



## Pre school education teachers' perceptions of their administrators' instructional leadership behaviors

## Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları<sup>1</sup>

Eda Oktay Gürocak<sup>2</sup>  
Özge Hacifazlıoğlu<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of this study is to explore the perceptions of preschool teachers in terms of their principals' instructional leadership behaviors. Research is designed with a general scanning model. 162 preschool teachers chosen from a chain of a private school, from 12 provinces, constituted the study sample. "School Principals' Instructional Leadership Behaviors Survey", previously developed by Sisman (2004) was used as a tool for data collection. Results of the study showed that perceptions of teachers' about their administrators' instructional leadership behaviors were found to be satisfactory. Teachers, who work in schools located in cities out of Istanbul appeared be more positive when compared to teachers, who work in Istanbul schools.

**Keywords:** Leader; instructional leadership; preschool education

[Extended English Abstract](#) (at appendix)

### Özet

Bu araştırmanın amacı, özel bir eğitim kurumu bünyesinde bulunan, okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma, genel tarama yöntemi esas alınarak yapılmıştır ve veri toplama aracı olarak, Şişman (2004) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, zincir bir eğitim kurumu olarak faaliyet gösteren özel bir koleje bağlı, on iki ilde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 162 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin okul müdürleri hakkında genelde olumlu olarak ortaya çıkmıştır. İstanbul dışındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları, İstanbul'daki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Lider; öğretim liderliği; okul öncesi eğitim

<sup>1</sup> Bu makale, Özge Hacifazlıoğlu danışmanlığında, Oktay Gürocak'ın, "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları" isimli yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Eda Oktay Gürocak, Okul Öncesi Eğitim Koordinatörü, [eda.oktay@gmail.com](mailto:eda.oktay@gmail.com)

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Özge Hacifazlıoğlu, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, [ozge.hacifazlioglu@bahcesehir.edu.tr](mailto:ozge.hacifazlioglu@bahcesehir.edu.tr)

## Giriş

Eğitim yönetimi alanında son yıllarda yapılan araştırmalarda, eğitim örgütlerini yöneten okul yöneticilerinin, sadece yönetici olmaları değil aynı zamanda etkili birer lider olarak görev yapmalarının önemi vurgulanmaktadır. Şişman'a göre (2004), yöneticinin liderlik davranışları, okulun etkililiğinde temel faktörlerden biri olarak görülmüş, zamanla okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir. Bu bağlamda öğretim liderliği de okul yöneticileriyle ilgili yeni bir liderlik kavramlaştırması olarak ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretilen liderlik rolleri, kurum içinde başarının sağlanması önemli bir faktör olarak görülmüştür (Özdemir ve Sezgin, 2000). Okul liderliği konusunda son yıllarda yapılan araştırmaların çođu "eyleme dayalı" hareket eden ve "dönüşümü gerçekleştirebilecek" liderlerin varlığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, "öğretim liderliği" kavramı vizyoner liderlik, teknoloji liderliği ve dönüşümcü liderlik gibi farklı liderlik alanlarının içinde yer almaktadır (Hacífazlıođlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). King'e göre (2002) öğretilen liderlik, liderlerin okullarında ve bölgelerinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için yaptıkları her şey olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürleri, eğitim müdürleri ve diğer eğitim liderlerinin rolleri, geçen yirmi yıl içinde, öğretilenlik ve öğrenme, profesyonel gelişme, karar vermede bilgilerin kullanılması ve açıklanabilirlik üzerine yoğun bir odaklanmayı içerecek biçimde genişlemiştir. Blase ve Blase'e göre (1999), öğretilen liderlik sıklıkla, sınıf öğretileninin denetlenmesi, personel geliştirme ve müfredat programının geliştirilmesi gibi birkaç görevin bir karışımı olarak tanımlanmaktadır.

Öğretim liderliği konusu, eğitimin üretildiği yerler olan okullarda çok daha ön plana çıkan bir ihtiyaçtır. Bu alanda yapılan araştırmalar genellikle "öğretim liderliği" kavramının ne olduğu üzerinde durmuş, ilköğretim, ortaöğretim ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin davranışları incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de okul öncesi eğitim yapan kurumlarda görev alan "okul öncesi yöneticileri" ile yapılan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da yok denecek kadar azdır. Bu sınırlılıktan yola çıkarak araştırmanın, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin "öğretilen liderlik" davranışlarına ilişkin alanyazına katkı sunması hedeflenmiştir. Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretim liderliği konusunda Türkiye'de yapılan ilk bilimsel araştırmalardan biri olma özelliğini taşımaktadır ve araştırmanın alanyazınına okul öncesi eğitim kurumları liderliği açısından katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

## İlgili Literatür

Gümüşeli'nin (1996) araştırması, Türkiye'de öğretim liderliğiyle ilgili doğrudan ulaşılabilen ilk araştırmadır. Hallinder & Murphy'nin (1985) aracı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin kendilerini öğretim

liderliği alanında yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerinin, müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Şişman (1996) tarafından yapılan araştırmada, müdürlerin çoğunlukla öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdikleri saptanmıştır.

Çalhan'ın (1999) araştırmasında, öğretmenler tarafından en az yerine getirilen görevler olarak algılanan davranışlar; “müdürün öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama anlayışları” olmuştur. Taş (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğinin; amaçları geliştirme, öğretmenlere destek olma, velilerle işbirliği, çözüm odaklı yaklaşım, olumlu öğrenme iklimi görev alanlarında rollerini her zaman gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim liderlikleri konusunda geribildirimde bulunma, öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak gözleme rollerini müdürlerin daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında, Gürsel (2006), araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin “okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman; bunların dışında kalan, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama” gibi yedi görevi çoğunlukla yaptıklarını belirlemiştir. Can'ın (2007) çalışmasında, okul yöneticilerinin yeni öğretim programları hakkında yeterli bilgilere sahip olamadıkları ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde öğretim liderliği alanında 1980 ve sonrasında çok sayıda araştırma yapılmış olduğu göze çarpmaktadır. Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar daha çok temel eğitim üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu doğrultuda öğretim liderliği alanında yapılan araştırmalardan birkaçı özet halinde bu başlık altında sunulmuştur. Son yirmi yıl içerisinde giderek daha fazla ilgi toplayan öğretim liderliği araştırmalarından dikkate değer birisi Hallinger (1983) tarafından yapılmıştır (akt. Gümüşeli, 1996). Araştırmacı yaptığı bu çalışmada Kaliforniya'da on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu konuda yapılan araştırmalardan bir diğeri de Daresh ve Liu'nin (1985) ABD'de Ohio Bölgesinde yaptığı araştırmadır. 200 lise örnekleme alınmış ve araştırmada ilgili okulların müdürlerinin kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırma bulgularına göre okullar etkili, orta derecede etkili ve etkili olmayan okullar olarak gruplandırılmıştır. Larsen'in (1987) araştırması ise öğretim liderliği ve okul başarısı ile ilgilidir. Kaliforniya'daki ilkokul müdürlerine ve öğretmenlerine uyguladığı öğretim liderliği davranışlarını

içeren anketin sonuçları, öğretim liderliği davranışlarının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Krug'un (1992) araştırmasında, liderin etkililiği ile öğretmen ve öğrencilerin okulla bütünleşme ve doyum düzeyleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında, öğretim liderliği ile okulun öğrenme iklimi ve sonuçta öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Palladino (1998) öğretim liderliğini, "vizyon, misyon ve amaç belirlemek, eğitim programının ve öğretimin yönetimi, öğrenci ilerlemesinin izlenmesi, öğretmenlerin ve öğretimin denetlenmesi ve mesleki gelişimin desteklenmesi" olmak üzere beş başlık altında ele almıştır.

Yukarıda ele alınan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretim liderliğini konu alan az sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, özel bir eğitim kurumu bünyesinde bulunan, okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin algılarının belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılamalarına göre okul müdürleri;
  - a) Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
  - b) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,
  - c) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
  - d) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
  - e) Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması

boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin algılamalarına göre okul müdürleri;
  - a) Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
  - b) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,
  - c) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
  - d) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
  - e) Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması

boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeyleri öğretmenlerin öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, kurumdaki görev süresi, görev yaptığı il değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Araştırmada öğretim liderliği boyutları okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre incelenmiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin “öğretim liderliği” davranışlarını betimlemeyi amaçladığından genel tarama yöntemi esas alınarak yürütülmüştür.

## Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Türkiye genelinde toplam on sekiz ilde bulunan, zincir bir eğitim kurumu olarak faaliyet gösteren özel bir koleje bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, doğrudan bir okul öncesi yöneticisine bağlı olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri seçilmiştir. Bu nedenle toplam 18 ilde mevcut 38 okul öncesi eğitim kurumundan “doğrudan bir okul öncesi yöneticisine bağlı olarak” görev yapan 208 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma evreni olarak; 12 ilde ve 31 okul öncesi eğitim kurumunda, görev yapan 183 okul öncesi öğretmeni ise çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye genelinde Alanya, Antalya, Aydın, Ayvalık, Bandırma, Bursa, Diyarbakır, İstanbul, Kocaeli, Konya, Gaziantep, Mersin olarak belirlenen 12 ilde araştırma yürütülmüştür. 183 okul öncesi eğitimi öğretmenine online olarak gönderilen anketi 162 öğretmen cevaplamıştır.

## Katılımcılar

Araştırma katılımcıları, İstanbul ili Başakşehir (şube 1 ve 2) , Bahçeşehir (şube 1 ve 2), Innovia, Ataköy (şube 1, 2 ve 3) , Yeşilköy, Florya, Pelican Hill, Atakent 2, Atakent 3, Emirgan, Levent, Akatlar, TEM Avrupa Konutları, Bursa (şube 1 ve 2), Bandırma, Aydın, Gaziantep (şube 1 ve 2) , Konya, Diyarbakır, Mersin, Alanya, Antalya, Ayvalık, Kocaeli okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Katılımcıların Yaş, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem Yılı, Kurumdaki Kıdem Yılı, Yöneticilik Deneyimi ve Çalıştığı Bölge özelliklerine göre dağılımı.

		N	%
Yaş	20-29	115	71.0
	30-35	32	19.1
	36-40	13	8.0
	40 ve üstü	3	1.9
Öğrenim Durumu	Lise	68	42.0
	Ön Lisans	67	41.4
	Lisans	25	15.4
	Yüksek Lisans	2	1.2
Mesleki Kıdem Yılı	1-3 yıl	49	30.2
	4-8 yıl	76	46.9
	9-12 yıl	37	22.8

Kurumdaki Kıdem Yılı	1-3 yıl	141	87.0
	4-8 yıl	19	11.7
	9-12 yıl	1	.6
	13 ve üstü	1	.6
Yöneticilik Deneyimi	Yok	152	93.8
	1-3 yıl	8	4.9
	4-8 yıl	2	1.2
	9-12 yıl	0	-
	13 ve üstü	0	-
Çalıştığı Bölge	(İstanbul Yeşilköy, Ataköy, Başakşehir, Atakent 2, Atakent 3, Bahçeşehir, Florya, Innovia, Pelican Hill, BJK-Levent, Akatlar, Emirgan, TEM Avrupa Konutları)	83	51.2
	Istanbul Dışı (Bursa, Bandırma, Aydın, Gaziantep, Mersin, Ayvalık, Diyarbakır, Konya, Antalya, Alanya, Kocaeli)	79	48.8
Toplam		162	100

Anketleri değerlendirmeye alınan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1’de yer alan rakamlardan da anlaşılacağı gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikler bakımından dağılımları şu şekilde olmuştur: Katılımcıların %71’i 20-29 yaş aralığındaki genç öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmen kadrosunun %42’si lise mezunu, %41,4’ü ön lisans mezunudur. Lisans mezunu öğretmenlerin yalnızca %15,4’lük bir dilimi oluşturduğu dikkat çekmektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmen sayısı ise %1,2’yi gösterirken yok denecek kadar azdır. Öğretmen kadrosunun %30 gibi önemli bir diliminin mesleki deneyimlerinin olmadığı görülmektedir (1-3 yıl). 4-8 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin oranı %46,2 iken, 9-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmen grubunu yüzdesi ise % 22,8’dir. Kurumdaki kıdem yılına bakıldığında ise, öğretmenlerin %87 gibi çok büyük bir oranda kurumdaki ilk yılları olduğu öne çıkmaktadır. Kurumdaki kıdem yılı 4-8 yıl olan öğretmenlerin oranı % 1,7’yi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilik deneyiminin neredeyse hiç olmadığı, bu oranın %93,8’i temsil ettiği görülmektedir. Çalıştığı bölge değişkenine bakıldığında, katılımcıların %51,2’si İstanbul ili içindeki okul öncesi kurumlarda, %48,8’i ise İstanbul dışındaki illerde görev yapmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri ölçme aracının uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Şişman (2004) tarafından geliştirilmiş “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Anketin kullanılmasında ve uyarlanmasında araştırmacıdan e posta yoluyla izin alınmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Şişman tarafından geliştirilen ölçme aracında her boyutta toplam 10 olmak üzere beş boyutta toplam 50 maddeden oluşan bir araç geliştirilmiştir. Her bir maddenin karşısına da davranışın sıklığını belirtmek için beşli bir seçenek verilmiştir, bunlar en olumsuzdan en olumluya “hiçbir zaman- her zaman (1-5)” biçiminde derecelendirilmiştir. Aracın iç geçerliliği Cronback Alfa 0,92

olarak belirlenmiştir (Şişman, 2004, s. 147). Araştırmada kullanılan ölçme aracı okul öncesi öğretmenlere uygulandığından, ankette bulunan 50 maddenin altısı okul öncesi eğitime göre uyarlanmıştır. Bu aşamada uyarlanan altı madde için bir okul öncesi eğitimcisinin ve bir de eğitim yönetimi uzmanının görüşlerine başvurulmuş, konu ile ilgili gerekli uzman görüşü alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında, katılımcılara ölçme aracı uygulandıktan sonra araştırmacılar tarafından güvenilirlik hesaplamalarında, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .98 olarak belirlenmiştir. Birinci alt boyut için .78; ikinci alt boyut için .78, üçüncü alt boyut için .76, dördüncü alt boyut için .78 ve beşinci alt boyut için .79 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .949 ve Barlett testi sonucunda değer 9487.464 ( $p = .000$ ) olarak anlamlı bulunmuştur.

### Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

On-line anket yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır. İlk olarak beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamaları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri üzerinden hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır. Daha sonra ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında t-testi, ve çoklu değişkenlerin karşılaştırılmasında da Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Katılımcıların öğrenim durumlarına ilişkin istatistikler yapılırken lisansüstü öğrenim görmüş sadece iki öğretmen bulunması nedeniyle bu kişilerin bulguları, lisans eğitimi almış öğretmenlerin altında ele alınmıştır.

### Bulgular

#### Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Davranış Boyutlarına İlişkin Algıları

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarına ilişkin maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2- 6'da sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” Boyutuna İlişkin Algıları

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	N	$\bar{X}$	ss
S7. Okulun genel amaçlarını, öğretmenlere ve velilere açıklama	162	4,66	0,64
S8. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	162	4,59	0,72
S9. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	162	4,47	0,89
S10. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	162	4,44	0,86
S11. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	162	4,58	0,77
S12. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	162	4,39	0,95
S13. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	162	4,54	0,81

S14. Öğrencilerin mevcut gelişimlerini arttırmaya dönük amaçlar belirleme	162	4,64	0,76
S15. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	162	4,59	0,75
S16. Öğrencilerin gelişimleri ile ilgili herkesin yüksek hedeflerinin olmasını teşvik etme	162	4,62	0,73
<b>Alt Boyut Genel Ort.</b>	<b>162</b>	<b>4,55</b>	<b>0,70</b>

Tablo 2'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin, yöneticilerini “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” konusunda yeterli gördüklerini söyleyebiliriz. Bu bölümdeki yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının “okulun amaçları” boyutuna ilişkin her bir ifade için öğretmenlerin verdikleri cevaplar “her zaman” ( $\bar{X} = 4,20-5,00$ ) aralığına denk gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin, S7-S16 numaralı ifadelerle ilişkin olarak, öğretimsel liderlik açısından yeterli davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Bu boyutta öğretmenlerin genellikle olumlu görüşler belirttiği görülmektedir. Bunun nedeni, okul öncesi kurumlarda çalışan yöneticilerin okulun amaçları konusunda aktif rol almalarına, okulun amaçlarının daha çok somut amaçlardan oluşmasına bağlanabilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” Boyutuna İlişkin Algıları

<b>Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
S17. Okulun eğitim öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	162	4,53	0,81
S18. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	162	4,66	0,65
S19. Okulun 1. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	162	4,37	0,84
S20. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	162	4,50	0,85
S21. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	162	4,20	0,99
S22. Programda akademik hedeflerin yanı sıra sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere de yer verme	162	4,56	0,70
S23. Öğrencilerin okula zamanında gelmelerini teşvik etme	162	4,59	0,80
S24. Eğitim öğretim saatlerinin etkin bir şekilde geçmesini sağlama	162	4,61	0,78
S25. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	162	4,12	1,00
S26. Derslerin, öğrencinin dikkatini dağıtmadan ve kesintiye uğramadan geçmesini sağlama	162	4,44	0,97
<b>Alt Boyut Genel Ort.</b>	<b>162</b>	<b>4,46</b>	<b>0,83</b>

Tablo 3'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin, yöneticilerini “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” konusunda yeterli gördükleri söylenebilir. Bu bölümde S25 dışındaki tüm sorularda öğretmenlerin, yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuna ilişkin olarak “her zaman” ( $\bar{X} = 4,20-5,00$ ) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik açısından yeterli davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Bu boyuttaki cevaplar birbirleriyle benzerlik



göstermektedir. Bunun nedeni okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki donanım ve yeterlilik, deneyim, araştırmacı olma vb. özelliklerinin kurum yöneticisinden daha düşük bir seviyede olmasına bağlanabilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” Boyutuna İlişkin Algıları

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	N	$\bar{X}$	ss
S27. Öğrencilerin gelişim durumlarını değerlendirmek için öğretmenlerle görüşmeler yapma	162	4,45	0,82
S28. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	162	4,43	0,95
S29. Gelişim raporları sonuçlarına göre, okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde düzenlemeler yapma	162	4,41	0,88
S30. Gözlem kayıtlarına göre özel eğitim ve bireysel desteğe ihtiyacı duyan öğrencileri belirleme	162	4,41	0,98
S31. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almaları ve kendilerini değerlendirmelerine fırsat verme	162	4,51	0,88
S32. Okulun başarı durumunu sözlü ya da yazılı olarak öğretmenlere bildirme	162	4,06	1,22
S33. Gelişim seviyesinin üzerinde performans gösteren öğrencilerin durumlarını velilerine bildirme	162	4,32	1,07
S34. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	162	4,42	0,96
S35. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	162	4,45	0,93
S36. Okulla ilgili sorunları çözmek için öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	162	4,39	1,04
<b>Alt Boyut Genel Ort.</b>	<b>162</b>	<b>4,39</b>	<b>0,97</b>

Tablo 4’te ortaya çıkan sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin, yöneticilerini “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” konusunda yeterli gördüklerini söyleyebiliriz. Bu bölümdeki sorulardan S32 hariç diğer tüm sorularda öğretmenlerin, yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuna ilişkin olarak “her zaman” ( $\bar{X} = 4,20-5,00$ ) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuca göre; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik açısından yeterli davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Bu boyuttaki sorulara verilen cevaplarda öğretmenlerin görüşlerinde benzerlikler görülmektedir., Okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin programı takip etme ve yönetme, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, etkinlikleri bireysel farklılıklara göre planlama konularında yeterli donanım ve tecrübeye sahip olmadıkları için yöneticilerinin yönergelerine daha çok ihtiyaçduymakta olabilirler. Aynı zamanda, katılımcıların görev yaptıkları kurumdan, yöneticiden ve yönetim süreçlerinin etkililiğinden daha memnun olmaları, çoğunluğunun daha az deneyimli öğretmenlerden oluşmasına bağli olarak yorumlanabilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” Boyutuna İlişkin Algıları

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	N	$\bar{X}$	ss
S37. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	162	4,17	1,16
S38. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	162	3,85	1,29
S39. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	162	2,41	1,64
S40. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	162	3,82	1,39
S41. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	162	4,07	1,29
S42. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	162	3,98	1,32
S43. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	162	3,33	1,54
S44. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	162	3,13	1,64
S45. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	162	4,00	1,35
S46. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	162	4,19	1,22
<b>Alt Boyut Genel Ort.</b>	<b>162</b>	<b>3,69</b>	<b>1,38</b>

Tablo 5'teki aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre; okul öncesi öğretmenlerin, yöneticilerini “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” konusunda yeterli görmekte birlikte bazı eksikliklerin olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler bu bölümdeki yedi soruya (S37, S38, S40, S41, S42, S45, S46) “genellikle” ( $\bar{X}$  = 3,40-4,19) yanıtını vermişlerdir. “Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma (S43) ve öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma (S44)” maddelerine ise öğretmenler “bazen” ( $\bar{X}$  = 2,60-3,39) yanıtını vermişlerdir. “Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme (S39)” maddesine verilen yanıtın “çok seyrek” ( $\bar{X}$  = 1,80-2,59) aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü kurumun özel statülü olmasına bağlı olarak yorumlanabilir. Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileri ile çeşitli platformlarda yapılan toplantılarda, sayıları hızla artan özel okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan en büyük sorunlardan biri olarak, donanımlı okul öncesi öğretmenlerin olduğu dile getirilmektedir. “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda, yöneticilerin genel olarak öğretmenleri başarılarından dolayı sözel olarak takdir ettikleri, kurum içinde hizmet içi eğitimler planladıkları, kurum dışında yapılan seminerlerden öğretmenleri haberdar ettikleri, seminerler sonrasında yeni bilgi ve becerilerle ilgili toplantılar düzenledikleri görülmektedir. Ancak, yöneticilerin yazılı ve görsel basındaki eğitim haberlerini takip etme ve öğretim kadrosu ile paylaşma konusunda gelişmeye ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Ayrıca, Tablo 5'e göre, öğretmenlerin yazılı olarak yönetim tarafından takdir edilmesinin yok denecek kadar az olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bu sonuç, bir üst yönetimin koyduğu engeller ya da yöneticinin bu tarz teşvik yöntemlerini benimsememiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Algıları

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	N	$\bar{X}$	ss
S47. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme	162	4,21	1,19
S48. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	162	4,16	1,19
S49. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	162	4,50	0,81
S50. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	162	4,45	0,90
S51. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	162	4,04	1,26
S52. Öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim, sevgi ve güven dolu bir ortam oluşması için öncülük etme	162	4,37	1,1
S53. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	162	4,31	1,08
S54. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	162	4,59	0,85
S55. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme	162	4,44	0,91
S56. Öğrencilerin gelişimlerini en üst düzeye çıkarabilmek için, aile ve çevre ile işbirliği sağlama	162	4,55	0,80
<b>Alt Boyut Genel Ort.</b>	<b>162</b>	<b>4,36</b>	<b>1,00</b>

Tablo 6’ya bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin, yöneticilerini “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” konusunda yeterli gördüklerini söyleyebiliriz. Bu bölümdeki on sorudan sekizinde (S47, S49, S50, S52, S53, S54, S55, S56) öğretmenlerin, yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuna ilişkin olarak “her zaman” ( $\bar{X} = 4,20-5,00$ ) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu boyutta verilen cevaplar arasında benzerlikler göze çarpmaktadır. Bunun nedenini, okul öncesi kurumlarda hizmet verilen yaş grubunun çok küçük çocuklardan (3-6 yaş) oluşmasından dolayı güvene ve sevgiye dayalı bir okul ikliminin neredeyse zorunlu olmasına bağlayabiliriz. Veli grubunun yine aynı nedenden dolayı okulu sık sık ziyaret ettiği, eğitim-öğretimi çok yakından takip ettiği bilinmektedir. Genellikle öğrencilere verilen eğitim programının içeriğinde sevgi, saygı, hoşgörü ve işbirliğine dayalı bir değerler eğitimi, bireysel farklılıklara karşı kabul sınırının esnek olması, farklı görüşler karşısında demokratik bir tutumu benimseme yer aldığından öğretim kadrosu ve yönetim arasında da benzer bir ilişki olduğu söylenebilir. Aksi halde eğitimcilerin tutarlılığı konusunda şüpheye kapılacak öğrencilerin bu değerleri özümsemesi mümkün olmayacaktır.

Tablo 7. Öğretim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin “Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarına İlişkin” Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Lise	68	4,51	Gruplar Arası	6.102	2	3.051	.058	.943
	Ön Lisans	67	4,53	Gruplar İçi	302.966	159	52.220		
	Lisans	27	4,49	Toplam	309.068	161			
	Toplam	162	4,51						
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Lise	68	4,43	Gruplar Arası	5.301	2	27.651	.506	.604
	Ön Lisans	67	4,46	Gruplar İçi	685.248	159	54.624		
	Lisans	27	4,32	Toplam	740.549	161			
	Toplam	162	4,42						
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Lise	68	4,41	Gruplar Arası	40.473	2	70.237	.886	.414
	Ön Lisans	67	4,34	Gruplar İçi	2599.280	159	79.241		
	Lisans	27	4,15	Toplam	2739.753	161			
	Toplam	162	4,34						
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Lise	68	3,79	Gruplar Arası	3.429	2	186.714	1.524	.221
	Ön Lisans	67	3,70	Gruplar İçi	478.849	159	122.508		
	Lisans	27	3,36	Toplam	852.278	161			
	Toplam	162	3,68						
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Lise	68	4,37	Gruplar Arası	86.585	2	93.293	1.012	.366
	Ön Lisans	67	4,33	Gruplar İçi	652.798	159	92.156		
	Lisans	27	4,05	Toplam	839.383	161			
	Toplam	162	4,30						

Tablo 7’de aktarıldığı üzere, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda, yöneticilerin bu boyuttaki görevlerini “her zaman” yerine getirdikleri söylenebilir. “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda; yöneticilerin bu boyuttaki görevlerini “genellikle” yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda, öğretmenlerin yöneticilerinin bu boyuttaki görevlerini yerine getirmelerine yönelik algıları, “her zaman” aralığında yer almaktadır. “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda, öğretmenlerin yöneticilerinin bu boyuttaki görevlerini “genellikle” yerine getirdiklerini düşündükleri söylenebilir. “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda ise lise ve ön lisans mezunu öğretmenlerin cevapları “her zaman” aralığında, lisans mezunu öğretmenlerin algıları ise “genellikle” aralığında yer almaktadır. Eğitim durumlarına göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre öğretmenlerin algılarının beş boyutta da anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin “Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarına İlişkin” Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-3 yıl	49	4,49	Gruplar Arası	74.920	2	37.460	.723	.487
	4-8 yıl	76	4,47	Gruplar İçi	8234.147	159	51.787		
	9-12 yıl	37	4,64	Toplam	8309.068	161			
	13 ve üstü	162	4,51						
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Toplam	49	4,42	Gruplar Arası	79.530	2	39.765	.730	.484
	1-3 yıl	76	4,36	Gruplar İçi	8661.020	159	54.472		
	4-8 yıl	37	4,54	Toplam	8740.549	161			
	9-12 yıl	162	4,42						
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	13 ve üstü	49	4,22	Gruplar Arası	181.312	2	90.656	1.148	.320
	Toplam	76	4,33	Gruplar İçi	12558.441	159	90.656		
	1-3 yıl	37	4,51	Toplam	2739.753	161			
	4-8 yıl	162	4,34						
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	9-12 yıl	49	3,70	Gruplar Arası	787.411	2	393.706	3.283	.040
	13 ve üstü	76	3,49	Gruplar İçi	19064.866	159	119.905		
	Toplam	37	4,05	Toplam	19852.278	161			
	1-3 yıl	162	3,68						
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	4-8 yıl	49	4,35	Gruplar Arası	274.166	2	137.083	1.496	.227
	9-12 yıl	76	4,18	Gruplar İçi	4565.217	159	91.605		
	13 ve üstü	37	4,50	Toplam	4839.383	161			
	Toplam	162	4,30						

Tablo 8'e göre, “öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programının yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “düzenli öğretim ve öğrenme çevresi oluşturma” alt boyutlarında mesleki kıdeme göre öğretmen algılarının anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda; öğretmenlerin yöneticilerin bu boyuttaki görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları “genellikle” aralığına denk gelmektedir. Tek Yönlü Varyans Analizine göre bu boyut için öğretmen algıları onların mesleki kıdemine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. 4-8 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları, 9-12 yıl aralığında yer alan öğretmen algılarına göre belirgin derecede düşüktür. 1-4 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları da 4-8 yıl aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 9. Çalıştığı Bölge Değişkenine Göre Öğretmenlerin “Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Algılamalarına İlişkin” t Testi Sonuçları

	Bölge	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
A.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	İstanbul	83	44.09	7.422	160	-2.007	.201
	İstanbul Dışı	79	46.34	6.782			
B.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	İstanbul	83	43.42	7.462	160	-1.433	.066
	İstanbul Dışı	79	45.07	7.217			
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	İstanbul	83	41.60	9.868	160	-2.737	.002
	İstanbul Dışı	79	45.35	7.324			

D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	İstanbul	83	35.02	11.879	160	-2.195	.150
	İstanbul Dışı	79	38.81	9.935			
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	İstanbul	83	41.04	10.521	160	-2.793	.002
	İstanbul Dışı	79	45.17	8.063			

Çalıştığı bölge değişkenine göre öğretmenlerin “yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını algılama düzeyleri Tablo 9’da görüldüğü gibi; iki boyutta da anlamlı derecede farklılaşmaktadır. “Öğretim Süreci ve Değerlendirilmesi” boyutunda, “İstanbul dışındaki” okullarda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri 45.35 olarak ve “İstanbul’daki okullarda” görev yapan öğretmenlerin ise 41.60 olarak belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t=2.737$ ;  $P=.002$ ). Benzer şekilde, “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda öğretmenlerin algıları çalıştıkları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Bulgulara göre, “İstanbul dışındaki” okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=45.17$ ) yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını sergilemeleri konusundaki algı düzeyleri, İstanbul içinde görev yapan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=41.04$ ) daha yüksek olarak belirlenmiştir ( $t=2.793$ ;  $p=.002$ ).

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmenleri, araştırmada yer alan; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma gibi öğretim liderliği sergileme davranış boyutlarında bir madde dışında “her zaman” ve “genellikle” şeklinde belirtmişlerdir. Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerin, yöneticilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır. Diğer yandan bu görevler içerisinde “okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme” ile “okulun genel amaçlarını, öğretmenlere ve velilere açıklama” görevlerinin okul yöneticilerince en fazla yapılan görevler olarak algılanması; okul yöneticilerinin eğitim programının yönetiminde, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine önem verdiği izlenimini yaratmaktadır. Bununla yanında, “özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme” ve “öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” görevleri en az yapılan görevler olarak belirlenmiştir.

Çalışma evrenindeki katılımcıların yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, kurumdaki kıdem yılı ve yöneticilik deneyimleri açısından birbirlerine çok yakın özellikler sergilemektedirler. Aynı okul zincirine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin benzer özellikleri taşımaları ilerideki araştırmalarda derinlemesine incelenebilir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirmelerine ilişkin verdikleri yanıt “genellikle” olmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ile hizmet içi eğitimlerde dile getirilen isteklerden biri de öğretim süreçlerinin yönetimi ile ilgilidir. Bunun yanında çeşitli platformlarda yapılan söyleşilerde öğretmenler, okul yöneticilerinin sınıf ziyaretleri yapmalarından çok da hoşnut olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, Hargreaves (2002), Bakioğlu, Hacifazlıoğlu ve Özcan (2010), okul müdürü ve öğretmenler arasındaki “güvenin” önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Bryke ve Schneider da (2003) okul içindeki paylaşım ve gelişim ortamının yaratılmasında kişiler arasındaki güvenin önemini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları ve ilgili literatür beraber ele alındığında, okul müdürünün öğretim liderliği rolünü gerçekleştirmesinde, okul içinde güvene dayalı bir ilişki kurulmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu anlayış, gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin profesyonel gelişimi için önemlidir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki sorulara, öğretmenlerin verdikleri yanıt “genellikle” olmuştur. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin gelişim raporları sonuçlarına göre programı yeniden düzenleme görevine diğer görev alanlarına göre daha az zaman ayırdıklarını söylemek mümkündür. “Okulun başarı durumunu sözlü ya da yazılı olarak öğretmenlere bildirme” ifadesinin aritmetik ortalama değeri 4,06 olarak belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak yöneticilerin okulun başarı durumu ile ilgili öğretmenlere geribildirimde bulunması, akademik ve sosyal hedeflerin ne derece yerine getirildiğine ilişkin bilgilendirme yapması konusunda öğretmenlerin algılarına göre daha çok zaman ayırması önerilebilir. Benzer şekilde, Smith ve Andrews, yönlendirici öğretim liderlerince öğrenci başarısının artırılmasına yönelik gerçekleştirilen stratejik etkileşimin dört alanını tanımlamışlardır: “Kaynak sağlayıcı olmak, öğretilsel kaynak olmak, iletişimci olmak ve görünebilir bir konumda olmak” (Akt. Whitaker, 2003, s.155).

Araştırma sonuçları öğretmen ve öğrenci gelişimine odaklı bulgulara dayandırılmakla beraber, okul öncesi öğretmenleriyle ve yöneticileriyle çeşitli eğitim ortamlarında yapılan görüşmelerde, okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak uygun okul ortamı yaratabilmelerinde kendi bireysel gelişimlerine önem vermelerinin gereği vurgulanmıştır. Bush ve Coleman’ın (1995) da belirttiği gibi okul içinde yansıtmaya ve gelişime dayalı bir ortamı hazırlayabilmek için okul müdürünün kendisi için gelişim fırsatlarını da yaratması gerekmektedir. Kendi yansıtmasını (self reflection) yapabilen okul müdürleri öğretmenlerinin de yansıtmasına yönelik ortamı hazırlayabilecektir (Dalgıç, 2011; Bakioğlu ve Hacifazlıoğlu, 2012).

Araştırmada, “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda, öğretmenlerin algılarına göre, yöneticiler takım ruhu oluşturma, etkili öğretim, başarıya odaklanma, sevgi ve güven dolu bir ortam hazırlama konusundaki görevlerini “genellikle” yerine getirmektedirler. Öğretmen

motivasyonu için, öğretmenin yönetici tarafından desteklenmesi son derece önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları fiziki ortamın özellikleri onların çalışmalarına da yansiyacaktır. Bu konuda öğretmenlerle okullarda yapılan görüşmelerde, “ferah, geniş ve çalışmalarını yapabilecekleri bir öğretmenler odası” okulda en fazla ihtiyaçları olan konu olarak belirtilmiştir. Bu noktada, okul müdürünün okul çevresinden öğretmenin gelişimine uzanan geniş bir yelpazede öğretim liderliğini sergileyebildiği söylenebilir. Benzer şekilde, Wildly ve Dimmock (1993) öğretim liderliğinin, “okulun amaçlarını tanımlama, öğrenme için kaynak sağlama, öğretim kadrosunu denetleme ve değerlendirme, okul kadrosunu mesleki anlamda geliştirme, programlar arasında eşgüdüm sağlama ve öğretim kadrosu arasında yakın, güvene dayalı ilişkiler geliştirme” işlevlerinden oluştuğunu belirtmektedirler.

“Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” olan dördüncü davranış boyutuna ilişkin sonuçlarına bakıldığında, diğer dört davranış boyutu içinde en düşük değerlerin bu alanda ortaya çıktığı görülmektedir. Dokuz maddede “genellikle” seçeneği seçilmiştir. Bu görev alanındaki en düşük ifade ise “Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme” maddesinde verilen “nadiren” yanıtıyla ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bireysel çabalarının takdir edilmesi onları daha sonraki gayretleri ve çalışmaları konusunda yüreklendirecektir. Bu nedenle yöneticinin bu konuda göstereceği hassasiyet ve sorumluluk uzun vadede kurum başarısına yansiyacaktır. Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda diğer görev alanlarından farklı bir tutum içinde olduklarını söyleyebiliriz. Araştırmalarda, etkili ya da başarılı okulların özellikleri incelenirken yöneticilerin liderlik özellikleri, özellikle de öğretim liderliği davranışları üzerinde durulmuştur. Bu araştırmaların birçoğunda güçlü öğretim liderlerine sahip olmanın, etkili okulların ortak özelliklerinden birisi olduğu ortaya çıkmıştır (Griffin, 1993, s. 20). Etkili okullardaki en önemli kaynağın nitelikli öğretmen kadrosu olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin önemi daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumundaki en önemli yatırımın öğretmen kaynağına yapılması ve eğitim-öğretim kalitesi artırılmalıdır. Yöneticilerin bu konuda önderlik etmeleri, öğrenen liderler olmaları ise öğretmenleri daha çok teşvik edecektir. “Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Mesleki Kıdemine” göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre öğretmen algılarında boyutlar düzeyinde anlamlı farklılık görülmemektedir. Anlamlı farklılık sadece “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin kariyer evreleri kapsamında yorumlanabilir. Araştırmada her bir kıdem aralığına düşen öğretmen sayısının sınırlı olması nedeniyle kıdem aralıkları 1-3, 4-8 ve 9-12 olarak düzenlenmiştir. 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu görüşler belirtmeleri onların meslekte yeni olmaları, belirsizlik içinde olmaları ve bu nedenle de kurumlarının onlara sunduğu imkanları



daha olumlu yorumlamalarına bağlı olarak açıklanabilir. Bunun yanında 4-8 yıl aralığındaki öğretmenler, mesleki anlamda kendilerini gerçekleştirmeye başladıklarından, onlara sunulan imkanlara daha eleştirel gözle bakıyor olabilirler. Bakıoğlu'nun (1996) çalışmasında, kariyere giriş evresinde yer alan öğretmenlerin en fazla belirsizlik yaşayan öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölge değişkenine göre yapılan ikili karşılaştırmalarda “Öğretim Süreci ve Değerlendirilmesi” ve “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarında, “İstanbul dışındaki” yöneticilerin lehine bir farklılık saptanmıştır. İstanbul dışındaki okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, İstanbul dışındaki öğretmenlerin deneyim ve donanım açısından İstanbul'da çalışan öğretmenlere göre daha farklı bir profil sergilemelerine bağlı olarak yorumlanabilir. Diğer bir etmen olarak İstanbul dışındaki daha küçük yerleşim birimlerindeki okul öncesi eğitim kurumlarının sayılarının sınırlı olması, buna bağlı olarak da öğretmenlerin karşılaştırma yapma imkanlarının yetersiz olması gösterilebilir. Bir başka neden olarak da İstanbul içindeki okul öncesi öğretmenlerine yönelik profesyonel gelişim imkanlarının fazla olması öne sürülebilir. Farklı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çeşitli eğitim ortamlarında bir araya gelmeleri beraberinde okul öncesi öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri (Wenger, 2008) bir platform oluşturmaktadır. Bu platformlarda öğretmenlerin bağlı oldukları yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını karşılaştırdıkları düşünülebilir.

Araştırmada öğretmen algılarının benzerlik göstermesi göze çarpmaktadır. Bu bağlamda demografik özellikler incelendiğinde çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin genç olması dikkat çekmektedir. Özel okul yöneticileriyle yapılan çeşitli eğitim ve toplantılarda nitelikli öğretmen istihdamının zor olduğu dile getirilmiştir. Özellikle yüksek lisans öğrenimlerini tamamlayan ve meslekte belirli bir deneyime sahip öğretmenlerin İstanbul'da kendilerine maddi manevi daha iyi imkanlar tanıyan okullara transfer olma eğiliminde oldukları görülmektedir. Aynı zamanda özel eğitim kurumları açısından, diğer bir sınırlılık olarak da devlet okullarında, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dahil edilmiş olması gösterilebilir. Araştırmacı tarafından eğitim ortamlarında yapılan sohbetlerde bazı öğretmenlerin devlet okullarını tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bu noktalar özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki nitelikli öğretmen istihdamı sorunun kaynağı olarak gösterilebilir. Bu konu, ilerideki araştırmalarda derinlemesine incelenebilir. Özellikle İstanbul'da her geçen gün okul öncesi eğitim kurumlarının sayılarının arttığı düşünüldüğünde nitelikli öğretmen ve yönetici istihdamı okul öncesi eğitim kurumları açısından önem verilmesi gereken bir konudur.

Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984, s. 14). Öğretimsel liderlik belli kişisel özelliklere sahip olmaktan çok, bir yetişme biçimini gerektirmektedir. Okul

öncesi yöneticilerine “öğretim liderliği” konusunda bilgilendirilmeleri ve yetiştirilmeleri amacıyla hizmet içi seminerler düzenlenmelidir. Bunun yanında, okul öncesi yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitim imkanları sağlamaya yönelik çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır.

Öğretim liderliğinin yeterlik alanlarına ilişkin okul öncesi yöneticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanmasına yönelik bir çalışma yapılmalıdır. İstanbul içi ve dışındaki okullarda görev yapan okul öncesi yöneticileri arasındaki işbirliği, paylaşma ve dayanışmayı güçlendirecek eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

Okul öncesi yöneticilerin öğretim liderliğine gereken önemi vermelerini sağlayacak yasal ve örgütsel düzenlemeler öncelikle yapılmalıdır. Okul yöneticilerinin öğretim liderliğine gereken zamanı ayırabilmeleri için gereksiz evrak, dosya vb. işler verilmesinden kaçınılmalı, kendilerine eğitim ve öğretimin yönetimi ile ilgili gerekli inisiyatif tanınmalıdır. Okul öncesi yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını sınırlayan olumsuz fiziki olanaklar ve nitelikli öğretmen kadrosunun yetersizliği gibi örgütsel düzenlemeler konusunda üst yönetimden gerekli destek verilmelidir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yöneticiler ile ilgili öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını içermektedir. Bir başka çalışmada, yöneticilerin kendileriyle ilgili algıları üzerine çalışılabilir. Aynı araştırma, devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmen ve yöneticileri ile yapılabilir. Resmi okullardaki yöneticiler ile özel okullardaki yöneticilerin öğretim liderliği davranışları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Böyle bir çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetimi açısından önemli veriler sağlayabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin demografik ve örgütsel değişkenlere ilişkin sınırlı sayıda değişken test edilmiştir. Örgütsel koşullar ve bireysel özelliklerin öğretim liderliği davranışları üzerindeki etkilerini tam olarak belirleyebilmek için okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısı, öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin mesleki yeterlilikleri, yöneticinin yaşı, cinsiyeti, öğretim düzeyi, öğretim liderliği konusunda bir eğitim alıp almamış olmaması gibi değişkenler üzerinde araştırma yapılması, öğretim liderliği konusuna farklı bir pencere açabilir.

Bu çalışmada nicel yöntemlerle veri toplanmıştır. Araştırma sırasında okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileriyle yapılan sohbetlerde özel okul öncesi eğitim kurumlarında ortaya çıkan öğretim liderliğine ilişkin noktalara işaret edilmiştir. Bu çalışmanın nitel yöntemle derinlemesine incelenmesi okul öncesi eğitim kurumlarında liderlik konusuna yeni bakış açıları kazandırabilecektir. Araştırma yürütüldüğü süreçte çeşitli platformlarda yapılan eğitimlerde öğretmenlerin bazıları denetim ve değerlendirme sürecinin bağlı buldukları yöneticiler tarafından yürütülmesinden kaygılandıklarını dile getirmişlerdir. İleride yapılacak çalışmalarda okul öncesi eğitim

kurumlarındaki denetim ve değerlendirme süreçleri önem arz etmektedir. Bu konu nitel yöntemler kullanılarak derinlemesine incelenebilir.

## Kaynaklar

- Blase, J. & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership, teachers perspectives on how principals promote teaching and learning in school. *Journal of Educational Administration*. 38 (2), 130-141.
- Bakioğlu, A. (1996). *Professional development of educators*, unpublished research. Istanbul: Faculty of Education, Marmara University.
- Bakioğlu, A., Hacifazlıoğlu, Ö. & Özcan, K. (2010) Influence of trust in principals mentoring experiences at different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 16 (2): 245-258.
- Bakioğlu, A. & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. *Eğitimde Mentorluk* (ss. 41-73). A, Bakioğlu (ed.). Nobel Yayınları: İstanbul.
- Bryke, A.S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resources for school reform. *Educational Leadership*, 6 (60), 40-44.
- Bush, T. & Coleman, M. (1995). Professional development for heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33 (5), 60-73.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir ilköğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Y.T.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticisi kariyer evrelerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları ile ilişkisi*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daresh, J. C. & Liu, C. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association. ED291138. Ulaşım. Tarihi: 29 Temmuz 2011.
- De Bewosie, W (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Griffin, M. S. (1993). *Instructional leadership behaviours of catholic secondary school principals*. Unpublished PhD Dissertation. The University of Connecticut.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. *Yayınlanmamış Araştırma*. İstanbul: Y.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Hacifazlıoğlu, Ö., Karadeniz, ř. & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretim, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 393-407.
- Hallinger P. & Joseph , F. M. (1983). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 218-247.
- King, D. (2002). Beyond instructional leadership: The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 61-63.
- Krug, S. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate and student learning outcomes*. (Eric Document Reproduction Service). <http://www.eric.ed.gov>. ED359668. Ulaşım. Tarihi: 2 Kasım 2011.

- Larsen, T. J. (1987). *Identification of instructional leadership behaviors and the impact of their implementation on academic achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (Eric Document Reproduction Service). ED281286. Ulaşım Tarihi: 5 Nisan 2010.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi*. 20, 265-282.
- Palladino, M. J. (1998). *A study that explores Massachusetts public school principals' views regarding instructional leadership and the design of principal professional development activities*. Dissertation Abstracts International (UMI 9828028). Ulaşım Tarihi: 10 Aralık 2011.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi*. Osmangazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Eskişehir.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur-Isparta illeri örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Whitaker, B. (2003). Instructional leadership and principal visibility. *The Clearinghouse*, 70 (3), 155-156.
- Wildly, H. & Dimmock C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31 (2), 43-62.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice*. Cambridge University Press: United States.

### Extended English Abstract

Pre-school administration has been on the agenda of educational administration scholarship recently. Therefore the need for pre-school administrators demonstrating leadership roles increases. However there is scarcity of empirical evidence as to how pre-school administrators perform their instructional leadership roles.

**Purpose:** The purpose of study is to investigate pre-school teachers' perceptions of their principals' instructional leadership roles.

**Method, Participants, Data Collection:** General scanning method was used in the study. School Principals' Instructional Leadership Behaviors Survey", previously developed by Şişman (2004) was used as a tool for data collection. Participants were selected with purposeful sampling strategy. Pre-school teachers working for a private chain of preschools were selected. Of the 183 questionnaires sent via online, 162 replied and completed the questionnaire. Age distributions of the teachers were; 115 were within the range of 20-29 age group, 32 were 30-35, 13 were 36-40 and 3 were 40 and above. All of them were female. Only 10 of them had administrative experience. The Kaiser Meyer Olkin value was .95 and the Bartlett's Test of Sphericity reached statistical significance, supporting the factor correlation matrix. Five factors were determined by Şişman (2004) as a result of factor analysis. In this study, the reliability of the scale was determined as .78. Reliability of the sub dimensions for this study is as follows:

- Determining school purpose sub dimension (.78)
- Managing educational program and the teaching process (.78)
- Evaluating the teaching process and the students (.76)
- Supporting teachers professional development (.78)
- Creating a school climate, where teaching and learning is supported (.79)

**Results:** Pre-school teachers' perceptions of their principals' instructional leadership roles were analyzed under the 5 sub dimensions mentioned above. Findings of this study showed that

pre-school teachers' perceptions falls into "always" and "every time" categories, except for one item in all the five sub dimensions. This could be interpreted as a sign of principals' competency in terms of being an instructional leader. Items indicating "attaching importance to students' needs and expectations" and "explaining the general purpose of the school to teachers and parents" had the highest scores. This could be explained with the principals' priorities as focusing on the needs of students and the teachers. However, as for the items indicating "rewarding teachers for their efforts" and "arranging seminars and conferences at schools" had the lowest scores. Participants in this study appeared to have similar demographic profiles. Pre-school teachers, who appeared to carry similar demographic variables, such as; educational background, age, year of experience and having administrative roles, should be investigated to give some insights about chain pre schools in Istanbul. Teachers' perceptions revealed that they are constantly visited by their principals. However, it was also expressed in several in service training platforms that teachers were not happy to be visited by their principals since it created tension and insecurity for them. This finding should be further investigated in terms of trust and reflective practice in a way to create learning communities at schools. Teachers, who work in schools located out of Istanbul appeared to have significantly higher scores when compared to teachers, who work in Istanbul schools. This could be interpreted with the profile of the teachers, who have more opportunities for professional growth. Since teachers working in Istanbul have more opportunities to be a part of a learning community, they might be more critical towards their principals in terms of demonstrating instructional leadership roles. Teachers working in Istanbul schools have better professional development environments, where they could gather and share their expertise and knowledge as well as attending the seminars. Therefore, their notion of a school principal as an instructional leader could be more complicated than a teacher working in an Anatolian school. Teachers, who are within the range of 1-3 years of experience were determined to be more positive when compared to experienced teachers. This could be explained in relation with the career phase they are in. This could be interpreted with the lower expectancy level of the teachers who are in the "Entry Phase" (Bakioğlu, 1996).

**Conclusion:** It was revealed in the study that increasing number of pre schools, increases the need for qualified pre-school teachers and administrators. Therefore, the way how preschool teachers and principals should be trained and supported should be investigated in further studies in detail. This study focused specifically on a private school, which has chain branches across Turkey. The results of this study is expected provide implications for further studies that could be investigated in detail.