

Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Müdürlerin Öğretim Liderliği Becerileri Açısından Karşılaştırılması: Karma Yöntem*

Comparison of Public and Private School Principals' Instructional Leadership Skills: Mixed-Method Approach

Mehmet Şükrü Bellibaş¹, Şerafettin Gedik²

Öz

Bu araştırmanın amacı özel ve devlet ortaokullarında çalışan müdürleri öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırmaktır. Araştırma karma yöntemin açıklayıcı araştırma desenine dayanmaktadır. Nicel araştırmaya dayanan ilk kısım 187 ortaokul okul müdürünün katıldığı OECD tarafından 2008 yılında toplanan TALIS (Teaching and Learning International Survey) verilerine dayanarak özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği rolleri arasındaki farka odaklanmıştır. Her iki okul türünden toplamda 4 müdür ve 8 öğretmenin amaçlı örneklem olarak katıldığı görüşmelere dayanan nitel yöntem ile nicel bulgular açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada farklı türdeki okullarda çalışan okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirmeleri açısından nicel bulgular ile nitel bulgular arasında çelişkilerin olduğu görülmüştür. Nicel veriler her ne kadar özel okullardaki müdürlerin öğretim liderliğine daha fazla katıldığını gösterse de nitel veriler özel okul müdürlerinin devlet okullarındaki müdürlere kıyasla daha az doğrudan katıldığını göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretim liderliği, özel okul-devlet okulu, karma yöntem

Abstract

The purpose of this research is to compare public and private middle school principals' skills in instructional leadership. The study depends on the explanatory approach of mixed method research. Starting with a quantitative inquiry, it focuses on the differences between public and private school principals' instructional leadership, drawing upon TALIS (Teaching and Learning International Survey) data conducted by OECD in 2008, which involves 187 middle school principals. The qualitative part of the study further explains findings from quantitative section drawing on the interviews of a purposefully selected total sample of 4 principals and 8 teachers from both school types. The study found contradictions between quantitative and qualitative results in terms of differences between public and private school principals' instructional leadership behaviors. Despite significant difference in favor of private school principals as highlighted by quantitative study, the qualitative inquiry found that private school principals were involved in in-person instructional leadership practices less often than public school principals were.

Keywords: Instructional leadership, public-private school, mixed-method

¹Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, mbellibas@adiyaman.edu.tr, ²Doktora Öğrencisi, Michigan Eyalet Üniversitesi, ABD, gedikser@msu.edu

Atıf için/Please cite as:

Bellibaş, M. Ş., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(4), 453-482. doi: 10.14527/kuey.2014.018

Okul liderliği çok farklı şekillerde okulların etkililiğini, okullarda verilen eğitim ve öğretimin kalitesini, dolaylı olarak da öğrenme çıktıları etkilemektedir (Gümüseli, 2001; Hallinger ve Murphy, 1985; Leithwood vd., 2006; Şişman, 1996; Yalçınkaya, 2002). Başka bir deyişle, etkili okullara ancak etkili liderler yardımıyla ulaşılabilir (Bryk, Sebring, Allensworth, Easton ve Luppescu, 2010). Bu nedenle okulların etkililiğini artırmayı ve öğrenci başarısındaki farklılıkları okulları geliştirerek ortadan kaldırmayı hedefleyen reform önerilerinin başında okul liderliğinin geliştirilmesi gelmiştir (Elmore, 2007). Son yıllarda etkili okulların isleyişine odaklanan çalışmalar göstermiştir ki, her ne kadar içinde bulunulan bağlama göre küçük değişiklikler gösterse de, başarılı okul liderleri çoğu zaman benzer yolları takip etmekte, benzer noktalar üzerinde durmakta ve ortak rolleri ön plana çıkarmaktadırlar (Leithwood vd., 2006). Bu noktadan hareketle, okul yönetiminin etkililiğini değerlendirmek için, başarılı olduğuna inanılan bir takım liderlik modelleri ortaya konulmuştur (Hallinger ve Heck, 1996; King, 2002; Lambert, 1998, 2002; Marks ve Printy, 2003).

Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle 1970'lerin sonlarından itibaren eğitimde dikkatler eğitimin içeriğine ve bu içeriğin en etkili şekilde öğrencilere kazandırılmasına yönelmiştir. Öğrenciler için daha sıkı öğrenim standartları belirlenmiş ve okullar öğrencilere bu becerileri en etkili biçimlerde kazandıracak şekilde dizayn edilmeye başlanmıştır (Knapp ve Feldman, 2012). Yeni dizaynın etkili bir biçimde çalışabilmesi için de okul yöneticilerine yeni rol ve sorumluluklar verilmiştir (Cravens, Goldring ve Penaloza, 2011; Hout ve Elliott, 2011). Bu yeni düzenlemelere göre, okul yöneticiliği, yöneticiliğin ötesinde gereklilikleri içerecek şekilde yeniden tanımlanıp, dizayn edilirken (Sergiovanni, 1994), öğretim liderliği de, öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesi odaklı bir yönetim anlayışı olarak ortaya çıkmıştır (Gronn, 2003; Hallinger, Bickman ve Davis, 1996). Öğretim liderliği, müdürlerin idari ve yönetsel işlerin ötesinde, öğretime katkı sağlama yönünü öne çıkaran bir yaklaşımdır (Aksoy ve Işık, 2008; Bayrak, 2001; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; İnandı ve Özkan, 2006). Bu anlamda özellikle öğretim liderlerine (okulların etkili olabilmesi için) önemli görevler düşmektedir (Sezgin ve Özdemir, 2002).

1970'lere kadar sınıf içi öğretim faaliyetleri ve okul yönetimi birbirinden ayrı iki farklı dünya olarak algılanmış ve yorumlanmıştır. Bundan dolayı yalnızca öğretmenlerin başarısı öğrenme ve öğretim faaliyetlerinin başarısıyla ilişkilendirilirken, müdürlerden sadece okulu yönetmeleri beklenmiştir (Hallinger, 2012). Fakat, öğretim liderliği ışığında gerçekleştirilen yeni çalışmalar göstermektedir ki, okul liderliği, okulla ilgili değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki toplam etkisinin dörtte birini açıklamaktadır (Leithwood vd., 2009). Fakat bir okul müdürünün doğrudan öğrenmeyi etkilemesi pek mümkün olmayacağından, bu etki dolaylı yollardan gerçekleşir. Halverson (2003) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmaya göre, okul liderleri

öğrenme sorumluluğunu öğretmenlerle paylaşmak ve öğrenme odaklı bir okul dizaynı geliştirmek suretiyle öğrenme sonuçlarını etkileyebilir. Benzer şekilde, Young ve King'in 2002'de gerçekleştirdiği çalışma, okul liderlerinin çeşitli dizayn ile alakalı konuları çözerek/geliştirerek/kullanarak öğretimin kalitesini artırabileceğini öne sürmüştür. Ayrıca, öğretim liderliği ile okulların örgütsel sağlığı (Recepoğlu ve Özdemir, 2013), öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Serin ve Buluç, 2012), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (Ünal ve Çelik, 2013), öğretmenlerin öz ve kolektif yeterliliği (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012) okul kültürü (Şahin, 2011), örgütsel bağlılık (Buluç, 2009), örgütsel sağlık (Recepoğlu ve Özdemir, 2013), öğretmen işbirliği (Gümüş, Bulut ve Bellibaş, 2013), öğretmen iş doyumu ve kolektif yeterlilik (Duyar, Gümüş ve Bellibaş, 2013) öğretiminin kalitesi (May ve Spovitz, 2012; Southworth, 2002; Supovitz, Sirinides ve May, 2010) ve öğrencilerin akademik başarısı (Hallinger ve Heck, 1996; Marks ve Printy, 2003; Sebastian ve Allensworth, 2012) gibi birçok olumlu faktör ile ilişkilendirmiş ve okullarda öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği için öğretimsel liderlik bir gereklilik olarak görülmüştür. 1990'larda önemini yitirmeye başlayan öğretim liderliği modeli, dünyada sonuç/çıktı odaklı eğitim yaklaşımlarının artan etkisiyle okul yönetimi modelleri arasındaki artan popüleritesini korumayı sürdürmüştür (Hallinger, 2003, 2005). Türkiye'de ise öğretim liderliğinin ne oranda uygulandığını belirlemeye yönelik çalışmalar çelişkili sonuçlar ortaya koysa da, hala en çok uygulanan liderlik türlerinden biri olarak karşımıza çıkar (Gümüşeli, 2001; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Öğretim liderliğine dair çalışmalarda, 1980'den sonra çeşitli somut modellerin geliştirilmesiyle, önemli düzeyde artış görülmüştür. Geliştirilen modellerinin birbirinden farklı oluşu, öğretim liderliğini oluşturan davranışların neler olduğuna dair bir fikir birliğinin olmadığını ortaya koymaktadır (Hallinger, 2012). Yine de genel anlamda modeller dikkate alındığında, öğretim liderlerinin öğretmen ve öğrenciler için hedefler koyarak misyon geliştiren, çalışanlarını bu hedefler doğrultusunda seçen ve belirlediği hedefleri diğer paydaşlarla tartışarak onları da bu sürece katan (Hallinger ve Murphy, 1985; Rosenholtz, 1985; Weber, 1996) öğretmenlerle birlikte çalışarak onların sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler açısından kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan; müfredat hazırlayan ve okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilen müfredata ve hedeflere uygunluğunu takip eden (Hallinger, 2005; Hallinger ve Murphy, 1985; Weber, 1996); farklı derslerin etkili bir şekilde işlenişine dair bilgi ve beceri sahibi olan (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2007; Marchall, 2004; Stein ve Neilson, 2004); öğretmenleri sınıf ortamında gözlemleyen, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek onlara performanslarına dair dönüt veren, yine gözlem verilerine dayanarak öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunan ve kendini geliştiren öğretmenlere ödül veren (Hallinger, 2005; Hallinger ve Murphy, 1985); öğrencilerin akademik gelişimlerini takip eden, başarılı öğrencileri ödüllendiren, öğrencilerin sınavlarından faydalanarak başarı problemlerini belirleyen ve bu

problemlere çözümler üreten kişiler olarak ifade edilmiştir (Hallinger, 2005; Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğretim liderliği araştırmaları, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Türk araştırmacıların da dikkatini çekmeye başlamıştır (Ada ve Gümüş, 2012; Aksoy ve Işık, 2008; Aktepe ve Buluç, 2014; Ayık ve Sayır, 2014; Bas ve Yıldırım, 2010; Çalık vd., 2012; Dönmez, 2008; Gökyer, 2010; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; Gümüşeli, 1999, 2001; Kış ve Konan, 2014; Recepoğlu ve Özdemir, 2013; Sağır ve Memişoğlu, 2012; Serin ve Buluç, 2012; Şişman, 1996, 1999; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Titrek ve Zafer, 2009; Ünal ve Çelik, 2013; Yörük ve Akdağ, 2010). Örneğin, Gümüşeli'nin 1996'da gerçekleştirdiği ve İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirdiği çalışması bunların ilklerindendir. Hallinger ve Murphy tarafından 1985'te okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarını ne oranda sergilediklerini ölçmek için geliştirilen aracı kullanan araştırmacılar, okul müdürlerinin kendilerini bu konuda yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Fakat aynı çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinin, müdürleriyle uyuşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde yapılan çalışmaların birçoğunda öğretmen ve müdür algılarına dayanarak yapılan ölçümlerin çelişkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Sağır ve Memişoğlu, 2012). Öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür algılarına göre yapılan öğretimsel liderlik ölçümlerinde ise müdürlerin öğretmen ve müdür yardımcılardan anlamlı şekilde yüksek puanlar verdiği görülmüştür (Gökyer, 2010). Fakat bu durum öğretmenlerin her zaman öğretimsel liderlik faaliyetlerini yetersiz bulduğu anlamına gelmemektedir. Örneğin, Gürocak ve Hacifazlıoğlu'nun (2012) öğretmen algılarına dayanarak gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenler yöneticilerinin söz konusu öğretim liderlik görevlerini büyük ölçüde yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Ergen (2013) tarafından gerçekleştirilen daha güncel bir çalışmada yine öğretmen algılarına dayanarak ölçülen öğretim liderlik görevlerinin, "çoğunlukla" derecesinde okul müdürleri tarafından uygulandığını ortaya konmuştur.

Genel anlamda, Türkiye'de öğretim liderliğinin ne oranda uygulandığına dair yapılan çalışmalar çelişkili sonuçlar ortaya koymasına rağmen (Kış ve Konan, 2014), bunların birçoğu kullanılan ölçüm birimine göre öğretim liderliğinin yeterli derecede ya da çoğu zaman düzeyinde uygulandığını işaret etmektedir (Aksoy ve Işık, 2008; Bas ve Yıldırım, 2010; Göker, 2010; Sağır ve Memişoğlu, 2012; Serin ve Buluç, 2012; Şişman, 1999; Ünal ve Çelik, 2013). Özetle, öğretmen algılarına dayanarak öğretim liderliğinin ne derece uygulandığını araştıran araştırmalar, sonuçların araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı, yaşı, görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı ve okulların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir (Aksoy ve Işık, 2008; Ayık ve Sayır, 2014; Bas ve Yıldırım, 2010; Dönmez, 2008; Gökyer, 2010; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; Şişman, 1999; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Ancak, farklı çalışmaların

bulguları arasında bu değişkenlerin öğretim liderliğini nasıl etkilediğine dair tutarlı sonuçlara ulaşılamamıştır (Kış ve Konan, 2014). Araştırmaların birçoğunun, Şişman (1997, 2002, 2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Ölçeği”ne başvurduğu ve özellikle resmi ilköğretim okullarına odaklandığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmen görüşlerine dayanarak yapılan ölçümlerin çokluğu da gözden kaçmamaktadır (Aktepe ve Buluç, 2014; Aksoy ve Işık, 2008; Ayık & Sayır, 2014; Çalık vd., 2012; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; Recepoğlu ve Özdemir, 2013; Serin ve Buluç, 2012; Şişman, 1999; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Ünal ve Çelik, 2013; Yörük ve Akdağ, 2010). Bunun sebebi müdürlerin kendi kendilerini değerlendirirken tarafsız olamayacakları inancına dayandırılabilir.

Özel ve devlet okulları arasında kıyaslama yapan çalışmalar incelendiğinde, özel okulların devlet okullarından birçok yönden farklılık gösterdiği görülecektir. Bu farklılıklardan bazıları öğretmen ve okul arasındaki değer uyumu (Taşdan, 2010), örgütsel kültür (İpek, 1999) ve liderlik (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014; Dönmez, 2008; Karip, 1998) konularıdır. Özellikle uygulanan liderlik tipleri açısından kıyaslandığında, özel okullarda görev yapan müdürlerin devlet okullarında görev yapan meslektaşlarından daha yüksek düzeylerde dönüşümcü liderlik (Karip, 1998), paylaşılan liderlik (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014), ve öğretim liderliği (Dönmez, 2008) davranışları sergilediği görülmektedir. Bunlardan özellikle öğretim liderliğinin özel ve devlet okullarında ne oranda uygulandığını karşılaştıranlar bu çalışma için önem arz etmektedir (Cravens vd., 2011; Dönmez 2008; Staples, 2005). Gümüşeli'nin (1996) geliştirdiği anketi kullanan Dönmez (2008), hem öğretmen hem de müdür algılarına göre Türkiye'deki özel ve devlet okulları arasında özel okullar lehine bulgulara ulaşmıştır. Özellikle öğretmen algılarına dayanan sonuçlar, özel okul müdürlerinin devlet okullarında çalışan müdürlere göre daha yüksek düzeylerde öğretim liderliği davranışları sergilediğini göstermektedir.

Yukarıda taranan literatür özetlendiğinde, öğretim liderliğinin ölçülmesi ve kıyasına dayanan gerek ulusal ve gerekse de uluslararası çalışmaların bazı ortak özellikleri göze çarpmaktadır. Bunlardan en önemlisi bu çalışmaların çok büyük bir bölümünün çalışma evreni olarak sınırlı bir bölge içerisindeki okulları göz önünde bulundurmuş olmasıdır. İkinci ortak özellik ise, çalışmaların büyük çoğunluğunun ilkokulları inceliyor olmasıdır. Üçüncüsü, bu çalışmalarda nitel analizlerin çoğunlukla göz ardı edilmesi ve bulguların ağırlıklı olarak nitel veri analizlerine dayanmasıdır. Bunlarla birlikte devlet okullarında ve özel okullarda çalışan müdürlerin öğretim liderliğini becerileri arasındaki farka odaklanan çalışma oldukça sınırlıdır. Bundan hareketle, bu çalışmadaki amaç devlet okulları ve özel okullarda çalışan ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği becerileri arasındaki farkı hem nicel hem de nitel verilere dayanarak araştırmaktır. Araştırmaya yön veren sorular şunlardır:

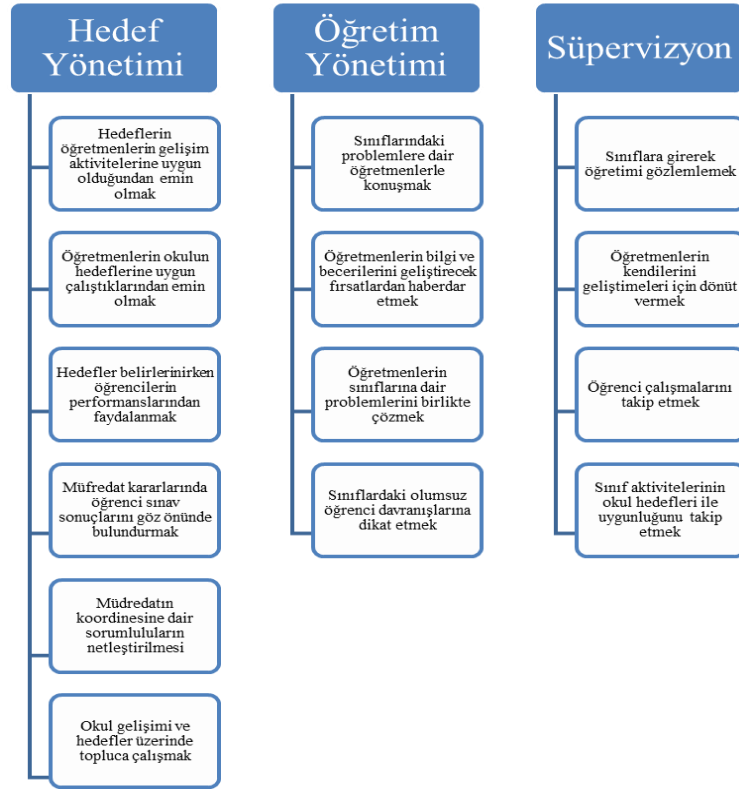
1. Özel ve devlet okulları müdürlerinin kendilerine ilişkin algılarına göre öğretim liderliği aktivitelerini sergileme düzeyi nedir?
2. Müdürlerin sergiledikleri öğretim liderliğini oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a. Devlet okulu müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliğini oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Özel okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliğini oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Özel ve devlet okulları müdürlerinin kendilerine ilişkin algılarına göre öğretim liderliği aktivitelerini sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İki okul turu arasında anlamlı bir farklılık var ise, bu fark veya farklılıkların kaynağı nedir?

Öğretim Liderliği

Araştırmacıların 1970'lerde üzerinde yoğunlaştığı etkili okul ve etkili müdür çalışmaları neticesinde ortaya çıkan öğretim liderliği 1980'li yıllara kadar kapsamlı bir biçimde tanımlanamamıştır. 1980'li yılların başlarında kapsamlı modellerin geliştirilmesiyle öğretim liderliği kavramının tam bir tanımı kavramın içerdiği boyutlar ile alt boyutların belirlenmesi şeklinde yapılmıştır. Örneğin, Hallinger tarafından geliştirilen öğretim liderliği modeli bu kavramın tanımlanmasında ve bu alandaki araştırmaların ilerletilmesinde önemli rol oynamıştır. Hallinger, ilk defa 1983 yılında geliştirdiği öğretim liderliği modelini 2000 yılında geliştirerek üç ana boyut ve toplamda 10 alt boyuttan oluşan modeline bu şekilde son halini vermiştir. Modelin okul misyonunun geliştirilmesi ana boyutunda hedeflerin belirlenmesi ve belirlenen hedeflerin diğer paydaşlar ile paylaşılması olmak üzere iki alt boyutu mevcuttur. Öğretim yönetimi ana boyutu müfredatın koordine edilmesi, öğretmenlerin gözlemlenip değerlendirilmesi ve öğrenci başarısının takip edilmesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Üçüncü ve son olarak okulda öğrenme iklimi oluşturma ana boyutu ise öğretime ayrılan zamanın kontrolü, okulda görünür olma, öğretmenleri ödüllendirme, öğrenmeyi ödüllendirme ve profesyonel gelişimi sağlama olmak üzere beş alt boyutu içermektedir. Bu model kullanılarak geliştirilen ölçek öğretim liderliği araştırmalarına farklı bir boyut katmış ve kavramın birçok farklı açıdan irdelenmesini sağlamıştır (Hallinger, 2012).

Öğretim liderliğine dair model geliştirme çabaları 1990'lı yıllarda da devam etmiştir. Bunlardan bir de Weber'in (1996) kapsamlı bir literatür taramasından sonra geliştirdiği ve beş ana boyut olarak tanımladığı öğretim liderliği modelidir. Bu model; bir okul misyonunun geliştirilmesi, öğretim ve müfredat yönetimi, okulda olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretimin gözlemlenmesi ve geliştirilmesi ve öğretim programının değerlendirmesi olmak

üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Bu modeldeki ana boyutlar Hallinger (1983) tarafından geliştirilen model ile kıyaslandığında farklılık gösterse de içerik olarak öğretim liderliğine dair benzer becerilerden bahsettikleri görülmektedir. Ancak, çalışma bir ölçek veya ankete dönüştürülmediği için bu modele dayanan herhangi bir araştırma yapılmamıştır.



Şekil 1. OECD tarafından 2008 TALIS müdür anketinde kullanılan öğretim liderliği modeli

Öğretim liderliğinin öneminin birçok araştırmacı tarafından vurgulanması ve kavramın oluşturduğu boyutların gelişmiş ülkelerde müdürlerin sahip olması gereken standartlar haline gelmesi kavramın uluslararası bir boyut kazanmasına neden olmuştur. Neticede kavram OECD'nin de dikkatini çekmiş ve PISA, TIMSS ve TALIS gibi öğrenci başarısını ve okulların eğitim ve öğretim durumlarını uluslararası arenada değerlendiren programlar okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde sergilediklerini belirlemek istemişlerdir. Bu amaçla da literatürde Hallinger (2005) ve Weber (1996) gibi

nl araştırmacıların geliştirmiş oldukları modellerden faydalanarak birçok ülkede uygulanabilecek farklı modeller geliştirmişlerdir. Bu modellerin en kapsamlılarından bir tanesi 2008 TALIS programının okul müdürlerine ilişkin bölümündeki verilerin toplanması için geliştirilen ğretim liderliği modeli (şekil 1) olmuştur. Bu çalışmada da OECD tarafından geliştirilen bu model kullanılmıştır.

Yöntem

Eğitim araştırmalarına bakıldığında akademik çalışmaların büyük çoğunluğunun iki temel yönteme dayandığı görülmektedir (Remler ve Van-Ryzin, 2011). Bunlar nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) yöntemlerdir. Nicel yöntemin temellerini oluşturduğu pozitivist (positivism) yaklaşım gerçeği nesnel ve dolayısıyla tartışılamaz bir olduğu olarak ele alır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu yaklaşıma karşı çıkan ve nitel yönteminin gelişmesinde nc olan yapısalcılık (constructivism) akımı gerçeğin yorumlanabilir ve farklı durum ve bağlamlara göre değişebilir bir olgu olduğunu öne sürmüşlerdir (Johnson ve Gray, 2010).

Öte yandan eğitim araştırmalarını domine eden “nitel veya nicel yöntem” anlayışına karşı çıkan bazı araştırmacılar faydacılık (pragmatism) felsefesini savunarak karma (mixed) yöntemi geliştirmişlerdir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Bu araştırmacılara göre tek bir çalışmada iki yöntemi kullanmak sorulan soruya daha net bir yanıt verebiliyorsa, iki yöntemin sistematik olarak birlikte kullanılması teşvik edilmelidir (Gorard ve Taylor, 2004). Karma yöntem uygulamanın birçok avantajı vardır. Bunlar, nitel ve nicel yöntemin sahip olduğu zayıf ynlerin iki yöntem birlikte kullanıldığında güçlendirilmesi; bu tür çalışmaların geçerlilik ve güvenirliliğinin yüksek olması; ilgili konunun derinlemesine incelenmesine fırsat vermesi; daha gerçekçi bulgulara ulaşılabilmesi; bir yöntem ile elde edilen bulguların diğer bir yöntem ile açıklanabilmesi veya genelleştirilebilmesi; farklı türdeki sorulara cevap verebilmesi şeklinde sıralanabilir (Bryman, 2006).

Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı (explanatory) desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desen, nicel araştırma ile başlar ve nitel araştırma ile devam eder. Temel amaç nicel araştırma ile elde edilen bulguları nitel araştırma teknikleri ile derinlemesine inceleyerek açıklamaktır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Açıklayıcı yöntemin bu çalışmanın hedeflerine en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada amaç devlet ve özel okullardaki müdürlerin ğretim liderliği becerilerini karşılaştırmalı olarak derinlemesine incelemektir. Araştırmanın ilk ayağı iki okul türünde çalışan müdürlerin

öğretim liderliği becerilerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki nicel farka odaklanırken, araştırmanın ikinci basamağını oluşturan nitel yöntem nicel yöntem ile elde edilen bulguların uygulamaya yansıma biçimini ve bu sonuçlara neden olan etmenleri ayrıntılı olarak incelemesine olanak sağlamaktadır. Böylelikle elde edilen bulguların daha kapsamlı, ayrıntılı ve güvenilir olacağı düşünülmüştür (Bryman, 2006).

İşlem

Karma yöntemin açıklayıcı desenine dayanan bu çalışma desenin yukarıda belirtilen yapısı gereği nicel yöntem ile başlamıştır. 2009 yılı TALIS verilerinden yararlanılarak Türkiye’deki özel okullar ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri ANOVA ve t-test gibi istatistiki yöntemler kullanılarak karşılaştırılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar araştırmacılar tarafından ayrıntılı olarak irdelenmiş ve bunlara paralel nitelikte nitel araştırma soruları hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken uzman görüşünden faydalanılmıştır. Daha sonra hazırlanan sorulara cevap verebilecek nitel verilerin toplanacağı özel okullar ve devlet okulları seçilmiştir. Seçilen okullarla görüşmeler yapılmış ve araştırmaya katılmayı kabul eden müdürler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Toplanan veriler nicel bulgular ışığında analiz edilerek bu çalışmada sistematik olarak sunulmuştur.

Aşağıda sırası ile her iki yöntem için verilerin elde edildiği katılımcıların demografik özellikleri ve yine verilerin analiz yöntemleri ve süreçlerine ilişkin bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Veriler

Nicel Veriler: Bu çalışmadaki nicel yöntem OECD tarafından toplanan TALIS’te (2008) kullanılan öğretim liderliği ölçeği ile elde edilen verilere dayanmaktadır. Tümü ilköğretim okullarının ikinci kademesinden (ortaokul) toplanan veriler 140’ı (%74.9) devlet okulunda çalışan müdürler ve 47’si (%25.1) özel okullarda çalışan müdürler olmak üzere toplamda 187 okul müdürünü kapsamaktadır. Bu müdürlerin 7’si (%3.7) köy okullarında 66’sı (%35.3) kasaba okullarında ve 111’i (%59.4) şehir okullarında çalışmakta olup 3 (%1.6) müdür nerede çalıştığını belirtmemiştir. Katılımcıların 16’sı (%8.6) kadın 168’i (%89.8) erkek olup, 3 (%1.6) müdür cinsiyet belirtmemiştir. Eğitim durumu açısından bakıldığında müdürlerin 177’si (%9.47) lisans, 7’si (%3.7) yüksek lisans veya doktora mezunu olup 3 (%1.6) müdür öğretim durumlarına dair bilgi belirtmemişlerdir.

Veri toplama aracı olan TALIS müdür anketinde öğretim liderliğine ilişkin toplamda 10 madde bulunmaktadır. Her madde okul müdürlerinden ilgili öğretim liderliği aktivitesini ne sıklıkta uyguladıklarına ilişkin kendilerini değerlendirmelerini istemiştir. Ölçeğin bu kısmı 4’lü Likert olarak

hazırlanmıştır. (1) hemen hiç, (2) bazen, (3) sıklıkla, (4) hemen her zaman sıklıklarını ifade etmektedir. OECD tarafından yapılan faktör analizi neticesinde öğretim liderliğini oluşturan 10 madde üç faktör altında gruplandırılmıştır. Bu gruplar hedeflerin hedef yöntemi (6 madde), öğretim yönetimi (4 madde) ve süpervizyon (4 madde) şeklinde isimlendirilmiştir (OECD, 2009).

TALIS'te elde edilen veriler hem ulusal düzeyde hem de uluslararası düzeyde faktör analizine tabi tutulmuştur. Ulusal düzeyde yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi neticesinde öğretim liderliği maddelerinin uluslararası düzeyde belirlendiği gibi üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Hesaplanan uyum indeksleri (RMSEA dışında) modelin veriye yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir ($\chi^2(sd=4) = 17.23, p < .01, (\chi^2/sd) = 4.30, RMSEA = .13, GFI = .97, AGFI = .87$). Faktör madde ilişkisini gösteren standardize katsayılarının .90'dan büyük olması ilgili maddelerin öğretim liderliğini temsil edebildiğini göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Faktörlerin güvenilirlik çalışması OECD tarafından yapılmış ve analizlerde "Cronbach's Alpha" kullanılmıştır. Türkiye için analiz sonuçları, hedef yönetimi (.83), öğretim yönetimi (.80) ve süpervizyon (.75) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretim liderliği ölçeğinin Türkiye bağlamında yüksek düzeyde bir geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (OECD, 2009).

Nitel Veriler: Araştırmanın dördüncü sorusu doğası gereği niteldir. Bu bölümde nicel bulguların detaylı bir şekilde açıklanması hedeflenmiştir. Dolayısıyla nitel araştırmaya konu olan örneklem hem özel hem de devlet okullarından oluşmuştur. Örnekleme oluşturan iki özel ve iki devlet okulu İstanbul ilindeki tüm ortaokullar arasından amaçlı olarak seçilmiştir. Ölçüt öğretim liderliğine dair bilgi sahibi olmak olarak belirlenmiştir. Böylece örneklem öğretim liderliği kavramına aşina müdürlerden seçilmiştir. Bu müdürlerin görüşme sorularını daha rahat anlamalarını ve cevaplayabilmelerini sağlamıştır. Aşağıda bu müdürlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Demografik Özellikleri

Müdür	Okul Türü	Cinsiyet	Öğretmenlik Branşı	Öğretmenlik Tecrübesi (Yıl)	Müdürlük Tecrübesi (Yıl)
A	Devlet	Erkek	Sınıf Öğretmeni	3	4
B	Devlet	Erkek	Coğrafya Öğretmeni	5	10
C	Özel	Erkek	Sınıf Öğretmeni	6	4
D	Özel	Kadın	Tarih Öğretmeni	6	3

Okul müdürlerinden elde edilen verilerin güvenilirliğini arttırmak için öğretmenlerden de faydalanılmıştır. Nitel araştırma kapsamında her okuldan müdür ile birlikte en az üç yıl çalışmış iki öğretmen de çalışmaya dâhil

edilmiştir. Bu anlamda, çalışmamıza dört müdür ve sekiz öğretmen olmak üzere toplamda 12 kişi katılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünün temelini oluşturan veriler yarı yapılandırılmış (semi-structured) görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme öncesinde OECD'nin geliştirmiş olduğu model ile tutarlı olmasına dikkat ettiğimiz sorular uzman görüşüne dayanarak hazırlanmıştır. Müdürler için 15, öğretmenler için ise 18 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. İçsel geçerliliği (internal validity) arttırmak için farklı türde verilerden (triangulation) faydalanılmasına önem verdiğimiz bu çalışma kapsamında öğretim liderliğine dair bilgiler içeren okul stratejik plan ve müdürlerin sınıf gözlem formları gibi dokümanlar da incelenmiştir (Merriam, 2002).

Okullar belirlendikten sonra okullara birden fazla ziyaret gerçekleştirilmiştir. İlk ziyaret sırasında aday katılımcılar ile tanışılmış ve bu kişiler çalışmanın içeriğine dair bilgilendirilmiştir. Bu ilk görüşme esnasında ayrıca çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerden randevu talep edilmiştir. Asıl görüşmelerin yapıldığı diğer ziyaretler ise müdür ve öğretmenlerin randevu saatlerine uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler her katılımcının kendi okulunda katılımcı tarafından gösterilen bir mekânda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her görüşme en az 30 en fazla 65 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler katılımcıların da izni dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi: Verilerin analizinde SPSS (22.0) programı kullanılmıştır. Özel ve devlet okullarındaki müdürlerin öğretim liderliği katılım düzeyine dair ilk soruya cevap vermek için her iki okul türünde her maddenin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Her okulun kendi içindeki öğretim liderliği alt boyutları arasında anlamlı farklı irdeleyen ikinci soru için ANOVA (Analysis of Variance) kullanılmış ve farkın hangi alt boyutlar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Sheffe kullanılmıştır. Devlet ve özel okullardaki müdürlerin öğretim liderliği arasındaki farka ilişkin üçüncü soruya cevap verebilmek için maddeler yerine faktörler kullanılmıştır. Faktörler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t-test yönteminden faydalanılmıştır. Sonuçlar $p < .05$ (%95) anlamlılık düzeyi temel alınarak değerlendirilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi: Görüşme yoluyla elde edilen verileri analiz için hazır hale getirmek amacıyla tüm ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılmış ve yazılı olan materyaller içerik yönünden hedef yönetimi, öğretim yöntemi ve süpervizyon başlıkları altında üç gruba ayrılmıştır. Bulguların güvenilirliğini arttırmak amacıyla birden fazla araştırmacı birbirinden bağımsız olarak verileri

analiz etmişlerdir (Merriam, 2002). Bağımsız analizler neticesinde elde edilen temalar karşılaştırılarak araştırmacıların üzerinde uzlaşa sağlayamadığı temalar analizden çıkarılmıştır. Merriam'a (2002) göre nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırıcı diğer bir yöntem de sonuçların araştırmacılardan bağımsız bir kişi tarafından incelenmesidir (Peer Review). Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar Türkiye'deki devlet üniversitelerinden birinde eğitim yönetimi bölümünde yardımcı doçentlik görevini sürdüren bir akademisyen tarafından incelenmiş ve alınan dönütler doğrultusunda bulgulara son şekli verilmiştir.

Bulgular

Nitel Bulgular

1. Özel ve Devlet okulları müdürlerinin kendilerine ilişkin algılarına göre öğretim liderliği aktivitelerini sergileme düzeyi nedir?

Devlet ve özel okullarda çalışan müdürlerin öğretim liderliğini sergileme düzeyine dair her maddenin ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir. Bu tabloya göre devlet okulu müdürlerinin öğretim yönetimi ($\bar{x} = 3.32$) alt boyutunda en yüksek ortalamayı almıştır. Diğer alt boyutlara bakıldığında hedef yönetimi ($\bar{x} = 3.07$) alt boyutunun ikinci ve sıklığının en az olduğu süpervizyonun ($\bar{x} = 2.97$) üçüncü sırada geldiği görülmüştür. Özel okul müdürlerine bakıldığında onların da devlet okullarındaki müdürler gibi süpervizyon ($\bar{x} = 3.30$) ile ilişkili aktivitelere en az düzeyde katıldıkları görülmektedir. Eşit ortalama değerlerine sahip hedef yönetimi ($\bar{x} = 3.45$) ve öğretim yönetimi ($\bar{x} = 3.45$) ise özel okullardaki müdürlerin en sık gerçekleştirdikleri öğretim liderliği alt boyutları olduğu bulunmuştur.

Okulların her alt boyuttaki maddeler açısından karşılaştırıldığı ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre devlet okulları müdürleri arasında sıklığı en yüksek olan maddelerin “öğrencilerin olumsuz davranışlarına dikkat etmek ($\bar{x} = 3.51$)” ve “öğretmenlerin sınıfa dair problemlerini çözmek ($\bar{x} = 3.42$)” olduğu görülmüştür. Buna karşın müdürlere göre en az sıklık ile gerçekleştirdikleri maddeler “öğretimi gözlemlemek ($\bar{x} = 2.82$)” ve öğretmenlere dönüt vermek ($\bar{x} = 2.93$)” olduğu görülmüştür. Özel okul müdürlerinin kendilerine ilişkin algılarına bakıldığında sıklık değerinin en yüksek olduğu iki maddenin “olumsuz öğrenci davranışlarına dikkat etmek ($\bar{x} = 3.76$)” ve öğretmenlerin okulun hedeflerine uygun çalıştığından emin olmak ($\bar{x} = 3.68$)” olduğu görülmektedir. En düşük sıklıkla gerçekleştirilen iki maddenin ise “öğretimi gözlemlemek ($\bar{x} = 3.02$)” ve “sınıflardaki problemlere dair öğretmenlerle görüşmek ($\bar{x} = 3.09$)” olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar dikkate alındığında, özel ve devlet okulu müdürlerinin benzer öğretim liderliği davranışlarına önem verirken, benzer davranışları da göz ardı ettikleri söylenebilir.

Tablo 2

Devlet Okulları ve Özel Okullarda Çalışan Müdürlerin Öğretim Liderliğini Sergileme Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Maddeler	Devlet Okulu			Özel Okul		
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
HEDEF YÖNETİMİ	133	3.07	.37	45	3.45	.39
Mesleki gelişimin hedeflerle uyumlu olmasından emin olmak	139	3.07	.49	47	3.45	.50
Öğretmenlerin hedeflere uygun çalıştığından emin olmak	137	3.32	.48	47	3.68	.47
Hedefleri belirlerken öğrenci başarı sonuçlarından yararlan	136	3.07	.53	47	3.38	.53
Müfredat gelişiminde öğrenci sınav sonuçlarından faydalanmak	136	2.62	.80	46	3.30	.73
Müfredatın koordinesine dair sorumluları netleştirmek	137	3.04	.53	47	3.36	.61
Okul geliştirme planı üzerinde birlikte çalışmak	135	3.32	.58	46	3.50	.62
ÖĞRETİM YÖNETİMİ	135	3.32	.44	46	3.45	.36
Sınıftaki problemlere dair öğretmenlerle konuşmak	136	3.20	.63	47	3.09	.62
Öğretmenleri geliştirecek fırsatlara dair bilgilendirmek	137	3.15	.59	47	3.38	.57
Öğretmenlerin sınıftaki problemlerini çözmek	136	3.41	.61	47	3.57	.62
Olumsuz öğrenci davranışlarına dikkat etmek	137	3.52	.57	46	3.76	.48
SÜPERVİZYON	137	2.97	.41	47	3.30	.44
Öğretimi gözlemlemek	137	2.82	.68	47	3.02	.74
Öğretmenlere dönüt vermek	137	2.93	.58	47	3.34	.60
Öğrenci çalışmalarını takip etmek	137	3.12	.64	47	3.45	.50
Sınıf aktivitelerinin hedeflere uygunluğunu takip etmek	137	3.02	.49	47	3.40	.61

2. Özel ve devlet okullarındaki müdürlerin sergiledikleri öğretim liderliğini oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Özel ve devlet okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliğini oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 3 ve 4'te verilmiştir.

a. Devlet okulu müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliğini oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3 devlet okulu müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçlarını içermektedir. Bu tabloya göre devlet okullarında görev yapan müdürlerin sergiledikleri alt boyutlardan en az iki tanesi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2,402) = 26.08, p < .05$). Buradaki anlamlı farklılığın hangi alt boyutlar arasında olduğunu araştırmak için çoklu karşılaştırma

(scheffe) yöntemi kullanılmıştır. Scheffe sonuçlarına göre, devlet okulları müdürlerinin öğretim yönetimi alt boyutunu sergileme düzeyi ile diğer iki alt boyut (hedef yönetimi ve süpervizyon) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre devlet okullarında çalışan müdürler öğretim yönetimi alt boyutunu oluşturan aktivitelere hedef yönetimi ve süpervizyon alt boyutlarını oluşturan aktivitelere göre daha yüksek sıklıkta katılmaktadırlar.

Tablo 3

Devlet Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Öğretim Liderliğini Oluşturan Alt Boyutlar Arasında Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Scheffe
1. Hedef yönetimi	135	3.02	.37	2	26.08	.000	1-2
2. Öğretim yönetimi	137	3.32	.44	402			2-3
3. Süpervizyon	133	2.97	.41				1-3

b. Özel okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliğini oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4 özel okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçlarını içermektedir. Ancak tabloda da görüldüğü gibi özel okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F(2,135) = 2.07, p > .05$). Buna göre özel okullarda çalışan müdürlerin öğretim liderliğini oluşturan tüm alt boyutlara katılım sıklığının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, müdürlerin üç alt boyuta katılım sıklığı birbirine yakındır.

Tablo 4

Özel Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Öğretim Liderliğini Oluşturan Alt Boyutlar Arasında Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Hedef yönetimi	45	3.45	.39	2	2.07	.130
2. Öğretim yönetimi	46	3.45	.36	135		
3. Süpervizyon	47	3.30	.44			

3. Özel ve Devlet okulları müdürlerinin kendilerine ilişkin algılarına göre öğretim liderliği aktivitelerini sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Özel okullar ile devlet okulları müdürlerinin öğretim liderliğinin alt boyutlarını ve ana boyutunu sergileme düzeylerine ilişkin farkın anlamlılık değerlerini gösteren t-test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, devlet okulları müdürleri ile özel okul müdürlerinin hedef yönetimi alt boyutunu sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(184)$

= 5.73, $p < .05$). Benzer şekilde, her iki okul türünde çalışan müdürler arasında süpervizyon alt boyutunu sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(182) = 4.97, p < .05$). Ancak, müdürlerin öğretim yönetimi alt boyutunu sergileme düzeyleri açısından özel ve devlet okulları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(182) = 1.44, p < .151$). Üç alt boyutu kapsayan öğretim liderliği ana boyutu açısından bakıldığında ise iki okul türünde çalışan müdürler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t(182) = 4.76, p < .05$).

Tablo 5

Özel Okul ve Devlet Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Aktivitelerini Sergileme Düzeyleri Arasında Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hedef yönetimi	Devlet Okulu	139	-.63	.81	5.73	184	.000
	Özel Okul	47	.17	.89			
Öğretim yönetimi	Devlet Okulu	137	.38	.95	1.44	182	.151
	Özel Okul	47	.60	.78			
Süpervizyon	Devlet Okulu	137	.23	.65	4.97	182	.000
	Özel Okul	47	.79	.75			
Öğretim liderliği (Genel)	Devlet Okulu	137	-.02	.89	4.76	182	.000
	Özel Okul	47	.70	.88			

Nitel Bulgular

Bu bölümdeki bulgular, nicel bulgulardan yararlanarak hazırladığımız görüşme sorularına okul müdürleri ve öğretmenlerin verdiği cevapların analizi neticesinde elde edilmiştir. Nicel bulgularla paralel olarak, bu bölümde özel ve devlet okulları arasındaki farkın temel kaynağı katılımcıların her alt boyutu ve bunu oluşturan maddeleri nasıl algıladıkları ve nasıl uyguladıklarına dair sorulan sorularla araştırılmıştır. Elde edilen bulgular hedef yönetimi, öğretim yönetimi ve süpervizyon olarak üç ana başlık altında incelenmiştir.

Hedef Yönetimi: Katılımcıların bu bölümdeki sorulara verdikleri cevaplar öncelikle her iki okul türünde de hedef kavramının nasıl algılandığını ortaya koymaktadır. Bu algının ortaya çıkması Türkiye'deki okullarda öğretim liderliği kavramının algılanışı ve uygulanışına dair önemli bilgiler içermektedir. Özellikle, nitel verilerden dokümanlara bakıldığında katılımcıların hedef kavramını değişen koşullar ve durumlara cevap verebilen kısa dönemli hedefler yerine okulun genel hedefleri olarak algıladıkları görülmüştür. Her iki okul türünde de benzer bir algının hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Devlet okullarında katılımcılar çoğunlukla stratejik planlarda ifade edilen ve beşer yıl ara ile geliştirilen hedeflere atıfta bulunurken, özel okullardan seçtiğimiz katılımcılar bunu daha da genel bir çerçevede ele alarak okulun kuruluşundaki hedeflere atıfta bulunmuşlardır.

Hedefler katılımcıların algıladıkları gibi ele alındığında devlet okullarındaki müdürlerin hedeflerin belirlenmesi sürecinde daha etkin rol oynadığı görülmüştür. Hedefler okul müdürü ve öğretmenlerden oluşan bir grup tarafından belirlenmektedir. Ancak, birçok öğretmen bu sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmediğini belirtmiştir. Öğretmenler, hedef belirleme görevinin birçok okul tarafından angarya olarak görüldüğü ve stratejik planın bir grup tarafından değil özellikle işin resmi prosedürünü bilen bir kişi tarafından yazıldığını ifade etmiştir. Araştırma kapsamında incelenen özel okullarda ise stratejik planın okul düzeyinde olmayıp birçok okulu içine alan kurum düzeyinde belirlendiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında okul yönetiminin hedef belirlenme sürecine katılımı kısıtlıdır. Özel okullardaki müdürlerin kendileri için önceden belirlenmiş hedefleri uygulamakla sorumlu oldukları görülmüştür.

Öğretim Yönetimi: Eğitim yönetimi alt boyutuna dair her iki okul türündeki katılımcılara yöneltilen sorular öğretmenlerin sınıf problemlerinin nasıl tartışılıp çözüldüğü ve öğrenci davranışlarını ne ölçüde takip ettiklerini içermektedir. Katılımcıların sunduğu cevaplar neticesinde özellikle sınıf problemlerinin çözümüne ilişkin algının öğretim liderliği teorisinin özü olan öğretim tekniklerinin geliştirilmesinden farklı olduğu görülmüştür. Bu durum her iki okul türünde de benzer özellikler taşımaktadır. Öğretmenler sınıflarındaki problemlerin öğretim ile ilgili olmayan kısımlarını müdürleriyle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin paylaştıkları sınıf problemleri daha çok öğrenci davranışlarından kaynaklanan disiplin problemleri veya kaynak eksikliklerinin giderilmesi konusunda olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacı: Hocam öğretmenler sınıf ortamındaki öğretim problemine dair geliyorlar mı size?

Müdür 1: Tabi bu sınıf çok fazla problemlili ders işleyemiyorum diyen öğretmenlerimiz var. (Genelde) disipline dair, öğrenci davranışları. Çünkü öğrenci arkadaşına küfür ediyor sınıfta. Öğretmen ne yapacağım diyor yeni bir öğretmen? Kimisi o işi sınıfta çözebiliyor ama çözemeyenler de ilgili müdür yardımcısına veya en son okul müdüre geliyor. (B)

Müdür 2: Bize kesinlikle gelmiyorlar. Yani ders konusunda veya dersin işleyişi konusunda bizden bir talepleri olmuyor. Bizden o istekleri sadece ekipman konusunda talepleri oluyor... Mesela ben bilgisayar istiyorum, projeksiyon istiyorum işte matematik setleri istiyorum yani bu tür kaynaklar istiyorlar bizden. Veya öğrenci davranışları konusunda. Disiplin konusunda mesela talepleri oluyor. (Fakat) öğretmen bunu (sınıf ortamındaki öğretim problemine dair biri ile konuşmak) bir zaaf olarak görüyor. Yani gidip okul müdürüne bu şu işi az yapıyorum veya bunu nasıl yapabilirim demiyor, demek istemiyor. Hani bu konuda diğer arkadaşlarına da çok fazla gitmiyorlar. Çok nadir yani bunu bir iyi öğretmenim her şeyi ben bilirim çerçevesinde zannediyorlar. Ama çok kendisini bu konuda geliştirmiş veya iyi ilişkiler kurmuş öğretmenlerin bunu yaptıklarını gözlemledim tabi şimdiye kadar ama bu konu çok olan (sıklıkla gerçekleşen) bir konu değil yani (A).

Özel okullarda öğretmenler sınıflardaki disiplin problemlerinin düşük oranda ve basit düzeyde olduğunu vurgulamış bunun yerine okul müdürlerinden daha çok velilere ilgili görüşmeleri gerçekleştirmesini beklemektedirler. Her iki okul türünde öğretmenlerin müdürlere öğretim dışındaki farklı problemler için gitmeleri müdürlerini öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterli görmediklerinden kaynaklanmaktadır. Benzer durumun müdürler tarafından da ifade edildiği görülmüştür. Her iki okul türündeki müdürler kendilerini dersin uzmanı olmadıkları için öğretmenlerin öğretim ile ilgili problemleri çözecek yeterlilikte görmemektedirler.

Süpervizyon: Öğretim liderliğinin süpervizyon alt boyutuna dair her iki okul türündeki katılımcılara yönelttiğimiz sorular nicel bulgular doğrultusunda özellikle okul müdürlerinin öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemesi ve onlara dönüt vermesi gibi aktiviteler üzerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar neticesinde her iki okul türünde yapılan süpervizyon faaliyetleri arasında bazı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Devlet okullarında öğretimin gözlemlenmesi vazifesini bizzat müdürler kendileri üstlenmiştir. Gözlemler, öğretim yöntem teknikleri, sınıf yönetimi, sınıftaki materyallerin kullanımı, öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrencilerin derse katılımı gibi birçok alanı kapsamaktadır. Buna karşın özel okullardaki müdürler gözlem vazifesini alanda uzman öğretmenlere bıraktıkları görülmüştür. Bu öğretmenler yine devlet okullarındaki gibi çeşitli ölçütleri göz önünde bulundurarak sınıflarda gözlem yapmaktadırlar. Biri devlet okulunda diğeri özel okulda çalışan iki müdürün aşağıdaki ifadeleri bu farkı açık bir şekilde ortaya çıkarmaktadır.

Ben mutlak suretle her sene her öğretmen arkadaşımın sınıf ziyaretlerinde bulunurum girerim bu sene de girdim zaten kasım ayında. Arkadaşlarımın dersine girerim tabi burada bir denetimden ziyade rehberlik amaçlı. Arkadaşlarımız müfredata uygun gidiyorlar mı? Sınıfta yaşadıkları problem var mı? Ders anlatma yöntemleri. Tabi bir kaç öğrenciye soru sorarak verilen bilgiler ne kadar alınmış ne kadar alınmamış bu anlamda mutlaka öğretmen ziyaretleri sınıf ziyaretleri yaparım. Görmüş olduğum eğer eksiklikler varsa arkadaşımı çağırarak: hocam şunu şöyle yaparsak daha iyi olur diye onlara rehberlik yaparım ki bunu her müdürün yapması lazım. Çünkü öğretmen arkadaş sınıfa girdikten sonra orada ne yapıyor ders mi yapıyor mutlaka öğretmenlerimiz ders yapıyordur ama bizlerin de bu anlamda ziyaretler yaparak boş olmadığını öğretmenin de denetlendiğini, müdürün geldiğini, ders dinlediğini bilmesi lazım. Bu daha o zaman öğretmeni daha dikkatli davranmaya yönlendiriyor. (A)

(Derse) girerim ama orda öğretmeni sadece izlerim hani akademik olarak aslında orada çok bir şey olmaz. Ya bu sefer ne oluyor matematik zümre başkanına diyoruz ki hocam sen izle. Zaten o etkin ve yetkindir...Bu arkadaşlar (zümre başkanları) derslere giriyorlar. Benim de hani sınıf öğretmene ben daha çok girip izleme noktasında olabiliyor. Ama branşlara daha çok etkin yetkin konunun uzmanı arkadaşlar giriyorlar. Onların bir çizelgeleri var hocam. Bu çizelge de işte başladığı andan itibaren dersin biliyorsunuz ilk sınıfa girdiğinde bir çocukları bir hazırlaması gerekiyor. Bir hikayeyle mi giriş yapacak artık bir hazır bulunuşluluğunu,

motivasyonu bir şey yapması yükseltmesi gerekiyor falan filan. Bunun akademik şeyleri var. O süreçleri yerine getiriyor mu mesela önemli bir kriter; örnek olsun diye söylüyorum, zil çalmadan dersini bitiriyor mu mesela, yani bir iki dakika bitirebiliyor mu mesela, ödevlendirme yapıyor mu mesela. Tüm bunlara yönelik şeyler. Bunun bir çizelgesi var... İşte tahtayı nasıl kullanıyor? İşte öğrencilere hitabı nasıldır? Ses tonu mesela çok önemli mesela falan gibi. Akademik bilgisi nasıl? Bir daha anlatma ihtiyacı hissediyor mu? Tam ifade edebiliyor mu kendisini gibi? Takibatımızla ben ara sıra hani branşım olmayan derslere ara sıra giriyorum. Ama zümre başkanlarımız çok ciddi takip ediyorlar. Belli sürelerde gidip o arkadaşları izliyorlar.

(C)

Her iki okul türü arasındaki diğer bir farklılık da gözlemlerden sonra verilen dönüt ve dönütlerin içeriğiyle alakalıdır. Devlet okullarındaki öğretmenler okul müdürünün çoğu kez dönüt vermediğini verse bile bunun öğretim yöntem ve tekniklerine dair olmadığını belirtmiştir. Örneğin, bir öğretmen müdürünün hazırlamış olduğu sınıf panosuna dair dönüt verdiğini belirtmiş ve bunun öğretim yöntem ve teknikleri açısından kendisine herhangi bir katkısının olmadığını ifade etmiştir. Öte yandan, alanda uzman öğretmenlerin gözlem yaptığı özel okullarında öğretmenlerin kendilerine verilen dönütün daha etkili olmaları açısından önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, özel okullarda gerek sınıf gözlemlerinin yapılış biçimi gerekse de verilen dönütün içeriği açısından öğretim liderliğinin özüne daha uygun hareket edildiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile amaçlanan devlet okulları ile özel okullarda çalışan müdürlerin öğretim liderliğine katılımları arasındaki farklı incelemek ve bu farkın nedenlerini araştırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için karma yöntemin açıklayıcı deseninden faydalanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle nicel yöntem yoluyla OECD tarafından 2008 yılında birçok ülkeden toplanan TALIS verileri kullanılarak özel okul ve devlet okulları arasında fark araştırılmıştır. Elde edilen bulgular nitel yöntem ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Nicel veriler genel anlamda her iki okul türünde de müdürlerin kendilerini ortalama olarak öğretim liderliği aktivitelerini “sıklıkla” gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Bu bulguların literatürdeki diğer bulgularla tutarlı olduğu görülmüştür (Çelik, 2002; Ergen, 2013; Gümüşeli, 1996; Gürocak ve Hacıfazlıoğlu, 2012). Bununla birlikte özel okullardaki müdürlerin kendilerini öğretim liderliği aktivitelerini devlet okullarındaki müdürlere kıyasen daha sık gerçekleştiriyor olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında literatür ile tutarlılık göstermektedir (Dönmez, 2008). Özel ve devlet okullarındaki farklılık öğretim liderliğini oluşturan hedef yönetimi ve süpervizyon alt boyutlarında anlamlı iken, öğretim yönetimi alt boyutunda anlamlı olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla, devlet okulları ile özel okullardaki müdürler öğretim yönetimi alt boyutunu bir birine yakın sıklıkta gerçekleştirmektedirler. Buna karşın, süpervizyon ve hedef yönetimi alt

boyutlarının özel okullardaki müdürler tarafından devlet okullarında çalışan müdürlere kıyasla daha sıklıkla gerçekleştirildiği görülmüştür.

Nicel verilerin analizi her ne kadar iki okul türünde özel okullardaki müdürlerin lehine anlamlı farklılık gösterse de, topladığımız nitel verilerde çelişen bulgulara rastlanmıştır. Bu da iki yöntemin sistematik olarak birlikte kullanılmasının eğitim araştırmalarına sağladığı katkıyı vurgulamaktadır (Bryman, 2006; Gorard ve Taylor, 2004). Araştırma sonuçlarına göre süpervizyon alt boyutunda devlet okullarındaki müdürlerin öğretmenleri gözleme ve onlara dönüt verme aktivitelerine bizzat kendileri katılırken, özel okullarda bu görevi uzman öğretmenlerin üstlendiği görülmüştür. Bundan hareketle devlet okullarında kıyasla özel okul müdürlerinin sınıftaki eğitim ve öğretim ortamından daha fazla izole oldukları sonucuna varılabilir. Staples (2005) de benzer şekilde süpervizyon alt boyutunun devlet okullarında daha yüksek sıklıkta gerçekleştirildiğini bulmuştur. Ancak bu araştırmanın nicel kısmındaki özel okullar lehine görünen yüksek değerler müdürlerin öğretim liderliğini kendilerinden ziyade okulda yapılan aktiviteler olarak algılamalarından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Çünkü sınıf ortamındaki gözlemlerin ve öğretmenlere verilen dönütlerin araştırmamıza konu olan iki özel okulda da önemli ölçüde gerçekleştirilmektedir.

Okullar kendi içlerinde değerlendirildiğinde ise özellikle devlet okullarındaki müdürlerin öğretim yönetimine daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Yapmış olduğumuz nitel araştırma neticesinde bu durumun müdürlerin öğretim yönetimini öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemleri olarak algılamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında disiplin problemlerinin devlet okullarında müdürlerin öğretime ayırdıkları zamanı kısıtlayıcı bir etki yaptığı söylenebilir (Lambert, 1998). Dolayısıyla okul müdürleri aslında doğrudan öğretim ile ilgili olmayıp disiplin ile ilgili olan sınıf ortamındaki öğretmen problemleriyle daha fazla ilgilenebilmektedirler. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin problemleri ise öğretmenlerin kendi aralarında formal olmayan görüşmeler yoluyla çözdükleri görülmüştür.

Devlet okullarında çalışan müdürler öğretim yönetimi alanına diğer alanlara kıyasla daha fazla önem vermesine rağmen özel okullarda çalışan müdürlerin katıldıkları öğretim liderliğinin farklı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, devlet okullarında öğretim yönetimi alt boyutu ayrı bir önem taşıırken, özel okullarda bu alt boyut anlamlı bir biçimde diğerlerinden farklılaşmamıştır. Bunun nedeni devlet okullarındaki öğrenci sayının özel okullara kıyasla daha fazla olması ve bunun neticesinde müdürlerin zamanlarının çoğunu disiplin problemlerine ayırmak zorunda kalmalarından kaynaklandığı savunulmuştur (Cravens vd., 2011). Bu durum nitel bulgularla da desteklenmiştir. Her iki okul türünde de okul müdürleri disiplin problemleri ile ilgilenirken, devlet okullarında çalışan müdürlerin

öğrenci sayısı, maddi olanaksızlık ve disiplin problemlerinden sıkça bahsettiği ve zamanlarının önemli bir kısmını bu problemlerle baş etmek için harcadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, nicel analizler her ne kadar öğretim liderliğinin özel okullardaki müdürler tarafından daha fazla gerçekleştirildiğini gösterse de öğretmenler ve müdürlerden elde ettiğimiz nitel veriler bu durumun farklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Nicel bulguların aksine, nitel analizler devlet okullarındaki müdürlerin hem süpervizyon hem de hedef geliştirme boyutuna direkt olarak katıldıklarını ancak özel okullarda bu aktivitelere müdürlerin doğrudan katılmadığı görülmüştür. Özel okullardaki müdürler öğretmenler tarafından öğretim faaliyetlerinden sorumlu yöneticiler yerine bir şirketin işletmecileri olarak algılanmaktadır. Devlet okullarında ise müdürler yönetmeliklerde belirtildiği gibi sınıf gözlemleri gibi okulun öğretim işleriyle de ilgilenmektedirler.

Bu sonuçlardan hareketle hem uygulamada müdürlere hem de gelecek araştırmalara rehberlik etmesi açısından çeşitli çıkarımlarda bulunulabilir. En başta hem özel okullarda hem de devlet okullarında çalışan müdürlerin sınıf ortamındaki öğretime katılım düzeyleri ve katılımlarının kalitesi artırılması öğretim liderliğinin beklenen başarıyı ortaya çıkarması açısından önemlidir. Bunun gerçekleştirilmesi farklı şekillerde mümkün kılınabilir. Öncelikle müdürlerin farklı derslerin içeriği, işleyişe dair yöntem ve teknikler ve öğretmen ve öğrenci öğrenme teorilerine yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2007; Stein ve Neilson, 2004). Gerekli bilgi ve beceriler hâlihazırda müdürlük hizmetini yürütenlere hizmet içi eğitim sunulması şeklinde kazandırılabilirken, müdür adaylarına yönelik yüksek lisans ve doktora programlarının içeriği ve kapsamı pratiğe dayanacak şekilde geliştirilmesiyle kazandırılabilir (Ada ve Gümüş, 2012)

Bununla birlikte öğretim liderliğine ilişkin literatür okul müdürünü merkeze alan geleneksel süpervizyon yönteminin özellikle ortaokul ve liselerde yetersiz kalacağını savunmaktadır (Hallinger, 2012). Bunun iki temel nedeni vardır. Birincisi, bu tür okulların öğrenci sayısı genellikle ilkokullara kıyasla çok daha fazladır. Okul müdürünün bu tip kalabalık okullarda maruz kaldığı politik ve yönetsel liderliğe yönelik sorumluluklar da buna paralel olarak çok yoğun olmaktadır. Bütün bu sorumlulukların yanında müdürlerin okulun öğretim işleri ile ilgilenmeleri neredeyse imkânsız hale gelmektedir (Lambert, 1998). İkincisi, bu okullarda öğretmenlerin branşlara ayrılması söz konusudur. Belirli bir branştaki öğretmenlere öğretimin geliştirilmesi konusunda rehberlik edecek kişinin o branşta uzman olması gerekmektedir (Marchall, 2004). Bu iki temel faktör göz önünde bulundurulduğunda özel okulların öğretimin süpervizyonunun konusunda daha modern adımlar attıkları görülmektedir. Buna paralel olarak devlet okullarında müdürlerin özel okullarda olduğu gibi özellikle sınıf ortamında öğretmenlerin gözlemlenmesi ve kullandıkları öğretim yöntem ve

tekniklere dair dönüt verilmesi ile ilgili sorumlukları şube öğretmen kuruluna bırakılmasının öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Böylelikle öğretmenler alanlarında uzman kişilerden, geniş bir zaman dilimine yayılmış ve dolayısıyla da uygulamada daha faydalı dönüt alabileceklerdir.

Bu çalışmada öğretim liderliğinin özellikle özel okullarda sadece okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen bir olmadığı, öğretmenlerin de bu anlamda önemli rol oynadığı görülmüştür. Örneğin, özel okullarda okul müdürlerinin öğretim liderliğini dolaylı olarak gerçekleştirmelerinin bir neticesi olarak öğretmenlerin öğretimin geliştirilmesine doğrudan katıldıkları bulunmuştur. Devlet okullarında ise her ne kadar okul müdürleri birçok öğretim liderliği davranışını kendileri doğrudan gerçekleştirseler de öğretmenler de yapmış oldukları çeşitli toplantılar yoluyla öğrenci başarısı ve öğretim gibi kavramları tartıştıkları görülmüştür. Bu durum Türkiye'deki okullarda öğretim liderliği sorumluluklarının paylaşılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretim liderliğine odaklanan çalışmaların öğretim liderliğinin paylaşılan boyutu üzerinde durmalı ve bunun okullarda geliştirilmesi konusunda yol gösterici olmalıdır (King, 2002; Lambert, 2002). Özellikle uluslararası literatür ile paralel olarak paylaşılan öğretim liderliğinin gerçek okul ortamında uygulanma biçimi üzerinde yapılacak çalışmalar pratikte gerek okul müdürlerine ve gerekse de öğretmenlere yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada her iki okul türünde müdürlerin çeşitli öğretim liderliği faaliyetlerinde bulunduğu gözlemlenmiştir. Ancak, bu faaliyetlerin kalitesi yani eğitim ve öğretime veya öğrenci başarısına olan katkısı önemli bir soru işaretidir. Bu bağlamda, bundan sonra yapılacak çalışmalar özellikle öğretim liderliğinin ne oranda yapıldığından ziyade yapılan çalışmaların kalitesine ve dolayısıyla öğretmenlerin ders işleme yöntemlerini, mesleki yeterliliklerini (May ve Spovitz, 2012; Southworth, 2002; Supovitz vd., 2010) ve öğrencilerin derslerde gösterdiği başarıyı (Hallinger ve Heck, 1996; Marks ve Printy, 2003; Sebastian ve Allensworth, 2012) ne oranda etkilediğine odaklanmalıdır.

Comparison of Public and Private School Principals' Instructional Leadership: Mixed-Method Approach

Mehmet Şükrü Bellibaş¹, Şerafettin Gedik²

Background. Since the late 1970s, researchers and practitioners have paid a great deal of attention to developing rigorous contents and transmitting them to the students. High learning and teaching standards were set for students and teachers; and schools were began to be designed in ways that these high content standards could be met by the students (Knapp & Feldman, 2012). Along with these developments, the roles of school principals have also begun to change (Hout & Elliott, 2011). This is being said, instructional leadership theory asserted a larger role for administrative leaders beyond that of mere building managers. This theory has been increasingly cited in education literature around the world.

International literature on instructional leadership in the 1980s and 1990s focused mostly on developing effective instructional leadership models that maximize principals' role and enhance their opportunities to contribute to instructional improvement and student achievement in their schools. For instance, Hallinger (1983) developed a model that conceptualizes instructional leadership through ten sub-domains under three main domains. These included defining the school mission, managing the instructional program, and developing the school learning climate program. Development of comprehensive instructional leadership models enabled international researchers to unpack the relationship between instructional leadership and context factors, such as the characteristics of schools and leaders, and between instructional leadership and student learning (Hallinger, Bickman & Davis, 1996).

The education literature in Turkey has concerned itself mostly with investigation of the extent to which principals enact various instructional leadership behaviors (Çelik, 2002; Ergen, 2013; Gümüşeli, 1996; Gürocak & Hacıfazlıoğlu, 2012). In addition, scholars have examined the relationship of instructional leadership to several concepts, including school culture (Şahin, 2011), organizational dependence (Buluş, 2009), organizational health (Recepoglu & Özdemir, 2013), teacher collaboration (Gümüş, Bulut & Bellibaş, 2013), job satisfaction, self-efficacy and collective efficacy (Çalık, Sezgin, Kılınç & Kavgacı, 2012; Duyar, Gümüş & Bellibaş, 2013). However,

¹Res. Assist. PhD., Adıyaman University, Adıyaman, mbellibas@adiyaman.edu.tr, ²Doctoral Student, Michigan State University, USA, gedikser@msu.edu

current educational research in and outside of Turkey has left unexamined whether and to what extent public and private school principals differ in terms of their involvement in instructional leadership practices.

Purpose. The primary purpose of this study is to address this gap in the literature by comparing and contrasting private and public school principals' involvement in instructional leadership practices in Turkey. It aims to further examine the sources of these differences, if any exists. For these purposes, the following questions will guide the study:

1. What are public and private school principals' perceptions of their own instructional leadership activities?
2. How do public and private school principals' performances vary in different domains of instructional leadership activities?
3. How do public and private school principals' perceptions differ in evaluating their own instructional leadership performances?
4. If any differences between public and private schools exist, what is the source of the difference(s)?

Methods. This study employs an explanatory approach to mixed-method research, in which case the results produced by the quantitative part will be further explored by using qualitative techniques.

The first cycle of the study starts with a quantitative inquiry that addresses the first three questions. The data used in this section comes from the TALIS (2008) dataset that was administered by OECD. The sample consists of 187 (140 public and 47 private) school principals. The TALIS principal survey asked principals to evaluate themselves based on the frequency of a specific instructional leadership task being carried out. It involved four responses of frequencies, including (1) never, (2) seldom, (3) quite often, and (4) very often. The survey included 10 items that were grouped under three main instructional leadership domains: goal management (6 items), instructional management (4 items) and supervision (4 items) (OECD, 2009).

The second cycle of the study is qualitative. To answer the fourth question, 4 school principals and 8 teachers with at least 3 years of work experience with these principals were interviewed (semi-structured). The qualitative data also include analyses of various documents relevant to the purpose of the study, such as principals' observation notes, school strategic plan and the reports produced as a result of teacher committee meetings.

Findings.

1. What are public and private school principals' perceptions of their own instructional leadership activities?

Both private and public school principals emphasized and deemphasized very similar activities. For instance, both groups perceived “paying attention to disruptive behaviors” as the most often attended instructional leader activities and “observing instruction” as the least often attended.

2. How do public and private school principals’ performances vary in different domains of instructional leadership activities?

ANOVA results yielded no significant difference in private school principals’ performances in any sub-domains ($F(2,135) = 2.07, p > .05$). Public school principals’ perceived performance in instructional management activities was found to be significantly higher than their performance in two other sub-domains (goal management and supervision) ($F(2,402) = 26.08, p < .05$).

3. How do public and private school principals’ perceptions differ in evaluating their own instructional leadership performances?

t-test analysis revealed that there is a difference between private and public school principals in implementing instructional leadership behaviors. The difference is only significant in two sub-domains: management of goals ($t(184) = 5.73, p < .05$), and supervision ($t(182) = 4.97, p < .05$). That is, private school principals have higher perception of themselves in terms of getting involved in management of goals and supervision sub-domains of instructional leadership. In addition, private school principals have higher mean in instructional management sub-domain, yet the difference is not statistically significant ($t(182) = 1.44, p < .151$).

4. If any differences between public and private schools exist, what is the source of the difference(s)?

Qualitative findings first revealed that public school principals had a more active role in establishing long-term goals while private school principals were expected to passively comply with them. Both type of schools lacked short-term goals that focuses on enhancing the quality of classroom instruction. This was also a case for the management of instruction sub-domain. Participants in both type of schools referred to discipline problems when they mentioned classroom issues. This revealed that principals dealt with classroom problem that were predominantly related to discipline, instead of instructional methods and techniques. In this case, public school principals had to get involved in classroom more frequently than those in private schools simply because public schools teachers seemed to complain larger number of discipline issues in classrooms.

Supervision involves two fundamental components: monitoring instruction and providing teachers with feedback. Different people carried out these tasks in public and private schools. Whereas in public schools monitoring was considered solely the duty of school principals, in private schools more experienced expert-teachers assisted principals (shared leadership). Teachers

responded to feedback differently as well. Teachers in public schools found the feedback provided by principals unhelpful, because principals did not address instructional matters and their feedback did not help teachers to improve their instruction. In contrast, private school teachers found the feedback provided by expert teachers more helpful in addressing core instructional matters.

Conclusion. Supporting quantitative findings with qualitative analysis improved our understanding of how private and public school principals performed instructional leadership tasks in distinct ways. First, in alignment with the existing literature, the quantitative findings revealed that principals in both school types were often involved in various instructional leadership activities including setting goals, managing and supervising instruction. However, qualitative findings suggested that goals and management of instruction activities in both type of schools failed to focus on and improve teaching. The primary reason for this, as described by principals and teachers was that principals lacked the necessary content knowledge required to work on instruction. We suggest that principals' professional development activities should include programs that equip them with leadership content knowledge in various subject matters.

Second, some of the instructional leadership activities in private schools were actually performed by expert teachers, but not by school principals. Thus, it can be stated that while public school principals were more directly involved in instructional leadership activities, private school principals tended to share some of their (instructional leadership) responsibilities with their subordinates. The way of enacting instructional leadership in private schools is more consistent with the current literature that suggests the responsibilities of instructional leadership to be shared among administrative and instructional staff.

Kaynaklar/References

- Ada, Ş., & Gümüş, S. (2012). The reflection of instructional leadership concept on educational administration master's programs: a comparison of Turkey and the United State of America. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 462-474.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Ayık, A. ve Sayır, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 15-30.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 5(4), 1909-1931.
- Bayrak, N. (2001). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(1), 5-34.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kılınç, A. Ç. ve Kavgacı, H. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Cravens, X., Goldring, E., & Penaloza, R. (2011). *Leadership practices and school choice*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Elmore, R. F. (2007). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007). *Supervision of instruction: a developmental approach*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Gökkyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research. Conducting educational research*. Open University Press. The McGraw-Hill companies: Columbus, OH.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gümüş, S., & Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: an analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.
- Gümüş, S., Bulut, O., & Bellibaş, M. Ş. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: a multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 1-29.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmamış doçentlik çalışması). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.
- Gürocak, E. O., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2012). Pre school education teachers' perceptions of their administrators' instructional leadership behaviors. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 318-338.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2012). A data-driven approach to assess and develop instructional leadership with the PIMRS. In J. Shen (Ed.), *Tools for improving principals' work* (pp. 47-69). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Hallinger, P. (2013). *Measurement properties of the principal instructional management rating scale*. Technical Report (5.11)

- Hallinger, P. J. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals* (Stanford University). ProQuest Dissertations and Theses.
- Hallinger, P., & Heck, R.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., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Halverson, R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11(37) 1-35.
- Hout, M., & Elliott, S.W. (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- İnandı, Y. ve M. Özkan. (2006). Resmi ilköğretim okulları 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.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(3), 411-442.
- Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B., & Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. In A. Tashakkori & E. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 443-465.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational leadership*, 59(8), 61-63.
- Kiş, A. ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- Knapp, M. S., & Feldman, S. (2012) Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 666-694.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.

- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascal, B., & Gordon, M. (2009). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. In *Second international handbook of educational change* (pp. 611-629). Springer Netherlands.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- May, H., & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352.
- Merriam, S. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In S. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp.18-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). TALIS uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu. Ankara
- OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS. (ISBN: 978-92-64-05605-3)
- Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Remler, D., & Van-Ryzin, G. (2011). *Research methods in practice: Strategies for description and causation*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388.
- Sağır, M. ve Emişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSU Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2) 39-56.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1920-1927.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in School*. San Francisco, Jossey Bass.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Sezgin, F. ve Özdemir, S. (2002) Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 265-282.

- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi: İlkokullarda bir araştırma*. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Şişman, M. (1999). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir*.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-92.
- Staples, C. M. (2005). *A comparison of the leadership roles of public and private elementary school principals* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida Orlando, Florida.
- Stein, M. K., & Nelson, B. S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 423-448.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 274-298.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In S. Smith & P. Piele (Eds.), *School leadership* (pp. 253-278). Clearinghouse of Educational Management. Eugene, Oregon.
- Yalçinkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 66-92.

Received: 07/04/2014

Revision received: 03/07/2014

Second revision received: 12/11/2014

Approved: 17/11/2014

*Bu araştırma Doç. Dr. BetsAnn Smith danışmanlığında Michigan Eyalet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde tamamlanan "Türkiye'de orta öğretim birinci kademe okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerilerine karma yöntemli bir yaklaşım: Müdür ve öğretmen bakış açısı" adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.