir. Buna göre, bir okulda uzun yıllar çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olması çalıştıkları okulda yaptıkları işin takdir edilmemesi sonucunda ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca, Erdoğan'ın (1996) da belirttiği gibi fiziksel çalışma koşullarının kötü/olumsuz olması durumunda çalışanların iş doyum düzeyinde düşme olmaktadır. Aynı okulda daha fazla süre çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının daha düşük olması çalıştığı süre içinde olumsuz koşulların değişmemesi, fiziksel imkânsızlıkların sürekliliği gibi nedenlerle beklentilerinin karşılanmamasına bağlanabilir.

Aynı müdürle 4 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin 4 yıldan az çalışan öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun bir nedeni olarak okul müdürüyle birlikte çalışma süresi arttıkça okul müdürünün öğretmenlerle daha açık bir iletişim kurma, karşılıklı birbirini tanıma ve güven duygularının gelişimi ve bilgi paylaşma eğiliminin artma ihtimali olduğu söylenebilir. Aynı müdürle daha uzun süre çalışan öğretmenlerin kendilerini örgütsel yapının bir parçası olarak düşünmeleri de bu durumun oluşmasında bir etkiye sahip olabilir. Bu çıkarımların destekleyicisi olarak Çetin ve Özcan'ın (2004) okul müdürlerinin etik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumunu inceledikleri araştırmaları gösterilebilir. Öğretmenlerin aynı müdürle çalışma sürelerinin iş doyumuna etkisini ortaya koydukları çalışmalarında aynı müdürle daha uzun süre çalışmakta olan öğretmenlerin okul yöneticisinin; 'ödülü hak edenlere verdikleri, kuralları herkese eşit uyguladıkları, çalışanın emeğinin karşılığını verdikleri, bireylere eşit davrandıkları, kimsenin haklarını sömürmedikleri, astlar arasındaki anlaşmazlıklarda taraf tutmadıkları, iş yükünü dengeli dağıttıklarını, haksızlığın düzeltilmesi için çaba gösterdiklerini, cezayı işlenen suça denk olarak verdiklerini, çalışanların yasal haklarını kullanmalarını sağlamalarını, değerlendirmede objektif davrandıklarını, gerçekleri çarpıtmadıklarını, insanlara zarar verecek eylemlerden kaçındıklarını, insan haklarına saygılı davrandıklarını, kişilere farklılığından dolayı ayrıcalıklı davranmadıklarını, astlarında yeterlilikleri oranında üretim beklediklerini, sahtekârlık yapmadıklarını ve cinsiyet ayrımcılığı yapmadıklarını belirttikleri ve iş doyum düzeylerinin aynı müdürle daha az süredir çalışmakta olan öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, aynı müdürle daha uzun süre birlikte çalışan öğretmenlerin okul müdürleriyle karşılıklı güven duyguları geliştirmeleri sonucu açık bir iletişimle karara katılımlarının artmasının ve kendilerini okulun bir parçası hissetmelerinin onların iş doyumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin ilkökul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı incelendiğinde, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerinde güçlü etkisi olduğu görülmüştür. Okulun amaçlarını geliştirme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarının ise öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Amaçları açıklama, eğitim programlarını eşgüdümleme, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışları iş doyum düzeylerini arttırırken, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma davranışlarının iş doyum düzeyini azalttığı görülmüştür.

Amaçları geliştirme davranışının iş doyumuna bir etkisinin olmaması okulların amaç ve hedeflerinin merkezden belirlenmesi sonucu, okul müdürlerinin amaç geliştirme davranışını arasıra yerine getirmeleri ve öğretmenlerin amaçları geliştirme sürecine dâhil olmamaları şeklinde açıklanabilir.

Araştırmadan çıkan bu sonuçlara göre okul müdürlerinin okulun amaç ve hedeflerini, plan ve programlarını, yönetim politikasını öğretmenlere açıklamaları; eğitim programını iyi yönetmesi, öğretmenlerle açık bir iletişim halinde olması, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirebilecekleri seminerlere, eğitimlere, sertifika programlarına katılmalarını desteklemesi; öğretmenlerin başarı ve performanslarını önemsemesi, yaptıkları iyi şeyleri takdir

etmesi onların okul amaçlarını benimsemelerinde ve bu amaçlar doğrultusunda çalışmada istekli olmalarında, etkili ve verimli çalışmalarında güdüleyici bir etkiye sahiptir. Anderson'ın (2006) Blase ve Blase'ten (1994) aktardığı gibi okul müdürünün sürekli varlığını hissettirmesi ve öğretmenlerle olumlu bir etkileşime sahip olması öğretmenlerde güven duygusunun artmasına ve işlerinden yüksek doyum sağlamalarında önemli bir etkiye sahiptir.

Günümüzde denetlemenin en temel amacının öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanmasına yardımcı olmak olduğu büyük bir çoğunluk tarafından kabul edilmektedir. Araştırmalar denetlemenin öğretmene yardım amacı dışında kullanılması ve yetersiz kişiler tarafından yapılması halinde eğitim ve öğretime katkı sağlamadığını göstermektedir (Gümüşi, 2014). Denetimlerin amacı öğretmenleri kontrol etmek değil onlarla öğretim etkinliklerini uyarlama ve uygulamada işbirliği içerisinde olmaktır. Etkili denetlemenin özelliklerinden birinin denetleme sonucunda öğretmenlerin denetlemenin performanslarını yükselttiğine ve kendilerini güdülediğine inanmaları olduğu göz önünde bulundurulursa, amacı geliştirmeden çok yargılama olan denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı gibi onların iş doyumlarına olumsuz etkide bulunacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra, yapılan denetimler öğretmenlere çok az serbestlik tanıyıp kendi başlarına karar almalarını ve katılmalarını zorlaştırıyorsa; denetçi denetim sürecinde öğretmenlerle işbirliği içinde olmaktan kaçınıyorsa, onlarla etkili bir iletişim kuramıyorsa, denetim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip değilse öğretmenlerin kaygı düzeyi ve denetçiye olan güvensizlik duygusu artar. Bu tarz bir denetimin öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin azalmasında önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenci başarısını izlemenin temel amacı öğrencinin bireysel ilerlemesini izleme ve öğrenme güçlüklerini belirleme ve buna paralel olarak öğretimdeki aksaklıkların giderilmesini sağlamaktır. Öğrenci başarısını izleme süreci geleneksel -sonuç odaklı- veya otantik -süreç odaklı- yollarla yapılır. Ancak izlemeyi öğrenme ve öğretme sürecinin itici gücü durumuna getirmeyi düşünen bir okulun bu süreci öğrenmeyi değerlendirmeden çok öğrenme için değerlendirme amacına cevap verecek biçimde yapılandırması ve işletmesi gerekir (Gümüşi, 2014).

Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımla birlikte süreç değerlendirmesinin eğitim sistemimize henüz birkaç yıl önce girmesi ve zaman zaman merkezi sınavlarla öğrenci değerlendirmesinin yapılarak öğrencilerin başarı durumlarına göre ülke genelinde sıralanması okullarda geleneksel öğrenci izleme yöntemlerinin hala var olduğunu göstermektedir. Yapılan merkezi sıralamanın sonucunda resmi ilkokullarda öğrenci başarısının diğer etkenler göz önünde bulundurulmadan direkt olarak öğretmen başarısı olarak görülmesi öğretmenlerin iş doyumunda olumsuz etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “çoğunlukla” yerine getirmektedir. Öğretim liderliği davranışlarının alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri Okulun Misyonunu Tanımlama, Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme, Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturma boyutlarının üçünü de “çoğunlukla” yerine getirmektedir.
2. Öğretmenlerin algılarına göre, müdürün mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda katıldığı seminer sayısı, okuldaki öğrenci sayısı müdürün öğretim liderliği davranış düzeylerini etkilemektedir. Öğretmen algılarına göre, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul müdürleri 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul müdürlerine göre okulun amaçlarını geliştirme davranışını daha fazla sergilemektedir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul müdürleri 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul müdürlerine göre öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme davranışlarını daha fazla sergilemektedir. Yöneticilik kıdemi 11-20 yıl arası olan okul müdürleri yöneticilik kıdemi 1-10 yıl arası olan okul müdürlerine göre öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarını daha fazla sergilemektedir. Yine, yöneticilik kıdemi 21

yıl ve üstü olan okul müdürleri yöneticilik kıdemi 1-10 yıl arası olan okul müdürlerine göre öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri çalışmaya özendirme davranışlarını daha fazla sergilemektedir. Yöneticilik konusunda 1-2 kez seminerlere katılan okul müdürleri hiç katılmayanlara ve 3 veya daha fazla kez seminerlere katılan okul müdürlerine göre okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama davranışlarını daha fazla sergilemektedir. Öğretim zamanını koruma ve varlığını hissettirme davranışlarını ise seminerlere 3 veya daha fazla kez katılan okul müdürlerin diğer okul müdürlerine göre daha fazla sergilemektedir. Öğrenci sayısı daha fazla olan okullarda çalışan okul müdürleri öğrenci sayısı daha az olan okullarda çalışan okul müdürlerine göre öğretim liderliği davranışlarının tümünü daha fazla sergilemektedir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenler kısmen iş doyumuna sahiptir.
4. İlkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemi, aynı okulda çalışma süresi, aynı müdürle çalışma süresi gibi değişkenlere göre incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık göstermektedir. Aynı okulda 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerinkine göre daha yüksektir. Aynı müdürle 4 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 4 yıldan az çalışan öğretmenlerinkine göre daha yüksektir.
5. İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin ilkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri üzerinde etkisi vardır. Buna göre, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerinde güçlü etkisi vardır. Okulun amaçlarını geliştirme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarının ise öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Amaçları açıklama, eğitim programlarını eşgüdümleme, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışları iş doyum düzeylerini arttırırken, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma davranışlarının iş doyum düzeyini azaltmaktadır.

Kaynaklar

- Anderman, E. M., Sharolyn, B. ve Julia, S. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: the role of school culture and principal leadership. *Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, April.
- Anderson, J. (2006). *An analysis of the relationship of high school principals' perceived instructional leadership management behaviors to school size and to student achievement* (Unpublished doktoral dissertation). Texas A&M University.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. *Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. İstanbul: M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(28), 513-529.
- Balcı, A. (1981). Lise yöneticisinin rolleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Bankston, J. R. (1993). Instructional leadership behaviors of a selected group of principals in northeast texas. *Dissertation Abstracts International*, 54, 2810.
- Blase, J. ve Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.

- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Yayınevi: Ankara.
- Çardak, M. (2002). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ile stresle başa çıkma yolları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınevi: Ankara.
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 21-38.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. Avcıoğlu Basım Yayım, İstanbul.
- Erkmen, T. ve Şencan, H. (1994). Örgüt kültürünün iş doyumu üzerindeki etkisinin otomotiv sanayide faaliyet gösteren farklı büyüklükteki iki işletmede araştırılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 23(2), 107-125.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Gaither, J. (2008). *Differences between principal's leadership styles and teacher's job satisfaction in middle schools* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Southern University.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Hallinger, P. (1982, 1983, 1990). Principal instructional management rating scale. Version 2. 3. Sarasota, F. L: Leading Development Associates. FL 34243 Leadingware.com, 813-354-3543.
- Hallinger, P. ve Murpy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247
- Hallinger, P. ve Ronald, H. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İnandı, Y., Ağgün, N. ve Atik, Ü. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102-126.
- Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1).
- Littrell, P. C., Bonnie S. B. ve Lawrence, H. C. (1994). Commitment, health, and intent to stay in teaching the effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school. *Remedial and Special Education*, 15, 297.
- Mota, R. (2010). *A Descriptive analysis of the impact of leadership styles on teacher job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University.
- Ngotngamwong, R. (2012). *Effects of participative leadership on teacher job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Nova Southeastern University.

- Shead, L. M. (2010). *An Investigation of the Relationship Between Teachers' Ratings of Their Principals' Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction in Public Education*. Doktora Tezi. Lake University, San Antonio, Texas.
- Şişman, M. (1997). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Taş, A., Önder, E. (2010). Yöneticilerin liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32).
- Tellioğlu, A. (2004). *İstanbul ilibeyoğlu ilçesinde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin doyum düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied Sciences Journal*, 6(8), 1066-1072.

Extended Abstract

Purpose

Instructional leadership studies began in Turkey in 1995 and they focused on the leadership behaviors of school principals. However, the researchers did not search for the relationship between the instructional leadership behaviors of school principals and teacher motivation or school success. The aim of this study is to examine the effect of school principals' instructional leadership behaviors on teachers' job satisfaction in Kağıthane district in İstanbul. The research questions are:

- How do teachers perceive the instructional leadership behaviours of their school principals?
- Do demographic descriptors of school principals (the number of students at school, years of being a principal, teaching experience, the number of courses school principals took part in) influence teacher's perceptions of their school principals's instructional leadership behaviours?
- What is the job satisfaction level of teachers?
- Do demographic descriptors of teachers (how long they have been working in their school, how long they have been working with their principal, teaching experience) influence their job satisfaction levels?
- Do school principals' instructional behaviours have an effect on teachers' job satisfaction?

Method

Design

This is a descriptive study with 552 participants from Kağıthane district.

Population

The research was conducted during the 2013-2014 academic year in Turkey. Data was collected from 552 teachers working at state primary schools in Kağıthane district.

Data analysis

The analysis was guided by the research questions. The questionnaire data were analyzed using an SPSS program. The arithmetic means and standard deviation were calculated, t-test and Tukey post-hoc were used to draw inferences about differences between the means of two or more groups. For all statistical tests the level of significance was set at $p < 0.05$. Regression was used to determine the effect of school principals' leadership behaviours on teachers' job satisfaction.

Results

The results of the study indicate that school principals "almost always" behave as instructional leaders. School principals "almost always" Define the School Mission, Manage the Instructional Program, Promote a Positive Climate.

According to *the number of students at school* descriptive, the more the number of students is the more frequently the school principal behaves as an instructional leader.

According to *years of being a principal* descriptive, principals who have experience more than 21 years manage the instructional program more than principals who have experience between 1-10 years. Principals who have experience between 11-20 years *manage the instructional program, supervise and evaluate instruction, coordinate curriculum, promote a positive climate, promote incentives for teachers and students*, more than principals who have experience between 1-10 years. Principals who have experience between 11-20 years maintain *high visibility* more than principals who have experience between 1-10 years.

According to *teaching experience* descriptive, principals who have been teaching for 11-20 years *frame goals* more than principals who have been teaching for more than 21 years. Principals who have been teaching for more than 21 years *promote a positive climate, protect instructional time, maintain high visibility* more than principals who have been teaching for 11-20 years.

According to *the number of courses school principals took part in* descriptive, principals who took 1-2 courses *define the school mission, frame goals, communicate goals, supervise and monitor instruction, protect instructional time, provide incentives for students* more than principals who didn't take any courses. Principals who took more than 3 courses *define the school mission, frame goals, communicate goals, supervise and monitor instruction, protect instructional time, provide incentives for students* more than principals who didn't take any courses. Principals who took more than 3 courses *maintain high visibility, develop high academic standards* more than principals who took 1-2 courses. Principals who took 1-2 courses *promote professional development for teachers* more than principals who took more than 3 courses.

The average of teachers' job satisfaction meant that they partly disagree that they are satisfied with their jobs.

According to *teaching experince* descriptive, there isn't a significant difference between teachers' job satisfaction. According to *how long they have been working in their school* descriptive, teachers who have been working in their school for 1-5 years are more satisfied with their jobs than teacher who have been working in their school for more than 11 years. Teachers who have been working in their school for 6-10 years are more satisfied with their jobs than teacher who have been working in their school for more than 11 years. According to *how long they have been working with their principal* descriptive, teachers who have been working with their principal for more than 4 years are more satisfied than teachers who have been working with their principal for less than 4 years.

School principals' instructional leadership behaviours have an effect on teachers' job satisfaction

School principals' *framing goals and providing incentives for students* do not have an effect on teachers' job satisfaction.

School principals' *communicating goals, coordinating curriculum, maintaining high visibility, providing incentives for teachers, promoting professional development, developing high academic standards* have a positive effect on teachers' job satisfaction.

School principals' *supervising and monitoring instruction, monitoring student progress, protecting instruction time* have a negative effect on teachers' job satisfaction.

Discussion and conclusion

1. The results of the study indicate that school principals "almost always" behave as instructional leaders. School principals "almost always" Define the School Mission, Manage the Instructional Program, Promote a Positive Climate.

2. The more the number of students is the more frequently the school principal behaves as an instructional leader. Principals who are more experienced in being a principal behave as instructional leaders more than others. Principals who have less teaching experience focus on defining school mission whereas principals who have more teaching experience focus on promoting a positive climate. Principals who took less courses focus on behaviours about teaching and learning process. Principals who took more than 3 courses focus on promoting a positive climate.
3. Teachers who participated in this study partly have job satisfaction.
4. There isn't a significant difference between teachers' job satisfaction according to their teaching years. Teachers who have been working in their school for less years than others are more satisfied with their jobs. Teachers who have been working with their principal for more years than others are more satisfied with their jobs.
5. School principals' instructional leadership behaviors have effect on teachers' job satisfaction. Communicating the school goals, coordinating curriculum, maintaining high visibility, providing incentives for teachers, promoting professional development for teachers, developing high academic standards affect teachers' job satisfaction in a positive way. Supervising and evaluating instruction, monitoring student progress, protecting instructional time affect teachers' job satisfaction in a negative way. Framing goals and providing incentives for students have no effect on teachers' job satisfaction.