



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLÜĞÜNDEN EĞİTİM LİDERLİĞİNE GEÇİŞ VE

KARAMAN İLİ ÖRNEĞİ

Hazırlayan

Nadir ÖZTAŞ

Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı

Kamu Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

KARAMAN – 2010



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLÜĞÜNDEN EĞİTİM LİDERLİĞİNE GEÇİŞ VE

KARAMAN İLİ ÖRNEĞİ

Hazırlayan

Nadir ÖZTAŞ

Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı

Kamu Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Nuran KOYUNCU

KARAMAN – 2010

**OKUL MÜDÜRLÜĞÜNDEN EĞİTİM LİDERLİĞİNE GEÇİŞ VE KARAMAN İLİ
ÖRNEĞİ**

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 22 / 06 / 2010

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Nuran KAYUNCU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet İNCE

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hasan ER

Üye :

Üye :

.....
.....
.....
.....

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. H. Bahadır AKIN

.....
.....



ÖNSÖZ

“Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği” konusu, temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim sisteminin dünyada yaşanan baş döndürücü değişime ayak uydurması, eğitim kurumlarında insan ilişkilerine önem verilmesi ve bu ilişkilerin yönetiminin çok iyi olması ile mümkündür.

Okul müdürleri, her şeyden önce, sahip oldukları eğitim felsefesinin farkında olmalılar. Yönetim alanındaki değişimler başta olmak üzere toplumsal değişimin doğasını ve mahiyetini anlayıp bilmeleri, program geliştirme konusunda günün bilgi donanımına sahip olmaları gerekir.

Okulların etkili ve verimli olmaları, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşabilmeleri; eğitim öğretimin yürütülmesinden sorumlu müdürlerin etkili eğitim liderliği davranışları göstermelerine bağlıdır. Çünkü okullardaki her türlü etkinliği yönlendiren ve okulun iklimini belirleyen okul müdürleridir. Bu nedenle günümüz eğitim anlayışına göre birer eğitim lideri olması gereken okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir.

Bu araştırmada, ortaöğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini hangi düzeyde yerine getirdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde; yönetim kavramı ve tarihi gelişimi, yönetimin özellikleri, düzeyleri ve yönetim fonksiyonları ile yönetici kavramı, türleri ve yönetici ile lider arasındaki farklar yer almıştır. İkinci bölümde; modern liderlik türleri, modern liderlik türlerinin özellikleri, eğitim liderliği, okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş, geçişin nedenleri, eğitim liderliği kavramı ve tarihçesi, eğitim liderlerinin davranış boyutları ve eğitim liderlerinin

rolleri işlenmiştir. Üçüncü bölümde; ilgili araştırmalar, dördüncü bölümde; araştırmanın amacı, kapsamı, sınırlılıkları, istatistiksel analizler, sonuç ve değerlendirme yer almıştır.

Bu araştırmanın yapılmasında, başta araştırma boyunca beni destekleyip yönlendiren Danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Nuran KOYUNCU ve Değerli Hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hasan GÜL, Yrd. Doç. Dr. Ercan OKTAY, “Öğretim Liderliği” adlı kitabındaki “Okul Müdürlerinin Eğitim Liderliği Davranışları Anketi”nin uyarlanarak kullanılmasına izin veren Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN’a, hazırladığı anket uygulama programı ile bana yardımcı olan Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İl Bilgisayar Formatörü Özgür ÖZKAN’a teşekkürlerimi sunarım.

KARAMAN, Haziran- 2010

Nadir ÖZTAŞ

ÖZET

Bu araştırmanın temel problemini; ortaöğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ile müdürlerin davranışlarını hangi yaklaşımların etkilediği, oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemektir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Karaman ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okulları oluşturmuştur. Bu okullarda çalışan 34 müdür yardımcısı ve 242 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmaya bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada Mehmet Şişman tarafından 2002 yılında Eskişehir’de uygulanan anket, uyarlanarak kullanılmıştır. Anketin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için öğretmen ve müdür yardımcılardan yararlanılmıştır. Prof. Dr. Mehmet Şişman’ın izni ile “Öğretim Liderliği” adlı kitabına aldığı anketi, Karaman Valiliğinden uygulama izni alındıktan sonra Karaman genelindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve müdür yardımcılarcı uygulanmıştır. Anket, hazırlanan anket uygulama programı ile internet yoluyla uygulanmıştır.

Elde edilen veriler, SSPS programına aktarıldıktan sonra istatistiksel analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

ABSTRACT

The base problem of this study is about in which level and which ones of the education leadership act dimensions secondary school directors practice, and which approaches affect the directors behaving.

The general purpose of this study is to determine the level of realisation of education leadership roles for Secondary School Directors.

Detection model have been used for this study. Secondary schools depended The Ministry of National Education in Karaman are the universe of this study. 34 vice-directors and 242 teachers working in these schools are the sampling of this study.

We have used questionnaire as data collection means for study. A questionnaire, was applied in Eskişehir in 2002 by Mehmet Şişman, have been used in this study by adaptationally. I have benefitted from Directors and Vice-directors in order to check if the questionnaire is understood or not .This questionnaire is carried out teachers and vice-directors working in Karaman after having permission from Prof. Dr. Mehmet Şişman who put this questionnaire in his book “Öğretim Liderliği” and Karaman Governorship. This questionnaire is carried out via internet by using questionnaire application program . Statistical analysis of data have been carried out after transferring them in SSPS program. The tables are formed in accordance with the results of analysis.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	viii
GİRİŞ.....	1
I. BÖLÜM (YÖNETİM VE YÖNETİCİ KAVRAMI)	
I.1. Yönetim Kavramı Ve Tarihi Gelişimi.....	4
I.2. Yönetimin Özellikleri.....	8
I.3. Yönetim Düzeyleri	9
I.4. Yönetim Fonksiyonları.....	10
I.4.1. Planlama Fonksiyonu.....	10
I.4.2. Örgütleme Fonksiyonu.....	11
I.4.3. Yöneltilme Fonksiyonu.....	12
I.4.4. Koordinasyon Fonksiyonu	14
I.4.5. Kontrol Fonksiyonu.....	15
I.5. Yönetici Kavramı Ve Türleri.....	16
I.5.1. Yönetici Türleri.....	17
I.5.1.1. Kopuk Yönetici	17
I.5.1.2 Terkedilen Yönetici	17
I.5.1.3. Bürokrat Yönetici	18
I.5.1.4. İlgili Yönetici	18

I.5.1.5. Misyoner Yönetici.....	18
I.5.1.6. Geliştirici Yönetici	18
I.5.1.7. Adanmış Yönetici.....	19
I.5.1.8. Yetkeci Yönetici	19
I.5.1.9. İyicil Yetkeci Yönetici	19
I.5.1.10. Bütünleşmiş Yönetici	19
I.5.1.11. Ödücü Yönetici	20
I.5.1.12. Yürütücü Yönetici	20
I.6. Liderlik kavramı.....	20
I.7. Yönetici ve lider arasındaki farklar.....	22

II. BÖLÜM (MODERN LİDERLİK TÜRLERİ VE EĞİTİM LİDERLİĞİ)

II.1. Modern Liderlik Türleri.....	25
II.1.1. Dönüşümcü Liderlik.....	25
II.1.2. Sistem Liderliği.....	27
II.1.3. Vizyoner Liderlik.....	27
II.1.4. Demokratik Liderlik.....	29
II.1.5. Etik Liderlik.....	30
II.1.6. Hizmetkar Liderlik.....	33
II.2. Eğitim Liderliği.....	34
II.2.1. Eğitim Liderliği Kavramı Ve Tarihçesi.....	36
II.2.2. Eğitim Liderliğinin Önemi.....	38
II.2.3. Eğitim Liderinde Bulunması Gereken Nitelikler.....	40
II.2.4. Okul Müdürlüğü Ve Eğitim Liderliği Arasındaki İlişkiler..	42

II.2.5. Okul Müdürlüğü ile Eğitim Liderliği Arasındaki Farklar....	43
II.2.6. Okul Müdürlüğünden (Yöneticiliği) Eğitim Liderliğine	
Geçiş.....	46
II.2.6.1. Geçişin Nedenleri.....	46
II.2.7. Eğitim Liderlerinin Davranışları.....	50
II.2.7.1. Kaynak Sağlayıcısı Olarak Okul Müdürü.....	50
II.2.7.2. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Müdürü.....	51
II.2.7.3. İletişimci Olarak Okul Müdürü.....	51
II.2.7.4. Görünür Kişi Olarak Okul Müdürü	52
II.2.8. Eğitim Liderlerinin Rolü.....	53
II.2.9. Eğitim Liderliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar... ..	57
II.2.9.1. Eğitim Liderliği Konusunda Dünyada Yapılan	
Çalışmalar.....	57
II.2.9.2. Eğitim Liderliği Konusunda Ülkemizde Yapılan	
Çalışmalar.....	62

III. BÖLÜM (DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER VE EĞİTİM LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR)

III.1. Yaş Ve Eğitim Liderliği.....	68
III.2. Cinsiyet Ve Eğitim Liderliği.....	68
III.3. Medeni Durum Ve Eğitim Liderliği.....	71
III.4. Kıdem Ve Eğitim Liderliği.....	71
III.5. Eğitim Durumu Ve Eğitim Liderliği.....	74

IV.7.4.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu ile İlgili Frekans Analizleri.....	100
IV.7.4.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu ile İlgili Frekans Analizleri.....	106
IV.7.4.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu ile İlgili Frekans Analizleri.....	112
SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME.....	118
KAYNAKÇA.....	123
EKLER	

TABLolar DİZİNİ**Sayfa No**

Tablo 2.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci	49
Tablo 4.1. Faktör Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 4.2. Değişkenlerin Güvenilirlik Göstergeleri.....	84
Tablo 4.3. Ankete Katılanların Demografik Özellikleri ile İlgili Frekans Tablosu.....	85
Tablo 4.4. Okulun Genel Amaçlarını, Öğretmen Ve Öğrencilere Açıklama.....	87
Tablo 4.5. Okuldaki Herkesin, Okulun Amaçlarını Paylaşmasına Öncülük Etmek.....	88
Tablo 4.6. Okulun Amaçlarını Gözden Geçirme Ve Günün Koşullarına Göre Yeniden Belirleme.....	88
Tablo 4.7. Okulun Amaçlarını Geliştirirken Öğrencilerin Başarı Durumlarından Yararlanma.....	89
Tablo 4.8. Okulun Amaçları İle Derslerin Amaçlarının Uyumlu Olmasına Öncülük Etme.....	89
Tablo 4.9. Kurul Toplantılarında Okulun Amaçlarını Tartışmaya Açma.....	90
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Aynı Amaçlara Dönük Çalışmalarını Teşvik Etme.....	90
Tablo 4.11. Öğrencilerin Mevcut Başarılarını Arttırmaya Dönük Amaçlar Belirleme.....	91

Tablo 4.12. Okulun Amaçlarının, Uygulamaya Yansıtılmasına Öncülük Etme.....	91
Tablo 4.13. Öğrenci Başarısı Konusunda Herkesin Yüksek Beklentilere Sahip Olmasını Teşvik Etme.....	92
Tablo 4.14. Okulun Eğitim-Öğretim Çalışmalarıyla İlgili Yıllık Faaliyet Planı Hazırlama.....	94
Tablo 4.15. Okul Programında, Öğrenci İhtiyaç Ve Beklentilerinin Dikkate Alınmasına Önem Verme.....	94
Tablo 4.16. Okulda Etkin Öğretim İçin Yeni Kaynak Ve İmkan Arayışı İçerisinde Olma.....	95
Tablo 4.17. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, gazete, internet vb.) İnceleme seçimine aktif olarak katılma.....	95
Tablo 4.18. Sınıf İçi Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasını Sağlamak İçin Sınıfları Ziyaret Etme.....	96
Tablo 4.19. Okulda Ders Dışı, Sosyal, Kültürel, Eğitsel Faaliyetleri Teşvik Etme.....	96
Tablo 4.20. Öğrencilerin Derse Geç Kalmasını Ve Dersi Bölmesini Engelleme.....	97
Tablo 4.21. Derslerin Zamanında Başlatılmasını Ve Bitirilmesini Sağlama.....	97

Tablo 4.22. Okuldaki Zamanının Çoğunu Eğitim Ortamında Gözlem Yaparak Ve Öğretime Katılarak Geçirme.....	98
Tablo 4.23. Anonslar Ya Da Sınıftan Öğrenci Çağrılması Gibi Yollarla Derslerin Kesintiye Uğramasını Önleme.....	98
Tablo 4.24. Öğrencilerin Başarı Durumlarını Tartışmak İçin Öğretmenlerle Görüşmeler Yapma.....	100
Tablo 4.25. Öğretim Programlarının Güçlü Ve Zayıf Yönlerini Belirlemek İçin Öğretmenlerle Görüşme.....	100
Tablo 4.26. Sınav Sonuçlarına Göre Okul Programını Gözden Geçirme Ve Gerekliğinde Değişiklikler Yapma.....	101
Tablo 4.27. Sınav Sonuçlarına Göre Özel Öğretim Ve İlgiye Muhtaç Olan Öğrencileri Belirleme.....	101
Tablo 4.28. Okul Ve Öğrencilerin Başarı Durumları Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme.....	102
Tablo 4.29. Okulun Başarı Durumunu Yazılı Ya Da Sözlü Olarak Öğretmenlere Bildirme.....	102

Tablo 4.30. Okul Ve Sınıf İçindeki Davranışlarıyla Üstün Başarı Gösteren Öğrencileri

Ödüllendirme.....103

Tablo 4.31. Sınıf İçi Gözlemler Sonrasında Öğretmenlere Öğretimle İlgili Önemli Konuları

Açıklama.....103

Tablo 4.32. Sınıf İçi Öğretimi Değerlendirirken Öğrenci Çalışmalarını Da Gözden

Geçirme.....104

Tablo 4.33. Okulla İlgili Sorunları Görüşmek Üzere Öğrencilerle Doğrudan Temas Halinde

Olma.....104

Tablo 4.34. Öğretmenlerin Üst Düzeyde Performans Geliştirmelerini Teşvik Etme.....106

Tablo 4.35. Üstün Çaba Ve Başarılarından Dolayı Öğretmenlere İltifatlarda Bulunma...106

Tablo 4.36. Özel Çaba Ve Gayretlerinden Dolayı Öğretmenleri Yazılı Olarak Takdir

Etme.....107

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Mesleki Yönden Gelişmeleri İçin Hizmetiçi Çalışmaları

Düzenleme.....107

Tablo 4.38. Kendilerini Mesleki Yönden Geliştirebilecekleri Fırsatlardan Öğretmenleri

Haberdar Etme.....108

Tablo 4.39. Mesleki Yönden Gelişme Çabası İçinde Olan Öğretmenleri Destekleme.....108

Tablo 4.40. Gazete, Dergi Ve İnternette, Eğitimle İlgili Çıkan Önemli Yazıları Çoğaltarak Öğretmenlere Dağıtma.....	109
Tablo 4.41. Öğretmenlere Konferanslar Vermek İçin Okul Dışından Konuşmacılar Çağırma.....	109
Tablo 4.42. Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarında Edinilen Yeni Bilgi Ve Becerileri Paylaşmak İçin Toplantılar Yapma.....	110
Tablo 4.43. Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarında Edinilen Yeni Bilgi Ve Becerilerin Sınıf İçinde Kullanılabilmesini Destekleme.....	110
Tablo 4.44. Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Ve Diğer Personel Arasında “Takım Ruhu” Oluşmasına Öncülük Etme.....	112
Tablo 4.45. Görevlerini Daha İyi Yapabilmeleri İçin Öğretmenleri Destekleme.....	112
Tablo 4.46. Etkili Bir Öğretim Ve Öğrenme İçin Gerekli Düzen Ve Disiplini Sağlama...113	
Tablo 4.47. Okulda Tüm Öğrencilerin Öğrenebileceği Ve Başarılı Olabileceği İncancını Yerleştirmeye Çalışma.....	113
Tablo 4.48. Okulda Öğretmen Ve Öğrencilerin Zevkle Çalışabilecekleri Fiziksel Ortamlar Hazırlama.....	114

Tablo 4.49. Öğretmen Ve Öğrenciler Arasında Kaynaşmayı Sağlayacak Sosyal Faaliyetlere

Öncülük Etme.....114

Tablo 4.50. Eğitim-Öğretimle İlgili Yeni Ve Farklı Görüşler Ortaya Atan Öğretmenleri

Destekleme.....115

Tablo 4.51. Birey Ve Gruplar Arası Çatışmalardan Okulun Zarar Görmesini

Engelleme.....115

Tablo 4.52. Yapılacak İşlerle İlgili Zaman Ve Kaynak Ayırmada Öğretimle İlgili Konulara

Öncülük Verme.....116

Tablo 4.53. Öğrenci Başarısını Arttırmak İçin Aile Ve Çevrenin Desteğini Sağlama.....116

GİRİŞ

Baş döndürücü bir değişim sürecinin yaşandığı günümüzde bütün örgütler, uluslararası rekabete ve teknolojik gelişmelere direnmek ve değişen şartlara uyum sağlayabilmek için yöneticilerinden, yöneticilik davranışlarına ek olarak liderlik rollerini oynamalarını da beklemektedirler.

Bu gelişmelerle ilişkili olarak, liderden beklenen fonksiyonlar da değişmektedir. Liderlerin fonksiyonlarını (Haris, 1986:2; Firestone, 1996:404); başlatıcı, risk alıcı, görevlendirici, motive edici, iletişim sağlayıcı, karar alıcı, düşüncelerinde yaratıcı, bir vizyonu oluşturması, kaynaklara ulaşması, cesaret vermesi, takdir etmesi, uygulama standardı prosedürlerini adapte etmesi ve reformları izlemesi olarak belirlemişlerdir.

Hiç şüphesiz bu fonksiyonların hayata geçirilebileceği alanlardan birisi de eğitim olması gerekir. Temel girdisi ve çıktısı insan olan, insanda istendik davranış değişikliklerini gerçekleştirmeyi amaçlayan eğitim kurumlarının yönetimlerinin eğitim liderlerine teslim edilmesi hayati bir öneme sahiptir. Çünkü okul müdürü, okul kültürünün temel öğeleri üzerinde etkili olmaktadır (Çelik, 2007:53). Okul kültürüne yön veren biri olarak okul müdürü, istenilen niteliklere sahip öğrencilerin yetişmesi için örgüt iklimini hazırlayan ya da örgüt ikliminin bozulmasına sebep olan bir güce sahiptir.

Bir ülkenin geleceğinin güvencesi olan çocukları yetiştirme görevini üzerine alan okullar, bilinçli eğitim liderleri tarafından yönetilirse, kolaylıkla etkili okullar haline gelebilir. Bireyin ve toplumun gelişmesi, toplumsal kültürün kuşaktan kuşağa aktarılma görevini sağlayan okulların, amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri ve

devamlılığını sağlayabilmeleri okul müdürlerinin etkili birer eğitim lideri olmalarına bağlıdır. Eğitim liderleri, üyelerin beklentilerini ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kurumun, çevrenin, okulun imkanlarını bilir ve okulun etkili olması için kararlar verir, planlar yapar, planların gerçekleşmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar. Çalışmaların etkin ve verimli devam etmesi için çalışanlar arasında iletişimi sağlar, işleri koordine eder ve sonuçları değerlendirir (Başar, 2000:37-39 Okulların devam etmesini ve amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaktan sorumlu olan okul müdürleri, bu görevlerini yerine getirirken eğitim liderliği rollerini etkin bir şekilde kullanmalıdırlar. Okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirmeleri sayesinde öğretmen ve öğrenciler, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için olağanüstü bir gayret göstereceklerdir.

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemektir.

Bu genel amacı saptamak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Eğitim liderliğinin;

- a) Okul misyonunu tanımlama,
- b) Kaynak ve mesleki gelişimi sağlama,
- c) Öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme,
- d) İletişim sağlama,
- e) Görünen varlık olma,
- f) Olumlu okul iklimi oluşturma,

boyutlarında, okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak;

Öğretmenler, okul müdürlerince bu rollerin hangi düzeyde gerçekleştirildiğini düşünmektedirler?

Gelişen ve değişen çağımızda, okulların etkili olabilmeleri için okul müdürlerinin eğitim lideri olmalarının önemi çok büyüktür. Bu nedenle bu araştırma, araştırmanın yapıldığı Karaman'daki ortaöğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarması bakımından çok önemlidir. Ayrıca Karaman il örneğinde yapılan ilk araştırma olması bakımından sonraki araştırmalara kaynak oluşturacak niteliktedir. Araştırma sonuçları, okul müdürleri ile paylaşılarak okul müdürlerinin eğitim liderliği boyutunda kendilerini değerlendirmeleri sağlanacaktır.

Araştırmanın evrenini, Karaman ilindeki 34 ortaöğretim okulu oluşturmakta olup, araştırma literatür taraması ve anket yoluyla elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

I. BÖLÜM

YÖNETİM VE YÖNETİCİ KAVRAMI

I.1. Yönetim Kavramı Ve Tarihi Gelişimi

Yönetim, insanın, insan tarafından, insanca ve insan için amaçlara doğru yöneltilmesi bilim ve sanattır. Yönetim bir süreçtir ve birbirini tamamlayan faaliyetler ve davranışlar dizisi olarak devam eder. Yönetim bir süreç olarak ele alındığında; bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yöneltme, aralarındaki işbirliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının bütünüdür.

Yönetim konusunun çok boyutlu olması ve konuya psikoloji, sosyoloji, iktisat, tarih, matematik, hukuk, siyaset bilimi ve kamu yönetimi gibi farklı bilim dallarının ilgi duyması çeşitli tanımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu tanımlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Yönetim, iki ya da daha çok kişinin bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelerek, belirledikleri amacı gerçekleştirmeye yönelik yaptıkları işlemler ve eylemler bütünüdür.
- Yönetim, iki ya da daha çok insanı örgütleyerek onların güçlerini birleştirip, toplum çıkarlarına ve yararlarına kullanabilme sanatıdır.
- Yönetim, her düzeyde insanlar ve insanlık için kişisel çıkarlardan özveride bulunabilme yeteneği ve fedakârlığıdır (Öztekin, 2005:17).
- Yönetim, iki ya da daha çok kişinin bir amacı gerçekleştirmek ve sürdürebilmek için bir araya gelip, planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdüm

ve denetim fonksiyonlarının etkin olarak bulunduğu ve işletildiği sürekli bir süreçtir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi yönetim; amaç, hedef, kaynak, plan, koordinasyon ve kontrol unsurlarından meydana gelmektedir.

Yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insan kaynakları olmak üzere, parasal kaynakları, demirbaşları, alet-teçhizat, hammadde ve yardımcı malzemeler ve nihayet zaman faktörünü birbiriyle uyumlu ve etkin kullanmaya imkan verecek kararlar alma ve bunları uygulama süreçlerinin toplamı şeklinde de ortaya çıkabilir (Şimşek ve Çelik, 2009:3).

Görüldüğü gibi tanımlar içerik olarak aynı olmakla beraber belli şekil standartları yoktur. Bütün tanımlarda ortak olan nokta ise çalışanlar, çalışma grupları, önceden belirlenmiş hedeflerden söz ediliyor olmasıdır (Akşit, 2008:17).

Yönetim faaliyeti, insanlık tarihi kadar eskidir. Bu bağlamda peygamberler, krallar, padişahlar, dini ve siyasi liderler, komutanlar tarih boyunca yönetimin çeşitli örneklerini sergilemişlerdir. Yönetim faaliyetleri her ne kadar insanlık tarihi kadar eski de olsa yönetim kavramı henüz bir asırdan daha uzun bir süredir gelişim göstermektedir.

Kavramın yeni olması ve henüz gelişmekte olmasının nedeni, 18. yüzyılda İngiltere’de başlayan sanayi devrimine gelinceye kadar üretime yönelik büyük kuruluşların yokluğudur. Sanayi devriminin ortaya çıkmasına kadarki bu uzun geçmişi, bilimsel çalışmalar öncesi devir şeklinde nitelendirmek mümkündür. Ancak geçmiş devirlerde de yöneten ve yönetilen kişi ve toplulukların var olduğu dikkate alınır, yönetim kavramının

çok eski tarihlerde hatta ilk çağlarda bile var olduğunu düşünmek mümkündür. (Yozgat, 1984:1-2) Yönetimin tarihsel gelişimi dörde ayrılır:

I. Bilimsel Çalışmalar Öncesi Dönem: Mısırlıların, yönetimin bazı ilkelerini bildikleri yapılan bilimsel çalışmalarda tespit edilmiştir. Ayrıca eski Babil'de Hamurabi Kanunları yönetsel düşünceye ilişkin birçok izler taşımaktadır.

II. Yönetimde Klâsik Kuramcılar Dönemi: Klâsik akım içerisinde Friedric W. Taylor'un 1895 yılında yayınladığı "Parça Başı Sistemi" makalesi yönetim bilimine önemli katkılar sağlamıştır. Fransa'da yayınlanan "Genel ve Endüstriyel Yönetim" adlı eseriyle Henri Fayol bu akımın Amerika dışındaki öncülerinden biriydi.

Yönetim Kuramı temsilcilerinden birisi de yönetim süreçlerini bir bütün olarak düşünen ve bunları posdcorb olarak formüle eden Luter Gulick'tir. Bu yazara göre yönetim süreçleri; plânlama, örgütlenme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, rapor etme ve bütçeleme şeklinde sıralanmaktadır.

III. Neo Klâsik Kuramcılar Dönemi: 1920'li yıllarda Elton Mayo tarafından yürütülen araştırmaların en önemli sonucu, insan ilişkilerinin öneminin yönetsel anlayışta önem kazandığı dönemdir.

IV. Çağdaş Yönetim Kuramcılar Dönemi: Klâsik ve Neoklâsik örgüt kuramcılarının üzerinde durmadıkları bir nokta sistem yaklaşımında vurgulanmaktadır. Bu nokta, formal bir örgütün kuramsal boyutu ile insan boyutu arasındaki uyumsuzluktur (<http://www.erkutergenc.com>, Ergenç, 2009).

Yukarıda da görüldüğü gibi yönetim, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Ancak bir disiplin olarak, sistemli bir biçimde incelenmesi oldukça yenidir.

Yönetim, kuruluşların ve örgütlerin faaliyetlerinin düzenli ve bilinçli bir şekilde yürütülebilmesini ve bu yoldan da bireylerin gereksinmelerinin karşılanmasını sağlar.

O halde yönetim, gerek bireylerin, gerekse toplulukların belirli türden amaçlarının gerçekleştirilebilmesini kolaylaştırmaya yarayan bir faaliyettir.

İkinci Dünya Savaşı ve onun ardından gelen savunma programı da işletme yöneticiliği kuramının gelişmesine yardımcı olmuştur.

Yöneticilik teorisinin gelişmesinde esas itibarıyla ön ayak olanlar, filozoflar veya bilim adamları değil, iş yerinde, yöneticilik görevinde bulunan kimseler olmuştur.

Bu gereksinmeyi duyan ve değerlendirebilen yöneticilerin sayısı büyük bir hızla artmaktadır. Bazı bilim adamları, XX. yüzyılın özellikle ikinci yarısındaki bu gelişmeye bakarak gelecekte bu devre için yöneticilik devri denerek söz edileceğini ileri sürmektedirler (<http://www.erkutergenç.com>, Baykal, 1981). Günümüzdeki gelişmelere bakılırsa, XX. Yüzyıl yöneticilik devri değil, liderler devri olacaktır.

I.2. Yönetimin Özellikleri

Amaç Özelliği: Yönetim olayı ve olgusunun gerçekleşebilmesi için önceden belirlenmiş amaçların bulunması gereklidir.

İşbölümü: Yönetim, herkesin her şeyi yapması yerine her insanın bilgi, yetenek ve tecrübesi doğrultusunda en iyi yapacağı işleri yapmasını ve bu işbölümü çerçevesinde belirli işleri ekonomik şekilde yapacak biçimde uzmanlaşmasını amaçlar.

Yaratıcılık: Yöneticiler, her zaman yaratıcılığı motive etmelidirler.

Basamaklı Özellik: Örgütün başarıya ulaşması için çalışanların bir kısmının üst, bir kısmının ast konumuna geçmeleri gerekir.

Demokratik Özellik: Yönetimde katılımcılığın sağlanması için her durumda demokrasi unsurunun işletilmesi gerekir.

Grup Özelliği: Yönetim için en az iki kişinin olması gerekir.

Rasyonellik Özelliği: Yönetimde planlar, kararlar, uygulamalar, kontroller sırasında etkinlik, verimlilik kurallarından faydalanmak gerekir.

İletişim Özelliği: Yönetimin başarısı için yatay ve dikey iletişim çok önemlidir (Akdemir, 2003:43).

İletişim Özelliği: Yönetim, yönetici ve yönetilenler arasında ahenk ve uyumu, kurulan düzenin işleyişini sağlamak için iletişim kanallarının açık olmasını önemseyen temel bir faktördür.

Bilim ve Sanat Olma Özelliği: Yönetim kendine özgü teori, yaklaşım, model ve kavramları olduğu için bilim; ilke teorilerinin, yaklaşımların uygulamaya maharetle götürülmesi yönüyle sanattır.

Yönetim, tanıtmak ve açıklamak amacını güder. Birinci amacı, yönetsel yaşantının öncüleri olan merkezi idare ve taşra örgütleri, yerel idareler ve özerk kuruluşlar gibi örgütlerin çalışmalarını hukuk ve ahlâk kurallarına ve emirlere uygun olsun veya olmasın, olduğu gibi tanıtmaktır. Böylece yönetim, kuruluşları hukuksal, teknik, beşeri ve

politik bütün yönleri ile bir fotoğraf veya film makinesi gibi kayıt altına almak amacını güder.

Yönetim; hukuksal, örgütsel, siyasal ve ekonomik olmak üzere dört yönü ile inceleme konusu olabilir.

Yönetim sosyal bir çevre oluşturur. Diğer bir özelliği de yönetim biliminin sevk ve idare bilimi olmasıdır.

Yönetim, sentez bilimidir. Yönetim, gerçeğin tanınması bilimidir. Son olarak yönetim, yönetsel sistemlerin gelişme kurallarını ortaya çıkarmaya çalışır (<http://www.erkakedemi.com>, yazarcizer, 2009).

I.3. Yönetim Düzeyleri

Kendi aralarında üçe ayrılır:

1. Üst Yönetim: Küçük işletmelerde sahip girişimci iken, örgüt büyüdükçe yönetim kurulu ve bunun hemen altında tepe yönetici, genel müdür ve yardımcılara uzanan bir gurubu tanımlar.
2. Orta Yönetim: Üst yönetim tarafından alınan kararları ve stratejileri alt kademelere ileten, uygulamalarını sağlayan ve denetleyen organdır.
3. Alt Yönetim: Örgütün çıktılarını, mal ve hizmet olsun doğrudan üreten, iş görenleri denetleyen organdır.

I.4.Yönetim Fonksiyonları

Bu bölümde planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon, kontrol fonksiyonları açıklanmıştır.

I.4.1. Planlama Fonksiyonu

“Yönetim geleceğe bakmaktır.” sözü, iş dünyasında planlamaya verilen önemin derecesini belirtmektedir. Planlama geleceğin değerlendirilmesi ve ona göre gerekli önlemlerin alınmasıdır. Yönetim sürecinin çok önemli bir parçası olan planlama, örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli politika ve yöntemlerin seçimi şeklinde tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre; planlama, ne yapılacağına önceden kararlaştırılması veya neyin, ne zaman, nerede kim tarafından yapılacağına önceden kararlaştırılması süreci şeklinde ifade edilebilir (Şimşek ve Çelik, 2009:25).

Günümüzün karmaşık ve çok yönlü örgütlerinde doğru kararlar alıp, bunları etkili biçimde uygulamak için yapılan planlama, yönetimde risk ve belirsizliği en alt düzeye indirmede en etkili araçlardan biridir.

Planlama ve özellikle stratejik planlama, hızla değişen günümüz iş dünyasında, örgütlerin değişimlere uyabilmeleri amacıyla gütmektedir. Planlama, ayrıca dikkatlerimizi örgütsel amaçlar üzerinde yoğunlaştırmamıza yardımcı olmaktadır. Bu ise bizim, örgüt kaynaklarını çok daha verimli ve etkili biçimde kullanma ve koordine etmemizi kolaylaştırmış olur (Şimşek ve Çelik, 2009:25). Özetleyecek olursak; planlar birer yönetici olarak ne elde etmek istediğimizi, nerede ve nasıl hareket etmemiz gerektiğini, hareket ve eylemlerimizin nasıl ve ne zaman başlayıp ve bitmesi gerektiğini, kimlere ve ne tür kaynaklara ihtiyacımız olduğunu ve nihayet niçin bu hareket ve faaliyetlerde bulunduğumuzu belirten en önemli kılavuzumuzdur.

I.4.2. Örgütlenme Fonksiyonu

Örgüt kavramı değişik biçimlerde açıklanabilmektedir. Ünlü yönetim bilimcisi Chester I. Barnard'a göre, örgüt: "Belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere iki veya daha fazla kişinin çabalarını bilinçli olarak birleştirmeleri yolu ile ortaya çıkan işbirliği sistemidir." (Şimşek ve Çelik, 2009:34).

Henri Fayol'a göre ise örgütlenme: "Bir organizasyona çalışması için gerekli olan her şeyi sağlamaktır."

Örgütlenme; iki veya daha fazla bireyin ortak bir gaye için çalışmalarını halinde, aralarındaki ilişkilerle var olan bağlıdır.

Daha bilimsel ve ayrıntılı olarak ise örgütlenme; işletmede mevcut gücün, etkin, sistemli ve olumlu bir şekilde koordine edilebilmesi için işletmedeki bireylerin ve grupların görevlerini en iyi şekilde yapmak üzere düzenlenmesi ve gereken imkanlarla donatılmasıdır.

Örgütlenmede; yapılacak işler belirlenir ve işlevlerine göre gruplandırılır. İşleri yapacak olan kişiler belirlenir ve uygun görevlere atanır. Atanan kişilerin yetki ve sorumlulukları belirlenir. İşleri gerçekleştirmek için gerekli yer, araç ve yöntemler belirlenir (Akşit, 2008:26-27).

Örgütlenme; işbölümü ve uzmanlaşma, hiyerarşik yapı, amaçlar birliği, emir-komuta birliği, sınırlı denetim alanı, yetki ve sorumluluk denkliliği, yetki devri, istisnalarla

yönetim, denge, verimlilik ve etkinlik, basitlik, esneklik, açıklama ilkelerine sahip olmalıdır (Şimşek ve Çelik, 2008:35-40).

I.4.3. Yönelme Fonksiyonu

Yönelme, bir araya getirilmiş ve teknik verilere uygun bir şekilde monte edilmiş örgütü oluşturan personelin harekete geçirilmesi sürecidir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi yönelme amaçlara ulaşmak için örgütlenmiş çabaları harekete geçiren bir fonksiyon olup, diğer yönetim fonksiyonları olan örgütlenme ile kontrol arasında bağlaç görevi görür. Fayol, yönelmeyi emir verme ve uygulatma kavramı ile özdeşleştirirken, Koontz ve O'Donnel, bu fonksiyonu astlara liderlik etme ve onların çabalarını amaçlara yönlendirme olarak algılamışlardır. Yöneticinin yönelme fonksiyonunu en etkili şekilde yerine getirebilmesi için yönetmekte olduğu örgütün amaçlarının neler olduğunu, bunların önceliklerini ve önem derecelerini iyi bilmesi gerekir (Şimşek ve Çelik, 2008:47).

Yönelme çalışması bir pilotun uçağı havaalanına veya kaptanın gemiyi limana götürmesi gibidir.

Örgütlerde iyi bir yönelme sisteminin gerçekleştirilmesi verimli bir bağ ve iletişim mekanizmasının kurulmasına sıkı sıkıya bağlıdır. Yönelme, özü bakımından tek yanlı ve yukarıdan aşağıya doğru işleyen bir işlemdir. Emirler üstten gelir; ancak örgütün üst düzeyinde bulunanların etkili kararlar alabilmeleri ve etkin emirler verebilmeleri için

alt kademelerden yukarıya sağlıklı ve hızlı bilgi akışının olması gerekir. Bunu da etkin bir iletişim sistemi sağlayacaktır.

Yöneltme fonksiyonu; amaç birliği, kumanda birliği ve işe alıştırma ilkeleri üzerine kurulmuştur.

Etkin bir yöneltme sisteminin koşulları:

- İşletmelerde takım ruhu oluşturulmalıdır.
- Yönetici, emrinde çalışan personeli yakından tanımalıdır.
- Görev ve sorumlulukları yüklenecek nitelikte olmayan kişilere işletmede yer verilmemelidir.
- Yönetici, iş görenler ile işletme arasındaki ilişkileri yakından tanımalıdır.
- Yönetici, davranışları ve kişiliği ile astlara örnek olmalıdır.
- İş görenler, sürekli denetim ve kontrol altında tutulmalıdır.
- Yönetici, yardımcısıyla sık sık toplantılar yapmalı ve onlardan yazılı veya sözlü raporlar almalıdır.
- Yönetici, ayrıntılar içinde boğulmamaya dikkat etmelidir.
- Yönetici, iş görenlerde birlik, beraberlik, girişim, çalışma ruhunu geliştirmeye ve canlı tutmaya çalışmalıdır.
- Astlara yetenek ve becerilerine göre görev, mevki, yetki ve sorumluluk verilmeli; yetki ve sorumluluğun eşitliği ilkesine uyulmalıdır.
- İşletmede, iyi bir ödüllendirme ve cezalandırma sistemi kurulmalıdır.
- Astlara yanılma payı tanınmalı; rehberlik edilmeli ve tecrübe kazanmalarına yardımcı olunmalıdır (Can, 1994:127).

I.4.4. Koordinasyon Fonksiyonu

Bir örgütte çalışmayı, iş yapmayı kolaylaştırmak ve başarıyı yakalamak için örgütün bütün faaliyetlerinin birbiriyle uyumlaştırılması sürecine koordinasyon denir. Diğer bir ifadeyle koordinasyon; bir amaç için bir araya gelmiş maddi ve beşeri kaynaklar arasında, belirlenen amaçlara ulaşmak için amaçlar doğrultusunda işbirliği oluşturma ve uyumlulaştırma çabalarının tümüne denir.

Koordinasyon kavramı biri örgüt içi diğeri örgüt dışı olmak üzere iki boyutta kullanılmaktadır. Örgüt içi koordinasyon, iş ve faaliyetlerin örgütsel amaçları gerçekleştirecek şekilde birbirini tamamlar duruma getirilmesidir.

Örgüt dışı koordinasyon ise yönetimle ilgili birimlerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için aynı konuda çalışan diğer kuruluşlarla ve birimlerle işbirliği yapmaları sürecidir.

Fayol, koordinasyonun örgütün amaç ve görevlerini en etkili ve en az maliyetle yerine getirilmelerini sağlayacak en uygun ölçüleri verebilmek; giderleri, örgütün finans kaynaklarına; maddî üretim araçlarını üretim ihtiyaçlarına; hammadde ve malzemeyi tüketime; satışları üretime göre ayarlamak olduğunu belirtmiştir (Öztekin, 2005:22).

Yönetim biliminde koordinasyon, bir orkestra şefine benzetilmektedir. Onlarca yaylı, vurmali ve üflemeli müzik enstrümanından meydana gelen bir orkestrada şefin önemi, gerekliliği ve görevi neyse, yönetim fonksiyonunda da koordinasyonun önemi, rolü ve gerekliliği odur.

Günümüzde gittikçe büyüyen, faaliyet alanı çeşitlenen ve genişleyen, bir o kadar da karmaşıklaşan örgütlerde koordinasyonun etkili olabilmesi için iyi bir şekilde işleyen iletişim sistemine ihtiyaç bulunmaktadır. Yanlış iletişim, koordinasyon bozukluğuna, koordinasyon bozukluğu hatalı ve yanlış kararlara, yanlış ve hatalı kararlar da yönetimi hatalı sonuçlara götürerek telafisi zor zararlara sebebiyet verebilir.

Koordinasyon ilkeleri: doğru ve yalın bir örgüt yapısı kurulmalı, plan, politika ve programlar uyumlaştırılmalı, paylaşılan bir vizyon ve örgüt kültürü oluşturulmalı, iyi bir iletişim sistemi kurulmalı, gönüllü koordinasyon özendirilmeli, gözetim yolu ile koordinasyon sağlanılmalıdır.

Örgütlerde koordinasyon; iç ve dış, yatay, dikey ve çapraz koordinasyon olmak üzere dörde ayrılır (Gürüz ve Gürel, 2006:22).

I.4.5. Kontrol Fonksiyonu

Bu fonksiyon ile yönetici, gerçekleştirmek istenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirtmekte ve planlanan amaçlar ile gerçekleşen hedefler arasında fark varsa bunun miktarını ve nedenlerini araştırmaktadır (Eren, 2003:251).

Yönetim sürecinin birinci aşamasını oluşturan planlama fonksiyonu sonunda belirlenen amaçlar, ulaşılmak istenen üretim standartları olarak ortaya konmaktadır. Yönetim diğer bütün fonksiyonları ile planlama aşamasında belirlenen bu standartları gerçekleştirmeye yönelmektedir. Kontrol fonksiyonu ile de bunlara ne ölçüde ulaşıldığı araştırılmaktadır. Her yönetici, temel bir fonksiyon olan yönetsel kontrol fonksiyonunu yerine getirmek durumundadır. Burada sözü edilen kontrol hata ve suçlu arama değil, amaçların ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemek, varsa hedeften sapmaları belirlemek ve

düzeltilici önlemleri almak amacını gütmektedir. Kontrol fonksiyonunun sonuçlarına göre, planlama ve amaç belirleme fonksiyonu yeniden gözden geçirilerek yönetim süreci tekrar işlemeye başlayacaktır. Bu da gösteriyor ki, kontrol fonksiyonu yerine getirilmediği sürece yönetim fonksiyonu tamamlanmış sayılmayacaktır.

Kontrol fonksiyonu; amaç, plan ve politikaların ışığında standartların belirlenmesi; gerçekleşen faaliyet sonuçlarının ölçülmesi; gerçekleşen faaliyet sonuçlarının önceden belirlenen standartlarla karşılaştırılması; sapmaların giderilmesi ve düzeltme kararlarının verilmesi aşamalarından meydana gelmektedir.

Etkili kontrol sistemi; uygunluk, doğruluk, zamanlama, objektif ve kapsamlılık, ekonomiklik, esneklik, hız, geleceğe dönüklük, anlaşılır olmak özelliklerine sahip olmalıdır (Şimşek ve Çelik, 2008:81-87).

1.5. Yönetici Kavramı Ve Türleri

Yönetici; birey olarak, örgütlerde tek veya daha fazla kişinin iş performansından sorumlu olan bireydir. Yönetici en önemli fonksiyonu, örgütlerde insan ve materyal kaynaklarını yüksek performansta kullanarak örgüt amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmaktır.

Rensis Likert, bir yöneticiye düşen işin bir işyerinde kendisine bağlı elemanlar grubu ile diğer elemanlar arasında yaklaşıtııcı ve bağlayıcı ilişkiler kurmak olduğunu söylemiştir.

Aşağıda bildirilen özellikler, bir yöneticinin sahip olması gereken temel özelliklerin en önemlilerinden bir kısmıdır:

- Yönetici, düşünebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Bir yönetici, fikirlerini açıklıkla ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Yöneticinin teknik yönden yeterli olması gerekir. Elemanlarını gerektiği gibi yönetebilmesi için kendi alanında yeteri kadar bilgiye sahip olması gerekir.
- Yönetici, iyi bir satıcı olmalıdır. Akla gelen ve karşı tarafa aktarılan bir fikrin de satılması, yani karardaki kişinin fikrin değerini kabullenebilmesi için ikna edilmesi işlemi de yöneticiye düşen belli başlı işlerdendir.
- Yönetici, dürüst bir insan olmalıdır.
- Yönetici, ruhsal yönden dengeye kavuşmuş bir insan olmalıdır.
- Yönetici, beşeri ilişkiler konusunda yetenek sahibi; motivasyonu, insan tutum ve davranışlarını anlayabilecek bir kişi olmalıdır.
- Yönetici, organizasyon konusunda yetenek sahibi bir insan olmalıdır.
- Yönetici, dinamik bir insan olmalıdır. Biraz açıklamak gerekirse, bunu ilerleyebilmek, değişiklik ve yeniliklere uyabilmek; daha büyük ve daha önemli işler yapabilmek için yönetici aktif ve dinamik olmak zorundadır.

I.5.1. Yönetici Türleri

I.5.1.1. Kopuk Yönetici

- Özenli, düzenli, tutucudur.
- Bildirişimin yazılı olmasını, olgulara ve yordamlara dayanmayı yeğler.
- Kesinlik, doğruluk, yetkinlik arar.
- Sakin, alçakgönüllü, düşünceli, sabırlıdır.

I.5.1.2 Terkedilen Yönetici

- Kurallara uymak, en az çıktıyla yetinmek, direşmemek,
- Karışmamak, sorumluluk ve bağılıklardan kaçınmak,
- Önerilerde bulunmamak, düşüncelerini gizlemek,
- Değişikliklere karşı çıkmak, işbirliği ve bildirişimden kaçınmak.

I.5.1.3. Bürokrat Yönetici

- Komutalara, yordamlara, kurallara uyar.
- Kendisine güvenilebilir.
- Sistemi söndürür.
- Ayrıntılara dikkat eder, verimlidir.
- Ussaldır, mantıklıdır, öz denetime sahiptir.
- Dürüst ve adildir.

I.5.1.4. İlgili Yönetici

- Kişiler önce gelir görüşü,
- Kişisel gelişmenin vurgulanması,
- İformallik, sessiz olma, dikkati çekmeme,
- Uzun konuşmalar,
- Duygudaşlık, onaylayıcılık, dostluk, benimseme,
- Güvenlik ortamı yaratmak.

I.5.1.5. Misyoner Yönetici

- Çelişki ve sürtüşmelerden kaçınır,
- Benimsenmeye önem verir,

- İşleri kolaylaştırır,
- Hoş, nazik, sıcaktır,
- Çıktılarla, ölçümlerle, denetimle ilgilenmez.

I.5.1.6. Geliştirici Yönetici

- Dinler, bildirişim kanallarını açık tutar,
- Yol gösterir, yetenekleri geliştirir,
- Anlayışlıdır, destekleyicidir,
- Diğerleriyle işbirliği kurar,
- Diğerlerine güvenir, güvenilir.

I.5.1.7. Adanmış Yönetici

- Azimli, kendine güvenli, hırslıdır,
- Bireysel görevler, sorumluluklar, ölçümler verir,
- Göreve öncelik verir,
- Ödül, ceza, denetim uygular.

I.5.1.8. Yetkeci Yönetici

- Eleştirir, tehdit eder,
- Tüm kararları verir,
- Çelişkileri baskı altında tutar,
- Acele eyleme geçilmesini, sonuçların hızla alınmasını ister,
- Danışmadan eyleme geçer, bildirişim ancak yukarıdan aşağıya doğrudur,
- İtaati vurgular,
- Korkulur, sevilmez.

I.5.1.9. İyicil Yetkeci Yönetici

- Çalışkan, enerjik, girişimcidirler,
- İş bitirici, sonuç alıcıdır,
- Niteliği, niceliği, zaman ve israfı değerlendirirler,
- Maliyet ve karlılık bilincine varmışlardır,

I.5.1.10. Bütünleşmiş Yönetici

- Yetkisini amaçlardan alır,
- Bireyleri örgütle bütünleştirir,
- Yetki ayrımlılıklarından hoşlanmaz, katılımı yeğler,
- Amaç ve sorumlulukların paylaşılmasını ister,
- Güdüleme yöntemleriyle ilgilenir.

I.5.1.11. Ödüncü Yönetici

- Katılımı gereğinden fazla kullanır,
- Güçsüzdür, direnmez, çabuk teslim olur,
- Karar vermekten kaçınır, benimsenebilecek "gri" kararlar verme eğilimindedir,
- Göreve ya da ilişkilere dönüklüğü yanlış zamanlarda vurgular,
- Tutumları belirsizdir, kendisine fazla güvenilmez.

I.5.1.12. Yürütücü Yönetici

- Karar vermede kümeyi kullanır,
- Katılımı doğru kullanır,
- Amaçlara bağlılığı sağlar,
- Astlarını eşgüdümleyer,
- Verimliliği yükseltmeye çalışır (Akşit, 2008:51-57).

I.6. Liderlik Kavramı

Lider ve liderlik konusu insanlık tarihi kadar eskidir. Lider ve liderlik süreci ile ilgili yeryüzünde bulunan en eski kaynaklar 5000 yıl öncesine ait Mısır Hiyeroglif yazıtlarıdır. M.S. 300 ve 400 yıllarında Yunan filozofları Platon ve Aristo liderlik, lider özellikleri ve liderlerin eğitimi gibi konularda görüşler beyan etmişlerdir (Öztekin, 2005:22). Toplum hayatında olduğu gibi örgütlerde de liderlik çok önemli bir unsurdur.

İngilizce “leadership ” kelimesinden Türkçeye önderlik olarak geçen bu terime, Türkçe karşılık olarak "liderlik” ve “yederlik” önerilmesine karşın, kaynaklarda genellikle önderlik sözcüğü tercih edilmektedir (Şişman, 2002:3). Önderlik, insanları bir amaç etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi, yetenek ve yetkilerinin toplamıdır (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004:43).

Bir başka tanımda ise liderler, grup üyelerini saptanan amaçlar doğrultusunda başarılı kılmaya yönlendiren, onların çalışmalarını koordine ve kontrol eden, bu çabaları gerçekleştirmek için gerekli özellik ve yeteneklere sahip olan kişidir, şeklinde tanımlanmıştır (Gürüz ve Gürel, 2006:22).

Yukarıda yapılan bütün tanımlamaların buluştuğu ortak nokta belli bir insan topluluğunun ve ulaşılması gereken bir hedefin olmasıdır. Ayrıca liderlerin yönetme, amaç belirleme, karar alma ve uygulama, vizyon sahibi olma, ikili ilişkilere ve iletişime önem verme gibi ortak özelliklere sahip oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda genel bir tanım yapmak gerekirse liderleri; sahip oldukları vizyon ve bilgileri, cesaret ve tecrübeleri ile birleştirerek en uygun yer ve zamanda en ideal kararları alabilen, aldığı

kararları azimle uygulayabilen, içsel ve dışsal tehdit ve fırsatların farkında olan, güçlü bir örgüt kimliği ve kültürüne sahip bir örgüt yapısı oluşturabilen ve bu örgütün devamlılığını sağlayacak stratejileri oluşturabilen kişilerdir, şeklinde tanımlamak mümkündür.

Hemen belirtmek gerekir ki liderlik, sadece güce dayanan bir süreç de değildir. O aynı zamanda güven, sevgi, tutku, tutarlılık, katılım, kararlılık ve sabır isteyen bir durumdur (Özalp, 2009:22)

E.White Bakke'e göre:"Bir kuruluşa mensup kişilerde şahsi teşebbüs ve yaratıcı düşünceyi geliştirmek liderlik" demektir.

Keith Davis'e göre lider; toplumun, teşkilatın ve ferдин amaçları karşısında insanları en yüksek güçlerini ortaya koyacak şekilde yöneten kimsedir.

Mary Parker Follett ise Liderlik için:"Baştaki kişinin diğerlerine emir vermesi değil, onun grubun hayatını yaşaması ve bu suretle kuruluş amacına göre durumdan müştereken emir almaları ve böylece grubun üstünde değil, içinde ve arasında yetki meydana getirmesidir." ifadesini kullanmıştır.

Liderlik şu üç şeyi ifade eder: kadroyu simgeler, bir kişiyi karakterize eder, bir davranış kalıbını simgeler.

Lider, çeşitli güçlere sahip olan kimsedir. Bu güçler:

- Ödüllendirme gücü,
- Cezalandırma ve zorlama gücü,
- Liderler, astları tarafından itaat edilen kişilerdir,
- Liderin belirli bir konuda uzmanlaşmış olduğundan uzmanlık gücü vardır.

I.7. Yönetici ve lider arasındaki farklar

Liderlik, yöneticilikle eşanlamlı bir kavram değildir. Yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonalite, kurallar, prosedürler, kontrol yer aldığı halde; liderliğin özünde temelde, yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular öne çıkmakta; esas itibariyle de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır. Bu durum, liderin yöneticiden farklı bazı özellik, yeterlik ve güçlere sahip olmasını gerektirmektedir (Şişman, 2002:17-18).

Liderlik, yöneticilik anlayışının bittiği yerde başlar. Bu nokta, ödül ve ceza, kontrol ve inceleme sistemlerinin yerini yenilikçiliğe, bireysel özelliklere ve cesaretli adımların özendirilmesine bıraktığı yerdir.

Yönetici ve lider arasında bir karşılaştırma yapıldığında ikisi arasında başlıca şu farklılıklardan söz edilebilir (Atlıoğlu ve Şahin, 2002:16).

- Yönetici idare eder; lider yenilik yapar,
- Yönetici bir kopyadır; lider ise orijinaldir,
- Yönetici mevcudu muhafaza eder; lider geliştirir,
- Yönetici sistem ve yapı üzerinde; lider insanlar üzerinde yoğunlaşır,
- Yönetici kontrole güvenir; lider güven telkin eder,
- Yönetici kısa vadeli düşünür; lider uzun vadeli düşünür,
- Yönetici “nasıl ve ne zaman”; lider ise “ne, niçin” sorularını sorar,
- Yönetici, kâr-zarar bağlamında düşünür; liderin gözü ufukları tarar,

- Yönetici taklit eder; lider meydana getirir,
- Yönetici statükoyu kabullenir; lider ona meydan okur,
- Yönetici iyi bir askerdir; lider başına buyruk kişidir,
- Yönetici işleri doğru yapar; lider doğru işi yapar,
- Yönetici gücünü mevzuattan alır, yetkilidir; lider, gücü kendisindedir, etkilidir,
- Yönetici, liste ve bütçe sahibidir; lider, vizyon sahibidir,
- Yönetici, yetkileri kendinde toplar; lider, yetkileri astlarına dağıtır,
- Yönetici koltuğunu sağlama almak için, astların kendilerini geliştirmesini engeller; lider, astların kendilerini geliştirmesini teşvik eder, bildiklerini astlarına öğretir (Erdoğan, 2000:42).

Starratt (1995), lider ile yönetici arasındaki farklılığı 10 temel özelliği dikkate alarak belirlemeye çalışmıştır. Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar:

- Yönetici, yapıyı korumayla ilgilenir; lider, değişimle ilgilenir.
- Yönetici, yöneticidir; lider, yönlendiricidir.
- Yönetici, yazılan konuşma metnini okur; lider, konuşma metnini kendisi yazar.
- Yönetici, bürokratik otoriteye dayanır; lider, moral otoriteye dayanır.
- Yönetici, mutlu topluluğu korur; lider, izleyenlere mücadele ruhu aşılar.
- Yönetici, liste ve bütçe sahibidir; lider, vizyon sahibidir.
- Yönetici, ödül ve cezaya dayalı gücü vardır; lider, paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.
- Yönetici, denetler; lider, güdüler.
- Yönetici, düzenler; lider, ilham verir.

- Yönetici, eşgüdümler, lider, aydınlatır.

Sonuç olarak lider ile yönetici arasındaki farklılıkları şöyle özetleyebiliriz:

Lider, grup üyelerince izlenen kişidir. Tüm yöneticiler lider değildir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlenen kişidir. Lider atamayla gelmediği için onun hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur. İnfomal liderler iş gruplarının lideridir; ancak bunlar yönetici değildir. Lider, grup üyelerinin duygusal olarak da kabul ettiği kişidir. Yönetici, rasyonel karar veren ve sorun çözen kişidir. Lider ise grup üyelerinin beklentilerini karşılayan kişidir. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Liderin temel ilgi alanı ise izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştiremediği zaman başarısız olurken, lider grup beklentilerini karşılamadığı zaman başarısız kabul edilir (Atlıoğlu ve Şahin, 2002:16-22). Tüm yöneticiler lider değildir; ancak yöneticiler gayret ederse aynı zamanda birer lider olabilirler.

II. BÖLÜM

MODERN LİDERLİK TÜRLERİ VE EĞİTİM LİDERLİĞİ

II.1. Modern Liderlik Türleri

II.1.1. Dönüşümcü Liderlik

James M. Burns, “Dönüştürücü Liderlik” kavramını 1978’de daha önceki 20 yılın “İşe Yönelik Liderlik” olarak nitelendirilen liderliğine bir tepki olarak ortaya atmıştır.

Dönüştürücü liderlikte, yöneticiler çalışanlarına bir misyon, bir hayal yani vizyon göstererek, buna katılmaya onları teşvik etmektedirler. Böylece, dönüşümcü liderler, çalışanlarını kendilerine güven ve yeteneklerini kullanmaya motive etmektedirler. Dönüşümcü liderlik, izleyicilerin ortak beklentilerini karşılamanın ötesinde onlara ilham kaynağı olmaktadır. Onlar, zorunlu olarak çevresel olaylara tepkide bulunan insanlar değil, aynı zamanda yeni bir çevre oluşturan kişilerdir. Karizma, dönüşümcü lideri başarıya ulaştıran en önemli özelliğdir. Bu tür liderler, ortak bir vizyon oluşturmaktadır ve yüksek bir performans beklentisine sahiptirler. Bu liderler, işgörenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar göstermek durumundadırlar (Bolat ve Aytemiz Seymen, 2000:1-15).

Dönüşümcü liderlik, çalışanlara vizyon kazandıran; bu vizyona katkıda bulunmaları için onlara ilave misyonlar veren ve örgütsel kültürde değişimler yaparak onlara şimdi yaptıklarından veya potansiyel olarak yapabileceklerini düşündüklerinden daha fazlasını yapabileceklerine inandıran liderlik tarzıdır (Eren, 2001:483).

Dönüşümcü liderlik, değişimi etkin olarak yürürlüğe koymak, bu değişime kılavuzluk edecek ileri görüşlülüğü yaratmak ve değişim için duyulan ihtiyacı tanımlamak için gereksinim duyulan yeteneklerin bir bütünüdür (Keçecioğlu, 1998:28). Bu tanımlardan da yararlanılarak, dönüşümcü liderliğe ilişkin ayırt edici özellikler aşağıdaki şekilde

sıralanabilir: Dönüşümcü liderlik, değişime yönelik bir liderlik modeli olup, dönüşüm sürecinin çeşitli aşamalarında gerekli davranışları göstererek değişimin başarıyla gerçekleştirilmesine olanak sağlar (Bolat ve Aytemiz Seymen, 2000:1-15). Bu bakımdan, dönüşümcü liderlik, özellikle kriz durumlarında, dinamik ve istikrarsız çevrede, kurumsallaşmamış örgütlerde, analiz edilebilirlik derecesi düşük ve karmaşık yapıya sahip işlerde ön plâna çıkmaktadır (Ataman, 2001:470). Ancak bu, dönüşümcü liderliğin, salt çevresel değişimlere uyum sağlama yolu olarak görülmesine neden olmamalıdır.

Dönüşümcü liderlik, izleyicilerde, görevlerinin ve bunları etkin bir şekilde yerine getirmelerinin önemli olduğu hissini yaratmaktır (Eren, 2001:483). Dönüşümcü liderlik, izleyicilerinin kişisel büyüme, gelişme, başarı, irade ve güven boyutundaki ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlamaktır. Dönüşümcü liderlik, izleyicileri, kişisel kazanç ve çıkarlardan ziyade örgütün yararı için çalışmalarını konusunda motive etmektir (Arıkan, 2001:298).

Bir başka açıdan dönüşümcü lider, örgütleri, değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran; izleyicilerinin, güdülerini, inançlarını, değerlerini ve yetkinliklerini ve böylece örgütlerinin vizyonu ile uyumlu olacak biçimde, ilgilerini ve kişisel hedeflerini değiştirebilen kişilerdir. Bir kişinin dönüşümcü lider olabilmesi için, öncelikle izleyicilerinin olması ve bunların lidere olan ilgi ve etkilenme düzeylerinin giderek artış göstermesi gerekir (Bolat ve Aytemiz Seymen, 2000:1-15).

Karizması olan bir dönüşümcü lider, yüksek düzeyde kendine güven, zorlayıcı bir vizyon ve amaç duygusuna sahip olmalı, bunu ifade edebilmeli ve izleyicilerine benimsetebilmeli ve ayrıca geleneksel davranış kalıplarının dışında hareket edebilme özelliğine sahip olmalıdır. Köklü değişimlere açık olma, çevreye duyarlılık, tutarlılık ve kendini iyi tanıma gibi özellikler de bu tür bir liderin vasıfları arasındadır (Arıkan,

2001:300). Bu özellikler ile dönüşümcü lider, izleyicilerde misyon ve vizyon duygusu uyandırır, onlara gurur aşılar, saygı ve güven yaratır.

II.1.2. Sistem Liderliği

Sistem Liderliği, klasik yönetim anlayışındaki planlama, kontrol, yön gösterme, organize etme fonksiyonlarını mevcut sistemi koruyacak şekilde ele alan geleneksel yönetim anlayışına “sorgulama” yöntemlerinin entegre edilmesiyle ortaya çıkan liderlik tarzıdır. Sorgulama yöntemleri arasında ilk sayılanlar:

- Soru sorma,
- Senaryolar üretme,
- Şeytanın Avukatı rolünü oynama,
- Araştırma ve istihbarat faaliyetleri.
- Sıkı denetleme ve kontrol, kural ve prosedürlerin uygulanması,
- Kutu Yaklaşımı: İyi tanımlanmış sınırlar içerisinde davranışları ve sonuçları kontrol eden kurallar, sistemler, prosedürler ve değerler bütünüdür.
- Sistemin devamlılığını sağlama ve sistemi koruma,
- Otoriteye bağlılığı ve grup içi sıkı dayanışmayı vurgulama.

II.1.3. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilme yeteneğidir. İnsanlar diğer insanların yani liderlerin değil, onların vizyonlarının peşinden giderler (Hamedoğlu, 2001:50). Başka bir deyişle, vizyoner lider, iyi bir güdüleyicidir.

Sashkin vizyoner lideri, “Gerçekleştirilmesi öngörülen amacı açıkça ifade eden, vizyonuyla aynı kapsamda örgütsel kültürün dönüşümünü sağlamayı baskın görev olarak algılayan kişi” olarak tanımlamıştır (Güven, 2000:42).

Vizyona sahip olma ve bu vizyonla izleyicilerini peşinden sürükleyebilme yeteneği, aslında liderliğin doğasında vardır. Bunun aksi durumunda zaten liderlikten söz edilemez. Bu anlamda vizyon, liderliğin ayrılmaz bir parçası ve onun tamamlayıcısıdır. “Ben liderim” diyen bir kişinin, aynı zamanda vizyonunu da söyleyebilmesi gerekir.

Vizyon, liderin içindedir; ona bir amaç vermekte; bir şeyler yapmaya zorlamaktadır. Warren Bennis’in şu sözü, vizyon ve lider ilişkisini açıklaması açısından çok önemlidir. “... farklı büyüklük, şekil ya da mizaçta, uzun-kısa, neşeli-durgun, genç-yaşlı, kadın-erkek konuştuğum her liderin ortak paylaştığı bir görüş vardı: Kendilerine kılavuzluk eden bir idealleri, yani vizyon”.

Bir liderin vizyon sahibi olduğunu söylemek, şimdiki durumu anlama yeteneğine sahip, geleceği kurgulayan ve bugünü de geliştirebilme yeteneğine sahip kişi olduğudur (Doğan, 1999:143).

Etkili bir vizyoner lider, örgütsel ortamda işgörenler için bir ilham kaynağı olur; örgütün dışında bireylerle çok iyi ilgilenir; örgütün eğilimlerini belirler ve örgütsel değişmeyi gerçekleştirir. Vizyoner liderin önemli rolleri; yön belirleme, değişme ajanı olma, sözcülük ve öğretmenliktir yapama olarak sıralanabilir (Çelik, 2000:171).

Vizyoner liderler, zamanın kıymetini bilir ve hızlı çalışırlar. Vizyoner liderlik, sezgili ve deneyimli olmak demektir. Vizyoner liderliğin diğer bir yönü de hırslı olmaktır. Vizyoner liderlik geniş bir görüş açısına sahip olmak demektir. Bu yüksek düzeydeki görüş açısı, kolay kontrol edilemeyen problemleri çözmeye liderliğin anahtarıdır (Atlıoğlu ve Şahin, 2002:16-22).

Toparlamak gerekirse, vizyoner lider, geleceğe yeni bir bakış açısıyla bakabilir ve bu bakış açısını üstün bir yetenekle analiz ve sentez edebilir. Bu lider sadece güce sahip değildir; düşünceleriyle kendini izleyenleri etkileyebilir. Bir vizyonun örgütsel yaşamda

kurumsallaşması, emirlerle ya da baskı ile gerçekleşmez. Vizyon, daha çok bir ikna yeteneği; işgörenlerle örgüt tarafından doğru algılanan ve zamanlaması doğru olan, işgörenlerde coşku ve bağlılık oluşturan bir özelliktir (Özden, 1999:170). Vizyoner lider demek idealleri olan ve ideallerinin peşinden koşan demektir.

II.1.4. Demokratik Liderlik

Modern dünyada farklı değerleri, gelenekleri ve görüşleri koruyacak en güvenilir yol demokrasidir; çünkü bu yol, kurumlara ve bireylere devletin tanımadığı bir serbestlik tanıır. Ancak, demokrasi kendi kendine gerçekleşmez, onu gerçekleştiren araç liderliktir (<http://web.firat.edu.tr>, Yörük ve Kocabaş, 2010).

Demokratik liderler, yönetim yetkisini grup üyeleriyle paylaşma eğilimi gösterirler. Amaçlar, politikalar belirlenirken, iş bölümü yapılırken hep grup üyelerinin fikirlerini dikkate almaya çalışır. Bu liderler daha az kontrol etme taktikleri kullanırlar. Kişilerin iç unsurlar ile motive olduklarına inandıklarından başarılı işleri takdir etme davranışı gösterirler. Demokratik liderlerin yararları; grup üyelerinin de kararlara katılımı ile daha etkin ve sağlıklı kararlar alınması, fikirlerine değer verilen üyelerin işlerinden tatmin olmaları, böylece de daha etkin ve verimli çalışan bir grup elde edilmesidir. Bu liderlik tarzının en önemli sakıncası karar sisteminden kaynaklanan zaman kaybıdır. Acil durumlarda bu tarz liderler başarılı olamamaktadır (Koçel, 1999:314).

Hem çalışana hem de işe önem veren bu tarz liderlikte lider, kararları gruba aldığı gibi kararlara katılımı da desteklemekte ve özendirmektedir (Schermerhon, 1984:316). Aynı zamanda lider, amaca götüren süreci bilen, teknik yardımda alternatifler sunan, ancak çalışmanın sürdürülürliğünde ve görev dağılımında serbesti tanıyan gruba olumlu ve olumsuz eleştirilerde de objektif olandır (Schermerhorn, 2001:268). Danışıcı bir

özelliğe sahip bu tarz liderlik, Japonların konsensus yönetim olarak isimlendirdiği tarza benzemektedir (Bittel ve Newstrom,1990:272).

Demokratik liderler, üyeler üzerinde otorite kurmada çaba sarf etmezler. Grup üyelerini destekler. Birtakım kişisel özelliklere sahip olması grup amacını üstün tutması sevgi, saygı ve güven kazandırır. Demokratik lider, teklif ve önerilerde bulunur. Astlarıyla probleme çözüm arar, onların işbirliğinin kazanır (Akşit, 2008:110). Demokratik liderler tarafından yönetilen örgütlerde hata oranı en aza iner; çünkü kararlar yüksek katılımı alınmaktadır.

II.1.5. Etik Liderlik

Etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2000:90).

Her meslek ve örgüt için ortak sayılabilecek etik ilkeler ve bu ilkelerin dayandığı genel normlar vardır. Lider konumundaki yöneticiler için bunları; adalet, eşitlik, dürüstlük, tarafsızlık, sorumluluk, insan haklarına saygı, hümanizm, örgütsel bağlılık, hukukun üstünlüğü, sevgi, hoşgörü, laiklik, saygı, tutumluluk, demokrasi, olumlu insan ilişkileri, açıklık, hak ve özgürlükler, emeğin hakkını verme şeklinde sıralamak mümkündür (Aydın, 2001:47-59).

Carlson ve Perrewe'ye göre etiksel lider, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi liderlik becerilerine ek olarak bulundurur; bu becerilerin etiksel davranışlarla bütünleştirilmesini sağlar. Etiksel yönelimli örgütlerde lider, güçlü bir etiksel davranış özelliği gösterir.

Liderler tarafından bilinmesi gereken etik ilkleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yüksek etiksel şifreli değerler ve inançlar, davranışları ve konuşma biçimini etkiler.
- Etiksel gelişmenin cesaretlendirilmesi, ileri düzeydeki tartışma ve çatışmaların daha özgür bir ortamda oluşmasını sağlar.
- Lider, örgütteki informal grupların varlığına gerek duymadan etiksel davranışların doğruluğunu öğrenebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışların gelişmesini önleyebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışlar üzerinde asla ısrar etmez ve bu davranışları uygulamaya çalışmaz.
- Etik ilkeler, liderin yaşamında sürekli başvurması en önemli rehberidir.

Etik liderlik merkezinin kurucusu olan Bill Grace, 4 V modelini geliştirmiştir.

Bu modelin temel boyutları değerler, vizyon, ses ve erdem olmak üzere dörde ayrılmıştır (Çelik, 2000:91-95).

Etik liderler, yöneticilik görevini yerine getirirken kaçınılmaları gereken etik dışı davranışlar: ayrımcılık, kayırma, rüşvet, yıldırma, ihmal, sömürü, bencillik, yolsuzluk, işkence, yaranma, şiddet, ilişkilerine politika karıştırma, hakaret ve küfür, bedensel ve cinsel taciz, kötü alışkanlıklar, görev ve yetkinin kötüye kullanımı, dedikodu, zimmet, dogmatik davranış, yobazlık olarak sıralanabilir (Aydın, 2001:60-69).

Genel ve ceza hukukuna bakıldığında da bu gibi davranışların suç teşkil ettiği, hemen hemen tüm kurumların bu davranışlara disiplin cezası verdiği, hatta bunların bir

kısmını işleyenlerin Devlet Memurları Kanununa göre memur bile olamayacağı, bunlardan dolayı bir gün dahi hüküm giymişlerin memuriyetten çıkarılacağı görülecektir (DMK, md:48).

Örgüt içinde belirlenen etik ilkeler, örgütün dışındaki toplumsal değerlerle çatışmamalıdır. Bu nedenle etik lider, toplumsal değerlere göre örgüt kültürü oluşturmalıdır.

Dürüstlük, sadakat, adalet, sabır ve güven bilinci gibi temel ilkelere ayrılmayan liderler, başlattıkları girişimlerin örgütü ileriye götürecektir basit ama önemli çabalar olduğunu görürler.

Etik liderlikte otoriteye, hiyerarşiye ters bir çizgi söz konusudur.

Herkesi saygı gösterme, bir hizmet biçimi olarak liderliğin gücünü artırır. Saygı gösterme, diğer kişilere hizmet etmenin bir yoludur.

Etik liderlik, geleneksel liderlik anlayışından farklı olarak inanç temeline dayanır. Etik liderlikteki sorun, iki temel faktöre dayanır: 1. Liderlik ile düşünceler arasındaki ilişkileri tanıma başarısızlığı, 2. Teknik rasyonel yetkinin moral yetkiyi kabul etmemesi (Çelik, 2000:105-114).

Etik liderlikte motivasyonun ayrı bir önemi vardır. Örgütteki iç müşterilerin memnuniyeti, çalışanların moral olarak işe hazır olmaları bu biçimde karşılığını bulur. Örgütte motivasyonu etkileyen unsurlardan biri de işlerin ahlakiliği yani etikselliğidir.

Etik anlayış her ne kadar da yazılı değilse bile tüm yazılı kurallarda ve özgürlüklerde yer bulmuştur. Suçluluğu ispat edilinceye kadar herkes masumdur, ilkesi de

aslında etik bir kuraldır. Aynı şekilde yaşama özgürlüğü, seçme seçilme, mesken masuniyeti, güvenlik gibi Anayasa’da yer alan haklar da etik anlam taşır.

O halde hangi liderlik biçimi ne olursa olsun başarıya ulaşılması için muhakkak etik ilke ve değerlere dayanmalıdır.

II.1.6. Hizmetkar Liderlik

1970’li yıllarda Robert Greenleaf tarafından geliştirilen hizmetkâr liderlik kavramı ve modeli günümüz yönetim anlayışında oldukça ön plâna çıkmış durumdadır. Aslında yüzyıllar önce Peygamberimiz tarafından çerçevesi çizilen “*Liderler, (seyyidler) kavimlerinin hizmetkârlarıdır.*” hadisinin sırrı ortaya çıkmakta ve bugün Batı toplumlarında hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Hizmetkâr liderlik, insanlar arasında işbirliğini, güveni, geleceği öngörmeyi, dinlemeyi, sahip olunan güç ve yetkilerin ahlaki ölçüler içinde kullanımını öngörür.

Hizmetkâr liderlik, her türlü hassasiyetin ön planda olduğu özel bir liderlik biçimidir. Bu nedenle hizmetkar liderlik biçimine her yöneticinin yahut liderin erişmesi kolay değildir. Yani nasıl ki liderlik, belirli insanlarda bulunan özel bir donanımdır, benzer biçimde hizmetkâr liderlik de belirli liderlerde bulunan özel donanım ve yeteneklerin doruğa ulaşmış halidir.

Hizmetkar lider, birçok farklılıklarına rağmen sade bir insan olmayı tercih eder. Hizmet odaklı lider, kazanımları ne olursa olsun, hayatındaki değişmeler ne kadar kuvvetli olursa olsun, ne kadar zengin, ünlü olursa olsun öz değerlerinden, kültüründen, kısacası kendisinden, kendisi olmaktan uzaklaşmaz.

Hizmetkar lider, çevresindekilere ayna olan, çevresindekilerin liderin davranışlarında, düşüncelerinde kendilerini bulduğu örnek bir modeldir. Hizmetkâr lider, tüm varlıklarla adeta bütünleşerek, onlardaki eksiklikleri tamamlama derdindedir.

Hizmetkâr liderlik kavramı, herkesin kendi hayatında liderlik ve hizmetkarlık arasındaki dengeyi kurmasını teşvik eder. Liderlik konumunda olduğumuz noktada asıl vazifemiz, insanlara hizmet vermek iken, tabi olduğumuz noktalarda ise boşlukları veya atlanan hizmetleri doldurmak olmalıdır (Çaldıranlı, 1998:448-493).

Hizmetkâr lider öncelikle çalışanların en temel ihtiyacı olan, tasdiklenmek, takdir edilmek, hatırlanmak dahil, insanların bedeni, ruhi ve hissi ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı konusunda hassas olan kişidir. Bir kişinin hizmetkâr bir liderlik rolü oynayıp oynamadığını anlamak için hizmet verdiği kişileri incelemek gerekir. Bu kişiler, şahsiyetleri gelişmiş, şahsi bütünlüğe sahip insanlar olarak mı hayata atılıyorlar? Daha sağlıklı, daha bilgece ve serbestçe kararlar alıp tercihlerde bulunabiliyorlar mı? En önemlisi, onlar da kendilerini insanlara hizmet sunan bir kimse olarak tanımlayabiliyorlar mı?

Bu liderlerin temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz: dinleme kabiliyeti, empati, iyileştirme, farkında olmak, ikna etme gücü, ileri görüşlülük, çobanlık, insanların gelişmesi ve büyümesine özel ihtimam gösterme, iş hayatı dışında küçük birliktelik sağlayıcı gruplar ve topluluklar inşa etme.

II.2. Eğitim liderliği

Okulun amacına ulaşabilmesi için okul çalışanları ve çevresinin etkilenmesi ve yönlendirilmesi sürecine eğitim liderliği denir (Gümüşeli, 2005:6).

Eğitim lideri; okulun iç ve dış öğelerinin öğretim programlarının gerçekleşmesi üzerine odaklanmasını sağlayan, okulun misyonunu tanımlayan, öğretim kaynağı ve öğretim ortamlarının düzenlenmesinden sorumlu, okulda iletişim ve iklim oluşturan, sürekli olarak görünen varlık olan kişidir (Wild ve Dimmock, 1993:44). Çünkü en kötü müdür, devamlı odasında oturan, etrafı gözlemlemeyen, okul ve çevresinden habersiz olandır.

Eğitim liderliğinin temel hareket noktası, öğretimin istenilen yönde geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 1999:183).

Eğitim liderliği, öğrenciyi merkeze alan, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi geliştirme gibi işlevler ve bunlarla ilgili görevlerden meydana gelen bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 2005:59). Okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2002:21). Eğitim lideri olan bir okul yöneticisinden, yeni öğretim stratejilerini denemeye öğretmenleri cesaretlendirmesi, personel niteliğini ve yeni programları geliştirmesi, personel tutumlarını değiştirmesi beklenen davranışların başında gelir. Okul müdürlerinin, tüm bunları yerine getirebilmeleri için müdür olduğu kadar eğitim lideri olmaları gerekmektedir (Pehlivan, 1996:33).

Okul yönetiminde liderlik; yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilir güçler olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim liderlerinin, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde çalışılabileceğini de bilmeleri; okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları günümüz okul müdürleri için bir zorunluluk haline almıştır (Şişman, 2002:24-26).

Okul müdürlüğünde liderlik; problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Çünkü lider, büyük planların mimarı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleşmesini ancak liderler sağlar (Kaya, 1979:101). Unutmamak gerekir ki her şeyden önce, okul müdürü, belirli özel donanımlarla donandıktan sonra eğitim lideri olabilir.

II.2.1. Eğitim Liderliği Kavramı Ve Tarihçesi

Genel olarak eğitim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade eder. Eğitim liderliğini diğer liderlik kavramlarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre eğitim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim program, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüşeli, 2001:531-548).

De Bevoise'e (1984) Eğitim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır.

Daresh ve Chingjen, (1985) Eğitim liderliği, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır.

Burnett ve Pankake, (1990) Eğitim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir.

Krug, (1992) Eğitim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır.

Okulların yönetimi, değişik uzmanlık alanlarına mensup öğretim kadrosuyla birlikte çalışmayı gerektirir. Okul müdürünün ise bütün alanlarda uzman olması gerekmez. Okul müdürlerinin asıl görevi, okulun temel işleriyle ilgili olmak durumundadır. Okulun temel işlevi öğrenmeyi gerçekleştirmek olarak tanımlanırsa, okul müdürlerinin temel görevinin de okulun bu işlevine bağlı olarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğretim ve öğrenme konusunda liderlik yapmak olduğu söylenebilir.

Yönetim alanında olduğu gibi eğitim yönetiminde de liderlik, yeni bir konu değildir. Geçmişte eğitimde liderlikle ilgili kimi özellikler ve yeterlilikler sıralanmıştır. Ancak eğitim yönetimi alanında, yakın zamanlarda etkili ve başarılı okullarda okul müdürünün rollerine ilişkin olarak yapılan tartışmalar, eğitimde liderlik konusunu tekrar gündeme getirmiştir.

Bununla birlikte eğitim liderliği kavramının 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelen bir konu olduğu görülür. Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2002:24-59).

Liderlik, yönetim alanındaki çağdaş tartışmaların merkezinde yer alırken, eğitim yönetiminde de özellikle eğitim liderliği ile ilgili bir boyut olarak görülebilecek eğitim liderliği kavramlaştırması, 1980'li yıllardan itibaren giderek önem kazanan bir konu olmuştur. Eğitim ve okulla ilgili çağdaş tartışmalar ve araştırmalar incelendiğinde, okul liderliğiyle ilgili olarak geliştirilen çoğu görüşler, okul müdürlerinin okuldaki öğretimle ilgili konulara verdikleri ya da vermeleri gerek önem üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yakın geçmişte okul liderliğiyle ilgili temel davranışları belirlemek için bazı araştırmalar da yapılmış, bu bağlamda eğitim liderliğiyle ilgili çeşitli modeller geliştirilmeye çalışılmıştır (Şişman, 2002:25). Dünyada ve ülkemizde eğitimin önemi anlaşıldıkça eğitim liderliği üzerine yapılan araştırmalar da çoğalmıştır. Çünkü okulların etkili olabilmesi için eğitim liderlerine ihtiyaç olduğu herkes tarafından kabul edilmiştir.

II.2.2. Eğitim Liderliğinin Önemi

Değişmek zorunda olan eğitim sistemi için yıllardan beri sürdürülen “beyaz atlı şövalye” beklentisi, umut olmaktan çıkmıştır. Türkiye eğitim sisteminin kurtuluşunun

ancak “okuldan” olacağı giderek daha çok kabul gören bir yaklaşım olarak algılanmaya başlanmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin liderlik özelliği şimdi ön plana çıkmaktadır. Yöneticiler, var olanı korur ve sürdürür. Liderler, örgüte yenilik getirirler, bu eylemleri ile liderlik ettikleri takımları tarafından kabul edilirler ve takdir görürler. Bu anlamda “başöğretmen” terimi “okul müdürü” teriminden daha anlamlı ve kapsamlıdır (Şişman, 2002:VI).

Okul müdürünün eğitim lideri olmasının yönetici, öğretmen ve okul açısından önemi çok büyüktür. Eğitim liderliğinin okul müdürü, öğretmen ve okul için önemi şu şekilde sıralanabilir:

Okul müdürü için önemi:

- Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olur.
- Personele görev verirken yerine getireceği konusunda emin olur.
- Kendi yönetim becerilerini geliştirebilir.
- Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilir.

Öğretmen için önemi:

- Öğretmenler okul için önemli olduklarını hissederler.
- Becerilerini geliştirir ve artırır.
- Görevlerine daha fazla ilgi gösterirler.
- İşlerinde daha çok bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar.

- Başka işleri başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

Okul için önemi:

- İstekli ve gelişmeye açık personele,
- Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olurlar. Bunun sonucunda da daha kaliteli çıktı ve sürece ulaşılabilir (Stimson, 1999:16-17).

Okul müdürünün oluşturduğu temel değerler ve ilkeler, yıllar boyunca öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkisini göstermektedir (Çelik, 2007:54). Bu nedenle okul müdürlerinden beklenen, okulunu mükemmelleştirmek için öğretimin etkililiğini artırmaktır. Eğitim liderlerinin, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışabileceğini de bilmeleri gerekir; okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları eğitim liderliğinde başarıya ulaşmak için bir zorunluluktur (Şişman, 2002:25).

Yaşanan hızlı değişim süreci karşısında eğitimimizin bir kaos ortamına sürüklenmemesi için okul müdürlerimizin geleneksel yönetim anlayışını terk ederek, kurumlarında istikrarlı bir denge sağlayarak, düzeni ve düzensizlikleri idare edebilmeleri, geleceği görebilmeleri için değişimin aktif uygulayıcısı eğitim liderliğine soyunmaları bir zorunluluk olmuştur.

II.2.3. Eğitim Liderinde Bulunması Gereken Nitelikler

Eğitimde liderlik, kendisini yetki, görev ve etki ile belli eder. Günümüz eğitim liderleri, her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Lider okul müdürü, eğitim girişiminin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki madde ve insan kaynaklarını olması gereken şekilde kullanabilen yöneticidir (Izgar, 2002:266).

Eğitim lideri olarak bir okul müdürünün, örgütünü amaçlarına ulaştırabilmesi ve örgütün varlığını sürdürebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekir (Andersen ve Pigford, 1987:67-68):

- Bir vizyonu olma; hedeflerin herkes tarafından anlaşılması, program, öğretim ve değerlendirmeyi koordine ederek başarıyı artırmaya çalışır.
- Vizyonu eyleme dönüştürme; bir takım çalışır, okulun bütün amaçlarını ve beklentilerini vurgular.
- Destekleyici bir çevre oluşturma; akademik olarak yönlendirilmiş, düzenli ve amaçlı okul iklimini teşvik eder.
- Okulda neler olup bittiğini bilme; öğretmen ve öğrenciler ne yapıyorlar ve nasıl daha iyi yapabileceklerini bilir ve uygular.
- Bilgili hareket etme; farklı öğretmen kişiliği, tarzı ve öğretim stratejilerinde gerektiğinde yardımcı olarak devreye girer.

Tüm bu niteliklere sahip, eğitim lideri olan okul müdürlerinin söyledikleri ve yaptıkları şey; öğrenci öğrenmesinin iyileşmesine yardım etmektir. Bu, okul müdürünün davranış amaçlarını şekillendiren bir etkiye sahiptir. Genellikle okul müdürü bu düşünce

ile okul amaçlarını denetler ve üretmenleri değerlendirir, üretimin daha iyi olması için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlar, personelin gelişmesini organize eder. retmenler arasında mesleki ilişkiler kurar (Maxcy, 1991:41). Yönetimin bunları sağlayabilmesi için okul içerisinde lider olarak kabul edilmesi gerekir. Erçetin (2000:126)'in yaptığı bir araştırmada, bir okul müdüründe bulunması gereken lider özellikleri olarak:

- Doğru sözlü olmak,
- Dürüst olmak,
- Açık fikirli olmak,
- Güvenilir olmak,
- Azimli olmak,
- Kendini kontrol etmek,
- İlgili olmak,
- Cesaret sahibi olmak,
- İleriyi görmek,
- Dinamik olmak,
- Destekleyici olmak,
- Sadakat sahibi olmak,
- Bağımsız hareket edebilmek, bulunmuştur.

Bütün bu niteliklerin yanında; ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda üretim programının içeriği, programı değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekir.

II.2.4. Okul Müdürlüğü Ve Eğitim Liderliği Arasındaki İlişkiler

Okulların varlığını sürdürme ve gelişmesinden, öncelikle okul müdürleri sorumludurlar. Demokratik toplum ve yapı içinde okul müdürleri bu sorumluluğu yerine getirmek zorundadırlar (Bursalıoğlu, 1987:10). Yapılan etkili okul araştırmalarında, bir okulun etkili olabilmesi için okul müdürünün eğitim liderliği rolünü gerçekleştirmesinin önemi vurgulanmakta ve eğitim liderliği, etkili okulun olmazsa olmaz şartı olarak kabul edilmektedir.

Okulun baş yöneticisi olan okul müdürünün ilk görevi, okulun amaç, hedef ve misyonunu açık bir şekilde ifade etmektir. Eğitim sürecinin nasıl işlediğine ilişkin bir düşüncenin olmadığı bir okulda sürecin başarılı bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin kuşkuya gerek yoktur (Krug, 1992:8).

Okul müdürü, bir yönetici olmaktan çok bir eğitim lideri olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Eğitim lideri olan okul müdürü, esas görevlerinin farkında olmalı; okulun amaçlarını yorumlamalı, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmeli, onlara rehberlik yapmalı, destek olmalı, öğretimin kesintiye uğramaması için önlemler almalı ve onları denetleyip geliştirmelidir (Balci, 1993:25).

Eğitim lideri, eğitim-öğretim üzerine odaklanır ve öğretimi okulun temel işlevi olarak görür. Okul yönetimi bireyin ve toplumun ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmeye çalışır. Eğitimde başarılı olmak; ortamın oluşturulmasına, öğretim kaynaklarının sağlanmasına ve planlı çalışmaya bağlıdır. Okullardaki eğitim-öğretim etkinlikleri, okulun amaçlarına uygun planlara göre gerçekleştirilir. Öğretim programlarının uygulanması, hazırlanan planın bir boyutunu oluşturur. Öğretim planlarının uygulamaları yönetici ve müfettişler tarafından denetlenir (Taymaz, 1989:150). Okul müdürü ve müfettişlerce

yapılan bu denetimin öncelikli amacı; personelin ve öğretimin gelişmesine yardım etmek olmalıdır.

2.5. Okul Müdürlüğü ile Eğitim Liderliği Arasındaki Farklar

Liderlik, grup tarafından seçilen kişiye, yine grup tarafından verilen bir niteliktir. Halbuki, atama yoluyla gelen üst, gruptan çok kendi üstlerine dönük çalışmak zorundadır. Bu bakımdan, üstlük ve liderlik birbirine aykırıdır (Bursalıoğlu, 1979:289).

Yönetim ve liderlik kavramları arasındaki anlam farklılığı, okul yöneticiliği ya da okul müdürlüğü ile eğitim liderliğinin de birbirinden farklı kavramlaştırmalar olarak ele alınmasını gerektirir.

Gelişmiş ülkelerde, örneğin ABD’de eğitim sistemleri üzerinde yapılan tartışmalarda eğitimle ilgili yaşanan krizin esas itibariyle bir liderlik krizi olduğu ve söz konusu krizden kurtulabilmenin yolunun da liderlikle ilgili imajların değişmesine bağlı olduğu ileri sürülmektedir. Okullarda genel olarak geleneksel bir liderlik anlayışının egemen olduğu, okul müdürlerinin, okul amaçlarını gerçekleştirmeye dönük emirler vermek suretiyle öğretmenleri yönetmeye çalıştıkları belirtilmektedir (Şişman, 2002:26).

Yeni yönetim anlayışına göre okul müdürü, dönüştürücü bir entelektüel olarak görülmektedir. Yeni paradigma açısından okul müdürünün temel görevi, okulun gündelik rutinlerini gerçekleştirilmenin ötesinde, okul yaşamının anlam dünyası üzerinde yoğunlaşarak bu yaşamı dönüştürmek, olguların ötesinde yeni bir dünyanın inşası için kapı aralamak biçiminde görülmektedir. Başka bir deyişle yeni bir kavramlar ve değerler dizgesi oluşturarak, okul toplumunu oluşturan paydaşların kendi aralarında ortak bir söyleme dayalı daha kaliteli, nitelikli ve insanî bir yaşamın oluşturulmasına rehberlik etmektir. Oysa geleneksel okul yöneticisi, daha çok teknik özellikler taşımakta olup,

yukarıda söz konusu edilen dünyanın kurulmasına fırsat vermemektedir (Şişman ve Turan, 2002:7).

Günümüz okul müdürü, dünün mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağına farkına varmaya başlamıştır. Okul müdürü, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Okul müdürü, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın okul müdürü, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu öğrenen örgütler olarak düzenleyip yaşatmakla görevlidir.

Geleneksel okul müdürlerinin temel amacı, MEB'in eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve işler durumda tutmak anlayışına dayanmaktadır. Geleneksel okul müdürü gücünü mevzuattan alarak mevzuatı harfiyen uygulayan bir yönetim anlayışı gösterir. Geleneksel okul müdürüne göre mevzuat, okul yöneticisinin davranış kalıplarını çizen, onun misyon ve vizyonuna yol gösteren bir araç olarak kabul edilmektedir. Halbuki mevzuat, okul müdürünün hareket alanını kısıtlayan bir talimatlar manzumesidir (Okutan, 2004:153). Geleneksel okul müdürü, sahip olduğu güç ve bilgi ile tek başına her şeyi yapmaya çalışır. Okulun gündemini kendisi belirler, bilgi akışını kendisi kontrol eder, okuldaki gerilimleri örter ve öğretmenleri, amaçlarına ulaşmak için gerekli araç olarak görür. Okulun ilerlemesini amaçlarken küçük gruplar yoluyla çalışırken, başında her zaman kendisi bulunur. Okulda kendisinden başka liderliğe izin vermez ve çalışma gruplarını sürekli yönlendirir. Karar alma süreçlerinde okul

topluluğunun üyeleri pasif durumdadır ve yaratıcı katkılarına izin verilmez (Arslan ve Beytekin, 2004:3).

Eğitim liderinin okulda beş tane işlevi vardır: okul misyonunu tanımlamak, pozitif bir öğrenme ortamını desteklemek, öğretmenleri gözleyerek geri bildirim sağlamak, müfredatı yöneterek okulu idare etmek, öğretim programını uygulamaya koymak. Okul müdüründen eğitim lideri olarak vizyon ve misyon belirlenirken öncülük etmesi beklenir.

Oysa okul müdürü, sadece bir idari işler yöneticisi değildir. Okul müdürü, okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturarak amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek gibi faaliyetlerle öğrenci başarısına dolaylı bir katkıda bulunarak okulun kalitesini ve verimini artırmadaki en büyük etkidir (Balcı, 1996:7). Bu nedenle okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgütün oluşması için kendisini görevli saymak durumundadır (Yüksel, 2008:176). Çağdaş eğitim liderlerinde yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi, insan ilişkileri becerisinin birlikte bulunması zorunluluğu vardır.

Çatışma durumlarından korkan ve kaçınan, üstüne sormadan hiçbir girişimde bulunamayan, her çeşit problemin çözümünde üstlerini örnek alan okul müdürünün liderliği kuşkuludur. Gerçek eğitim liderleri, problemleri cesaretle karşılayarak onları örgütün yararına yöneltir. Gerçek liderliği sağlayacak imkanlar, yasaların veya emirlerin bıraktığı boşluklardan yararlanarak, liderlik görevine yol açacak durumlara girmeyi gerektirir (Bursalıoğlu, 1979:292-293). Eğitim lideri, mevzuatın dar kalıpları arasında boğulup kalmadan, yasa ve yönetmelikleri okulun ve kurumun lehine yorumlayarak çıkış yolları bulur.

Eğitimde yöneticilik ile liderlik arasındaki en büyük fark; yönetici formal yetkilerle donatılmış bir yetkiye sahipken, eğitim lideri ise grupça informal yetkilerle donatılmış, eğitim örgütünün yapı ve havasında önemli değişimlere imza atan değişimin mimarıdır.

Oysa okul müdürlerinin büyük bir kısmı, kendisine ait görkemli bir makam odası oluşturmakla, adeta okul kültürü içinde bir yöneticilik alt kültürü meydana getirmektedir. Okul müdürü makamına kapanarak okulun i dünyasına perdesini çekmektedir. Bir çok öğretmenin bir sevk kağıdını imzalatmak için okul müdürünün odasına çekinerek girmesi bile okul müdürünün ne kadar geleneksel bir yönetici olduğunu göstermeye yeter (elik, 2007:54). Eğitimin başarısı için okul müdürü, görünen bir varlık olmalı, okulda olup biten tüm gelişmelerden haberdar olmalıdır.

II.2.6. Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş

II.2.6.1. Geçişin Nedenleri

Liderlik ve yöneticilik kavramları çoğu kez birbirine karıştırılır. Oysa bu iki kavram birbirinden çok farklıdır. Olması gereken ise yöneticilik ve liderlik özelliklerinin harmanlandığı lider yneticiliktir (Kotter, 1999:83). Lider yöneticilik özelliklerini sergileyebilen yöneticilerin diğerlerine göre daha yüksek performans sergiledikleri gözlenmektedir. Bu sebeple yöneticiler, liderlik özellikleri göstererek performanslarını yükseltmelidir.

Eğitim kurumlarında başarı, insanlara bağlıdır. İnsanların başarıya ulaşması için de eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Eğitim liderlerine olan ihtiyaç, 21. yüzyılda kendisini daha çok hissettirmektedir. Eğitim liderliği için ise yöneticilikle sınırlı kalmayan bir beceri gereklidir. Yöneticilik bir bilim ve sanat ise liderlik bir vasıftır. Lider, lk; yönetici ise

ilke sunar. Yöneticiler gerekli, liderlerse vazgeçilmezdir. Bir kurumu, iş mükemmelliği yolculuğuna ancak liderler çıkarabilir (Aytaç, 2001:53-57).

Hemen bütün yönetim ve eğitim yönetimi tanımlarında dikkat çeken nokta, yönetimin öncelikle insanla çalışma süreci olduğudur. Örgüt denildiğinde de ilk akla gelen öge insandır. Maddi kaynak ise ancak insan ögesi varsa anlamlı olabilen, insan tarafından üretilen, insan kullanımına göre biçimlenen, insanın sadece araç olarak kullandığı bir etkidir. Bu sebeple insan boyutu olmaksızın ne örgütten ne de yönetimden söz edilebilir (Gülşen, 2009:5).

Temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetiminin çok önemli olduğu inkar edilemez. Eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir kurumdaki insanları birleştirip aralarında ahengi temin ederek onları çalışma durumuna sokmayı amaç edinen birer yönetim eylemidir (Başaran, 2004:72).

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenmiş amaçlarına ulaşabilmeleri; o okuldaki etkinliklerle eğitim ve öğretim müfredatının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya yer bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum, kendilerinden bir eğitim lideri de olması beklenen okul müdürlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Gülşen, 2009:5).

Tartışmalara bakılırsa eğitim sürecinin odağında her zaman olduğu gibi, bundan sonra da okul olacağı görülmektedir. Öyleyse yarının okulları bilgi çağı insanını yetiştirecek nitelikte, öğrenen örgütler olmak zorundadır. Klâsik eğitim sistemlerinin öğreten okullarından, modern eğitim sistemlerinin öğrenen okullarına geçmenin zorunluluğu artık bütün eğitim bilimcilerince kabul edilmektedir. Öğrenen örgütlerin

müdürleri, öğretmenlerle etkileşime girerek, okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkileyerek okulun verimliliğini artırmayı temel görev bilmeyi öğrenmekle yükümlüdürler (Balcı, 1996:7). Okulların kalitesi, okul müdürlerinin kalitesi ile eşdeğer kabul edildiği günümüzde, okul müdürlerinin çağdaş ve demokratik yönetim yaklaşımı sergileyebilmeleri, yöneticilik kalitesini yükseltebileceği gibi okullarının kalitesini ve başarısını da artırabilecektir (Okutan, 2003:153).

Son yıllarda, okul müdürlerinde eğitim yöneticiliğinden, eğitim liderliğine doğru bir eğilim bulunmaktadır. Okul müdürleri, sadece okullarındaki teknik konularla ilgilenip, çeşitli bürokratik yönetim süreçlerini uygulayan ve mevcut olanı koruyan bir anlayıştan uzaklaşarak, okullarını daha etkili yönetmek amacıyla, okulun başarısı için değişimi hedefleyen ve bunu yaparken de okul toplumundaki bireyleri etkileme yöntemiyle yönlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Bunu başarmak için geleneksel yönetici profilinden, eğitim liderliğine doğru bir geçiş eğilimindedirler. Okul müdürü, okulunda çağın gereklerine uygun dönüşümü sağlamak için öncelikli olarak kendisinin değişmesi gerektiğini ve bu değişimi çevresine göstermek zorunda olduğunun farkında olmalıdır. Günümüz okullarında, okul müdürlerinden eğitimsel liderlikte yapmış oldukları hedeflerin ortaya konması, disiplinin sağlanması ve sonuçların değerlendirilmesi işlerinden daha çok, yapılacak işleri kolaylaştıran lider konumunda davranarak takımlar oluşturma, çalışma ağları yaratma ve karşılaşılan sorunların çözümüne uygun ortamlar oluşturmaları beklenmektedir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değişim süreci Tablo-1'de gösterilmiştir;

Tablo 2.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci

Geleneksel Lider Olarak Okul Müdürü	Eğitimsel Lider Olarak Okul Yöneticisi
Patron	Öğretimi Denetler
Şube Müdürü	Kahraman
Öğretmenlere Emir Verir	Öğretmenler Birer Araçtır
Yönlendirerek Yöneterek Çalışır	Ekip Çalışmasına Önem Verir
Okul Gelişimini Amaçlar	Okul Gelişimini Amaçlar
Ödül ve Ceza Yöntemini Uygular	Koalisyonlar Oluşturur

Kaynak: Arslan ve Beytekin, 2004:2

Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarında uygulayacakları her strateji, okula değişik bir açıdan bakar ve uygulama önceliğinde farklı noktalara önem verip, birbirlerinden farklı hareket tarzlarını benimser (Arslan ve Beytekin, 2004:2).

Bu kapsamda okul müdürlerinin birer eğitim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine okul lideri, eğitim lideri, öğretim lideri, program lideri kavramlaştırmaları tercih edilmiştir. Ancak okul müdürlerinin iyi bir eğitim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir yönetici olmaları gerektiği söylenebilir (Şişman, 2002:25). Eğitim liderliği ile eğitim yöneticiliğini birleştirebilenler ender kişilerdir. Oysa; toplumsal sistemin bir parçası olan okulda, çalışanların eylemlerini, davranışlarını, inançlarını ve duygularını liderlik rolü oynamadan etkilemek ve işbirliği yapmaya razı etmek mümkün değildir (Kaya, 1979:102).

Sonuç olarak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı, optimum bir öğrenme ikliminin oluşturulduğu etkili

okullar oluşturmak için okul müdürlerinin geleneksel okul yöneticiliğinden eğitim liderliğine geçişleri yeni eğitim anlayışının en önemli ayağını oluşturmaktadır.

II.2.7. Eğitim Liderlerinin Davranışları

Her okulun bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinin göstermeleri beklenen liderlik davranışları da farklılaşabilir. Ancak değişmeyen bir şey varsa o da her okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamanın okul müdürlerinin temel görevi ve sorumluluğudur (Şişman, 2002:75). Eğitim lideri olarak okul müdürü, her şeyden önce okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirlemesi, okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun üye ve paydaşlarca paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir. Söz konusu vizyon ve misyonun gerçekleşebilmesi için de insanların yeteneklerinin ve enerjilerinin harekete geçirilmesi gerekir.

Andrews (1989), okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışlarının dört temel boyuttan oluştuğunu belirtir:

II.2.7.1. Kaynak Sağlayıcısı Olarak Okul Müdürü

Kaynak sağlayıcısı olarak okul müdürü, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli ortamı hazırlayan kişidir (Çelik, 2007:44). Etkili okul müdürleri, kaynak tedarikini, öncelikle etkili bir öğretim ve öğrenci başarısı için gerekli görmektedir (Smith ve Andrews, 1989:11). Eğitim lideri, diğer konularda olduğu gibi bu konuda da kaynak kullanımında bir öncelikler sıralaması yapmalıdır. Okul binası, çalışanlar, araç-gereçler, bütçe, zaman bu kaynaklardan sadece birkaçıdır (Şişman, 2002:81). Eğitim lideri, okul kaynaklarını kullanırken ve öncelikleri belirlerken etkililik ve verimlilik ilkelerine dikkat

etmelidir. Eğitim lideri, ayrıca okul personelinin kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir (Çelik, 2007:45). Eğitim lideri, kaynakların etkin ve verimli kullanılması için gerekli tedbirleri alır.

II.2.7.2. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Müdürü

Okul müdürü, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmalarını teşvik eder. Okul müdürü, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçim, sağlanma ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için başlıca girdiler olarak eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zamanın etkili bir biçimde bütünleştirilmesi için okul müdürüne önemli görevler düşmektedir (Şişman, 2002:86). İyi öğretim ortamları hazırlayan okul müdürü, öğretimi geliştirmek için strateji ve materyaller geliştirir. Okul müdürü, insan kaynaklarını geliştirme programı çerçevesinde düzenli olarak çıkan eğitimsel araştırma dergilerini sağlar, program geliştirme ve çocuk öğrenmesini anlamaya yönelik yeni gelişmeleri öğretmenlerle paylaşır (Çelik, 2007:46). Okul müdürü, öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri takip edebileceği basılı ve görsel yayınları okula kazandırmalıdır.

II.2.7.3. İletişimci Olarak Okul Müdürü

Okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlik alanlarından biri, insanlar arası ilişkilerde, etkili iletişim becerilerine sahip olmasıdır. Esas itibarıyla bu iletişim, yazılı ve sözlü iletişim olmak üzere iki boyutta gerçekleşir. Bunun yanında sözsüz iletişim de önemli bir yer tutar. İletişim sürecinde düşünceleri net bir biçimde ortaya koyma ve aydınlatma, çift yönlü iletişime önem verme, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasını sağlama, muhataba karşı duyarlı olma ve empatik davranma, dinleyen ve okuyanların

ihtiyaçlarını dikkate alma, göz önünde bulundurulması gereken iletişim kurallarından birkaçıdır (Şişman, 2002:98). Etkili iletişim üç düzeyde gösterilebilir: Birebir ilişkiyle, küçük gruplarla ve büyük gruplarla iletişim kurulabilir. Okul çevresinin, velinin ve daha geniş toplulukların okulun vizyonunu paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurulabilir. İletişimci olarak okul müdürü, etkin dinleme, grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır.

Eğitim liderliği açısından etkili iletişim, iyi bir vizyon oluşturmayla başlar. Bu bakımdan okul müdürlerinin iletişimcilik rolündeki başarısı, büyük ölçüde güçlü bir vizyon oluşturmasına bağlıdır. Vizyon, değerler ve anlamların altında yatan olay ve etkinlikleri anlama konusunda okul müdürünün liderliğine sembolik bir boyut kazandırır. Böyle liderler, okul ortamında herkes tarafından paylaşılan ortak amaç duygusu oluşturur (Çelik, 2007:47). Böylece okulun tüm çalışanları aynı hedeflere kilitlenerek okulu etkili okullar arasına katarlar.

II.2.7.4. Görünür Kişi Olarak Okul Müdürü

Okul müdürü, odasından okulu yönetmeye kalkışan, okulda olup bitene kayıtsız kalan biri olamaz. Müdür, gerek formal, gerekse informal olarak öğretmen ve öğrencilerle sürekli temas halinde olmalı; öğretmenler gibi kendisi de bir öğretim kaynağı ve rol modeli olmalıdır (Şişman, 2002:92). Okul müdürü, okul vizyonunun bir bekçisi olarak okulun her tarafında kendisini hissettirir. Görünür okul müdürü, okulun değerlerini devamlı olarak davranışlarıyla hissettirir. Okul müdürü, okulun örgütsel değerlerini çevrenin baskı gruplarına da kabul ettirmeye çalışır. Görünür kişi olarak okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin başarılarını dikkatlice değerlendirir ve ödül dağıtıcı kişi olarak öğretmen ve öğrenciler üzerinde güçlü bir etki bırakır (Çelik, 2007:48). Başarılı örgütlerde yapılan araştırmalarda, gözlenen özelliklerden biri de gezinerek yönetim anlayışının

egemen olmasıdır (Şişman, 2002:92). Yani okul müdürü, okulu odasından değil, okulun her yerinden yönetmelidir.

Özetleyecek olursak eğitim liderleri; okulu için vizyon ve misyon geliştirmelidir. Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitim kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper lider özellikleri gösterip personelinin geliştirmelidir. Çünkü kendisini geliştirmeyen bir okul müdürünün personelinin geliştirmesi mümkün değildir.

Okul müdürü, okulunda ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalıdır. Bu şekilde okulunda kolektif hareket edilmesini sağlayarak personelin bütünleşmesini sağlar. Gerektiğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürütülmesini sağlamalıdır. Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırmalıdır. Bunları kazandırdıktan sonra personelin bunlardan rahatlıkla yararlanabilmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimseyerek, okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

II.2.8. Eğitim Liderlerinin Rolü

Roller, beklentiler açısından tanımlanır. Rolün kapsadığı belirli zorunluluk ve sorumluluklara rol beklentisi denir. Bir kurum içindeki roller birbirini tamamlayıcıdır. Kişilik ve rolün birbiriyle karıştırılması, liderlik ve görev gibi sorunların ayrı ayrı ele alınması ile sonuçlanmıştır. Halbuki örgüt, makamlar ve rollerden meydana gelen bir yapıdır (Bursalıoğlu, 1979:281).

Lider, grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Liderin ana amacı belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır.

Eğitim alanındaki hızlı değişmelere ve gelişmelere paralel olarak okul müdürlerinin görevlerindeki değişmeler rollerindeki değişmelere de yol açmış ve bu rolü, başlangıç noktası olan sekreterlikten örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı, işletmecilik gibi aşamalara taşımıştır. Günümüz çağdaş yönetim anlayışı ile de okul müdürlerinin liderlik rolleri ağırlık kazanmıştır. Okul müdürleri etkili olmak istiyorsa grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1979:101).

Günümüz okul müdürü; sosyal mühendis, alan uzmanı, politika belirleyici, işletmeci, kamu yöneticisi, teşkilatçı, çevre lideri, toplumun aktif bir üyesi, değişmeye açık bir insan ve iyi bir eğitim lideri olarak birçok rolü samimiyetle oynamak zorundadır (Gülşen, 2009:6).

Eğitim liderleri öncelikle yeni gerçeklikleri sağlıklı bir şekilde tanımlayabilmelidir. Gerçekliği tanımlayamayanlar ne yapmaları gerektiğini, neden yapmaları gerektiğini ve nasıl yapacaklarını doğru bir şekilde tanımlayamazlar.

Eğitim liderlerinin aktörlük rolü, okul toplumunun ve okul dışı toplumun bütün üyelerini, okulla ilgili ortak strateji ve hedeflerde bütünleştirebilmesini ifade eder. Eğitim lideri, okul içinde ve dışında çeşitli insan gruplarıyla ilişki ve etkileşim halinde olması gereken bir aktördür.

Eğitim lideri, aile reisi ve okul müdürü rollerinde, grubun diğer üyelerine göre ayrıcalıklı bir statüye sahip olur. Bu statü ona güç kazandırır. Ancak bulunduğunuz statü ve makamın size verdiği güçten çok daha önemlisi, üyesi olduğunuz insan gruplarının size verdiği önem ve değerdir (Açıkalm, Şişman ve Turan, 2007: 44-45).

Literatürde eğitim liderlerinin sahip olması gereken 6 rolden bahsedilmektedir, bunlar: yöneticilik, eğitimsel lider, disiplin koyucu, insan ilişkilerini kolaylaştırıcı, değerlendirici ve çatışma uzlaştırıcıdır.

Manasse'ye göre eğitim liderlerinin rolleri:

- Eğitim lideri; her zaman, zamanı ve kaynakları etkin olarak kullanır,
- Eğitim lideri, değişmeye uygun bir eğitim için ortam oluşturur,
- Eğitim lideri, eğitici personeli iyi bir şekilde motive eder,
- Eğitim lideri, eğitici personeli iyi tanır ve sorunların giderilmesine yardımcı olur(karizmatiklider.net, 2009).

Nassp'ın yapmış olduğu çalışmalarda okul müdürlerinin liderlik rolü şu

başlıklar altında toplanmıştır (Cafoglu, 1992:49-57).

- Akademik hedeflere ulaşılabileceğini göstermek,
- Yüksek beklenti için ortam hazırlama,
- Öğretim lideri gibi davranma,
- Kuvvetli ve dinamik olma,
- Öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma,
- Disiplin ve düzeni sağlama,
- Kaynakları en iyi biçimde kullanma,
- Zamanı iyi kullanma,
- Sonuçları değerlendirme.

Eğitim liderlerinin temelde Şu rolleri oynaması beklenir:

- Eğitim lideri, okulu için vizyon ve misyon geliştirir.
- Eğitim lideri, zaman ve kaynakları etkili kullanır.
- Lider, değişmeye etkili bir iklim oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden yararlanır, bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişimini sağlar.
- Eğitim lideri, okul personelini güdüleme yeteneğine sahiptir.
- Eğitim lideri, okul personelinin eğitim kaynaklarından yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir.
- Eğitim lideri, öğretimsel stratejiler geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Eğitim lideri, öğretmenleri öğretimin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler.
- Eğitim lideri, öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konulara ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.
- Eğitim lideri, personel değerlendirme programlarını başarılı bir şekilde uygular.
- Eğitim lideri, öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilir.
- Eğitim lideri, çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.
- Eğitim lideri, özlü ve açık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamda güzel konuşma ve yazma becerilerine sahiptir.
- Eğitim lideri, çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatıŐmaları etkili biçimde yönetir.

- Eğitim lideri, sorun çözme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.
- Eğitim lideri, öğrenci, veli ve öğretmen arasında güçlü bir etkileşim sağlayarak grubun sürecini yönetir.
- Eğitim lideri, bir grup üyesi gibi çalışır; grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbiriyle bütünleştirir.
- Eğitim lideri, toplum ve okul personeliyle işbirliği içinde okulun misyonuna uygun ve açık amaçlar geliştirir.
- Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından eğitim lideri, her zaman hazır bulunan görünürdeki kişidir (Yıldız, 2002:238-240).

Sonuç olarak, demokratik, eşitlikçi ve sosyal adalete dayalı bir toplum inşa etmek istiyorsak, bunun yolu okuldan ve eğitimden geçer. Bu sürecin temel aktörleri de eğitim liderleri olacaktır.

II.2.9. Eğitim Liderliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar

II.2.9.1. Eğitim Liderliği Konusunda Dünyada Yapılan Çalışmalar

Okul müdürlerinin eğitim liderliği konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Aşağıda bu konuda yapılmış araştırmaların bir kısmı yer almaktadır.

1980'den sonra ABD, Avrupa, Avustralya ve Asya ülkelerinin bir kısmında, okul liderliği, giderek gelişen bir sektör ya da endüstri olarak nitelendirilmekte, bu amaçla piyasada çeşitli program ve projeler geliştirilmektedir. Çeşitli kurum ve kuruluşlarca, örneğin; üniversiteler, araştırma ve geliştirme laboratuvarları, okul bölgeleri, mesleki

örgütler, özel şirketler vb. desteklenen bu program ve projeler için büyük miktarda paralar ayrılmaktadır.

Hallinger & Heck (1996): Geçmişte okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, çeşitli okul süreçleri ve sonuçları üzerindeki etkisini belirlemeye dönük olarak geliştirilen modeller çerçevesindeki araştırmaları incelemişlerdir. Bu iki araştırmacı, 1980-1995 yılları arasında yapılmış bazı araştırmaları incelemişler. İncelemede, okul müdürünün liderlik davranışlarını bağımsız değişken olarak ele alan, bağımlı değişken olarak da okul performansını ele alan ve bu ikisi arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışan araştırmacılar tercih edilmiştir. Araştırmacılar, inceledikleri araştırmaları belli bir ülke ile sınırlı tutmamış; ABD, Kanada, Singapur, İngiltere, Hollanda, İzlanda, Finlandiya, Hong Kong gibi ülkelerde yapılan araştırmalara da ulaşmaya çalışmışlardır. Böylece toplam 40 araştırma incelenmiştir. Seçilen araştırmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarıyla okulun çıktıları arasındaki ilişkileri nicel yöntem ve verilerle ölçmeye dönük araştırmalardır.

De Bevoise (1984), Hallinger & Murphy (1986), Heck & Others (1990): Etkili okul konusunda yaptıkları araştırmalarda, esas itibariyle okuldaki eğitim-öğretimi etkileyen okul içi ve çevreyle ilgili çeşitli faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlar. Buna bağlı olarak da bazı kuramsal temeller oluşturmaya çalışmışlardır. Bu çalışmalarda araştırmacılar, dikkatlerini özellikle okul müdürlerinin okulun her yönden iyileştirilmesinde önemli bir rol üstlenebileceğini ileri süren hipotezler geliştirmişlerdir.

Wildly & Dimmock (1993): Okul müdürleri, sahip oldukları eğitim liderliği becerileriyle gerek öğretmen, gerekse öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinlik ve sonuçlar üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak bir takım farklılıklar meydana

getirmektedir. Bu konuda yaptıkları araştırmalardan ulaşılan sonuçlara göre, eğitim lideri olarak okul müdürü, okuldaki ğrenci başarısı üzerinde de bir farklılık meydana getirebilmektedir.

Blumberg ve Greenfield (1980): Yaptıkları araştırma kapsamına ilkokul ve ortaokul müdürlerini almışlar. Sekiz rnek olay zmlemesi yapmışlar. Okul müdürlerinde bireysel olarak şu özellikleri belirlemişler:

Açık okul amaçları belirleme, amaçların, okulda motivasyonun sürekliliğini sağlaması, geniş ölçüde kendine güven ve diğerlerine karşı açık olma, belirsizlikle baş edebilme yeteneği, gle ilgili dinamiklere karşı duyarlılık, analitik bir bakış açısı, işiyle ilgili sorumluluk alma yeteneği.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985): Yaptıkları araştırmalarına göre, okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışları kapsamında sıralanan 71 görev arasında, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, ABD’de ilk sıralarda yer almıştır. Batı Avustralya’da ise değerlendirmenin, okul müdürünün bir rolü olarak algılanmadığı ortaya çıkmıştır (şişman, 2002: 27-53).

Dareh & Ching Jen (1985)’in araştırmasında ABD’de Ohio Bölgesinden tesadüfi yöntemle 200 lise örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırmada ilgili okulların müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili eğitim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olan anketin (Eğitim Liderliği Davranışları Anketi/Instructional Leadership Behavior Questionnaire/ILBQ) birinci bölümünde yöneticilerin kendileri ve okulları hakkında bazı sorular; ikinci bölümünde de okulun kalitesine ilişkin 28 maddeden oluşan sorular yer

almıştır. Bu maddeler, etkili okul konusundaki araştırmalardan yola çıkararak; öğrenmeyi teşvik eden iklim, gl liderlik, açık okul amaçları ve yüksek beklentiler oluşturma başlıkları altında toplanmıştır. nc bölümde ise okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili bulunan 30 soru yer almıştır. Bunlar da okul ğretim kadrosunun geliştirilmesi, öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmesi, öğretimin kolaylaştırılması, kaynak sağlama ve ğrenci sorunlarının çözümü başlıkları altında toplanmıştır.

İkinci bölümde elde edilen bulgulara bağlı olarak okullar, etkili, orta derecede etkili ve etkili olmayan okullar olarak gruplandırılmıştır. Sonra da söz konusu okulların yöneticileri, eğitim liderliği davranışları yönünden birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Alexander (1994)'in araştırmasında, okul müdürünün liderlik stili ile okulun etkililiği arasındaki ilişkiler, okul müdürü ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, müdürün liderlik stilinin, bireysel ve örgütsel etkililiği belirleyici olduğu varsayımından hareket edilmiştir. Ayrıca müdürün özel bir takım liderlik özelliklerine sahip olduğunda okuldaki değişme sürecinde de kolaylaştırıcı bir rol oynayabileceği kabul edilmiştir. Araştırma, gecekodu mahallesinden seçilen altı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Okulun etkililiğine ilişkin algıların, katılımcıların mesleki deneyimlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Jackson & Arkadaşları (Duke 1987) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışları, Őehir merkezindeki sekiz ilkokulda incelenmiştir. Okulların bir kısmının etkili, bir kısmının da etkisiz okullar olarak gruplandırıldığı

araştırmada, etkililik ölçütü olarak öğrencilerinin %50'sinin, temel becerileri ölçmeye yönelik testlerden başarılı not almaları koşulu aranmıştır.

Etkili okullarda müdürlerin, okul ortamında öğrencilerle etkileşim içinde oldukları, öğretmenlere sorun çözüme yardımcı oldukları, öğrencilerin temel becerilerle ilgili başarılarının tanındığı, açık ve makul bir disiplin politikasının olduğu, okul etkinliklerinde ilke olarak açıklığın temel alındığı görülmüştür. Etkili olmayan okullarla ilgili olarak ise okul müdürlerinin, öğretimin iyileştirilmesi için okul kadrosuyla çok az tartışmalar yaptığı ve öğretmen performansını artırmaya dönük çok az öncülük ettikleri belirlenmiştir.

Andrews & Soder (1987)'in araştırmasında okul müdürünün liderlik davranışlarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, 67 ilkokul ve 20 ortaokul üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okullar, başarı düzeyleri yönünden yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç kümede toplanmıştır. Öğrenci başarısı yönünden üç okul kümesi arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonunda güçlü liderlik davranışlarına sahip müdürlerin bulunduğu okulların başarı ortalamaları, liderlik davranışları yönünden zayıf olan müdürlerin bulunduğu okullardan daha yüksek çıkmıştır. Başarı düzeyi yüksek okullarda müdürlerin eğitim liderliği davranışlarına ilişkin puanlar da yüksek çıkmıştır. Ayrıca bu okullarda, yüksek beklentilerin bulunduğu, öğrenci gelişiminin sık değerlendirildiği, olumlu öğrenme iklimi olduğu ve açık amaçlar bulunduğu belirlenmiştir.

Heck & Others (1990) tarafından yapılan araştırmada, müdürlerin eğitim liderliğiyle okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük bir model geliştirmeye

çalışmıştır. Modelde birbiriyle ilişkili görülen dört boyut, öğretimin örgütlenmesi, okul yönetimi, okul iklimi, okul başarısı olarak belirlenmiştir. Araştırma California bölgesinden resmi ilkokullarla liselerde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonunda geliştirilen modelin, eğitim liderliğiyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri belirlemede kullanılabilecek uygun bir model olduğu, bir eğitim lideri olarak müdürün, öğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır.

Krug (1992a; 1992b)'un araştırmasında, okul müdürünün eğitim liderliği davranışları ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Eğitim liderliği davranışları, okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci gelişimine öncülük, öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Sonuçta, liderliğin kalitesi ile öğretmen ve öğrencilerin okulla bütünleşme ve doyum düzeyleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Eğitim liderliği ile okulun öğrenme iklimi ve sonuçta öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Bunların yanında Anspaugh, Sithole, Hunter, Gieger, Alton, Wongtrakool, Cantu, Tibaldo, Champeau, Molina, Cooke, Gullede, Harchar & Hyle, Howe, Brunn, Bovis gibi araştırmacılar tarafından da eğitim liderliği üzerine çalışmalar yapılmıştır.

II.2.9.2. Eğitim Liderliği Konusunda Ülkemizde Yapılan Çalışmalar

Gümüşeli (1996)'nin araştırması, Türkiye'de eğitim liderliğiyle ilgili doğrudan ulaşılabilen ilk araştırma olup İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilgili okullarda görevli 110 okul müdürü ile her okuldan ikişer kişi olmak üzere toplam 220 öğretmen oluşturmuştur. Geçerli sayılan toplam anket sayısı

299 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı, Hallinger & Murphy (1985)'in geliştirdikleri araç temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul müdürünün eğitim liderliği davranışları, okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme olmak üzere üç boyutta, toplam 11 maddede toplanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarıyla bazı bireysel ve bağlamsal değişkenler arasında ilişkiler de aramıştır.

Okul müdürleri, eğitim liderliği kapsamında yer alan on bir görev içinden, okul amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini her zaman; okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programlarını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini, çoğunlukla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin, okul amaçlarını açıklama, okulun amaçlarını geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini ara sıra yaptıklarını algılamışlardır.

Müdürlerin, eğitim liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel ve bireysel değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerden A ve B tipi okul öğretmenleri, C tipi okul öğretmenlerine göre; ikili öğretim yapan okullardaki öğretmenlere göre; öğrenci sayısı kalabalık olan okul öğretmenleri, az olan okul öğretmenlerine göre; mesleki ve yöneticilik kıdemi fazla olan müdürlerin bulunduğu okul

öğretmenleri, deneyimsiz müdürlerin bulunduğu okul öğretmenlerine göre müdürlerin eğitim liderliği görevlerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda müdürlerin, eğitim liderliğinin gerektirdiği davranışları kazanabilmeleri konusunda bazı önerileri sıralanmıştır.

Bursalıoğlu (1975) tarafından, “Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma” yapılmıştır. Araştırmanın amacı; ilköğretim okulu yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları yeterlikleri belirlemektir. Ayrıca yeterlik alanlarının önceliklerini ve sırasını belirlemek de amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini; Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri, milli eğitim yöneticileri, ilköğretim okulu yöneticileri ve bu okullardaki öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı daha önceki araştırmalardaki bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Geliştirilen anket, bakanlık müfettişi, beş milli eğitim yöneticisi, beş ilköğretim okulu yöneticisi ve okullarda örgüt ve yönetim dersi okutan grupla üç günlük bir seminer düzenlenmiştir. Seminer grubundan alt gruplar oluşturularak anketin geçerlik çalışması yapılmıştır. Daha sonra ilköğretim okulu yöneticilerinin gösterdikleri ve göstermesi gereken yeterliklere ilişkin anketin hangisinin önce verileceği grup çalışması sonucunda belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı yurt dışında bu alanda çalışmış öğretim elemanlarıyla da görüşerek onların bilgisinden de yararlanmıştır. Araştırmada yeterliklerin beş düzey üzerinden değerlendirilmesi istenmiştir. Anket denem grubunun önerisi doğrultusunda uygulanmıştır. Bilgi toplama aracı Milli Eğitim Bakanlığınca böyle araştırmalarda deneyimli 21 kişiye uygulattırılmıştır.

Verilerin analizinde; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi ve spearman-Browman formülü uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin yüksek derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri ve bu nedenle hizmet öncesi eğitim yoluyla kazanmaları zorunlu olan yeterlikler olarak; yetki ve sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları bulunmuştur. Yöneticilerin düşük derecede göstermesi gereken ve böyle gösterdikleri dolayısıyla hizmet öncesi eğitimde yer alması zorunlu olmayan yeterlik alanları olarak da eğitim-öğretim çalışmalarının planlanması, bunların koordinasyonu, araştırma-geliştirme çalışmaları ve öğrenci danışmanlığı hizmetleridir. Yöneticilerin yüksek derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterlik alanları, karar verme, değerlendirme ve gruplar arası ilişkilerde tarafsız davranmadır. Eğitim-öğretim çalışmalarına ilişkin yönetim süreçlerine ağırlık verilmiştir. Grubun gücünden yararlanma, gruba örnek ve rehber olma, olumlu bir hava yaratma gibi lider davranışlarına önem verildiği bulunmuştur.

Yöneticilerin düşük derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterlikler olarak da çevre grupları ve liderlerinden okul amaçları doğrultusunda yararlanma, kararlardan etkileneceklere mümkün olduğunca katılma fırsatı verme, uzlaştırıcı yönetimden kaçınma, yetkinin değişik temellerini kullanma, eğitim ve öğretimi değerlendirici rol tanımları yapma, personeli hizmet içinde eğitme ve geliştirme, bulunmuştur.

Balcı (1993) tarafından yapılan, “Etkili Okul, Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması”nın temel problemini; Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul ve özelliklerini ne kadar taşıdıkları konusu oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacını ise Türkiye’deki ilköğretim okullarının “Etkili Okul

Özellikleri”ne göre değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için; 1- Öğretmen algılarına göre Türkiye’deki ilköğretim okulları etkili okulun; a- Okul yöneticisi, b- Öğretmenler, c- Okul ortamı d- Öğrenciler, e- Veliler boyutlarındaki özelliklere ne kadar sahip oldukları sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma, tarama türü bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiş ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 13.5.1991- 7.8.1991 tarihleri arasında düzenlenen “İlköğretim Müfettişliği Formasyonu Kursu”na katılan ilköğretim okulları öğretmenleri araştırmanın denekleri olarak alınmıştır.

Araştırma aracı olarak, 5’li Likert türünde beş boyutta yaklaşık olarak 200 madde geliştirilmiş ve bizzat araştırmacı tarafından bahsedilen deneklere uygulanmıştır. Anket, 140 kişiye uygulanmış ancak 120’si yönergeye uygun doldurmuştur.

Verilerin analizinde; frekans, yüzde, standart sapma, ortalama ve deneklerin cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını kontrol etmek için Ki-kare tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; deneklerin yarısına yakınının sınıf öğretmenliğinden geldiği, çoğunun 30-39 yaşları arasında olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticisi faktörü açısından orta ve altı düzeyde bulunan özelliklerin daha çok eğitim liderliği alanına girdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticinin öğretimle doğrudan uğraşabilmesi için bazı işlerini astlara devretmesi, sınıfları bizzat ziyaret etmesi ve öğrencilerle iletişim halinde olması gibi. Okul yöneticisinin asıl işinin eğitim liderliği olması ve yönetsel liderliğin eğitim liderliğini destekliyor olması sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim yöneticisi ve eğitim algılarına, yaşları, branşları ve meslekteki kıdemleri etki eden bir faktör olarak bulunmamıştır.

Şişman (1996) tarafından yapılan “Etkili Okul Yönetimi (İlkokullarda Bir Araştırma)” konulu araştırmanın amacı, Eskişehir İl’i içindeki ilkokullarına, saptanan etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için; 1- Öğretmen algılarına göre, Eskişehir İl içindeki okullar, a- Okul yöneticisi, b- Öğretmenler, c- Öğrenciler, d- Okul programı ve öğretim süreci, e- Okul kültürü ve ortamı, f- Okul çevresi ve veliler boyutunda yer alan etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip oldukları sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma tarama modelinde, Eskişehir İl’inde 15 ilkokulda 309 öğretmene anket uygulanarak yapılmıştır. İstatistik analiz için 224 anket geçerli kabul edilmiştir.

İlkokullarda etkili okul boyutlarından yönetici boyutu en etkili boyut olarak bulunurken bunu okul kültürü ve ortamı, okul programı ve eğitim süreçleri izlemektedir. Öğretmenlerin algılarına göre ilkokullarda en az etkili bulunan boyut ise öğrenci boyutudur. Okul çevresi ve veliler boyutu da ikinci sırada en düşük etkililik boyutu olarak bulunmuştur.

Yöneticilerin okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük etmeleri en üst düzeyde, okulda her türlü başarının ödüllendirilmesi davranışı ise en alt düzeydeki etkililik olarak bulunmuştur.

Çalhan (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretim Liderliği” başlıklı çalışmada “Kadıköy İlçesinde görev yapan resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesi” amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Kadıköy ilçesindeki 70 ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okullardan 21’i örneklem olarak alınmıştır. Örneklem olarak alınan okullarda birinci ve

ikinci kademedeki görevli 240 öğretmen bulunmaktadır. Kullanılan anket öğretmen liderliğinin üç boyutu ile ilgili rollerden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarını gerçekleştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma ve öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri, aksine öğrenci başarısını izleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini ara sıra yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Taş, 2000:57-66).

III. BÖLÜM

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER VE EĞİTİM LİDERLİĞİNE İLİŞKİN

ARAŞTIRMALAR

Okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini yaşları, cinsiyetleri, meslekteki kıdemleri, eğitim durumlarına göre yapılan araştırmaların sonuçlarından bazılarını paylaşmak gerekirse;

III.1. Yaş Ve Eğitim Liderliği

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Necati Cemaloğlu tarafından “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 500 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları yaşlarına göre incelendiğinde; yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunamamış. Başka bir anlatımla, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki, bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunurken, idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderlik boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiş (Cemaloğlu, 2007:93).

III.2. Cinsiyet Ve Eğitim Liderliği

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ali Taş tarafından “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)” adlı doktora tezi

çalışmasında Budur ve Isparta illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 78 ilköğretim okulunda 600 öğretmen ve 78 okul müdürüne uygulanan anket sonucunun demografik değerlendirmesine göre; öğretmenleri cinsiyet değişkenine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim liderliği rollerini genel olarak; çoğu zaman gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmış (erkek $X=4,15$; $X=4,16$). Bu rolleri, ilköğretim okulu müdürlerinin gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre .01 düzeyinde anlamlı fark yoktur ($t=0,17$; $Sd=485$). Erkek ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinin aynı olduğu için farkın anlamsız olduğu kanaatine varılmıştır (Taş, 2000:92).

Kocaeli Üniversitesi Öğretim Üyeleri Yrd. Doç. Dr. Hasan Arslan ve Okt. O. Ferda Beytekin tarafından XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı için yapılan “İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması” adlı çalışmada Kocaeli İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 28 ilköğretim okulunda 112 öğretmen ve 28 okul müdürüne uygulanan anket sonucunun demografik değerlendirmesine göre; cinsiyet değişkenine göre eğitim liderliği boyutlarının tümünde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Her iki değişkende ortalamalar birbirlerine çok yakın düzeyde çıkmış, müdürlerin tutumları yeterli, öğretmenlerin algıları ise kısmen yeterli seçeneğinde toplandığı görülmüştür. Bulgulara göre, cinsiyetin tutum ve algılara eğitim liderliği açısından etki etmediği sonucu çıkarılabileceği görülmüştür (Arslan ve Beytekin, 2004:13).

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Necati Cemaloğlu tarafından “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 500 öğretmen

üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde; öğretmenlerin, okul müdürlerinin entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödöl, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, istisnalarla yönetim ve laissez-faire alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş. Buna göre erkek öğretmenler, entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödöl, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarını, bayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Sonuç olarak öğretmenlerin bayan ya da erkek olmaları, onların okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırmaya göre baya öğretmenler, okul müdürlerinin bireysel destek alt boyutuna ilişkin davranışlarını hiç görmediklerini belirtmişlerdir. Bayan öğretmenler, okul müdürlerinin koşullu ödölü daha az kullandıklarını belirtirken, erkek öğretmenler bu boyutun daha fazla gerçekleştiğini belirtmişler. Ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, bu boyutların daha az gerçekleştiğini ifade etmişler(Cemaloğlu, 2007:102).

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen tarafından “Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları” adlı çalışmasında; 1997-98 eğitim-öğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapan 233’ü bayan, 211’i erkek olmak üzere 444 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinden bekledikleri eğitim liderliğine ilişkin davranışlar cinsiyetlerine göre incelendiğinde; bayan ve erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik envanterine verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamış ($p>.05$). Bayan ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinden

bekledikleri eğitimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri birbirine benzemektedir. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri eğitimsel liderlik davranışlarında bir farklılık ortaya çıkmamış(Tanrıöğen, 1998:6).

III.3. Medeni Durum Ve Eğitim Liderliği

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Necati Cemaloğlu tarafından “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 500 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları medeni duruma göre incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, istisnalarla yönetim, ekstra çaba, etkililik ve doyum boyutlarına ilişkin algıları arasında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık görülürken, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderlik boyutlarında medeni duruma göre anlamlı bir fark görülmemiş. Evli öğretmenler, bekar öğretmenlere göre, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderlik dışında tüm alt boyutlarda okul müdürlerinin liderlik davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiklerine inanmaktadırlar.

III.4. Kıdem Ve Eğitim Liderliği

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ali Taş tarafından “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)” adlı doktora tezi çalışmasında Burdur ve Isparta illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 78 ilköğretim okulunda 600 öğretmen ve 78 okul müdürüne uygulanan anket sonucunun demografik değerlendirmesine göre; öğretmen grubunun tamamından elde edilen sonuca

bakıldığında, ilköğretim okulu müdürlerinin, eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmede öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F=7,09$, $Sd=4$, $p\leq 0,05$).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri konusundaki görüşlerinde farklılıklar vardır. 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler bu rollerin; çoğu zaman, 16-20 yıl ve 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler ise aynı rollerin her zaman gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelerde ideallerini ve beklentilerini gerçekleştiremeyecekleri duygusuna kapılmaları bu ideallerinden yavaş yavaş uzaklaşmalarına neden olabileceği düşünülmüştür. Bundan dolayı da farkın anlamlı çıktığı düşünülmektedir (Taş, 2000:92).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Mehmet Şişman tarafından “Öğretim Liderliği” adlı eserinde Eskişehir il merkezinde 18 ilköğretim okulunda yapılan araştırma sonucunda; ilköğretim okul müdürlerinin, eğitim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, bütünde değerlendirilmesi ve müdürlerin yöneticilik kıdemlerine göre karşılaştırılması sonucunda söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden genelde kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (Şişman, 2000:155).

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Necati Cemaloğlu tarafından “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 500 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin

algıları kıdemlerine göre incelendiğinde; okul müdürlerinin bireysel destek, koşullu ödül, laissez-faire, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunurken, idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim alt boyutlarında ise öğretmenlerin kıdemine göre bir farklılık bulunmamıştır.

Kıdemi fazla olan öğretmenler, kıdemi az olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin; bireysel destek, koşullu ödül, laissez-faire liderlik alt boyutlarını daha fazla gerçekleştirdikleri görüşüne varmışlar. Kıdemi az olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin bireysel destek boyutunu çok az düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültes Öğretim Üyesi Doç. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen tarafından “Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları” adlı çalışmasında; 1997-98 eğitim-öğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapan 233’ü bayan, 211’i erkek olmak üzere 444 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinden bekledikleri eğitim liderliğine ilişkin davranışlar kıdem değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerin kıdem değişkeninin okul müdürlerinden bekledikleri eğitimsel liderlik beklentilerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığını göstermektedir ($p>.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla “çoklu ranj testi” kullanılmış ve birinci (kıdemi 1-5 yıl olanlar) ve üçüncü (kıdemi 11 yıl ve üstü olanlar) grupların beklenti ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuş. Buna göre, meslekte yeni olan öğretmenlerin beklenti ortalamaları (234.78) ile kıdemli öğretmenlerin beklenti ortalamaları (240.45) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, okul müdürlerinden bekledikleri eğitimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri de artmaktadır (Tanrıoğen, 1998:6).

III.5. Eğitim Durumu Ve Eğitim Liderliği

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ali Taş tarafından “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)” adlı doktora tezi çalışmasında Burdur ve Isparta illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 78 ilköğretim okulunda 600 öğretmen ve 78 okul müdürüne uygulanan anket sonucunun demografik değerlendirmesine göre; ilköğretim okulu müdürlerinin, eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre, öğretmen grubunun tamamından elde edilen sonuca bakıldığında, ilköğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F=2,73$, $Sd=3$, $p\leq 0,01$).

Eğitim yüksekokulu/enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden elde edilen sonuçlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun nedenin; her iki grubun farklı öğretim sürelerinin olması ve aynı ortamda çalışıyor olması, aralarında bazı sürtüşmelerin olması farkın anlamlı çıkmasında etkili olabileceği düşünülmüştür (Taş, 2000:92).

Kocaeli Üniversitesi Öğretim Üyeleri Yrd. Doç. Dr. Hasan Arslan ve Okt. O. Ferda Beytekin tarafından XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı için yapılan “İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması” adlı çalışmada Kocaeli İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 28 ilköğretim okulunda 112 öğretmen ve 28 okul müdürüne uygulanan anket sonucunun demografik değerlendirmesinde mezuniyet değişkenine göre; karşılaştırma ve t-testine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Her iki değişkende ortalamaların birbirlerine çok yakın

düzeyde çıktığı görülmüş, müdürlerin tutumları yeterli, öğretmenlerin algıları ise kısmen yeterli seçeneğinde toplandığı görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin algıları ve öğretmenlerin tutumları eğitim liderliğinde mezuniyete göre değişmediği sonucuna varılabileceği kanaat getirilmiştir (Arslan ve Beytekin, 2004:13).

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Necati Cemaloğlu tarafından “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 500 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları mezun oldukları okul türüne göre incelendiğinde, ön lisans, lisans, ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, koşullu ödül, etkililik ve doyum alt boyutlarını öğretmen okulu mezunlarına göre; ön lisans ve lisans mezunu olanlar ekstra çaba alt boyutunda, öğretmen okulu ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdikleri görüşüne varmışlar (Cemaloğlu, 2007:104-105).

IV. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLÜĞÜNDEN EĞİTİM LİDERLİĞİNE GEÇİŞ VE KARAMAN İLİ

ÖRNEĞİ

IV.1. Araştırmanın Metodolojisi

Bu bölümde öncelikli olarak araştırmanın amacı, önemi, kapsamı ve örneklem kitlesi açıklanmış; daha sonra değişkenlere ait ölçekler ve elde edilen verilerin analizi aşamasında yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak da elde edilen bulgular ışığında sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

IV.2. Araştırmanın Amacı Ve Kapsamı

Gelişen ve değişen çağımızda, eğitimdeki kalite probleminin en önemli çözüm aşamalarından birisinin de okulları yöneten okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarını sergilemelerinden geçmektedir. Bu nedenle bu araştırma, araştırmanın yapıldığı Karaman'daki ortaöğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarması bakımından çok önemlidir. Ayrıca Karaman il örneğinde yapılan ilk araştırma olması bakımından sonraki araştırmalara kaynaklık etmesi ve araştırma sonuçları, okul müdürleri ile paylaşılarak okul müdürlerinin eğitim liderliği boyutunda kendilerini değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

IV.3. Araştırmanın Kısıtları

Araştırmanın kısıtlılıkları aşağıdaki maddelerle özetlenebilir:

1. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 34 ortaöğretim okulundan 34 müdür yardımcısı ve 242 öğretmenle kısıtlıdır.

2. Karaman’da bulunan ortaöğretim okullarının ilçe ve kasabalar olmak üzere çok dağınık olmasından dolayı okulların tamamı ziyaret edilemediği için öğretmenlerin tamamını gözlemleme imkanı bulunulamamıştır.

3. Araştırma bulguları, kullanılan ölçme aracının niteliği ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen verilerin doğruluğu, anketi dolduranların algılamaları ile sınırlıdır.

IV.4. Örneklem Kitle

Bu araştırmanın evrenini; 2009-2010 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 34 ortaöğretim okulunda görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Hazırlanan anket programı aracılığı ile internet üzerinden yapılan ankete 34 müdür yardımcısı, 242 öğretmen olmak üzere 276 eğitimci katılmıştır.

IV.5. Anketin Hazırlanması İle İlgili Aşamalar

Belirlenen araştırma konusu kapsamında Prof. Dr. Mehmet Şişman ile telefon görüşmesi yapılarak “Öğretim Liderliği” adlı eserinde yer alan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” uyarlanarak kullanılmıştır.

Soruların ölçülmesinde beşli Likert tipi ölçek kullanılmış olup, bu ölçek;

1. Hiçbir Zaman
2. Çok Seyrek
3. Ara Sıra
4. Çoğu Zaman

5. Her Zaman; ifadelerinden oluşmaktadır.

Bu ölçeğin amacı, ortaöğretim okul müdürlerinin, eğitim liderliği davranışları (a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (b) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (c) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve (e) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş bölümde ve 50 soruda yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

IV.6. Veri Toplama İle İlgili Aşamalar

Tez konusuna uygun olarak öncelikle “Eğitim Liderliği” hakkında bir temel oluşturmak için Türkçe kaynaklara başvurulmuş, daha sonra yabancı dilde yazılmış kaynaklar, İngilizce’ye hakim kişilerden destek alınarak taranmıştır.

Araştırmaya veri toplamak için anket kullanılmıştır. İnternet üzerinden uygulanan anketin veri toplama aracı olarak seçilmesinin nedeni; anketle veri toplamanın daha kolay olması, araştırma konusuna veri sağlayacak en uygun bilginin anket yöntemi ile sağlanacak olması, ayrıca anketi dolduranların internet üzerinden ve isim yazmadan doldurmalarından dolayı daha rahat ve samimi bilgiler verebileceklerine inanılmasıdır.

Anketin nasıl uygulanacağı ve uygulama esnasında nelere dikkat edilmesinin gerektiği, araştırmacı tarafından internet programının başlangıcına geniş bir açıklama şeklinde yazılmış, ayrıca araştırmacı, okulların büyük bir kısmına giderek öğretmenlerle görüşüp, anketin uygulama esasları hakkında bilgilendirme yapmıştır. Ancak Karaman’ın uzak ilçe ve kasabalarındaki ortaöğretim okullarının müdürleri ile telefonla görüşülerek anketlerin öğretmenlere tekrar duyurulması sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik seviyesini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha testi yapılmış olup, tüm değişkenlerde güvenilirlik seviyesi 0,70'in üzerinde çıkmıştır.

IV.7. İstatistiksel Analizler

Tümü beş (5) basamaklı Likert tipinde olan ve daha önce geçerliliği ve güvenilirliği Prof. Dr. Mehmet Şişman tarafından yapılan çalışmada kanıtlanmış olan sorulardan elde edilen veriler, SPSS adlı istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde sırasıyla, anketi cevaplayanların demografik özelliklerine ait frekans tabloları, faktör analizi, güvenilirlik testleri ile frekans analizine yer verilmiştir.

IV.7.1. Faktör Analizleri

Aşağıdaki tabloda çalışmada kullanılan değişkenler ile ilgili faktör analizlerine yer verilmiştir. Eğitim liderliği ile ilgili değişkenler üzerinde yapılan faktör analizinde güçlü bir faktör yapısı elde edilmiştir. Bu durum okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarını ölçmek için kullandığımız anket sorularının bir bütünlük arz ettiğini ve değişkenlere beklendiği gibi yüklenildiğini göstermektedir.

Tablo 4.1. Faktör Analizi Sonuçları

FAKTÖR ANALİZİ					
İFADELER	FAKTÖRLER				
	1	2	3	4	5
Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	,681				
Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	,710				
Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	,701				
Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	,818				
Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	,753				
Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	,824				
Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	,751				
Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme	,823				
Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme	,819				
Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	,822				
Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama		,763			
Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme		,849			
Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma		,814			
Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma		,819			
Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme		,757			
Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme		,842			
Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme		,768			

Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama		,725			
Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme		,768			
Anonslar yada sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme		,705			
Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma			,818		
Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme			,803		
Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma			,798		
Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme			,787		
Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme			,826		
Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme			,787		
Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme			,782		
Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama			,809		
Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme			,860		
Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma			,850		
Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme				,850	
Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma				,816	
Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme				,701	
Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi çalışmalarını düzenleme				,785	
Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme				,782	
Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme				,590	

Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma				,514	
Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma				,654	
Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma				,770	
Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme				,783	
Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme					,881
Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme					,856
Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama					,824
Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma					,818
Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama					,862
Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme					,838
Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme					,847
Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme					,829
Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme					,844
Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama					,815
AÇIKLANAN TOPLAM VARYANS					75,929

Yukarıdaki tablo 4.1’de varimax rotation kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları gösterilmektedir. Faktör analizi ile açıklanan sayılar, ölçeğin dayandırıldığı eğitim liderliği boyutlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Tablodan anlaşılacağı üzere faktör yükleri 0,514 ile 0,881 arasında değişmektedir. Eğitim liderliği ile ilgili değişkenlerin faktör analizinde güçlü bir faktör yapısı elde edilmiştir. Dolayısıyla faktör yüklerinin yüksek olması, soruların diğer sorularla ortak bir varyansı paylaştığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle elde edilen faktör yükleri bütün değişkenlerdeki toplam varyansın %51,4'ü ile %88,1'ini açıklamaktadır.

IV.7.2. Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik, bir ölçümün hatadan bağımsız kalma derecesini ifade eder. Bu araştırmada, ölçeklerin güvenilirliğinin saptanmasında literatürdeki benzer çalışmalar da göz önüne alınarak en popüler güvenilirlik ölçümü olarak kabul edilen Cronbach α değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte yer alan n sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Özdamar, 1999: 513).

Güvenilirlik analizinde, faktör analizi sonucunda ölçeklerde yapılan değişiklikler de dikkate alınarak, her bir değişkenin alfa katsayılarına bakılmıştır. Buna göre, aşağıda verilen Tablo 9'da ilgili değişkenler ve Cronbach Alfa Katsayıları görülmektedir.

Tablo 4.2. Değişkenlerin Güvenilirlik Göstergeleri

DEĞİŞKENLER	SORU SAYISI	CRONBACH ALFA KATSAYILARI (α)
DÜZENLİ ÖĞRETME ÖĞRENME ÇEV. VE İKLİMİ OLUŞTURMA	10	,968
ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DESTEKLENMESİ	10	,950
ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ	10	,959
EGT. PROG. VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖN.	10	,946
OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞILMASI	10	,951

Tablo 4.2’de görüleceği üzere eğitim liderliği ile ilgili değişkenlerin her birinin ayrı ayrı SPSS’de Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan n sorunun homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Alfa katsayısının bulunduğu aralığa göre güvenilirlik durumu değişmektedir. Aralıklar ve güvenilirlik durumları şöyledir; eğer Cronbach Alfa

katsayısının değeri 0,00 ile 0,40 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek güvenilir değildir; 0,40 ile 0,60 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek düşük güvenilirliktedir; 0,60 ile 0,80 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek oldukça güvenilirdir; 0,80 ile 1,00 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Yukarıdaki tabloyu incelersek eğitim liderliği ile ilgili değişkenlerin Cronbach Alfa katsayıları 0,946 ile 0,968 yüzdeleri arasında değerlere sahip olduğunu görebiliriz, yukarıda açıkladığımız aralıklara göre ölçeğin güvenilirliği tatmin edici düzeydedir.

IV.7.3. Demografik Analizler

Ankete katılanların demografik özelliklerine ait bilgiler frekans tabloları ve yüzdelik dağılım Őekilleri aracılığıyla aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Ankete Katılanların Demografik Özellikleri ile İlgili Frekans Tablosu

ANKETE KATILANLARIN DEMOGRAFİK ANALİZLERİ					
	Geçerli		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde
Cinsiyet		Bayan	75	27,2	27,2
		Bay	201	72,8	72,8
		Toplam	276	100	100
Medeni Durum	Geçerli		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde
		Bekar	86	31,2	31,2
		Evli	190	68,8	68,8
		Toplam	276	100	100
Okuldaki Görevi	Geçerli		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde
		Müdür Yardımcısı	34	12,3	12,3
		Öğretmen	242	87,7	87,7
		Toplam	276	100	100
Kıdem Yılı	Geçerli		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde
		1-5 Yıl	80	29	29
		6-10 Yıl	35	12,7	12,7
		11-15 Yıl	73	26,4	26,4
		16-20 Yıl	34	12,3	12,3
		21 ve Üzeri	54	19,6	19,6
		Toplam	276	100	100
Öğrenim Durumu	Geçerli		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde
		Lisans	236	85,5	85,5
		Yüksek Lisans	40	14,5	14,5
		Toplam	276	100	100
Okulun Bulunduğu Merkez	Geçerli		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde
		İl	170	61,6	61,6
		İlçe	84	30,4	30,4
		Kasaba	22	8	8
		Toplam	276	100	100
İldeki Çalışma Süresi	Geçerli		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde
		1-5 Yıl	136	49,3	49,3
		6-10 Yıl	49	17,8	17,8
		11-15 Yıl	47	17	17
		16-20 Yıl	34	12,3	12,3
		21 ve Üzeri	10	3,6	3,6
		Toplam	276	100	100
Okuldaki Çalışma Süresi	Geçerli		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde
		1-5 Yıl	189	68,5	68,5
		6-10 Yıl	36	13	13
		11-15 Yıl	33	12	12
		16-20 Yıl	13	4,7	4,7
		21 ve Üzeri	5	1,8	1,8
		Toplam	276	100	100

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan bireylerin 75'i bayan, 201'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Bunların toplam içerisindeki yüzdeler dağılımları sırasıyla % 27,2 ve % 72,8'dir.

Ankete cevap veren kişilerin 86'sı bekar, 190'ı evli olup, bunların toplam içerisindeki yüzdeler dağılımları sırasıyla % 31,2 ve % 68,8'dir.

Ankete katılan kişilerin 34'ü müdür yardımcısı, 242'si öğretmen olup, bunların toplam içerisindeki yüzdeler dağılımları sırasıyla % 12,3 ve % 87,7'dir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre 80'i 1-5, 35'i 6-10, 73'ü 11-15, 34'ü 16-20, 54'ü 21 yıl ve üzeri görev süresine sahip olup; bunların toplam içerisindeki yüzdeler dağılımları sırasıyla % 29,0; % 12,7; % 26,4; % 12,3 ve % 19,6'dır.

Ankete katılanların 236'sı lisans, 40'ı yüksek lisans mezunu olup; bunların toplam içerisindeki yüzdeler dağılımları sırasıyla % 85,5 ve % 14,5'tir.

Öğretmenleri görev yaptığı okulun bulunduğu merkeze göre; bireylerin % 61,6'sı il merkezinde, % 30,4'ü ilçelerde, % 8,0'i kasabalarda bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin anketin yapıldığı ildeki çalışma sürelerine göre; bireylerin % 49,3'ü 1-5 yıl, %17,8'i 6-10 yıl, % 17,0'si 11-15 yıl, % 12,3'ü 16-20 yıl, % 3,6'sı 21 yıl ve üzeri olmak üzere Karaman'da görev yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin anketin yapıldığı okuldaki çalışma sürelerine göre; bireylerin % 68,5'i 1-5 yıl, % 13,0'ü 6-10 yıl, % 12,0'si 11-15 yıl, % 4,7'si 16-20 yıl, % 1,8'i 21 yıl ve üzeri olmak üzere aynı okulda görev yapmaktadırlar.

IV.7.4. Frekans Analizleri

IV.7.4.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu İle İlgili

Frekans Analizleri

Tablo 4.4. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	14	5,1	5,1
	Çok Seyrek	15	5,4	5,4
	Ara Sıra	47	17,0	17,0
	Çoğu Zaman	120	43,5	43,5
	Her Zaman	80	29,0	29,0
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin; okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama ile ilgili davranışa öğretmenlerin % 72,5'i çoğu zaman derken, % 10,5'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.5. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	13	4,7	4,7
	Çok Seyrek	19	6,9	6,9
	Ara Sıra	50	18,1	18,1
	Çoğu Zaman	88	31,9	31,9
	Her Zaman	106	38,4	38,4
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin; okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme ile ilgili davranışına öğretmenlerin % 70,3'ü katılmakta, % 11,6'sı bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.6. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	11	4,0	4,0
	Çok Seyrek	23	8,3	8,3
	Ara Sıra	57	20,7	20,7
	Çoğu Zaman	106	38,4	38,4
	Her Zaman	79	28,6	28,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 67,0'si katılmakta, % 12,3'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.7. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	9	3,3	3,3
	Çok Seyrek	25	9,1	9,1
	Ara Sıra	76	27,5	27,5
	Çoğu Zaman	102	37,0	37,0
	Her Zaman	64	23,2	23,2
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulun amaçlarını gerçekleştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 50,2'si katılmakta iken, % 12,4'ü ise bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.8. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	27	9,8	9,8
	Çok Seyrek	15	5,4	5,4
	Ara Sıra	61	22,1	22,1
	Çoğu Zaman	94	34,1	34,1
	Her Zaman	79	28,6	28,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin %62,7'si katılmakta iken, % 10,2'si bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.9. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	15	5,4	5,4
	Çok Seyrek	21	7,6	7,6
	Ara Sıra	85	30,8	30,8
	Çoğu Zaman	75	27,2	27,2
	Her Zaman	80	29,0	29,0
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 56,2'si katılmakta iken, % 13,0'ü katılmamaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	13	4,7	4,7
	Çok Seyrek	23	8,3	8,3
	Ara Sıra	56	20,3	20,3
	Çoğu Zaman	85	30,8	30,8
	Her Zaman	99	35,9	35,9
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 66,7'si katılmakta iken, % 13,0'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.11. Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	12	4,3	4,3
	Çok Seyrek	21	7,6	7,6
	Ara Sıra	50	18,1	18,1
	Çoğu Zaman	119	43,1	43,1
	Her Zaman	74	26,8	26,8
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 69,9'u katılmakta iken, % 11,9'u bu görüşte değildir.

Tablo 4.12. Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	13	4,7	4,7
	Çok Seyrek	23	8,3	8,3
	Ara Sıra	54	19,6	19,6
	Çoğu Zaman	121	43,8	43,8
	Her Zaman	65	23,6	23,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 67,4'ü katılmakta iken, % 13,0'ü bu görüşte değildir.

Tablo 4.13. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	19	6,9	6,9
	Çok Seyrek	21	7,6	7,6
	Ara Sıra	84	30,4	30,4
	Çoğu Zaman	82	29,7	29,7
	Her Zaman	70	25,4	25,4
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 55,1'i katılmakta iken, % 14,5'i bu görüşe katılmamaktadır.

Bütün bu sonuçlar ışığında, okul müdürlerinin okulun genel amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda; Karaman'da 34 ortaöğretim okulunda görev yapan okul müdürlerinin % 72,5'nin okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıkladıkları görülmüştür. Bu da gösteriyor ki okul müdürleri, okulun genel amaçlarını

öğretmen ve öğrencilerle paylaşma boyutunda eğitim liderliği rollerini çoğu zaman yerine getirmektedirler.

Öğretmenler gözüyle okul müdürlerinin; okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmesiyle ilgili eğitim liderliği rollerini % 70,3 oranında yerine getirdikleri görülmüştür. Okul müdürleri, çalışanlar ile iletişim halinde ve okulun amaçlarını herkesin paylaşmasına çoğu zaman liderlik yapmaktadırlar.

Baktığımızda okul müdürlerinin, okulun amaçlarını gerçekleştirirken öğrencilerin başarı durumlarından % 50,2 civarında yararlandıkları görülüyor. Bu sonuca göre okul müdürleri, okulun amaçlarını gerçekleştirirken öğrenci başarı durumlarından istenilen seviyede yararlanmadıkları görülmektedir. Halbuki okul, öğrenci merkezli hedefler belirlemeli ve hedeflerin sonuçlarını öğrencilerin başarısına göre değerlendirmelidir. Bu nedenle okul müdürleri, okulun amaçlarını gerçekleştirirken öğrenci başarısını göz önüne almalıdırlar.

Okul müdürlerinin, kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma boyutu ile ilgili eğitim liderliği rolünü gerçekleştirme düzeyi % 56,2 seviyesinde çıkmıştır. Toplam kalite yönetim anlayışında kurumun amaçları çalışanlar tarafından belirlenir. Amaçların çalışanlarca tartışılıp karara bağlanmadığı kurumlarda hedeflerin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu nedenle okul müdürleri, daha demokratik, katılımcı bir yönetim anlayışı sergileyerek okulun amaçlarını tartışmaya açmalı ve ortak aklı etkin kılmalıdır.

Okul müdürlerinin, öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olma boyutu ile ilgili eğitim liderliği rolünü gerçekleştirme düzeyi % 55,1

seviyesindedir. Buna göre okul müdürlerinin, öğrencilerin başarılı olma konusunda öğretmenleri yeterince motive edemedikleri görülmektedir. Bu da okul başarısına olumsuz şekilde yansiyabilir. Okul müdürleri, okulun amaçları belirlenirken öğrencilerin başarısı için her zaman yüksek hedefler belirlemeli ve hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda çalışanlarını yüksek beklentilere motive etmelidir.

IV.7.4.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu İle İlgili

Frekans Analizleri

Tablo 4.14. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	9	3,3	3,3
	Çok Seyrek	22	8,0	8,0
	Ara Sıra	69	25,0	25,0
	Çoğu Zaman	90	32,6	32,6
	Her Zaman	86	31,2	31,2
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 66,8'i katılmakta iken, 11,3'ü bu görüşte değildir.

Tablo 4.15. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	11	4,0	4,0
	Çok Seyrek	26	9,4	9,4
	Ara Sıra	66	23,9	23,9
	Çoğu Zaman	108	39,1	39,1
	Her Zaman	65	23,6	23,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 62,7'si katılmakta iken, % 13,4'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.16. Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	14	5,1	5,1
	Çok Seyrek	22	8,0	8,0
	Ara Sıra	54	19,6	19,6
	Çoğu Zaman	108	39,1	39,1
	Her Zaman	78	28,3	28,3
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 67,4'ü katılmakta iken, % 13,1'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.17. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	19	6,9	6,9
	Çok Seyrek	19	6,9	6,9
	Ara Sıra	80	29,0	29,0
	Çoğu Zaman	89	32,2	32,2
	Her Zaman	69	25,0	25,0
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 57,2'si katılmakta iken, % 13,8'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.18. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	15	5,4	5,4
	Çok Seyrek	17	6,2	6,2
	Ara Sıra	104	37,7	37,7
	Çoğu Zaman	86	31,2	31,2
	Her Zaman	54	19,6	19,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 40,8'i katılmakta iken, % 11,6'sı bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.19. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	14	5,1	5,1
	Çok Seyrek	34	12,3	12,3
	Ara Sıra	59	21,4	21,4
	Çoğu Zaman	95	34,4	34,4
	Her Zaman	74	26,8	26,8
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 61,2'si katılmakta iken, % 17,4'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.20. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	27	9,8	9,8
	Çok Seyrek	17	6,2	6,2
	Ara Sıra	31	11,2	11,2
	Çoğu Zaman	123	44,6	44,6
	Her Zaman	78	28,3	28,3
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 72,9'u katılmakta iken, % 16,0'sı katılmamaktadır.

Tablo 4.21. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	9	3,3	3,3
	Çok Seyrek	12	4,3	4,3
	Ara Sıra	21	7,6	7,6
	Çoğu Zaman	107	38,8	38,8
	Her Zaman	127	46,0	46,0
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 84,8'i katılmakta iken % 7,6'sı bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.22. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	12	4,3	4,3
	Çok Seyrek	15	5,4	5,4
	Ara Sıra	60	21,7	21,7
	Çoğu Zaman	111	40,2	40,2
	Her Zaman	78	28,3	28,3
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme ile ilgili davranış düzeyine öğretmenleri % 68,5'i katılmakta iken, % 9,7'si bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.23. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme

	Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
Hiçbir Zaman	25	9,1	9,1
Çok Seyrek	18	6,5	6,5
Ara Sıra	56	20,3	20,3
Çoğu Zaman	93	33,7	33,7
Her Zaman	84	30,4	30,4
Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 64,1'i katılmakta iken, % 15,6'sı bu görüşe katılmamaktadır.

Okul müdürlerinin, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu ile ilgili eğitim liderliği rolleri değerlendirildiğinde; eğitim programıyla ilgili materyallerin (kitap, dergi, gazete, internet vb.) incelenmesine okul müdürlerinin % 57,2 oranında katıldıkları görülmektedir. Eğitim programlarının günün gelişen şartlarına göre yenilenmesi, öğretmenlerin kendini yenilemesi boyutunun büyük bir öneme sahip olan materyal incelemesi boyutuna okul müdürlerinin aktif olarak katılmaması eğitimdeki değişim sürecinin yavaşlamasına neden olabilir. Bu da çevreden kopuk, kendini yenilemeyen, değişime kapalı bir okul ortamının oluşmasına sebep olur.

Okul müdürlerinin, eğitim liderliği rollerini gerçekleştirirken sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıf ziyaretlerini % 40,8 civarında gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu da gösteriyor ki okul müdürleri, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf ziyaretlerinin düzenli yapmamaktadırlar.

Derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesi boyutunda okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri % 84,8 seviyesinde görülmektedir. Buna göre derslerin işlenmesinde zamana riayet konusunda okul müdürlerinin yeterince hassasiyet göstermedikleri görülmektedir.

Okul müdürleri yeterli sınıf ziyaretleri gerçekleştirmediklerinden sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlerle öğretimle ilgili önemli konuları paylaşma ile ilgili boyut da % 63,4 seviyesinde kalmıştır.

IV.7.4.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu İle İlgili

Frekans Analizleri

Tablo 4.24. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	14	5,1	5,1
	Çok Seyrek	13	4,7	4,7
	Ara Sıra	53	19,2	19,2
	Çoğu Zaman	97	35,1	35,1
	Her Zaman	99	35,9	35,9
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 71,0'i katılmakta iken, % 9,8'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.25. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	21	7,6	7,6
	Çok Seyrek	17	6,2	6,2
	Ara Sıra	49	17,8	17,8
	Çoğu Zaman	122	44,2	44,2
	Her Zaman	67	24,3	24,3
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 68,5'i katılmakta iken, % 13,8'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.26. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	18	6,5	6,5
	Çok Seyrek	22	8,0	8,0
	Ara Sıra	75	27,2	27,2
	Çoğu Zaman	105	38,0	38,0
	Her Zaman	56	20,3	20,3
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 58,3'ü katılmakta iken, % 14,5'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.27. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	20	7,2	7,2
	Çok Seyrek	41	14,9	14,9
	Ara Sıra	52	18,8	18,8
	Çoğu Zaman	97	35,1	35,1
	Her Zaman	66	23,9	23,9
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 59,0'u katılmakta iken, % 22,1'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.28. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	13	4,7	4,7
	Çok Seyrek	16	5,8	5,8
	Ara Sıra	61	22,1	22,1
	Çoğu Zaman	100	36,2	36,2
	Her Zaman	86	31,2	31,2
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 67,4'ü katılmakta iken, % 10,5'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.29. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	9	3,3	3,3
	Çok Seyrek	17	6,2	6,2
	Ara Sıra	65	23,6	23,6
	Çoğu Zaman	92	33,3	33,3
	Her Zaman	93	33,7	33,7
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 67,0'si katılmakta iken, % 9,5'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.30. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	9	3,3	3,3
	Çok Seyrek	12	4,3	4,3
	Ara Sıra	84	30,4	30,4
	Çoğu Zaman	92	33,3	33,3
	Her Zaman	79	28,6	28,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 61,9'u katılmakta iken, % 7,6'sı katılmamaktadır.

Tablo 4.31. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama

	Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
Hiçbir Zaman	14	5,1	5,1
Çok Seyrek	26	9,4	9,4
Ara Sıra	61	22,1	22,1
Çoğu Zaman	100	36,2	36,2
Her Zaman	75	27,2	27,2
Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama davranışları düzeylerine öğretmenlerin % 63,4'ü katılmakta iken, % 14,5'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.32. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme

	Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
Hiçbir Zaman	17	6,2	6,2
Çok Seyrek	21	7,6	7,6
Ara Sıra	64	23,2	23,2
Çoğu Zaman	129	46,7	46,7
Her Zaman	45	16,3	16,3
Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 63,0'ü katılmakta iken, % 13,8'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.33. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma

	Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
Hiçbir Zaman	12	4,3	4,3
Çok Seyrek	20	7,2	7,2
Ara Sıra	61	22,1	22,1
Çoğu Zaman	104	37,7	37,7
Her Zaman	79	28,6	28,6
Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 66,3'ü katılmakta iken, % 11,5'i bu görüşe katılmamaktadır.

Okul müdürlerinin, öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşme yapma boyutu ile ilgili eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme seviyesi % 71,0 olarak görülmektedir. Bu oran da gösteriyor ki okul müdürleri, öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle çoğu zaman görüşmeler yapıyor.

Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma ile ilgili okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyi % 58,3 düzeyindedir. Hatalardan ders almak, aynı hataları tekrar etmemek için yapılan sınavların sonuçları her yönüyle gözden geçirilerek programdan kaynaklanan başarısızlıkların anında telafisi için gerekli değişikliklerin yapılması adına okul müdürü aktif rol almalıdırlar.

Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme ile ilgili okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri

% 61,9 seviyesindedir. Bu da gösteriyor ki okul müdürleri üstün başarı gösteren öğrencileri istenilen seviyede ödüllendirmemektedirler. Halbuki ödüllendirme, başarıyı artıran nedenlerin başında gelmektedir.

Okul müdürleri, okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma ile ilgili boyutta eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri % 66,3 seviyesindedir. Bu da göstermektedir ki okul müdürleri, okulla ilgili sorunları görüşmek için öğrencilerle doğrudan temaslarını biraz daha artırmalıdır.

IV.7.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu İle İlgili

Frekans Analizleri

Tablo 4.34. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme

	Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
Hiçbir Zaman	17	6,2	6,2
Çok Seyrek	42	15,2	15,2
Ara Sıra	55	19,9	19,9
Çoğu Zaman	91	33,0	33,0
Her Zaman	71	25,7	25,7
Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 58,7'si katılmakta iken, % 21,4'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.35. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	27	9,8	9,8
	Çok Seyrek	41	14,9	14,9
	Ara Sıra	60	21,7	21,7
	Çoğu Zaman	80	29,0	29,0
	Her Zaman	68	24,6	24,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 53,6'sı katılmakta iken, % 24,7'si bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.36. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	48	17,4	17,4
	Çok Seyrek	42	15,2	15,2
	Ara Sıra	67	24,3	24,3
	Çoğu Zaman	72	26,1	26,1
	Her Zaman	47	17,0	17,0
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 43,1'i katılmakta iken, 32,6'sı bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi çalışmalarını düzenleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	28	10,1	10,1
	Çok Seyrek	62	22,5	22,5
	Ara Sıra	76	27,5	27,5
	Çoğu Zaman	66	23,9	23,9
	Her Zaman	44	15,9	15,9
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmalarını düzenleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 39,8'i katılmakta iken, % 32,6'sı bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.38. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	21	7,6	7,6
	Çok Seyrek	33	12,0	12,0
	Ara Sıra	71	25,7	25,7
	Çoğu Zaman	80	29,0	29,0
	Her Zaman	71	25,7	25,7
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etmeleri ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 54,7'si katılmakta iken, % 19,6'sı bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.39. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	37	13,4	13,4
	Çok Seyrek	21	7,6	7,6
	Ara Sıra	61	22,1	22,1
	Çoğu Zaman	69	25,0	25,0
	Her Zaman	88	31,9	31,9
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 56,9'u katılmakta iken, % 21,0'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.40. Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	57	20,7	20,7
	Çok Seyrek	36	13,0	13,0
	Ara Sıra	39	14,1	14,1
	Çoğu Zaman	95	34,4	34,4
	Her Zaman	49	17,8	17,8
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma davranış düzeylerine öğretmenlerin % 52,2'si katılmakta iken, % 33,7'si bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.41. Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	77	27,9	27,9
	Çok Seyrek	58	21,0	21,0
	Ara Sıra	56	20,3	20,3
	Çoğu Zaman	42	15,2	15,2
	Her Zaman	43	15,6	15,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 30,8'i katılmakta iken, % 48,9'u bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.42. Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	29	10,5	10,5
	Çok Seyrek	42	15,2	15,2
	Ara Sıra	74	26,8	26,8
	Çoğu Zaman	79	28,6	28,6
	Her Zaman	52	18,8	18,8
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 47,4'ü katılmakta iken, % 25,7'si katılmamaktadır.

Tablo 4.43. Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme

	Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
Hiçbir Zaman	25	9,1	9,1
Çok Seyrek	43	15,6	15,6
Ara Sıra	67	24,3	24,3
Çoğu Zaman	84	30,4	30,4
Her Zaman	57	20,7	20,7
Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 51,1 katılmakta iken, % 24,7'si bu görüşe katılmamaktadır.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan eğitim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ağırlıklı ortalaması genelde “çoğu zaman” seçeneğinde toplandığı görülmüştür.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme boyutu ile ilgili eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin % 58,7 seviyesinde olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenleri üstün performans göstermeleri konusunda yeterince motive edemedikleri anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak üstün başarı gösteren öğretmenlerin okul müdürleri tarafından iltifatta bulunulması % 53,6 seviyesindedir. Halbuki okul müdürü, grup ve bireysel çabaları takip edip, elde edilen başarıdan dolayı çalışanları taltif etmelidir ki başarı kalıcı hale gelsin.

Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenlerin okul müdürleri tarafından takdir edilme oranı % 43,1 seviyesinde çıkmıştır. Sonucun bu kadar düşük çıkmasının

nedenlerinden en önemlisi de okul müdürlerinin yazılı takdirlerinin öğretmen gözüyle pek anlam ifade etmemesidir.

Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenleme ile ilgili okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri % 39,8'dir. Halbuki öğretmen ve okul müdürü okumayı, araştırmayı, yenilenmeyi bıraktığı anda hayattan da kopmuş demektir. Bu nedenle okul müdürleri, öğretmenleri mesleki yönden gelişmeleri için teşvik etmeli, akademik çalışmalar için onları cesaretlendirmelidir. Okul müdürü, öğretmenlerin okuması, araştırması ve kendilerini yenilemesi için yüksek beklentiler içerisinde olmalı ve bunu onlara hissettirmelidir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki gelişim imkanları için okul müdürleri, sürekli hizmetiçi eğitimler ve seminerler düzenlemelidir.

IV.7.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu İle İlgili Frekans Analizleri

Tablo 4.44. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	21	7,6	7,6
	Çok Seyrek	38	13,8	13,8
	Ara Sıra	64	23,2	23,2
	Çoğu Zaman	73	26,4	26,4
	Her Zaman	80	29,0	29,0
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin; yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasındaki takım ruhu oluşmasına öncülük etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 55,4'ü katılmakta iken, % 21,4'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.45. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	18	6,5	6,5
	Çok Seyrek	50	18,1	18,1
	Ara Sıra	53	19,2	19,2
	Çoğu Zaman	69	25,0	25,0
	Her Zaman	86	31,2	31,2
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 56,2'si katılmakta iken, % 24,6'sı bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.46. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	17	6,2	6,2
	Çok Seyrek	25	9,1	9,1
	Ara Sıra	80	29,0	29,0
	Çoğu Zaman	81	29,3	29,3
	Her Zaman	73	26,4	26,4
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlam ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 55,7'si katılmakta iken, % 15,3'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.47. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	11	4,0	4,0
	Çok Seyrek	27	9,8	9,8
	Ara Sıra	73	26,4	26,4
	Çoğu Zaman	104	37,7	37,7
	Her Zaman	61	22,1	22,1
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 59,8'i katılmakta iken, % 13,8'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.48. Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	17	6,2	6,2
	Çok Seyrek	21	7,6	7,6
	Ara Sıra	98	35,5	35,5
	Çoğu Zaman	80	29,0	29,0
	Her Zaman	60	21,7	21,7
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabileceği fiziksel ortamlar hazırlama ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 50,7'si katılmakta iken, % 13, 8'i bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.49. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	24	8,7	8,7
	Çok Seyrek	20	7,2	7,2
	Ara Sıra	90	32,6	32,6
	Çoğu Zaman	78	28,3	28,3
	Her Zaman	64	23,2	23,2
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 51,5'i katılmakta iken, % 15,9'u bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.50. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	25	9,1	9,1
	Çok Seyrek	26	9,4	9,4
	Ara Sıra	77	27,9	27,9
	Çoğu Zaman	81	29,3	29,3
	Her Zaman	67	24,3	24,3
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 53,6'sı katılmakta iken, % 18,5'i ise bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.51. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	16	5,8	5,8
	Çok Seyrek	18	6,5	6,5
	Ara Sıra	49	17,8	17,8
	Çoğu Zaman	114	41,3	41,3
	Her Zaman	79	28,6	28,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerini, birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 69,9'u katılmakta iken, % 12,3'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.52. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	14	5,1	5,1
	Çok Seyrek	26	9,4	9,4
	Ara Sıra	80	29,0	29,0
	Çoğu Zaman	88	31,9	31,9
	Her Zaman	68	24,6	24,6
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme davranış düzeylerine öğretmenlerin % 56,5'i katılmakta iken, % 14,5'i ise bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4.53. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama

		Sıklık	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)
	Hiçbir Zaman	12	4,3	4,3
	Çok Seyrek	11	4,0	4,0
	Ara Sıra	72	26,1	26,1
	Çoğu Zaman	97	35,1	35,1
	Her Zaman	84	30,4	30,4
	Toplam	276	100,0	100,0

Okul müdürlerinin, öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama ile ilgili davranış düzeylerine öğretmenlerin % 65,5'i katılmakta iken, % 8,3'ü ise bu görüşe katılmamaktadır.

Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda yer alan eğitim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamalarına bakacak olursak; okul müdürlerinin, yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme ile ilgili eğitim liderliği rollerini % 55,4 seviyesinde

gerçekleştirdikleri görülmektedir. Gerçek bir eğitim lideri, bütün personele takımdaşlık kültürünü aşılar ve bu doğrultuda hareket eder, yönlendirir. Çünkü bir okulun, kurumun başarıya ulaşması, sürekli gelişim göstermesi için tüm çalışanların aynı duyguları paylaşmaları, aynı yönde hareket etmeleri önemlidir. Bu nedenle okul müdürleri takım ruhunun inşası için gayret göstermelidirler.

Okul müdürlerinin, okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma ile ilgili eğitim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri % 59,8 seviyesindedir. Okulun gerçek amacı, öz güveni gelişmiş bireyler yetiştirmektir. İşte bu noktada eğitim liderliğine soyunan okul müdürleri, her fırsatta öğrencileri cesaretlendirmeli, beyinlerdeki “ben yapamam” inancına kırmaya yardımcı olmalıdırlar.

Okul müdürlerinin, öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabileceği fiziksel ortamlar hazırlama ile ilgili eğitim liderliği rollerini % 50,7 seviyesinde gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bunun en önemli nedeni de okul idarelerine yeterli kaynağın aktarılmaması gösterilebilir.

Okul müdürleri, öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme ile ilgili eğitim liderliği rollerini % 51,5 seviyesinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Halbuki, toplumda olduğu gibi okullarda da ortak bir kimliğin oluşması için okul müdürleri aktif rol oynamalıdırlar.

Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşleri ortaya atan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından desteklenme oranı % 53,6'dır. Okul ve eğitimin en büyük amaçlarından biri de bireysel farklılıkları öne çıkararak insanları özgürleştirmektir. Bu

nedenle okul müdürleri, yeni ve farklı görüşleri desteklemeli, o düşünceleri bir zenginlik olarak görüp, onlardan yararlanma yoluna gitmelidir.

10. SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, ortaöğretim kademesinde görevli okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarına ilişkin önemli ipuçları vermektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve değerlendirmeler şöyle özetlenebilir:

1. Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin % 27,2'si bayanlardan, % 72,8'nin erkeklerden oluştuğu görülmektedir.
2. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 68,8'nin evli olduğu görülmektedir.
3. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %78,1'i 20 yıldan daha az bir kıdeme sahiptir.
4. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sadece % 14,5'i yüksek lisans eğitimi alırken, doktora eğitimi alan öğretmen bulunmamaktadır.
5. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 96,4'ü 20 yıldan daha az aynı ilde görev yaptığı görülmüştür.
6. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 98,2'si 20 yıldan daha az aynı okulda görev yapmaktadır.

Ortaöğretim Okul Müdürlerinin, “Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş” düzeylerine ilişkin müdür yardımcıları ve öğretmenlerden elde edilen sonuçlar:

Müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre okul müdürleri, eğitim liderliği rollerinden; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki davranışlardan, okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklamayı her zaman yaparken, okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirme davranışını çoğu zaman gerçekleştirmektedirler. Okul müdürleri, okulun amaçlarını gerçekleştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma davranışını ara sıra yerine getirdikleri görülmektedir. Yine okul müdürleri, okulun amaçlarını kurul toplantılarında tartışmaya açma davranışını ara sıra gerçekleştirmektedirler.

Müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre okul müdürleri, eğitim liderliği rollerinden; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki davranışlardan, okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama davranışını çoğu zaman gerçekleştirdikleri, programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma davranışını ara sıra gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul müdürleri, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme davranışını çok seyrek gerçekleştirmektedirler. Okul müdürleri; okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme davranışını çoğu zaman gerçekleştirirken, derslerin zamanında başlamasını ve bitirilmesini sağlama ile ilgili davranışı her zaman gerçekleştirmektedirler.

Müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre okul müdürleri, eğitim liderliği rollerinden; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirmesi boyutundaki davranışlardan, öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma davranışını çoğu zaman gerçekleştirdikleri, yine öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşmeler yapma davranışını çoğu zaman yerine

getirdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma davranışını ara sıra gerçekleştirmektedirler.

Müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre okul müdürleri, eğitim liderliği rollerinden; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışlardan, öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme davranışını ara sıra gerçekleştirmektedirler, yine üstün çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma davranışını ara sıra yerine getirdikleri, özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak çok seyrek takdir ettikleri görülmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenleme davranışını çok seyrek yaptıkları, mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme davranışını ara sıra yapmaktadırlar. Okul müdürleri, öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma davranışını çok seyrek yapmaktadırlar. Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma davranışı, okul müdürleri tarafından ara sıra gerçekleştirilmektedir.

Müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre okul müdürleri, eğitim liderliği rollerinden; düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki davranışlardan, yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme davranışını ara sıra gerçekleştirmektedirler. Okul müdürlerinin, etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama davranışını ara sıra gerçekleştirdikleri, birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme davranışını çoğu zaman sergiledikleri görülmektedir. Okul müdürleri, öğretmen ve

öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme davranışını ara sıra yerine getirmektedirler. Okul müdürleri, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama davranışını çoğu zaman yapmaktadırlar.

Bütün bu sonuçlardan yola çıkarak ortaöğretim okul müdürleri, bilimsel alandaki gelişmeleri okul kültürüne yerleştirmeye, okulu sürekli değişen, öğrenen bir örgüt haline getirmeye aktif olarak katılmalılar. Ortaöğretim okul müdürleri, okulun amaçlarını belirlerken ve amaçları gerçekleştirirken öğretmen, öğrenci ve velilerle daha fazla işbirliği geliştirmeye gayret etmelidirler.

Ortaöğretim okul müdürleri, öğrencilerin sosyal gelişimi için daha iyi ortamlar hazırlamaya, öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmetiçi eğitim programları düzenlemeye daha çok çalışmalıdırlar.

Ortaöğretim okul müdürleri, sık sık sınıf ziyaretleri yaparak sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasına, üstün başarı gösteren öğretmenleri ödüllendirmeye, mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenleri cesaretlendirmeye özen göstermelidirler.

Ortaöğretim okul müdürleri, öğrenci başarısı konusunda öğretmenlerin yüksek beklentiye sahip olmaları ve öğretmenlerin üst düzeyde performans sergilemeleri için onları devamlı teşvik etmelidirler. Okul müdürleri, gazete ve dergilerde eğitimle ilgili çıkan yazıları öğretmenlerle paylaşmalılar, sık sık konferanslar tertip ederek öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmalıdırlar.

Okul müdürleri, gerçek bir eğitim lideri olarak öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu kültürünü aşılmalıdırlar. Öğretmenler ve

öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayıcı sosyal faaliyetler daha fazla düzenlenmelidirler.

Ortaöğretim okul müdürleri; çevreyi, çevrenin eğilimlerini, özelliklerini iyi bilmeli ve okulun başarılı olması için aile ve çevrenin desteğini üst düzeyde sağlamalıdır.

Okul müdürlerinin kendilerini yenilemeleri, eğitim liderliği rollerini yerine getirebilmeleri için hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir. Göreve yeni atanan bütün okul müdürleri, eğitim liderliği rollerini gerçekleştirebilecek eğitimlere alınmalı, mevcut bütün kademedeki okul müdürlerinin de eğitim liderliği rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdikleri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akdağ, B. (Mart 2006). Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu. Erişim tarihi: 14 Nisan

2010, www.geocities.com/egitimcilersitesi_egitimbilim/ba-ogretimliderligi.htm

Akdemir, A. (2003). *Temel İşletmecilik Bilgileri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Akşit, H. (2008). *Yönetim ve Yöneticilik*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.

Anderson, L. & Pigford, A. (1987). Removing Administrative Impediments to

Instructional Improvement Efforts. *Theory Into Practice*, 26.3, 67-71.

Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. *Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartları* (s. 2). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Malatya.

Atlıoğlu, Y. ve Şahin, A. (2002, Yaz). Liderlik Anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*. 155, 16-22.

Aydın, Pehlivan, İ. (2001). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, H. Ç. (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgütsel Kültür Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.

Balcı, A. (1992). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.

Balcı, A. (1996). Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği. *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, 7.

Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Pegem Akademi Yay. Ankara.

Başaran. İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yay. s. 72

Baykal, B. (2009, 22 Kasım). *Organizasyonların Yönetimi-İlkeler ve Süreçler*, Erişim

Tarihi:12 Mart 2010, <http://www.cehre.net>.

Besimler, D. (2002). Liderlik. Erişim tarihi: 30 Mart 2010,

www.jayceeskibris.org/liderlik.htm

Bolat, T. ve Aytemiz Seymen, O. (2000). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde "Dönüşümcü Liderlik Tarzı"nın Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. Sosyal Bilimler Dergisi 63, 1-15.

Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: A. Ü. Eğt. Fak. Yay.

Cafoglu, Z. (1992). Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik. *Eğitim Dergisi*, 1, 49–57.

Can, H. (1994). *Organizasyon ve Yönetim*. Siyasal Kitabevi.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 89-105.

Çaldıranlı, S. (1998). Hizmetkar Liderlik. *Sızıntı Dergisi*, 239, 448-493.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.

DMK (657 s. Devlet Memurları Kanunu). Madde 48.

Doğan, S. (1999). *Yöneticilik ve Vizyona Dayalı Liderlik*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Eğitim Liderliği(Training Leadership). (2009, Ocak 07). Erişim tarihi: 08 Mayıs 2010,

<http://karizmatiklider.net/egitimpliderlii/138-egitim-liderligi>

Eraslan, L. (2004. Bahar). Önderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar Ve Yeni

Önderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 26-35.

Erçetin, Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.

Erdoğan İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım yayım.

Eren, E. (2003). *Yönetim Ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Ergenç, İ. E. (2009, 22 Aralık). *Yönetim Tanımları*. Erişim Tarihi: 12 Mart 2010,

<http://www.erkutergenc.com>

Firestone, William, A. (1996). *Leadership: Role sor Functions? International Handbook of*

Educational leadership and Administration. Kluwer Academic Publisher,

Dordrecht, Boston, London.

Gülşen, C. (2009). Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş. *Gönüllü Eğitim*,

13, 4-6.

Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Eğitim Yönetimi*, 28,

531-548).

Gümüşeli A. İ. (2005) Eğitim Liderliği. *artı@eğitim Dergisi*, 8, 6.

Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güven, T. (2000). *Vizyoner Liderlik ve Takım Oluşturmada Liderin Vizyonunun Rolü*.

Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Hamedoğlu, M. A. (2001). Vizyoner Liderlik (Vizyona Dayalı Liderlik). *Yerel Yönetim ve*

Denetim Dergisi, Cilt: 6, 6, 45-52.

Harris, Rayma L. (1986). Leadership for Quality Instruction: *Looking toward the 21*

Century, Eric No: ED 270885.

Izgar, H. (2002). *Eğitime Yeni Bakışlar- I*. Ankara: Mikro Basım Yayın Dağıtım.

Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara:Doğan

Basımevi.

Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları

Kotter, John P. (1999). *Liderlik: Liderler Gerçekte Ne Yapar?* (Çev. Mustafa Tüzel)

İstanbul: MESS Yay.

Krug, S. E. (1992). *Instructionla Leaderssship, Scschool Instructional Climate, and Student*

Learning Outcomes. Eric No: ED359668

Marşap, A. (1999). *Yaratıcı Liderlik*. Ankara: Öncü Kitap.

Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 153, 27-28.

Öncü, G. (2002, 25 Ekim). Liderlik ve Yöneticilik. Erişim tarihi: 30 Mart 2010,

www.ggurses.com.tr.tc

Özalp, İ. (2009). *Yönetim Kavramı Yönetim ve Organizasyon*. Anadolu Üniversitesi A.Ö.F

Yayınları.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A

Yayıncılık.

Öztekin, A. (2005) *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Robbins, P. S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (S. A. ÖZTÜRK, Çev.) Etam.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa.

Schermerhorn, J.R. (2001). *Situational Leadership Conversations with Paul Hersey*.

Center for Leadership Studies.

Smith, W. F. ve Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership. How Principals Make A*

Difference. Washington: Edward Brothers, Inc.

Stimson, N. (1996). *Eğitici Önderlik*. (A. ÜNVER, Çev.), İstanbul: Rota yay.

Şahin, A. (2002). *Başarı ve Mutluluk İçin Yönetici Liderlik*. Osmaniye: Yimtaş.

Şimşek, H.(2002). *Önderlik, Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları*. Ankara: MEB Basımevi.

Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. & Turan, S. (2002, 16-17 Mayıs). AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nce düzenlenen 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirisi.

Tanrıöğen, A. (1998) *Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. Ankara: Hacettepe Ün. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Tanrıöğen, A. (1998). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. Erişim Tarihi: 22 Mayıs 2010, <http://egitimdergi.pau.edu.tr/makale>

Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini*

Gerçekleştirme Düzeyleri (Budur-Isparta İlleri Örneği), Gazi Ün. Eğitim Bil. Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi.

Taymaz, H. (1996). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: A. Ü. Eğt. Bil. Fak. Yay.

Toduk A. Y. (Mart 2006). CEO's Ekim. Erişim tarihi: 14 Nisan 2010,

www.amroptr.com/Tlider.htm.

Tufan, A. (2001). Okul Liderliği Yaklaşımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 152, 53-57

Wildy, H. & Dimmock, C. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary

School in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31, 43-61.

Yaylacı, F. (2002, 25 Ekim). İlköğretim Okulları İçin Etik Program Önerisi. Erişim tarihi:

30 Mart 2010, www.eyad.hypermarket.net/etik1.html

Yazarcizer. (2009, 22 Kasım). *Yönetimin Özellikleri ve İlkeleri*.

<http://www.erpakademi.com> Erişim Tarihi: 12 Mart 2010

Yıldız, M. (2002). Liderlik Yaklaşımları ve Türk Kamu Yönetiminde Liderlik

Araştırmaları. *Türk İdare Dergisi*. 435, 238-240.

Yozgat, O. (1992). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Marmara Ün. Nihat Sayar Eğitim Vakfı.

Yörük, S.& Kocabaş, İ. (?). *Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim*. Erişim tarihi: 24

Nisan 2010, <http://web.firat.edu.tr>

EKLER

EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET

Değerli Meslektaşlarım,

Yüksek lisans tez çalışmamın parçası olan dolduracağınız bu anketin amacı, okul müdürlerinin eğitim liderliğine ilişkin davranışları ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlenmesine dayanmaktadır. Ankette elde edilecek bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen her soruya mümkün olduğu kadar açık ve samimi bir şekilde cevap veriniz. Ankete ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Nadir ÖZTAŞ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kamu Yönetimi Bölümü

noztas75@hotmail.com

**EK-1: OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİNE GEÇİŞ
DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK ANKET FORMU**

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1- Cinsiyetiniz?

Kadın Erkek.

2. Medeni durumunuz?

Bekar Evli

3- Göreviniz?

Müdür Başyardımcısı Müdür Yardımcısı Öğretmen

4- Kıdeminiz?

1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl ve üzeri,

5- Öğrenim durumunuz?

Lisans Yüksek Lisans Doktora

6- Okulunuzun bulunduğu merkez?

İl Merkezi İlçe Merkezi Kasaba

7- Bulduğunuz ilde çalışma süreniz?

1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl ve üzeri,

8- Bulduğunuz okulda çalışma süreniz?

1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl ve üzeri,

Değerli Öğretmenler,

Aşağıda, okul yöneticilerini görev alanları içinde düşünülen bazı davranışlar sıralanmıştır.

Her davranışın karşısında da beşli bir seçenek verilmiştir. Sizden istenen, her bir davranışı dikkatle okuyarak kendi okulunuzdaki okul müdürünün bu davranışı ne ölçüde gösterdiğini bugüne kadarki gözlemlerinize göre cevaplandırmanızdır.

EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET SORULARI		Hiçbir	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
		1	2	3	4	5
A	OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞILMASI					
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama,					
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek,					
3	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme,					
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma ,					
5	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme,					
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma,					
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme,					
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme,					
9	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme,					
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme,					
B	EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ					
11	Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama,					
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme,					
13	Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma,					

EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET SORULARI		Hiçbir	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
		1	2	3	4	5
14	Programla ilgili materyallerin(kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma,					
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme,					
16	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme,					
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme,					
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama,					
19	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme,					
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme,					
C	ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ					
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma,					
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme,					
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma,					
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme,					
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme,					
26	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme,					
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenci ödüllendirme,					
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama,					
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme,					

EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET SORULARI		Hiçbir	Çok	Ara Sıra	Çoğu	Her
		1	2	3	4	5
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma,					
D	ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ					
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme,					
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma,					
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme,					
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi çalışmaları düzenleme,					
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme,					
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme,					
37	Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma,					
38	Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma,					
39	Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma,					
40	Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme,					
E	DÜZENLİ ÖĞRETME-ÖĞRENME ÇEVRESİ VE İKLİMİ OLUŞTURMA					
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme,					
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme,					
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama,					
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma,					

EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET SORULARI		Hiçbir	Çok	Ara Sıra	Çoğu	Her
		1	2	3	4	5
45	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama,					
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme,					
47	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme,					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme,					
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme,					
50	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama,					