

ÖĞRETİM LİDERİ OLARAK OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Aydın BALLYER^[*]
Yüksel GÜNDÜZ^[**]

ÖZET

Müdürler, yalnızca okulu yöneten yönetici rolünde değil, aynı zamanda öğretimi yönlendiren, geliştiren lider durumundadır. Öğretim liderliği bu anlamda, okulda öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar olarak ifade edilmektedir. Buna göre öğretim liderliği öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileme davranışlarıdır. Her okulun öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olan bir öğrenme iklimi vardır. Okul sistemleri küreselleşen bu dönemde okul liderlerini program ve hesap verebilirlik çerçevesinde güçlendirmek yoluyla öğrenci başarısı üzerinde daha çok yoğunlaşmaktadırlar, Artık okulun başarısı genellikle öğrencilerinin yani çıktılarının kalitesiyle ve nitelikleriyle ölçülmektedir. Bu anlamda birçok araştırmacı okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki rolünün önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ve Kartal ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 3400 öğretmen; örneklemini ise, evrenden amacına uygunluğu nedeniyle oransız elaman örnekleme yöntemiyle seçilen 680 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel olarak yürütülen bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 maddelik bir ölçekle toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,90'dır. Ölçekle elde edilen veriler yüzde, frekans, ortalama, standart

[*] Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

[**] Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

sapma, testi ve tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğrencilerin akademik başarısına etkisi “az düzeyinde” olmuştur. Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenlerin, müdürlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini algılamalarının oldukça düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim, ödül ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmen görüşleri, belirtilen değişkenlere göre farklılık göstermemiştir. Müdürlerin öğrencilerin akademik başarılarına daha çok katkıda bulunabilmeleri için, müdürlerin öğretmenlerin profesyonel gelişim çabalarını teşvik etmesi, öğretmenlerin öğretimsel problemler ya da konularla ilgili olarak her an başvuruda bulunacak ortamı sağlaması, okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle paylaşması, öğretmenlere profesyonel kaynak ve materyal sağlaması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim lideri, müdür, öğretmen, öğrenci

A Study On Effects Of School Principals' On Student Achievements As Instructional Leaders

ABSTRACT

School principals are not only managers who just manage of a school but they are also leaders that lead and develop instruction in this respect. Instructional leadership is defined as a way of behavior that is shown by the leaders themselves or others to improve student achievement at a school in this sense. In this manner, instructional leadership is a behaviour that is affecting the work of a teachers' teaching work and students' learning process either directly or indirectly. Each school has a climate that has an effect on students learning process either positive or negative. School systems are focusing on successes and empowerment of students more by means of accountability and program in the global world. Nowadays school success is usually evaluated with the quality of graduates. A lot of scholars imply the effect of a school principal on student achievement as an instructional leader. Therefore the main purpose of this study is to find out effects of school principals on student achievement as instructional leaders according to the opinions of primary school teachers. In this study descriptive method has been applied. The population of the study is 3400 teachers currently working in Kartal and Kadıköy townships in İstanbul

province in the 2010-2011 academic years. The sampling is 680 teachers out of that population chosen with unproportional sampling method. The study has been conducted quantitatively and the data has been gathered by means of a 20-item-scale that has been developed by the researchers themselves. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale is 0,90. The data has been analyzed with arithmetic mean, standard deviation, test and one way variant analysis. According to the results of the study, school principals' effect on student achievement has been found low in general. In other words it has been understood that according to perceptions of teachers, school principals' effect on student achievement is quite low. As a result of the study there are no significant meanings between the perceptions of the teachers surveyed according to their sex, age, length of service, education, rewards taken and in-service training variables. In other words teacher views have not shown any differences. Principals should take some steps at their schools. In this sense they should provide professional resources and materials to teachers, encourage teachers' development efforts, and share academic priorities with teachers. He should also be accessible at any time for both teachers and students at school for counseling academic issues.

Key Words: Instructional leadership, principal, teacher, student

1. GİRİŞ

1980'li yılların ortasına kadar liderlikte geleneksel yaklaşımların etkili olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımların liderlik özellikleri öğretim programının eksiksiz bir şekilde uygulanması için gerekli önlemlerin alınması ilkesine dayalıdır. Söz konusu dönemde müdürlerin kişisel ve mesleki özellikleri genel itibarıyla deneyimli ve öğretme yeterliğini taşıyan kişiler olmalarının yeterli görülmesi şeklindedir (Cavanagh ve Romanoski, 2006). Ancak yaşanan hızlı değişim ve dönüşümün etkilediği okullarda müdür yerine lider kavramı tartışılmaya başlanmıştır. Bu noktada müdür ile liderin davranış özelliklerinin karşılaştırılması tartışılmaya başlanmıştır.

Müdürler genellikle öğretmenler arasından sınavlar yoluyla seçilen, atanan, okulda eğitim öğretimin belirlenen genel politikalar ve yasalar çerçevesinde yürütülmesinden sorumlu olan kişidir. Liderler ise büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları görebilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları örgütün

gelişimi için kullanabilen kişidir. Liderleri müdürlerden ayıran temel özellikler onların vizyon geliştirmek, geleceğe yönelik analiz yapabilme becerisine sahip olmak, yaratıcı düşüncüyü teşvik etmek, çalışanlarına yol göstermek, hem kendini hem de grubu yönlendirebilme becerisine sahip olmak ve inisiyatif almak olarak sıralanabilir.

Lider, çoklukla diğerlerini etkileme gücü gibi özellikleri olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Değişik liderlik türleri tartışılmaktadır ancak son yıllarda özellikle üzerinde durulan öğretim liderliği bu anlamda, okulda öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar olarak ifade edilmektedir. Buna göre öğretim liderliği öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileme davranışlarıdır. Aynı zamanda öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için okul toplumunda bulunanların gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmektir. Ayrıca öğretim liderliği bilginin sorun çözmeye uygulanması ve başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Şişman, 2002, s.58). Hallinger ve Murphy (1987) bu liderlik tarzının üç boyutu olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre birinci boyut okul misyonunun tanımlanması, ikincisi öğretim programının yönetilmesi ve üçüncüsü ise okulda olumlu öğrenme iklimi geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında lider ya da müdür geleneksel olarak yönetsel işler yerine, eğitim ve öğretim zamanının korunmasına daha çok önem vermektedir. Bu yaklaşımda müdür yine sınıf süreçlerini ve sınıf öğretmenlerinin kalitesini kontrol eder, iş odaklı takımların çalışmasını zenginleştirir, personel profesyonelleşmesi ve gelişmesini destekler (Cavanagh ve Romanoski, 2006, s.3).

Her okulun öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olan bir öğrenme iklimi vardır. Townsend (1997) başarılı okulların etkili lider, personel, iyi politikalar, güvenli ve destekleyici çevre, aileler ve çalışmaya teşvik edilen öğrencilerden oluştuğunu ifade etmektedir. Okul sistemleri küreselleşen bu dönemde okul liderlerini program ve hesap verebilirlik çerçevesinde güçlendirmek yoluyla öğrenci başarısı üzerinde daha çok yoğunlaşmaktadırlar (Gamage, Adams & Mc Cormack., 2009). Artık okulun başarısı genellikle öğrencilerinin yani çıktılarının kalitesiyle ve nitelikleriyle ölçülmektedir. Bu anlamda birçok araştırmacı okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki rolünün önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bölümde bu araştırmalara yer verilmektedir.

1.1 İlgili Araştırmalar

Haris (2004), okul liderliğinin öğrenci adanmışlığı ve başarısı üzerinde önemli etkilerinin varlığından söz etmektedir. Okul müdürlerin, güçlü liderlik yönetimi özelliği göstermesi, öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentiler içinde olması, düzenli ancak baskıcı olmayan bir okul iklimi oluşturması okul toplumunda bulunanları olumlu yönde etkilemektedir. Müdürün öğrencilerin temel bir takım becerileri kazanmasına yönelik çaba göstermesi, öğretim sürecinde sonuç alıcı atmosfer sergilemesi, öğrenci ilerlemesini izlemesi, okulda temel hedeflerin gerçekleştirilmesinde gerekli kaynakların sağlanması ve kullanılması yönünde davranış göstermesi gerekmektedir (Gamage et al, 2009, s.2).

Okul etkililiği üzerine yapılan birçok araştırma liderliğin önemi üzerinde bulguları ortaya koymaktadır ancak okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki anahtar etkisinin olduğu bilinmesi tek başına yeterli değildir (Fullan, 2001, s.7). Purkey ve Smith (1982) yürüttükleri bir çalışmada öğrenci başarısının okul ve çevre ikliminden güçlü bir şekilde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Wubbels, Creton & Hooymayers (1993) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin kişilerarası davranışları ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki bulmuşlardır. Buna göre öğretmenler destekleyici bir ortamda çalıştıklarında öğrenci başarısında artışa neden olmaktadır (Fisher ve Cresswell, 1998, s. 231). Öğrenme çevresi ve öğrenci çıktıları üzerine yürüttükleri bir çalışmada Dorman, JFraser & Mc Robbie (1995) bunlar arasındaki ilişkiyi sınıf çevresi ve öğrenci çıktıları ilişkisinden daha zayıf bulmuşlardır. Cotton (2003) yürüttüğü bir çalışmada bilgili ve okulun öğretim programıyla ilgili olan müdürlerin öğrenci başarısı konusunda bu özellikleri taşımayanlara oranla daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini bulmuştur. Yine Waters, Marzano & McNulty (2004), liderlik uygulamaları ile öğrenci başarısı arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardır. Gentilucci ve Muto (2007) öğrencilerin müdürün öğretim liderliği davranışlarına dair algılarına yönelik yürüttükleri çalışmada, müdürlerin öğretim liderliği davranışının öğrenci başarısını olumlu etkilediği, öğrencilerin formal ve informal ihtiyaçlarını karşıladığı, aynı zamanda müdürlerin ulaşılabilir olmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Bunların yanı sıra sınıfları ziyaret eden müdürlerin interaktif bir şekilde öğrenmeyi ve motivasyonu etkilediğini belirtmişlerdir.

Quinn (2002) yürüttüğü bir çalışmada müdürün öğretim liderliği rolünün öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Müdürler kaynak sağlayarak, öğretimi destekleyerek, sağlıklı iletişim kurarak, görünebilir olarak öğretmen ve öğrencileri olumlu yönde etkilemektedirler.

Harris (2004) yürüttüğü bir çalışmada liderin yetkilerini dağıttığında okul düzeyinde öğrenci başarısı üzerinde olumlu sonuçları olduğunu bulmuştur. Bu sonuç İngiltere’de Eğitim Bakanlığı’nın (DfES) (2007) araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Yine McLaughlin ve Talbert (2001), Bossert, Dwyer, Rowan & Lee (1982), Hallinger ve Murphy (1985), Louis, Marks & Kruse (1996) ve Rosenholtz (1989) liderin davranışlarıyla öğrencilerin öğrenmesi arasında önemli ilişkiler bulmuşlardır. Buna göre liderlik yeterlikleri düşük olan müdürlerin okullarında akademik başarı da düşüktür. Ayrıca başka bir çalışmada Leithwood ve Montgomery (1982) okul liderleri ve öğrenci öğrenmesi arasında olumlu yönde ilişkiler ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda ortaya konulan temel tema, müdürün davranışlarının öğrenmeyi doğrudan değil ancak okulun amaçları ve hedefleri, öğretmen adanmışlığı, okul kültürü ya da öğretimsel etkinliklere dair katkılarıyla etkilediğidir. Bu konuda Finlandiya’da yürüttükleri bir çalışmada De Maeyer, Rymens, Van Petegem, Bergh & Rijlaarsdam (2007), okul liderliğinin olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmak suretiyle öğrenci başarısındaki dolaylı katkısını ortaya koymuşlardır. Youngs ve King (2002), okul profesyonel topluluğu, öğrenci öğrenmesine dair paylaşılan amaçlar, öğretim elemanları arasındaki anlamlı işbirliği, problemlere alternatif çözümler konusunda derinlemesine araştırmalar yapılması ve öğretmenlerin öğretim süreçleri üzerindeki özerkliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf dışında birlikte yaptıkları etkinlikler sınıfta yaptıkları kadar önemlidir ve okulun yeniden yapılanması, profesyonel gelişimi ve öğrenci öğrenmesi üzerinde etkilidir (Louis ve Kruse, 1995). Louis ve Marks (1998), birçok çalışmada profesyonel okul yönetimi ile yüksek öğrenci başarısı arasında ilişkiler bulmuşlardır. Cravens ve Huff (2007), müdürün liderlik davranışı ve başta dezavantajlı öğrenciler olmak üzere öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etkilerini bulmuşlardır. Bütün bunlar okul müdürlerinin liderlik türlerini uygulayacak şekilde kendilerini geliştirmelerinin gerekli olduğunu göstermektedir. Okullarında oluşturdukları işbirliğine dayalı sağlıklı ve güvenli okul ikliminde öğrenci başarısı doğal bir sonuç olmaktadır. Bu anlamda okul müdürleri değişimi kolaylaştırıcı, öğretimi zenginleştirici, uzlaştırıcı ve anahtar karar vericiler olmalıdırlar. Bu kapsamda okullarda beklentileri yüksek tutmak ve öğretmen ve öğrencileri buna inandırmak önemli bir başlangıç olabilir. Özetle 21. yüzyılın müdürleri etkili öğretim ve öğrenme ile sağlanacak sürekli gelişim ve öğrenci performansları konusunda öğretmen ve öğrencileri motive etmek, teşvik etmek ve desteklemek durumundadırlar.

Yapılan değer bazı araştırmalar yine okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde önemli etkilerinin bulunduğunu göstermektedir (Ross ve Gray, 2006; Marsh ve LeFever, 2004; Briggs ve Wohlstetter, 2003; Fisher ve Frey, 2002; Fulmer,2006; Hale ve Rollins, 2006; Robertson ve Miller, 2007; Quinn, 2002; Harris, 2004; Dinham, 2004; Janarette ve Sherrets, 2007; Gurr, Drysdale & Mulford, 2006; Hale ve Rollins, 2006).

Dünyanın değişik yerlerinde yapılan bu araştırmaların ortaya koyduğu gerçeklerin eğitim sistemimiz açısından değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırma Türkiye’de müdür davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya çıkartmak amacıyla yürütülmüştür. Bu yolla elde edilecek sonuçların eğitim sistemimizin daha iyi bir şekilde yönetilmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu kapsamda yapılan çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1-Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki genel etkisi nedir?

2-Okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisine ilişkin, öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim, ödül ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlandığı için, tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004: 79).

2.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ve Kartal ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 3400 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemine ise, evrenden amacına uygunluğu nedeniyle oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 680 öğretmen oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu araştırmada, kişisel bilgi anketi (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, ödül durumu ve hizmet içi eğitim durumu) ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır.

Quinn (2002) ve Alig-Mielcarek (2003)'ün çalışmalarından da yararlanılarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek, kendini değerlendirme türünde olup, konu hakkında öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Ölçekte beşli likert tipi değerlendirme sistemine dayalı 20 madde yer almaktadır. Derecelendirme maddeleri “Hiç (1,00 – 1,79)”, “Az (1,80 – 2,59)”, “Orta (2,60 – 3,39)”, “Çok (3,40 – 4,19)” ve “Pekçok (4,20 – 5,00)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu seçenekler üzerinde analiz yapabilmek için bu seçeneklere sırasıyla 5’den 1’e kadar sayısal değerler verilmiştir. Aritmetik ortalamanın değerlendirme aralığı için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0,80)$ seçenek aralıkları düzenlenmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçeğin ilk etapta geçerliği için varimax rotated yöntemi ile faktör analizi işlemleri yapılmıştır. 680 kişilik bir çalışma grubu üzerinden elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri ,523’dür. Bu sonuç uygulama yapılan örneklem grubunun büyüklüğünün faktör analizi yapmak için çok uygun olduğunu göstermektedir. Daha sonra ölçülen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olup olmadığını belirlemek üzere Bartlett testi (779,403) yapılmış ve istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç ile öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini algılama özelliğinin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olduğu anlaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin sekiz ayrı alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Tüm alt faktörlerin özdeğeri 2’nin altında kalmıştır. Dört alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans değeri ise 52,020 olmuştur. Ancak tüm alt boyut özdeğerlerinin 2’nin altında olması ve madde sayılarının çok az olması nedeniyle araştırma kapsamında alt boyutlar üstünden değil, toplam puanlar üstünden işlem yapılmıştır.

Testin güvenilirliği cronbach alfa yöntemine dayalı iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiştir. Test toplamının cronbach alfa değeri ,90’dır ve bu sonuç testin çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma

kapsamında madde analiz işlemleri yapılmış ve madde güvenilirlik katsayılarının istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği anlaşılmıştır.

2.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında kullanılan ankette yer alan soruların, frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuş ve yorumlanmıştır. Müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için hem ölçek toplam puanlarının hem de maddelerinin aritmetik ortalamaları alınmış ve baz olarak alınan kriterlere göre yorumları yapılmıştır. Ayrıca her bir maddenin beşli likert tipi değerlendirmeye göre frekans ve yüzdelik dağılımları da incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda “pek çok” görüşünün frekans sayısı çok az olduğundan, katılma dereceleri dört bölüme ayrılmış ve işlemler ondan sonra tekrar yapılmış ve sonuçlar bilimsel açıdan daha uygun şekilde yorumlanmıştır.

Anket ile toplanan bağımsız değişkenlere göre ölçeğin toplam puanlarının farklılıklarını belirlemek üzere hipotez testleri yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin iki kategoriden oluştuğu ve dağılımların normal olduğu durumlarda hipotez testi olarak ilişkisiz grup “t” testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin ikiden daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda ölçeğin toplam puanlarının farklılıklarını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi(ANOVA) analizleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edile tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca ,01 ve ,001 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar ayrıca tablolarda gösterilmiştir. Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS for Windows paket program ile yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerden oluşan çalışma grubuna uygulanan anket ve ölçeğin sonuçları değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bu sonuçlar yüzde ve frekans değerlerine göre yorumlanmıştır.

Tablo 1.
Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%	Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	358	52,6		1-5 Yıl	6	,9
	Erkek	322	47,4		6-10 Yıl	101	14,9
Yaş	25-30	16	2,4	Kıdem	11-15 Yıl	179	26,3
	31-35	132	19,4		16-20 Yıl	202	29,7
	36-40	270	39,7		21 ve üstü	192	28,2
	41-45	196	28,8	Ödül	Aldım	371	54,6
	46 ve üstü	66	9,7		Almadım	309	45,4
Eğitim Durumu	Lisans	527	77,5	HİE	Aldım	57	8,4
	Lisansüstü	153	22,5		Almadım	623	91,6
Toplam		680	100			680	100

Katılımcıların % 52,6'ı kadın, % 47,4'ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. 36-40 yaş grubu öğretmenler yaş değişkeni açısından ilk sırayı almışlardır. Kıdem değişkeni açısından ise, ilk sıra 16-20 yıl arasındaki öğretmenlere aittir. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler son sırada bulunmaktadır. Çalışma grubunun % 77,5'i lisans, % 22,5'i yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin % 54,6'ı çeşitli ödüller alırken, % 45,4'ü ise almamıştır. Öğretmenlerin sadece % 8,4'ü hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanmış, %91,6 'ı ise yararlanamamıştır.

Tablo 2.

Araştırma Grubuna Uygulanan Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisini Belirleme Ölçeği Madde Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

M. N	Maddeler	Sıralama	n	\bar{xx}	ss	Hiç %	Az %	Orta %	Çok %
1	Akademik konularda öğrencilerle birlikte çalışır	3	680	2,79	,54	,7	25,4	67,8	6,0
2	Öğrencilerin çabalarına yönelik bireysel geribildirimde bulunur	1	680	2,81	1,08	21,0	6,6	41,8	30,6
3	Akademik kararlar alırken okulun hedeflerini göz önünde bulundurur	10	680	2,30	,84	24,9	19,6	55,6	0,0
4	Okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle paylaşır	18	680	1,85	,52	21,5	72,6	5,1	,7
5	Öğrencilerin akademik ilerlemesine dair analizleri kullanmaları konusunda öğretmenleri teşvik eder	11	680	2,15	,72	19,9	44,9	35,1	,1
6	Öğretim ve öğrenci başarısı konularında formal tartışmalar düzenler	2	680	2,79	,91	4,6	40,4	26,2	28,8
7	Öğretimin okulun hedefleriyle uyumlu olup olmadığından emin olmak için sınıfları ziyaret eder	5	680	2,52	,55	1,9	45,0	51,0	1,2
8	Öğretimsel göstergeleri değerlendirmede ve yorumlamada öğretmenlerle çalışır	7	680	2,45	,81	16,8	25,6	53,2	4,4
9	Öğretmenlere profesyonel kaynaklar ve materyaller sağlar	16	680	1,91	,48	16,3	76,5	6,9	,3
10	Sınıf düzeyini belirlemek için sık sık sınıf ziyaretleri yapar	8	680	2,35	,75	16,8	31,3	51,9	0,0
11	Okulda önemli bir öğretimsel kaynaktır	9	680	2,34	1,19	26,8	40,4	4,0	28,8
12	Hem öğretmenler hem de öğrenciler istediklerinde rahatlıkla kendisine ulaşırlar	15	680	2,01	,96	45,6	7,5	46,9	0,0
13	Öğretmenler öğretimsel problemler ya da konularla ilgili her an başvuruda bulunurlar	19	680	1,73	,46	27,6	71,3	1,0	0,0
14	Öğretimsel kaynaklar konusunda bilgilidir	13	680	2,06	,73	24,0	45,7	30,3	0,0
15	Güçlü bir öğretim lideridir	4	680	2,57	,93	2,5	66,6	2,1	28,8
16	Öğretmenlerle öğretim programı üzerinde yaptığı tartışmalarda, öğrenci başarısına dair verileri öğretim programlarında kullanır	16	680	1,91	,83	39,4	30,0	30,6	0,0
17	Öğretmenlerin çabalarına yönelik bireysel geribildirimde bulunur	12	680	2,11	,69	18,7	50,9	30,4	0,0
18	Öğretmenlerin profesyonel gelişim çabalarını teşvik eder	20	680	1,68	,60	38,8	53,4	7,8	0,0
19	Personel gelişimi konusunda aktif katılımcıdır	6	680	2,49	,50	,1	49,9	50,0	0,0
20	Okul amaçlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik eder	14	680	2,05	,74	23,5	49,7	25,0	1,8
	Toplam		680	2,24	,46				

Testi oluşturan tüm maddelerinin ortalaması $\bar{xx}=2,24$ olmuştur. Ölçeğin puanlama özelliğine göre ortalama değer $\bar{xx}=2,59$ 'un altında olduğu için, öğretmenler genel olarak ölçek maddelerine “az düzeyinde” katıldıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenlerin, müdürlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini algılamalarının oldukça düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları sıralandığında en yüksek ortalamanın ($\bar{xx}=2,81$) 2. madde olan “öğrencilerin çabalarına yönelik bireysel geribildirimde bulunur”na ait olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 41,8'i bu maddeye “orta” ve % 30,6'sı “çok” düzeyinde katılmışlardır. Burada daha çok sosyal etkinliklere veya yarışmalara katılan öğrencilerin başarılarına dönük geri bildirimden söz edilebilir.

Bunu $\bar{xx}=2,79$ ortalama ile 6.madde “öğretim ve öğrenci başarısı konularında formal tartışmalar düzenler” ikinci sırada izlemiştir. Öğretmenler bu maddede % 40,4 “az” ve % 28,8 “çok” değerlendirmesinde bulunmuşlardır. $\bar{xx}=2,79$ ortalama ile 1. madde “akademik konularda öğrencilerle birlikte çalışır” üçüncü sırada bulunmaktadır. Öğretmenlerin % 67,8'i gibi çoğunluğu “orta” değerlendirmesi yapmışlardır. Müdürler, zaman zaman öğrencilerin akademik başarılarının artırılması konusunu öğretmenlerle tartışır ve öğrencilerle örnek çalışma yaparlar. Bu görüşün oluşmasında bu durumun etkisi vardır denebilir.

Dördüncü sırada 15. madde “güçlü bir öğretim lideridir” ($\bar{xx}=2,57$) bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu maddedeki cevap dağılımlarına bakıldığında ilk sıranın % 66,6 ile “az” değerlendirmesine ait olduğu anlaşılmıştır. Bunu % 28,8 ile “çok” değerlendirmesi izlemiştir. Burada müdürlerin güçlü bir öğretim liderliği özelliği gösteremedikleri söylenebilir.

Beşinci sırada 7. madde bulunmaktadır “öğretimin okulun hedefleriyle uyumlu olup olmadığından emin olmak için sınıfları ziyaret eder” ($\bar{xx}=2,52$). % 51 ile “orta” değerlendirmesi, bu maddede ilk sırayı almıştır. Müdürler, yönetmelik gereği periyodik aralıklarla sınıf ziyaretleri yapmak durumundadır. Maddenin “orta düzeyde” algılanmasında bunun etkisinin olduğu düşünülebilir.

“Okul müdürlerinin personel gelişimi konusunda aktif katılımcı olması”na dayalı 19.madde $\bar{xx}=2,49$ 'luk ortalama ile altıncı sırada yer almıştır. “Öğretimsel göstergeleri değerlendirmede ve yorumlamada öğretmenlerle çalışması”na dayalı 8. madde ise, yedinci sıradadır ($\bar{xx}=2,45$). 11.madde “okulda önemli bir öğretimsel kaynaktır” dokuzuncu sırada bulunmaktadır ($\bar{xx}=2,34$). Onuncu sırada ise 3.madde “akademik kararlar alınırken okulun hedeflerini göz önünde bulundurur” yer

almaktadır ($\bar{x}=2,35$). Müdürlerin belirtilen maddelerde gösterdiği tutum ve davranışın yetersizliği, öğretmenlerin “az düzeyinde” bir katılım göstermelerine neden olmuştur denebilir. Sıralamada son sırayı 18.madde “öğretmenlerin profesyonel gelişim çabalarını teşvik eder” ($\bar{x}=1,68$) almıştır. %53,4’lük araştırma grubu bu maddeye az, %38,8’i ise “hiç” yanıtını vermişlerdir. Bunda müdürlerin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini teşvik etmemelerinin etkisi vardır denebilir.

Ölçekte yer alan hiçbir maddenin ortalaması kısmen, çok ve pek çok kategorilerine girecek düzeyde değildir. Elde edilen tüm bu sonuçlar, öğretmen algısına göre, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisini Belirleme Ölçeğinin Toplam Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Süreksiz Değişkenler	Kategoriler	n	\bar{xx}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	358	2,23	,46	2,44	-,62	678	,53
	Erkek	322	2,25	,46	2,61			
Eğitim Durumu	Lisans	527	2,24	,46	2,01	,09	678	,92
	Y.Lisans	153	2,24	,47	3,84			
Ödül Durumu	Evet	371	2,24	,46	2,42	,11	678	,91
	Hayır	309	2,24	,46	2,63			
Hizmet İçi Eğitim	Evet	57	2,24	,46	6,16	-,11	678	,91
	Hayır	623	2,24	,46	1,86			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 3’de araştırma grubunun iki kategorili süreksiz değişkenlerine göre Öğretmen Görüşlerine Göre okul Müdürlerinin Öğrenci Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi Ölçeği toplam puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda hiçbir süreksiz değişkene göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Cinsiyet, eğitim, ödül ve hizmet içi eğitim özellikleri farklı olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik algılamaları birbirine eşit düzeydedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Yaş ve Kıdem Değişkenlerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğrenciler Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisini Belirleme Ölçeği Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kare. Top	sd	Kar. Ort	F	p
Yaş	25-30	16	2,28	,48	Gruplar arası	,29	4	7,48	,34	,84
	31-35	132	2,24	,45						
	36-40	270	2,26	,47	Gruplar İçi	146,65	675	,21		
	41-45	196	2,21	,46						
	46 ve üstü	66	2,25	,43	Toplam	146,95	679			
	Toplam	680	2,24	,46						
Kıdem	110 yıl	107	2,27	,47	Gruplar arası	,37	3	,12	,56	,63
	11-15 yıl	179	2,26	,46						
	16-20 yıl	202	2,25	,47	Gruplar İçi	146,58	676	,21		
	21 ve üstü	192	2,21	,45						
	Toplam	680	2,24	,46	Toplam	146,95	679			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Araştırma grubunun yaş ve kıdem değişkenlerine göre, Okul Müdürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisini Belirleme Ölçeği toplam puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Öğretmen görüşleri, yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir.

4. TARTIŞMA

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada testi oluşturan tüm maddelerinin ortalaması $\bar{x}=2,24$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlama özelliğine göre ortalama değer $\bar{x}=2,59$ ’un altında olduğu için, öğretmenler genel olarak ölçek maddelerine “az” yanıtı vermişlerdir. Elde edilen bu sonuç,

müdürlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik öğretmen algılamalarının oldukça düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Oysa yapılan birçok araştırmaya göre müdürler öğrenci başarıları üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptirler. Bu durum Fullan (2001), Waters et al (2004), Marsh ve LeFever (2004), Fisher ve Frey (2002), Fulmer (2006), Janarette ve Sherrets'in (2007), Gentilucci ve Muto (2007), Quinn (2002), Cravens ve Huff (2007) ve Leithwood ve Montgomery'nin (1982) yaptıkları araştırmalarla ortaya konulmuştur. Müdürlerin asıl varlık nedenleri öğrencilerin öğrenmelerinin başarılı biçimde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bunun için yapması gereken okul toplumunda bulunan herkesi harekete geçirmede liderlik rolünü oynamaktır. Aksi durumda müdürün görevi bürokratik işlemlerle sınırlı kalır ki, bu iş sıradan bir memurun bile yapabileceği bir iştir. Oysa müdür bunlardan fazlasını yapması beklenenden kişidir. Müdürler başarılı bir eğitim öğretim için gerekli bütün altyapıyı oluşturacak faaliyetlerin başlatıcısı ve yürütücüsü durumundadırlar. Bu nedenle girdi ve çıktısı insan olan eğitim sisteminde, müdürün öncelikli görevi insan kaynaklarını doğru bir şekilde kullanmaktır.

Ölçeğin tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları sıralandığında en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=2,81$) “öğretmenlerin çabalarına yönelik bireysel geribildirimde bulunur” maddesine ait olduğu görülmektedir. Müdürler, öğretmenlerin çalışmalarının okul amaçlarına ve yasal metinlere uygunluğu konusunda geri bildirimde bulunurlar. Çünkü müdürler okulda bütün iş ve işlemlerden sorumlu olduğu için, buradaki amaç ve yasal düzenlemelere uygunsuzluk durumu onu da etkilemektedir.

Bunu ikinci sırada $\bar{x}=2,79$ ortalama ile “öğretim ve öğrenci başarıları konularında formal tartışmalar düzenler” maddesi izlemiştir. Müdürlerin okullarındaki, öğrenci başarısızlıkları üzerinde durmaları ve bu durumu okul çalışanlarıyla tartışarak bir takım önlemler almalıdırlar. Araştırmada müdürlerin bu işi “orta düzeyde” yaptıkları anlaşılmaktadır. Oysa müdürler bunu öğrencilerin akademik başarılarının belirli bir düzeyin altında kaldığında yapmalıdırlar.

Üçüncü sırada $\bar{x}=2,79$ ortalama ile “müdür akademik konularda öğrencilerle birlikte çalışır” maddesi bulunmaktadır. Müdürlerin öğrencilerin akademik gelişimlerine dönük konularda öğrencilerle birlikte çalışması gerekmektedir çünkü onlar diğer çalışanlara göre işine en iyi odaklanan kişiler olmak durumundadırlar. Marsh ve LeFever (2004) yürüttükleri bir çalışmada eğer müdür kendisini öğretime ve okula adanmışsa, öğrenci başarıları yüksek, adanmazsa düşük olduğunu bulmuşlardır.

Dördüncü sırada “güçlü bir öğretim lideridir” ($\bar{x}=2,57$) maddesi bulunmaktadır. Okul etkililiği üzerine yapılan hemen hemen bütün araştırmalar liderliğin

önemi üzerindeki bulguları ortaya koymuşlardır. Janarette ve Sherrets'in (2007) odak grupla yürüttüğü bir çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirdiklerinde, öğrenci başarısında etkili olduklarını bulmuşlardır. Bunu, Gentilucci ve Muto (2007), Dinham (2004), De Maeyer et al (2007) de araştırmalarıyla desteklemişlerdir. Ancak araştırma sonucuna göre müdürler bu yöndeki liderliği "az düzeyde" göstermektedirler. Çağdaş eğitim sistemlerinde okullarda müdürlerden yönetici değil, öğretim lideri olmaları beklenmektedir.

Beşinci sırada "öğretimin okulun hedefleriyle uyumlu olup olmadığından emin olmak için sınıfları ziyaret eder" ($\bar{x}=2,52$) maddesi yer almıştır. Müdürler sınıflarda yapılan eğitimin, okulun amaçları ile uyumluluğunu sağlamak durumundadırlar. Gentilucci ve Muto (2007) sınıfları ziyaret eden müdürlerin, interaktif bir şekilde öğrenmeyi ve motivasyonu etkilediğini bulmuşlardır.

Okul müdürlerinin "personel gelişimi konusunda aktif katılımcı olması"na dayalı madde $\bar{x}=2,49$ 'luk ortalama ile altıncı sırada bulunmaktadır. Bu sonuca göre müdürler personelin gelişimine yüksek düzeyde katkıda bulunması gerekirken, "az düzeyde" katkıda bulunmuşlardır. Oysa amaca uygun olarak gelişimini sağlamamış personelden beklenen yarar sağlanamaz. De Maeyer et al (2007), okul liderliğinin personel gelişiminin sağlanması suretiyle okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmak tutumuyla öğrenci başarısındaki dolaylı katkısını bulmuşlardır.

"Öğretimsel göstergeleri değerlendirmede ve yorumlamada öğretmenlerle çalışması"na dayalı madde yedinci sıradadır ($\bar{x}=2,45$). Buna göre müdürlerin öğretmenlerle öğretimsel göstergeleri değerlendirip, yorumlamaları gerekirken, müdürlerin bu işi "az düzeyde" yaptıkları görülmektedir.

"Müdür okulda önemli bir öğretimsel kaynaktır" maddesi dokuzuncu sırada bulunmaktadır ($\bar{x}=2,34$). Müdürlerin okulda bilgi, deneyim ve birikimleri ile öğretimsel bir kaynak olmaları beklenir. Bu anlamda okulun danışılan, sorulan ve bilgi edinilen otoritesi olmak durumundadırlar. Draper ve McMichael (2003,s.80) 32 müdür ile İskoçya'da yürüttükleri çalışmalarda okul müdürünün dolaylı başarısında etkisinin yanı sıra doğrudan öğrenci başarısı üzerinde %10 gibi etkisi bulunduğunu ifade etmektedirler. Oysa araştırma sonucu müdürlerin bu özelliğinin "düşük" olduğunu göstermektedir.

Onuncu sırada ise "akademik kararlar alırken okulun hedeflerini göz önünde bulundurur" maddesi yer almaktadır ($\bar{x}=2,35$). Müdürler akademik kararları alırken, okulun hedeflerini göz önünde bulundurmamak durumundadırlar. Ancak araştırmaya göre müdürlerin bu konuya yönelik tutumlarının algısının "az düzeyde" kaldığı görülmektedir. Hâlbuki Waters et al (2003) yaptıkları bir çalışmada uzlaştıkları

hususu müdürün öğrenci başarısında ve meta analiz konularında önemli etkilerinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

En on sırayı “öğretmenlerin profesyonel gelişim çabalarını teşvik eder” ($\bar{x}=1,68$) maddesi almıştır. Öğretmenler destek gördükleri bir ortamda çalışırlarsa, bu durumun öğrenci başarısını arttıracığı kuşkusuzdur (Fisher ve Cresswell, 1998, s. 231). Aksi durumda bir başarıdan söz edilemez çünkü bireysel gelişimini tamamlamamış bireylerin başkalarına yardımcı olması sağlıklı değildir. Okul müdürlerinin öğrenci başarısı etkisi üzerine yapılan bir araştırmaya göre okul müdürlerinin öğretimi zenginleştirmek ve öğretmenlere dair yönetsel tutumları nedeniyle öğrenci başarısı üzerinde dolaylı bazı etkileri bulunmaktadır. Bu sonuçlar Hallinger ve Heck’in (1996, s.44) yürüttükleri çalışmada çıkan sonuçlarla uyumludur. Yine benzer bir sonuç OECD (2001a, s.3; OECD, 2001b) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen sonuçlarla uyumludur. Heck (2000, s.550) yaptığı bir araştırmada sosyo ekonomik statü ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulmuştur.

Ölçekte yer alan hiçbir maddenin ortalaması kısmen, çok ve pek çok kategorilerine girecek düzeyde değildir. Elde edilen tüm bu sonuçlar, öğretmen algısına göre, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim, ödül ve hizmet içi eğitim değişkenlerine ilişkin görüşleri arasında, yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Başka bir deyişle öğretmen görüşleri, belirtilen değişkenlere göre farklılık göstermemiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yürütülen bu araştırmada müdürlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisinin $\bar{x}=2,24$ ortalama ile “az düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan hiçbir maddenin ortalaması kısmen, çok ve pek çok kategorilerine girecek düzeyde değildir. Ölçeğin puanlama özelliğine göre ortalama değer $\bar{x}=2,59$ ’un altında olduğu için, öğretmenler genel olarak ölçek maddelerine “az düzeyde” katıldıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen tüm bu sonuçlar, öğretmen algısına göre, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları en yüksek ortalamadan en düşüğe doğru; “öğrencilerin çabalarına yönelik bireysel geribildirimde bulunur”,

“öğretim ve öğrenci başarısı konularında formal tartışmalar düzenler”, “akademik konularda öğrencilerle birlikte çalışır”, “güçlü bir öğretim lideridir”, “öğretimin okulun hedefleriyle uyumlu olup olmadığından emin olmak için sınıfları ziyaret eder”, “personel gelişimi konusunda aktif katılımcı olması”, “öğretimsel göstergeleri değerlendirmede ve yorumlamada öğretmenlerle çalışması”, “okulda önemli bir öğretimsel kaynaktır”, “akademik kararlar alırken okulun hedeflerini göz önünde bulundurur” ve son sırayı da “öğretmenlerin profesyonel gelişim çabalarını teşvik eder” şeklinde sıralanmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim, ödül ve hizmet içi eğitim değişkenlerine ilişkin görüşleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Diğer bir anlatımla öğretmen görüşleri, belirtilen değişkenlere göre farklılık göstermemiştir. Müdürlerin öğrencilerin akademik başarılarına daha çok katkıda bulunabilmeleri için şunlar önerilmektedir:

1-Okul müdürleri öğretmenlerin profesyonel gelişim çabalarını teşvik etmelidir.

2-Öğretmenler öğretimsel problemler ya da konularla ilgili olarak müdürlere her an başvuruda bulunacak ortamı bulmalıdırlar.

3-Müdürler okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle paylaşmalıdırlar.

4-Müdürler, öğretmenlere profesyonel kaynaklar ve materyaller sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A Model Of School Success: Instructional Leadership, Academic Press, And Student Achievement*. Ohio University, Doctoral Dissertation.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. & Lee, G.(1982). The Instructional Mangement Role of The Principal, *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Briggs, K.L. & Wohlstetter, P. (2003). Key Elements of Successful School-Based management Strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (3), 351-372.
- Cavanagh, F.R. & Romanoski, J.T. (2006). Development Of A Model Of School Principal Behaviours: Rasch Model And Structural Equation Model Analyses Of Teacher Observations, *Australian Reseach Council*, 1-26.
- Cotton, K. (2003). *Principals and Student Achievement*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Cravens, X. & Huff, J. (2007). The Influence Of Principal Instructional Leadership Practice On School-Wide Professional Community, *Conference Preceedings For Convention*, 1-23.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational Leadership and Pupil Achievement: The Choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (2), 125-145.
- DfES (UK, Department for Education and Skills) (2007). *PriceWatersCoopers Report*, London: DfES.
- Retrieved on 28.03.2008.
- Dinham, S. (2004). Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (4), 338-356.
- Dorman, J.P., Fraser, B.J. & Mc Robbie, C.J. (1995). Associations Between School Level Environment and Science Classroom Level Environment In Secondary Schools, *Research In Science Education*, 25 (3), 333-351.
- Draper, J. & McMichael, P. (2003). Keeping the show on the road: The role of the acting headteacher.

- Educational Management and Administration*. 31(1), 67-81.
- Fisher, D. & Cresswell, J. (1998). Actual and Ideal Principal Interpersonal Behaviour, *Learning Environment Research*, 1, 231-247.
- Fisher, D. & Frey, N. (2002). 5 Lessons for Leaders. *Principal Leadership*, 3 (3), 53-56.
- Fullan, M. (2001). The Role Of Principal In School Reform, *Teachers Collage Press*, 1-24.
- Fulmer, C.L. (2006). Becoming Instructional Leaders: Lessons Learned from Instructional Leadership Work Samples. *Educational Leadership and Administration*, 18 (1), 109-172.
- Gamage, D., Adams, D. & Mc Cormack, A. (2009). How Does a School Leader's Role Influence Student Achievements? A Review of Research Findings and Best Practices, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(1), 1-15.
- Gentilucci, J.L. & Muto, C.C. (2007). Principals' Influence on Academic Achievement: The Student Perspective. *The National Association of Secondary School Principals, Bulletin Sep 2007*. Retrieved on October 18, 2007 from *ProQuest Education Journal*, <http://ProQuest.umi.com.library.newcastle.edu.au/>
- Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2006). Models of Successful Principal Leadership. *School Leadership and Management*, 26 (4), 371-395.
- Hale, E. & Rollins, K. (2006). Leading the Way to Increased Student Learning. *Principal Leadership*, 6 (10), 6-10.
- Hallinger, P. & Murphy, J.F. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals, *Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hallinger, P. & Murphy, J.F. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A review of the Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*. 32(1), 5-44.

- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Heck, R. (2000). Estimating the Impact of School Quality on School Outcomes and Improvement: a Valued-Added Approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Janerrette, D. and Sherretz, K. (2007). School Leadership and Student Achievement. *Education Policy Brief*. Retrieved on October 17, 2007, from <http://www.rdc.udel.edu/>.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D.J. (1982). The Role Of Elementary School Principal In Program Involvement, *Review of Educational Research*, 52, 309-339.
- Louis, K. S. & Kruse, S. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives From Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H. & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Marsh, D.D. & LeFever, K. (2004). School Principals as Standards-Based Educational Leaders. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 32 (4), 387-404.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and The Work Of High School Teaching*, Chicago: University Of Chicago Press.
- OECD. (2001a). Report on Hungary/OECD seminar on Managing Education for Lifelong Learning, 6-7 December 2001, Budapest.
- OECD. (2001b). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1982). Too Soon Too Cheer? Synthesis of Research On Effective Schools, *Educational Leadership*, 40 (3), 64-69.

- Quinn, D. M. (2002). The Impact of Principal Leadership on Behaviours on Instructional Practice and Student Engagement. *Journal of Educational Administration*, 40 (5), 447-467.
- Robertson, J. & Miller, T. (2007). School Leadership and Equity: The case of New Zealand. *School Leadership & Management*, 27 (1), 91-103.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York:Longman.
- Ross, J.A. & Gray, P. (2006). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29 (3), 798-822.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayını.
- Townsend, T. (1997). What Makes School Effective? A Comparison between School Communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (3), 311-326.
- Waters, J.T., Marzano, R.J. & McNulty, B. (2004). Leadership That Sparks Learning. *Educational Leadership*, 61 (7), 48-51.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. A. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years Of Research Tells Us About The Effect Of Leadership On Student Achievement*. Denver, CO: MCREL.
- Wubbels, T., Creton, H. & Hooymayers, H. (1993). Review of Research on Teacher Communication Styles With Use Of The Leary Model, *Journal of Classroom Interaction*, 27 (1) 1-11.
- Youngs, P. & King, M. B. (2002). Principal Leadership for Professional Development To Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.