

T.C
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN PROFİLLERİ: AB STANDARTLARI VE
TÜRKİYE ÖLÇÜTLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hanifi ÇAÇAN

Gaziantep 2013

T.C
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN PROFİLLERİ: AB STANDARTLARI VE
TÜRKİYE ÖLÇÜTLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hanifi ÇAÇAN

Danışman Yrd.Doç.Dr. Fatih YILMAZ

Gaziantep 2013

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Yöneticilerinin Profilleri: AB Standartları ve Türkiye Ölçütleri Bakımından Değerlendirilmesi ” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

11/09/2013

Hanifi ÇAÇAN

İmza:

ÖZ

1963 yılından beri Avrupa Birliği'ne girme çabası içerisinde olan Türkiye, bu amaçla üyelik yolunda birçok alanda önemli adımlar atmıştır. Eğitim alanında da önemli adımlar atılarak bazı uyum çalışmalarına gidilmiştir. “AB 2020 Stratejisi ve Eğitim Öğretim 2020 çalışma programı kapsamındaki hedeflere yönelik önemli adımlar atılması, zorunlu eğitim süresinin 8 yıldan kademeli olarak 12 yıla çıkarılması, okul öncesi eğitimin idari olarak teşvik edilmesi, ders kitapları ve materyallerinde cinsiyet ayrımcılığı içeren öğelerin bulunmamasına dikkat edilmesi, öğrencilerin kılık kıyafetleri konusunda bir serbestliğe gidilmesi” gibi uygulamalar bu amaçla yapılan çalışmalardır. Ancak dikkat edildiği gibi yapılanlar genelde eğitim öğretim boyutuyla sınırlı kalmıştır. Eğitimin yönetimi boyutunda ise uyum faaliyetlerinde çok fazla yer verilmediği görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinin profillerini belirlemek, atama kriterlerini saptamak ve Avrupa Birliği ülkeleriyle kıyaslayarak Avrupa Birliği sürecinde eğitim liderlerimizin profillerini ve problemlerini ortaya koymak ve çözüm yolları önermektir.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan, uzman görüşleri alınan ve geçerlilik çalışması yapılan 19 maddelik anket formu ile toplanmıştır. SPSS 15.0 programı kullanılarak yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bazı bulguları şöyle sıralayabiliriz:

Okul yöneticilerinin %47,5'nin 31-40 yaş arasında olduğu, ankete cevap veren yöneticilerin % 47,0'sinin “1-5” yıl aralığında yöneticilik görev süresine sahip oldukları, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 87,6'sının, Avrupa Birliği tarafından desteklenen herhangi bir program nedeniyle yurt dışına çıkmadıkları, araştırmaya katılan okul yöneticilerinden sadece % 31,7'sinin herhangi bir yabancı dili bildiklerini ifade etmişlerdir. Yabancı dil bilenlerin de %2,5'i bu dili iyi bildiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin % 48,5'i bilişim teknolojilerini (bilgisayar, internet, multimedya vb) “iyi” derecede kullandıklarını, % 47'si MEB amaçlarının gerçekleşme düzeyini “orta düzeyde” yeterli gördüğü, %54'ü ise “Okul yöneticilerinin atamalarının “iyi bir eğitim”, “tecrübe” ve “sınav” temel alınarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri, “Okul yöneticisinin Sahip Olması Gereken Özellikler” sorusuna, en yüksek oranda “sorumluluk sahibi olma”, “sorun çözebilme”, “liderlik özelliklerini taşıma” olarak cevap vermişlerdir. “Okul yöneticilerinden beklenen davranışlar” sorusuna da, “kararları çalışanlarla ortak alıp uygulanmasını sağlama”, “okulda disiplini sağlama”, “çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme” alt maddelerine yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği standartları, Türkiye ölçütleri, yönetici profili.

ABSTRACT

Turkey, attempting to take part in European Union since 1963, has taken important steps in many areas of the road to membership for this purpose. Turkey has also made significant developments in the field of education. There are some examples of these developments, such as; important steps have been recorded on the way to the 2020 strategy of European Union and Studying Programme on Education and Teaching towards 2020, obligatory education has been converted to step by step 12 years instead of 8 years, nursery schools have been supported, some parts in course books and materials on sex distinction have been changed, students have the chance to choose their own clothes while coming to school, etc... however, when it is looked at closely, the changes are only in a restricted area. On the other hand, there are not many changes in the management of education.


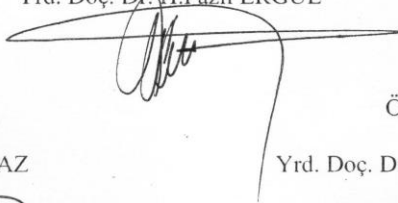
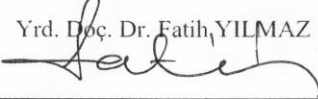
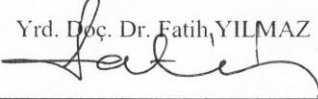
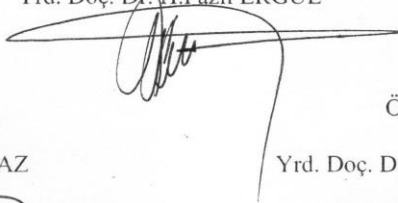
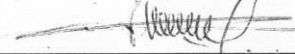
The aim for this research is ; to fix the profiles of the administrator and their assistants in schools in Diyarbakır and its towns, to determine the criterias for appointing directors and compare these criterias with the ones of European Union. And, as a result, the aim is to determine the profiles and the problems of administrator, while working with European Union, and find solutions.

The data was collected using a 19-item questionnaire which was prepared according to expert opinions and validity work by the researcher. Some of the findings that emerged from the analysis which was made by using SPSS 15.0 program as follows:

47.5 percent of the administrators are between the age of 31-40, 47.0 percent of the administrator who answered this questionnaire have been working as administrator for 1-5 years, 87.6 percent has never been abroad for one of the European Projects, only 31,7 percent of them can speak a second language and only 2.5 percent of them in advanced level in a second language. 48.5 percent can use technology well such as computer, internet, multimedia etc... 47.0 percent can use technology to carry out the works for "MEB" in average. 54 percent think that the administrator should have a good education, experience and should pass an exam. While talking about the characteristics that administrator should have, the best proportion is given to "responsibility, practicality in finding solutions, having the characteristics of leadership". The sub-items of the question, on what is the behavior that administrator should have": They should take all decisions and apply them with the people who work with them.", "They must ensure the discipline at school.", "They should coordinate and contact with the people working at school." were seen a high level of participation.

Key Words: European Union Standarts, Standarts In Turkey, The Profile Of A administrator.

TEZ JÜRİ ONAYI

		T.C.				
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI						
Öğrencinin						
Adı-soyadı		Hanifi ÇAÇAN				
Numarası		112102059				
Anabilim/ Bilim Dalı (Fakültesi)		İşletme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı				
Sınavın						
Tarihi		11.09.2013				
Süresi		60 dk.				
Yeri		Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi				
Karar						
<u>Oybirliği</u>		<u>Oycokluğu</u>		<u>Kabul</u>	<u>Düzeltilme</u>	<u>Red</u>
X				X		
<p>Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı Jürimiz tarafından gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir.</p>					11/09/2013	
Jüri Başkanı Öğretim Üyesi						
Yrd. Doç. Dr. H.Fazıl ERGÜL						
Üye- Danışman Öğretim Üyesi				Üye Öğretim Üyesi		
Yrd. Doç. Dr. Fatih, YILMAZ				Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM		
						

ÖNSÖZ

Türkiye'nin batı uygarlığını benimsemesi ve batılılaşma hareketlerinin sonucu olarak kabul edebileceğimiz AB'ye girme yönünde yapılan çalışmalar geçmişten bugüne devam etmiştir. Bu yönde yapılan çalışmaların başarıya ulaşması, tam üyelik için yerine getirilmesi gereken ölçütlerin gerçekleşmesi için birçok alanda değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu yüzden yapılacak olan değişikliklerin temeli eğitim sistemi olduğundan Türk Eğitim Sistemi'ne önemli görevler düşmektedir.

Gelişme ve değişimin temel kaynağı olan eğitimin görünmeyen yönünde yöneticiler yer almaktadır. Okul yöneticileri, eğitim sisteminin kalitesini arttıran, çalışanlarına pratiği öğreten, eğitim politikasının yol göstericileri olan kişilerdir. Eğitim sisteminde bu derecede önemli yer tutan yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için yöneticilerin kendi çabaları kadar onların seçilmeleri ve atanmalarında temel alınan kriterlerin önemli bir payı vardır. Bu tez çalışması, ile mevcut durumu gözden geçirerek hangi konularda düzenleme ve iyileştirmelerin yapılması gerektiğini göstermeye çalıştım.

Tez çalışmam süresince tüm zaman dilimlerinde bana yardımcı olan, yol gösteren, tüm sorularıma güler yüzüyle, sabırla cevap veren tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Motivasyonumun düştüğü anlarda, pozitif bakış açısıyla araştırmaya odaklanmama olanak sağlayan, bilimsel yöntemin gereklilikleri doğrultusunda görüş ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez çalışmam süresince kendi çalışma zamanlarından fedakârlıkta bulunarak metodolojik ve istatistikî açıdan yardımlarını esirgemeyen Sayın Araş. Gör. Selin GÖÇEN'e teşekkür ederim. Bu çalışmada görüşlerini içtenlikle belirten okul yöneticilerine de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte gösterdikleri sabır ve anlayışlarından dolayı mesai arkadaşlarıma, yüksek lisans eğitimim için beni teşvik eden ve desteklerini hiç eksik etmeyen aileme minnetlerimi sunarım.

Eylül 2013

Hanifi ÇAÇAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
I. BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
II. BÖLÜM.....	3
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	3
2.1. Eğitim Kavramı ve Eğitimbilim.....	3
2.2. Sistem Olarak Eğitim.....	4
2.3. Okul Kavramı ve Özellikleri.....	5
2.4. Okul Kültürü ve Örgütlenmesi.....	6
2.5. Okul ve Eğitimin İşlevleri.....	7
2.5.1. Okulun Teknik-Ekonomik İşlevleri.....	8
2.5.2. Okulun İnsani-Sosyal İşlevleri.....	8
2.5.3. Okulun Politik İşlevleri.....	9
2.5.4. Okulun Kültürel İşlevleri.....	10
2.5.5. Okulun Eğitsel İşlevleri.....	10
2.6.Yönetim-Yönetici Kavramı.....	11
2.7.Yönetim Süreçleri.....	12
2.7.1. Karar Verme.....	13
2.7.2. Planlama.....	13
2.7.3. Örgütlenme.....	14
2.7.4. İletişim.....	15
2.7.5. Etki.....	16
2.7.6. Koordinasyon(Eşgüdümleme).....	17
2.7.7. Değerlendirme.....	17
2.8.Yönetim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi.....	18
2.8.1. Klasik Yönetim Kuramı.....	19
2.8.2. Neo-Klasik Yönetim Kuramı.....	19
2.8.3. Çağdaş Yönetim Kuramı.....	20
2.9. Eğitim Yönetimi.....	21
2.10.Okul Yönetimi.....	22
2.11. Okul Yöneticisinin Temel Görevleri.....	23
2.12. Yöneticinin Roller ve Tipleri.....	23
2.12.1.Görev.....	24
2.12.2.Yetki.....	25
2.12.3.Sorumluluk.....	26
2.13.Yöneticilerde Aranılan Standartlar.....	26
2.14. Lider-Liderlik.....	28
2.14.1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar.....	29
2.14.2.Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları.....	29
2.15. Türk Millî Eğitim Sistemi.....	30
2.16.Türkiye’de Yönetici Seçmenin Tarihsel Geçmişi ve Gelişimi.....	33
2.16.1.Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Atanması.....	35

2.16.2. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticiliği.....	37
2.17. Avrupa Birliği.....	38
2.17.1. Avrupa Birliği Gelişim Süreci.....	38
2.17.2. Türkiye'nin AB'ye Üyelik Süreci.....	39
2.17.3. AB'nin Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri.....	39
2.17.3.1. Sokrates.....	40
2.17.3.2. Leonardo da Vinci.....	41
2.17.3.3. Avrupa Gençlik Programı.....	41
2.17.4. Avrupa Birliği'nde Yönetici Atamasında Eğitim Bakanlıklarına Genel Bir Bakış...42	
2.17.5. Avrupa Birliği Yönetici Standartları.....	43
2.17.6. Okul Yöneticisinin Atanması.....	44
2.17.7. Okul Yöneticilerinin Maddi Olanakları.....	46
3. İlgili Araştırmalar.....	47
4. Amaç.....	49
5. Araştırmanın Önemi.....	49
6. Sayıtlar.....	50
7. Sınırlılıklar.....	50
8. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	50
III. BÖLÜM.....	51
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırma Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.4. Veri Çözümleme Yöntemleri.....	52
IV. BÖLÜM.....	53
4. BULGULAR VE YORUM.....	53
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	53
4.2. Okul Yöneticilerinin Görevlerinin Gerektirdiği Kurs ya da Seminerlere Gidip Gitmediği, Yabancı Dil Bilmesi, Yüksek Lisans Yapıp Yapmaması, Yeni Teknolojileri Bilme ve Kullanma Düzeyleri Nasıl Bir Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	55
4.3. Okul Yöneticilerinin, MEB'in Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Analizler.....	60
4.4. Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar İle Cinsiyetleri, Yaşları, Görev Süreleri ; Kişisel Özellikleri İle Cinsiyetleri, Yaşları ve Görev Süreleri Arasındaki İlişki.....	66
4.5. Okul Yöneticilerinin Avrupa Birliği Üye Ülkelerle Kıyasla Eğitim Yöneticiliği Açısından Kendilerini Gördükleri ve Olmak İstedikleri Yere İlişkin Analizler ve AB Standartları.....	88
V. BÖLÜM.....	92
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1. Sonuç.....	92
5.2. Öneriler.....	94
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	94
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	95

EKLER	96
Ek 1:Yönetici Değerlendirme Formu.....	96
Ek 2:Ön Analizin Uygulandığı Okulların Listesi.....	98
Ek 3:Anket Uygulama İzin belgesi.....	99
Ek 4: Asıl Anketin Uygulandığı Okulların Listesi.....	100
Ek 5: OYPAS Ölçeği.....	101
KAYNAKÇA	106



TABLolar LİSTESİ**SAYFA NO**

Tablo 1: Yöneticilerin Yaş Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	53
Tablo 2: Müdürlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	54
Tablo 3: Yöneticilerin Şu andaki görevlerine İlişkin Dağılımları.....	54
Tablo 4: Yöneticilerin Bu Okuldaki Görev Sürelerine ilişkin Dağılımları.....	54
Tablo 5: Yöneticilerin Yöneticilikteki Görev Sürelerine ilişkin Dağılımları.....	55
Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Son Üç Yılda Gittikleri Seminer Sayısı Değişkenin İlişkin Dağılımları.....	55
Tablo 7: Okul Yöneticilerinin AB Projesi Kapsamında Yurt Dışına Çıkmalarına İlişkin Dağılımları.....	56
Tablo 8: Yöneticilerinin Yabancı Dil Bilme Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	56
Tablo 9: Yöneticilerinin Bildikleri Yabancı Dil Türü Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	57
Tablo 10: Yabancı Dil Bilen Yöneticilerin Bilinen Yabancı Dil Seviyesinin Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	57
Tablo 11: Yöneticilerin Yabancı Dil Bilme Nedeni Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	58
Tablo 12: Yöneticilerin Eğitim Durumu Değişkenine ilişkin Dağılımları.....	58
Tablo 13: Yöneticilerin Bilişim Teknolojilerini Takip Etme Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	59
Tablo 14: Yöneticilerin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	59
Tablo 15: Yöneticilerin MEB Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Değişkenine İlişkin Dağılımları...	60
Tablo 16: Yöneticilerin, Yönetici Atama Ölçütlerinin Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	60
Tablo 17: Yöneticilerin, Yönetici Atama Etkin Olması Gerekenler Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	61
Tablo 18: Yöneticilerin, Yöneticinin Sahip Olması Gereken Özellikler değişkenine İlişkin Dağılımları.....	62
Tablo 19: Yöneticilerin, Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar değişkenine İlişkin Dağılımları.....	64
Tablo 20: Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki.....	67
Tablo 21: Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki.....	70
Tablo 22: Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar ile Yaşları Arasındaki İlişki.....	73
Tablo 23: Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri ile Yaşları Arasındaki İlişki.....	76

Tablo 24: Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar ile Görev Süreleri Arasındaki İlişki.....	79
Tablo 25: Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri ile Görev Süreleri Arasındaki İlişki.....	82
Tablo 26: Okul Yöneticilerinin Yönetici Atamalarında Etkin Rol Alması Gerektiğine İnanıkları Kurum ve Kişiler ile Yaşları Arasındaki İlişki.....	84
Tablo 27: Milli Eğitimin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi İle Yaş Arasındaki İlişki.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Türk Milli Eğitim Sisteminin Teşkilat Şeması.....	31
---	----

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
P	: Anlamlılık değeri
OYPAS	: Ortaöğretim Yöneticilerinin Profilleri: Ab Standartları Ve Türkiye Ölçütleri Bakımından Değerlendirilmesi
SPSS	: Statistical Packagefor Social Sciences
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
ss.	: Sayfa sayısı, sayfalar
TDK	: Türk Dil Kurumu
Ed.	: Editör
Çev.	: Çeviren
C.	: Cilt
Bs.	: Baskı, basım
vb.	: ve benzeri
f:	: Frekans
%:	: Yüzde

1. BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1.Problem

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun başka canlılarla birlikte yaşama zorunluluğu vardır. Çünkü insanoğlunun tek başına karşılayamayacağı gereksinimlerinin yanında, çevresinde onu hedefine yönlendireceği, ona yardım edeceği, onunla işbirliği yapabileceği başka unsurlara, canlılara gereksinim duymaktadır. Bundan dolayı herhangi bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlar arasında işi yönlendirebilecek, bu amaca giden yolda diğerlerini yönetebilecek liderlere gereksinim bulunmaktadır.

Bilgi ve teknolojinin her gün yeni bir evresini yaşadığımız bu çağda bir arada bulunan insan topluluklarını, örgütleri başarıya götüren en önemli unsur, kişilerin bireysel başarılarından ziyade bu başarıyı yönetebilecek, yönlendirebilecek liderlerdir. Toplumun eğitim-öğretim adına yapı taşı ve eğitimin, öğretimin nakil kaynağı niteliğinde olan okul, liderlerin, liderlik özelliklerine en fazla ihtiyaç duyulan örgütlerin başında gelir.

Okul adını verdiğimiz bu örgütlerde belirli amaca yönelmiş insanları bu doğrultuda harekete geçiren kişilerin diğerlerinden bir farkı ve ayırıcı özelliklerinin olması gerekir. Örgütü başarıya götürecek olan da bu liderlerin insanları harekete geçirme özelliği, ikna kabiliyeti, analiz becerisi, sosyal ilişkiler bakımından güçlü ve herkeste olmayan belirli kişilik özellikleridir. Örgütün başına getirilen yöneticiler eğer bu özelliklerden yoksun ise bir amaç için bir araya gelen örgütün ya da daha özel anlamda okulun başarıya ulaşmada şansı çok azdır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin en önemli rolü, eğitimin bir kamusal sorumluluk ve diğer alanlarda ortaya çıkan sorunların da pekiştiricisi ya da çözücüsü olabileceğini dikkate alarak, demokratik katılımı geliştirmek ve herkesin nitelikli eğitim alma hakkını sağlamaya çaba göstermek olacaktır (Aksoy, 2012).

Eğitim tarihimize de baktığımızda; eğitimi uzun vadeli olarak, bir sistem ve bütünlük içinde ele alıp geliştirme çalışmalarının yapılmadığı, bunlara başlansa da sürdürülüp sonuçlanmadığı görülüyor. Zaten Tanzimat'tan beri "eğitim reformu yapılmalı" denince, bundan temelde "ders programlarının" ve "not verme sisteminin" değiştirilmesi anlaşılmıştır. Oysa "Eğitim Reformu'ndan milli bünyemize ve gereksinimlerimize uygun, bilimsel araştırma verilerine dayanan, kapsamlı, sistemli, istikrarlı düzenleme çalışmaları anlaşılmalıdır. Çocuklarımızı, yetişkinlerimizi kişiliklerine, yeteneklerine ve toplumun gereksinimlerine göre yetiştirmek için nasıl bir eğitim sisteminin

gerektiğini düşünmeliyiz. Bu amaçla tarihten, olumlu–olumsuz görüş öneri ve deneyimlerden faydalanmalıyız. Dünyada eğitimde yeni gelişmelerin neler olduklarını, bunları işimize yarayıp yaramadığını düşünmeliyiz (Akyüz, 2012:438-439).

Her eğitici hareketin bir amacı olmalıdır. Amacı olmayan bir eğitim düşünülemez. Eğitimin amaca yönelik bir hareket olduğu, hemen bütün eğitim yaklaşımlarında ve tanımlarında vardır. Ama bu amacın ne olması gerektiği hakkında daha “amaç” kelimesinin anlam yükü ve yakın anlamları olan diğer kelimeleri seçerken farklılaşmalar başlamaktadır. Ancak tüm yaklaşımların da hem fikir oldukları, eğitim amacının herhangi bir kişi tarafından kolayca gerçekleştirilebilecek bir iş ya da hiçbir şekilde ulaşılamayacak bir hedef olmadığıdır. Eğitim amaçları, yalnız eğitilmiş ve belli psikolojik yollardan, teknik araçlardan yararlanan öğretmen kişilerin gerçekleştirip ulaşabilecekleri amaçlardır. Eğitim amaçlarını gerçekleştirenler yalnız eğiticiler değil aynı zamanda–okullar başta olmak üzere diğer bazı kuruluşlardır. Ancak eğitim amaçlarını benimseyip gerçekleştirmeye çalışanlar arasında okullar ve eğitim sistemleri önemli bir yer alır. Amaçlar, eğitim kurumlarının varlık şartlarıdır. Eğitim araçlarının, eğitim amaçlarına ulaşmaya uygun ve kabiliyetli olması gerekir. Eğitim kurumları eğitim amaçlarına ulaşmak için kurulur (Ergün, 2011:17). Bu anlamda okul yöneticilerine yüklenen rol ya da roller önem kazanmaktadır. Nitekim, Taymaz 'a (2000) göre, okul yöneticisini tek bir role hapsedemeyiz. Ona göre okul yöneticisi; bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitsel lider ve toplumun aktif üyesi olmak durumundadır. Ancak eğitim sistemimizde yöneticiliğin melekşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engellerden biri, öğretmenlik ile yöneticilik görevinin ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu karıştırma “öğretmen yönetici” tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamak zorunda kalmasına yol açmaktadır. Bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmış, yıpranmasını arttırmıştır.

Tüm bunlara baktığımız zaman hayatımızın her alanında var olan, ilk defa bir şeyler öğrenmenin, öğrendiklerimize bir şeyler eklemenin her şeyden bağımsız bir şekilde ortaya çıktığı gerçeğini görüyoruz. Ancak eğitilmenin, öğrenmenin olurluna bırakılamayacak kadar önemli bir unsur olduğu gerçeği apaçık ortadadır. Bu yüzden eğitim kavramı hakkında bir sürü tanımlar yapılmış ve bu kavramın bilimsel bir özellik kazanması çok da uzun sürmemiştir.

2. BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Eğitim Kavramı ve Eğitimbilim

Eğitim, çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme sürecidir (Sönmez, 2012:37). Akyüz' e (2012:2) göre eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının, en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü olarak ifade edilebilir.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir. İnsan oluş halinde olan, gelişen, değişen bir varlık olduğu için eğitim, insanın etkilenebilirliğinden yararlanmakta; onun davranışlarını istediği gibi düzenlemekte ve değiştirmektedir (Ergün, 2011: 1-11). Gürsel'e (2003:1) göre, bu tanımdaki "amaç" sözcüğüyle, eğitimin planlı değişimleri içerdiği ve rastlantılara bırakılmadığı; istenilen sözcüğüyle ise, her türlü değişimin değil, toplumun istek ve idealleriyle, beklentilerine uygun düşen davranış değişiklikleri vurgulanmaktadır.

Fidan'a (2012:6) göre Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa, okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır.

Eğitim, toplumun bir kurumudur. Eğitim kurumu, toplumun bireyleri arasında oluşan eğitsel ilişkileri anlatır. Bir toplumda her bireyin, yaşamını sürdürmek; toplumsal üyelik görevlerini yerine getirmek; toplumda kendine bir konum sağlamak için gereken davranışları öğrenmesi gerekir. Birey bu davranışları öğrenmek için, toplumda bunları bilen başka üyelere başvurur. Böylece toplumda üyeler arasında bir *eğitsel ilişkiler* dokusu oluşur; böylelikle eğitim kurumsallaşmaya başlar. Toplum geliştikçe, üyelerin öğreneceği bilgi, beceri ve tutumlar da gelişir, çoğalır ve karmaşıklaşır. Gelişmiş toplumlarda üyelerin toplumdan, toplumun da üyelerinden beklentileri, istekleri, ilkel toplumlara göre daha çoktur. Bu toplum- birey arasındaki karşılıklı beklenti ve isteklerin davranışa dönüştürülüp gerçekleştirilebilmesi için üyeler, amaçlarına uygun olarak eğitilmek isterler. İstekler arttığında toplumun ve üyelerinin ortak amaçlarını gerçekleştirecek planlı bir eğitim örgütlenmeye başlar. Böylece, toplumda oluşan örgütlü eğitim, başka bir deyişle üyelerin eğitsel ilişkilerini düzenleyen ve karşılayan *toplumsal birimler*, toplumun eğitim sistemini oluştururlar. Toplumun eğitim

gereksinmesini karşılayan toplumsal birimlere değişik adlar verilse bile, bunların her biri genel olarak okul niteliğindedir (Başaran, 1996:4).

"Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı" olarak tanımlamaktadır. Eğitim ile ilgili yapılan tanımlamalara baktığımız zaman eğitimin, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğunun sonucuna varırız (Tezcan, 1985:4). Tüm bu tanım ve özellikler bizleri eğitimin incelenmeye değer, ciddi ve bilimsel nitelik taşıdığı gerçeğine götürüyor.

Eğitim bugün bir bilim olarak, bilimler sınıflaması içindeki yerini almıştır. Bilimler bugün iki grupta toplanmaktadır. Birisi gerçek tecrübe alanında konuları olmayan, saf biçim ve soyut yapı olarak inceleme yapan Mantık, Matematik gibi *formel bilimler*; diğeri de tecrübi gerçeği, tabiatı, insan hareketlerini, toplumda ve ekonomik hayattaki yapı ve yasaları inceleyen gerçek (*reel*) bilimler. Bunlar Fizik, Kimya, Astronomi, Biyoloji, Tıp gibi tabiat bilimleri; Tarih, Din , Dil ,Sanat gibi manevi bilimler , kültür bilimleri, sosyal ve iktisadi bilimlerdir. Eğitim, bugün somut, gerçek bilimler arasındadır.

Eğitimbilimi, eğitici davranış ile eğitilende meydana gelen öğrenme olayları ve davranış değişiklikleri arasındaki nedensellik ilişkilerini araştırır. Eğitim alan yazınındaki "eğitim metotları", "eğitim tedbirleri", "eğitim araçları", "eğitim yolları" gibi kavramların en yüksek düzeyde laf ve en alt düzeyde bilgi olduğu görülmekte, ancak bunlar henüz tecrübî araştırmalara dayandırılmamaktadır (Ergün , 2011: 1-11).

"Eğitimbilim" , eğitimi kendisine konu alan bir bilimdir. Eğitim olayını bilimsel yöntemlerle inceleyen, eğitim sorunlarını bilimsel bir yaklaşımla çözümlemeye çalışan ve eğitim alanında kurallar ve kuramlar düzenlemeyi amaçlayan bir bilim dalıdır (Tezcan ,1985:4).

2.2. Sistem Olarak Eğitim

Başaran'a (1996:25-26) göre eğitim sistemi, toplumun eğitim gereksinmelerinin doyurulmaya çalışıldığı toplumsal birimlerden oluşmaktadır. Her eğitim örgütü, girdisini toplumdan almak ve çıktısını topluma vermek zorundadır. Bunun anlamı eğitim sisteminin çevresine açık olduğudur. Eğer bir sistem girdilerini toplumdan almak ve çıktısını çevresine veriyor; böylece çevresine ürün verme yoluyla yaşamasını sağlıyor ise, bu sistemin açık olduğunun göstergesidir. Açık Sistemi Kuramı, örgütün çevresine *can bağı* ile bağlandığını göstererek yönetim bilimine yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Eğitim sisteminin amacı, etkili (verimli, dirik, yararlı, sağlıklı ve eğitim iş görenlerinin işten doyumunu sağlamış) olarak yaşamasını sürdürmektir. Eğitim sistemi, yaşamını sürdürmek için eğitime ilişkin hizmet, düşünce (bilgi) ve mal üretir, eğitim sisteminin değişik düzeylerinde değişik nitelik gösterir.

Günay'a (2004: 19-20) göre, Türkiye'de duruma bakıldığı zaman, siyasi uygulamaların eğitim üzerindeki etkilerinin olması gerektiğinden daha yoğun olduğu dikkat çekmektedir. Genel, geçerli eğitim politikaları yerine iktidara özel politikalar uygulanarak eğitim siyasi amaçlar için araç olarak kullanılmıştır. Siyasi uygulamalar eğitim yönetiminde, yönetici atamalarından davranışlarına kadar yoğun bir şekilde belirleyici olmuş, tarafsızlık ve eşitlik ilkeleri çoğu kez göz ardı edilmiştir. Bu da eğitim sistemini toplumun çağdaş düzeyde yaşam tarzı üreten temel gücü olmaktan uzaklaştırmıştır. Geleceğin potansiyelini barındıran ve şekillendiren okul, politika için daima stratejik bir araç olarak görülmüştür.

Bu yüzden Şahin'e (2003) göre Milli eğitim sisteminde çağın koşullarına uymak ve içinde bulunan olumsuz koşullardan kurtulmak için köklü değişime gereksinim vardır.

2.3. Okul Kavramı ve Özellikleri

Okul, toplumların tarihinde oldukça eskiye dayanan toplumsal bir birim olmakla birlikte, bugünkü haliyle okullar, ulus devletlerle birlikte gelişip yaygınlaşmaya başlamıştır. Geçmişten bugüne okullar, yapı, amaç ve işlevleri yönünden bazı değişikliklere uğrayarak varlığını sürdürmüştür. Özellikle uluslaşma ve sanayileşme süreciyle birlikte sosyal yaşamda ve iş yaşamında giderek artan bürokratikleşme, işbölümü ve uzmanlaşma, okula da sürekli yeni işlevler yüklenmesini sağlamıştır. Günümüzde ise yaygın bir kavramlaştırma ile okul, öğrenmenin gerçekleştiği yer olarak görülmektedir (Şişman,2011:13).

Fidan'a (2012:6) göre toplumlar kendilerine uygun insanı, kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu nedenle, onu tesadüflere ve kültürlenmenin gelişigüzel etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar insanlara birlikte yaşamının gerektiğini, toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemiş ve onu kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır.

Okul genel bir kavramdır. Okula değişik sıfatlar ve adlar verilebilir. Okula, ilk, orta, yüksek sıfatlarının verilmesi, düzeyinin giderek yükseldiğini gösterir. Okula, lise, teknik, meslek, anadolu, kolej, enstitü, akademi, fakülte, eğitim merkezi, konservatuar gibi sıfatlar ya da adlar verilmesi, okulun olma niteliğini değiştirmez; ancak onu başka okullardan ayırmaya yardım eder. Okul, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, yaygın eğitim, hizmet içi eğitim ve özel eğitim sistemlerinin eğitim ve öğretim yapılan yerlerinin ortak adıdır. Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir. Okulun örgütsel amacı, kendine gösterilen belli bir yaş çağındaki ve belli bir bölgedeki insanların tamamına okulun kapısını açmak (okullaştırmak) ve bunlara nitelikli eğitim vermektir (Başaran,1996:71).

Tüm sistemler gibi eğitim sistemi de amaçları olan, bu amaçları gerçekleştirmek için girdi alan, girdileri bilimsel meslek birikimi ile amaçlar doğrultusunda işleyip dönüştüren ve çıktı veren bir sistemdir. Eğitim sisteminin girdileri öğrenciler, çıktıları amaçlara göre bilgi ve davranışlar kazanmış olan mezunlardır. Eğitim sisteminde üretim işlemin okulda yapıldığı için, sistemin kilit, stratejik, vazgeçilmez ögesi okuldur. Diğer bütün alt sistemler, örgüt ve mekanizmalar okulun işlevini yerine getirmesine yol gösterici ve destek niteliğindedirler. Bu açıdan eğitim sisteminde okul “ temel sistem”dir (Türk,1999:23).

2.4. Okul Kültürü ve Örgütlenmesi

Okul kültürü aynı zamanda okulun felsefesini de gösterir. Okulun örgüt felsefesi yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bakış açısını yönlendirir ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşturur. Okul kültürünün temel öğeleri, sayıtlılar, değerler, normlar, törenler, hikâyeler ve masallardır (Taymaz, 2000:75-76) :

- *Sayıtlılar*; doğruluğu tartışılmadan, incelenmeden olduğu gibi kabul edilen yargı ve genellemelerdir. Sayıtlılar kültürün inanç, değer ve norm sistemine yön verir.
- *Değerler*; insan çalışma ve davranışlarını nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır. Okulda bir normu uygulanması gereken bir kural ya da ölçüt niteliğine ulaştıran, dayandığı kültürel değerlerdir.
- *Normlar*; insanların çoğunluğu tarafından benimsenen davranış koşulları ve ölçütleridir. İnsanın nasıl davranacağını, nasıl ilişkilerde ve etkileşimde bulunacağını, hangi rolleri oynayacağını gösterir. Bunlardan bazıları yasalarda uyulması gereken kurallar olarak yer alır, ödül ve cezalarda da temel oluştururlar.
- *Törenler*; gelenekselleşmiş etkinlikler olarak örgüt kültürü insanlara aktarılır ve geliştirilir. Yönetimce düzenlenen çeşitli toplantılar, yemekler, çaylar, partiler, yarışmalar kültürü yaşatmaya ve geliştirmeye yarar.
- *Hikâyeler ve masallar*; Okulun geçmişine yönelik olay ve olguların aktarılmasıdır. Bazen dramatize edilerek sunulur. Örgütsel değerlerin yayılmasına ve yerleşmesine katkıda bulunur.

Okulun örgütlenmesi, eğitimin diğer kuruluşlarının örgütlenmesinden daha önemlidir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi, okulun iyi örgütlenmesine bağlıdır. Okulun dışındaki öbür kuruluşların kötü örgütlenmesi eğitime ancak yönetsel kimi engeller çıkarır. Ama okulun kötü örgütlenmesi eğitimi de kötüleştirerek sistemi büyük sorunlarla karşı karşıya getirir. Bu yüzden eğitimin örgütlenmesi demek asıl okulun örgütlenmesi demektir. Okulun dışındaki eğitim kuruluşları ve üst makamlar, okula yardımlarını engellemeyecek biçimde nasıl isterlerse öyle örgütlenebilirler. Ama okulun örgütlenmesinde görülecek en küçük kusur okulun işlevini yitirmesine yol açabilir.

Örgütleme, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yapıyı kurma sürecidir. Eğitim yönetimi açısından, okulun yapısını kurma, iç güçlerini (özellikle eğitim işgörenlerini) birleştirme, bütünleştirme, eğitim için takım kurma anlamındadır. Okul, en iyi biçimde örgütlenmeye elverişli bir niteliktedir. *İlkin*, eğitim işgörenleri yüksek düzeyde eğitilmiş meslek adamlarıdır. Çok az örgüt, önceden kendi amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte yetişmiş insan gücü sağlayabilir. Örgütlerin çoğunluğu, ya önceden kendileri için yetişmiş insan gücünü zor bulurlar ya da kendi görüşlerine göre insanı yeniden yetiştirmek zorunda kalır. *İkinci* olarak, okulun eğittiği insandır. Başka örgütlerden farklı olarak okulun biçimlendirdiği insan gücü örgütlenme biçiminin her türüne elverişli yapıdadır. Bu yüzden okul en çağdaş örgütlenme biçimlerine göre örgütlenebilir niteliktedir (Başaran, 1996:72-73).

Okulun temel görevi etkili bir öğretme ve öğrenme ortamının sağlanmasıdır. Eğer bir okulda öğrenme yetersizliği varsa, o okulda örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Okuldaki bütün iş görenlerin takım halinde öğrenmelerinin sağlanması, öğrenme yetersizliğinin giderilmesinde etkili bir çözüm yolu olarak görülebilir. Öncelikle, okul yöneticilerinin öğrenen lider olmaları gerekmektedir (Çelik, 2002: 9).

Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formel yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okulda, davranış bilimlerinin ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımlardan büyük önem taşır. Böylece okul yöneticisi, daha çok informal bir ortam içinde çalışmak, yetkiden fazla etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmak zorundadır (Bursalıoğlu , 2011: 3). Bu nedenle Örgütlerin çoğu gelecek körlüğü yaşamaktadır. Çoğu okul yöneticisinin okulunu geleceğe taşıyacak bir projesi bulunmamaktadır. Geleceğin örgüt yapılarında yetkiye dayalı hiyerarşiden çok, vizyona dayalı hiyerarşinin ön plana çıkacağı düşünülmektedir. Okul gelecek körlüğü yaşıyorsa, bu sorunun çözümü okul yöneticisinin vizyoner liderlik konusunda yetiştirilmesidir (Çelik, 2002:9).

2.5. Okul ve Eğitimin İşlevleri

Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir. Toplumdaki sosyal ve ekonomik değişmeler, okulda çalışan özellikle eğitici personelin de düşünüş ve davranışlarında değişmeleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretici personel bu gelişmelerin öncüsü ve gerektirdiği yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadır (Taymaz, 2000:2).

Erdoğan'a (2000:220) göre eğitim, sadece kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni bir şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi amaç edinmelidir. Eğitim öğretim etkinlikleri, bireyleri her an değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde donatmalıdır. Bu amaçla, etkili okuma

yazma, konuşma, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma yapma ve nasıl öğrenileceğini öğrenme gibi önemli becerilerin kazandırılması üzerinde önemle durulmalıdır.

Toplumdaki sosyal, siyasal değişimler, bireyin ihtiyaçları, eğitime çeşitli görevler yüklemekte, eğitimin bu işlevleri karşılması beklenmektedir. Genel olarak çağdaş okulların temel işlevleri aşağıda açıklanan beş başlık altında toplanabilir.

2.5.1.Okulun Teknik-Ekonomik İşlevleri

Ekonomik açıdan yaklaşıldığında okul, hizmet üreten bir örgüt, bir yaşama alanı ve bir iş yeri olarak görülür. Okulların toplum için ve ekonomik sistem için gerekli, kaliteli insan gücünü yetiştirmesi, geleceğin işgücü ve vatandaşı olacak bireylerin ekonomik davranışlarını etkilemesi beklenmektedir (Şişman, 2011:16-17). Okullarda ekonomik yaşamla ilgili bilgiler sunularak; ülkenin teknik açıdan ilerlemesi için bireyleri bu yönden geliştirecek mesleki ya da teknik okullar açılmıştır (Artışeva, 2012:39).

Ekonomistler, ölçme güçlüklerine rağmen üretimin artış oranında eğitimin kesin olarak önemli bir rol oynadığını göstermişlerdir. Eğitimin ekonomik işlevi, hem gelişmiş ve hem de az gelişmiş ülkeler için söz konusudur. Özellikle az gelişmiş ülkelerde son zamanlarda üzerinde önemle durulan "görevsel okuma yazma" kavramının amacı da daha çok ekonomiktir. Gelişmiş ülkelerde ise çeşitli orta öğretim kurumlarından sonra üniversiteler de ekonominin ihtiyacı olan elemanları yetiştirmeye yöneldiler. Üniversiteler sanayileşme ile birlikte özellikle 1930 yılından sonra kendilerini teknolojik topluma uydurmak zorunda kaldılar. O zamana dek seçkin grupları yetiştirme kurumları olarak işlevlerine ikinci bir işlev daha katıldı ki bu işlev, yeni doğmakta olan teknolojik toplumda kitlesel yüksek eğitim kurumu olma işlevidir. Hem araştırma örgütü olarak ve hem de öğretim kuruluşları olarak yüksek eğitim kurumları, ekonomiye ya doğrudan ya da devlet yoluyla daha yakından katıldılar (Tezcan,1985:73).

2.5.2.Okulun İnsani-Sosyal İşlevleri

Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de hedeflerini gerçekleştirdiği ve toplumun gereksinimlerine yanıt verebildiği ölçüde etkililiğini artırabilir ve yaşamını uzun süre devam ettirebilir. Okulların sunacakları nitelikli eğitim toplumun yaşam süresinin uzamasına da önemli katkılar sağlar. Bu nedenle okulu çevresinden, çevreyi de okuldan ayrı tutmak olanaklı değildir (Yiğit, Bayrakdar, 2006: 10).

Her toplum varlığını sürdürmek için eğitim kurumuna gereksinim duyar. O halde eğitim, toplum yaşamının kurallara göre ve düzenli olarak sürdürülmesi için toplum tarafından oluşturulan temel toplumsal kurumlardan biridir. İşte bu noktadan sonra, toplum ve eğitim birbirlerini tamamlayan iki kavram haline gelmiştir. Bilindiği gibi eğitimin işlevlerini yerine getirebilmesi için mutlaka bir toplumsal ortam ve atmosfere gereksinimi vardır. Yani ancak toplum varsa eğitim vardır. Fakat öte yandan eğitim, insan ilişkileri ve etkileşimi varsa varlığını sürdürebilir. Dikkat edilecek olursa, bu

kaçınılmaz ve olmazsa olmaz ilişkiyi bir toplumun oluşumundan itibaren başlatmıştı. Öyle ise, mutlaka bir öncelik ya da sıralama yapmak gerekirse, toplum bir amaç, eğitim de bu amacı gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracı olarak görülebilir (Aslan, 2001:27-28).

Feinberg ve Soltis'a (1985) göre, insanın bütün yönleriyle gelişimine ve diğer insanlarla sosyal ilişkilerini geliştirmesine ve sosyal beceriler kazanmasına katkıda bulunmak, insani ve sosyal açıdan eğitim ve okulun en temel işlevidir. Bireysel açıdan yaklaşıldığında eğitimin insani amacı, öğrencilerin fiziksel, sosyal, psikolojik yönlerden gelişimine, sahip oldukları potansiyeli tam olarak geliştirip kullanabilmelerine olanak sağlamaktır. Okul, aynı zamanda sosyal bir sistem ve sosyal bir kurum olarak gerek öğrenciler, gerekse içinde yer alan diğer insanlar için insani bir çalışma ve öğrenme ortamı hazırlamak ve bunu sürdürmek durumundadır. Çevresel ve toplumsal açıdan yaklaşıldığında ise okul, geniş/büyük toplumun bir parçası olarak söz konusu toplumun sosyal ihtiyaç ve beklentilerini göz önüne alarak bunları karşılamaya dönük işlevleri gerçekleştirmek durumundadır. Bu bağlamda okulun, yapısal-işlevsel kuram açısından yaklaşıldığında, söz edilebilecek başlıca işlevleri, toplumsal bütünleşmeyi sağlama, sosyal hareketliliği gerçekleştirme, sosyal eşitliği sağlama, öğrencileri toplumsal rollere hazırlama, sosyal değişme ve gelişmeyi sağlama gibi işlevlerdir. Çatışmacı ve eleştirel kuram açısından yaklaşıldığında ise sosyal işlevler açısından okul ve eğitim, mevcut sosyal sınıf yapısını ve sosyal eşitsizliği yeniden üreten bir yer olarak görülmektedir (akt, Şişman, 2011:17-18).

2.5.3.Okulun Politik İşlevleri

Cheng'e (1996:10) göre, bir toplumda politikalar, toplumdaki eğilim, yönelim ve değerleri yansıtır. Politikacılar da toplumda yeni sosyal düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde aktif rol alırlar. Hemen bütün ülkelerde eğitim, bir devlet politikası olarak ele alınmaktadır. Merkezi hükümetler tarafından da bütçeden eğitime büyük paylar ayrılmaktadır. Okulun politik işlevleri de bireysel, kurumsal, sosyal-ulusal, uluslararası boyutlarda ele alınabilir. Bireysel açıdan yaklaşıldığında okul, öğrencilerin birer vatandaş ve toplum üyesi olarak hak ve sorumluluklarının bilincinde olmasını, bu konuda olumlu davranış ve beceriler kazanmalarını sağlamak durumundadır. Diğer taraftan okul, mevcut politik inanç, değer ve normlar içinde öğrencileri sosyalleştiren, politik olayları eleştirel bir biçimde tartışan bir yer olarak görülebilir. Ayrıca okul, aynı zamanda yönetici, öğretmen, öğrenci ve aileler arasında bir koalisyon oluşturarak politik güç yapısının istikrarını sağlamaya hizmet eden bir yer olarak da görülebilir. Okul, mevcut hükümet otoritesini meşrulaştırır, politik yapının istikrarını sağlar, demokratik toplumlarda demokrasiye karşı duyarlılığı politik değişme ve gelişmeleri destekler. Diğer taraftan giderek gelişen uluslar arası bağımlılık, okul eğitiminin, gelişen küresel eğilimleri anlama, politik açıdan uluslar arası koalisyonu sağlama, savaş karşıtı hareketleri ve uluslararası barışı destekleme, uluslar ve dinler arası çatışmaları giderme işlevlerini de öne çıkarmaktadır (akt, Şişman,2011:18).

2.5.4.Okulun Kültürel İşlevleri

Kültürel açıdan okulun, öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını ve estetik duygularını geliştirmeye katkıda bulunması, onları toplumsal inanç, değer, norm ve sembollere göre sosyalleştirmesi beklenir. Diğer yandan okulun, sosyal bir kurum olarak kültürü aktarma ve kültürel bütünleşmeyi sağlama işlevinin yanı sıra, kültürel değişme ve yenilenmeyi sağlama, kültürü yeniden üretme işlevleri de söz konusu edilmektedir. İşlevsel açıdan yaklaşıldığında okullar, kültür taşıyıcı yerler olarak görülür. Okulların, toplumun mevcut kültürünü yeni yetişkinlere aktarması, değişik yaşantılara sahip olup toplumun farklı kesimlerinden ve alt kültürlerinden okula gelen öğrenciler arasında kültürel bütünleşmeyi sağlaması, çatışmaları azaltması, ulusal çıkarlar çevresinde bir birlik bilinci ve güç oluşturması beklenir (Şişman, 2011: 19).

Prichard-Buxton'e (1975 : 28-30) göre, kültür ve eğitim, birbiriyle yakından ilişkili iki alandır. Bu iki alan arasındaki ilişkilerin fazlalığı sebebiyle "Eğitim Antropolojisi" adında yeni bir çalışma alanı geliştirilmiştir. Kültürel antropolojinin konusunu tek kelime ile "kültür" oluşturmaktadır. Eğitim antropolojisi ise kültürle eğitim ilişkilerini çeşitli kültürlerle göre ele alan bir daldır. Antropolojik kavram ve yöntemlerin eğitim süreci çözümlemelerine uygulanması denebilir. Başka bir deyimle, insanın yeryüzünde bugünkü durumuna dek eğitici süreçleriyle ilgilenir. Özellikle insanın toplumsallaşma ya da kültürleşme süreçlerinin genel özellikleri üzerinde durur. İnsanın eğitici süreçleri ve doğuşundan bugüne kadarki yapısını karşılaştırmalı olarak inceler (akt, Tezcan, 1985:80).

2.5.5.Okulun Eğitsel İşlevleri

Geleneksel anlamda eğitim, ekonomik, sosyal, politik, kültürel amaç ve değerleri gerçekleştirmek olarak algılanmaktadır. Dünyada çeşitli alanlarda gözlenen hızlı değişme ve gelişmeler, eğitimin kendisinin de insanlar tarafından bir amaç ve değer olarak görülmesini sağlamıştır. Eğitim, öğrenme ve gelişmeyi temsil etmektedir (Şişman, 2011:20-21). Herkesi okulda öğretilen her şeyi öğrenmeye zorlamak anlamsızdır; öğrenci ilgilendiği, seçtiği konuları kendine güvenerek öğrenmelidir. Öğretmenin ve katı bir ders programının yerine hayata uygun yeni dersler konulmalı, öğrencilerin ilgileri uyandırılarak tabiatla ve hayatla karşılıklı etkileşimleri sağlanmalıdır (Ergün, 2011;71). Okulun eğitsel amacı, önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için öğrencilere yaşantılar kazandırmaktır. Eğitsel amaçlar, bir davranış modelidir. Bu davranış modeli, ülküsel olarak belli bir okul çağındaki bir yurttaşın yapması gereken davranışları gösterir. Okulda bulunan öğretmenler, bu modeli kendine örnek alarak modele benzer yurttaşlar yetiştirmeye çalışırlar. Okul, eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yerdir. Okulun dışındaki başka tüm eğitim kuruluşları ve örgütü, okula yardım etmek için varlığını sürdürür. Okul olmadığında bunlar da var olamaz. Okul, eğitim örgütünün halka açık olan, halkla yüz yüze gelinen kapısıdır. Okulun sorunları topluma, toplumun sorunları da okula daha doğduğu anda, gecikmeden etkide bulunur. Bu

sorunların etkileri, okulda duyulmasından sonra ancak eğitimin üst düzeyindeki örgütlerinde duyulmaya başlar (Başaran,1996:71).

Okulun sistem içindeki yerinin önemi, okulun eğitim araçlarının başında gelişindedir.Bu özellik, okulun halka en açık ve halk ile en çok ilişkisi bulunan bir sosyal örgüt olmasından ileri gelmektedir. Sistemin toplam verimliliği okul kurumu ile ilişkili olduğuna göre, okul yönetimi ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerinde etkisi büyük olmaktadır. Bu açıdan bakılınca, eğitim sistemin halka en açık ve halk ile en çok ilişkisi bulunan ögesi okuldur. Bu durum okulun bürokratik olmaktan çok sosyal bir örgüt olmasından ileri gelmektedir (Türk,1999:24).

2.6.Yönetim-Yönetici Kavramı

Yönetim fonksiyonları olan karar verme, planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme ve denetleme işlevlerini yerine getirme faaliyetine yönetim denilmektedir. Yönetimin temel amacı kaynakların koordinasyonu yoluyla, örgütsel amaçların etkin bir şekilde yerine getirilmesini sağlamaktır. Yönetim bu amacına, ilk yönetim fonksiyonu olan planlama yaparak ulaşır. Örgüt çalışanlarının temel görevi, planlamayla belirlenen amaçların yerine getirilmesini sağlamaktır. Tüm yönetsel etkinlikler bir amaç içindir. Örgütsel amaçlara ve hedeflere, yönetim sayesinde ulaşılır. Örgütlerin ve çalışanların başarısı, amaçlara ulaşmada gösterilen etkinlik düzeyiyle ölçülür. Yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için, eldeki tüm kaynakların birbiriyle uyumlu verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama sanatı ve bilimidir; yönetici ise bu süreci yöneten kişidir. Ayrıca, yönetici, kâr ve riski başkalarına ait olmak üzere mal ya da hizmet ortaya koymak için üretim faktörlerini örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanma yetkisine sahip olan kişidir. Yöneticinin yönetsel etkinliği başarılı bir biçimde yerine getirebilmesi için kendisinde bazı niteliklerin barındırması gerekir. Söz konusu nitelikler zaman içinde değişiklikler göstermiş, kimi zaman teknik yetenekler, kimi zaman beşeri ya da kavramsal nitelikler önem kazanmıştır. Üst kademe yöneticilerin gereksinim duyduğu nitelikler daha çok kavramsal, beşeri ve teknik olarak sınırlanırken, alt kademe yöneticilerinin gereksinim duyduğu nitelikler ise daha çok teknik, beşeri, kavramsal olarak değişmektedir (Genç, 2007: 22-28).

Eğitim yönetimiyle ilgili çağdaş tartışmalarda değişimin merkezi olarak okul görülmektedir. Öğrenen bir örgüt olarak okulda, bir öğretim ve değişim lideri olarak okul yöneticisinin konumu önem kazanmaktadır. Okul ve eğitimin doğasına bağlı olarak eğitim yönetimiyle ilgili çalışma ve araştırmaların, sosyal, politik, kültürel ve ekonomik bir bağlama yerleştirilmesi gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2000:84).

Ancak, klasik “planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve denetim süreçlerinin etkin bir şekilde kullanılması” şeklindeki yöneticilik tanımı tarihe karışmaktadır. Artık yöneticiler “vizyon, destek verme, eğitim, motivasyon, liderlik, delegasyon, yaratıcılık ve sorun çözme” gibi yeni fonksiyonlar üstlenmişlerdir. Bir yöneticinin “elindeki değişik araçlardan ustaca yararlanarak

emrindeki personelden en iyi verim elde etmesi”, “değişime ayak uydurma, yenilikçiliğe ve yaratıcılığa odaklanma” düzeyine bağlıdır (Gökçe ve Şahin ,2013:137).

Bilginin elde edilmesi gayretleri çağlar boyunca yürütülen en önemli etkinliklerden birisidir. Bunun için ülkeler çok büyük yatırımlar yapmıştır ve yapmaya da devam etmektedir. Okullar bilginin üretimi ve ulaşılması faaliyetlerinin tam merkezinde yer almak için gayret göstermelidirler. İşte okulları bu merkeze yerleştirecek en önemli kişiler eğitim yöneticileridir (Dönmez ve Sincar, 2008:7)

Yukarıda da değinildiği gibi bir süreç olan yönetim, karar alma aşamasından başlayıp uygulama aşamasıyla devam eder ve denetimle biten bir etkinliktir. Aşağıda açıklanacak olan bu süreçlerin etkili ve verimli bir şekilde koordinasyonunun sağlanması yönetimin temel amacıdır.

2.7.Yönetim Süreçleri

Öğeleri arasında yakın ilişkiler bulunan yönetim süreçleri değişik araştırmacılar tarafından farklı başlıklar altında toplanmıştır. Ama hepsindeki ortak özellik, tüm bu süreçler bir bütünlük oluşturup yönetimin temel amacına ulaşmasını sağlamaktır.

Yönetim bilimi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde, yönetim süreçlerinin başlıcaları şunlardır: İhtiyaçları belirleme, problemleri tanımlama, amaç saptama, politika oluşturma, kaynak sağlama, veri toplama, sorun çözme, tahminlerde bulunma, karar verme, plan yapma, bütçeleme, organize etme, rolleri saptama, görev yetki ve sorumlulukları dağıtma, personel atama, kaynakları kullanma, güdüleme, etkileme, denetleme, değerlendirme, raporlama, yeniden gözden geçirme ve geliştirmedir (Taymaz, 2000:25).

Yönetim etkinliği, planlama, örgütleme, yönlendirme ve kontrol faaliyetlerinden oluşur. Bu faaliyetlere yönetim süreçleri adı verilir (Genç, 2007:143). Campbell'e (1957:269) göre, yönetimde süreçlerin sıralanması farklı yaklaşımlarla değişik şekillerde yapılmıştır. Özellikle eğitim sisteminde yönetim süreçlerinin yedi ögesi aşağıdaki gibi sıralanabilir (akt, Taymaz, 2000:26) :

- Karar Verme
- Planlama
- Organize Etme
- İletişim Sağlama
- Etkileme
- Koordinasyon Sağlama
- Değerlendirme

2.7.1. Karar Verme

Karar, yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Örgütün yaşaması, alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi, her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir. Bu aşamalar, *problemin anlaşılması, probleme ait enformasyon toplanması, enformasyonun çözümlenme ve yorumu, çözüm yollarının formülleştirilmesi, en verimli çözümün seçimi, uygulama ve değerlendirilmedir*. Yönetici aynı zamanda, karar sürecinin olumlu, olumsuz etkenleri, karar basamakları ve tipleri, birey ve grup kararları, karar sürecinde yönetici ve maiyetin rolü konularında iyi yetişmiş olmalıdır (Bursalıoğlu, 2011:80).

Karar süreci örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek ya da çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılır. Karar, yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Örgütün yaşaması, alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi, her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir. “Karar, örgütte her türlü değişikliği yapmak amacıyla başvurulan kurumlaşmış ve toplu bir süreçtir.” Yani karar süreci ile örgütteki değişme, birbirine neden-sonuç zinciri ile bağlı bulunmaktadır. Her değişmenin, bir ya da birkaç karardan sonra yapılabileceği tartışma götürmez (Gürsel, 2003:54). Karar verme süreci, diğer süreçlerin eksenini oluşturmaktadır. Uygulanabilir, rasyonel, grup dinamiğine uygun bir karar, yönetimin başarısını arttıracaktır (Kuğuoğlu, 1997:30).

2.7.2. Planlama

Planlama, neyin nasıl yapılacağıın önceden belirlenmesi sürecidir. Yönetici plan yaparken, ekibinin gelecekte ne yönde çaba göstereceğini tahayyül eder, hedef belirler ve bu hedefe ulaşması için gereken zaman ve kaynakları belirtir. En çok bilinen tanımıyla planlama, “neyin, ne zaman, nerede, kim tarafından ve nasıl yapılacağıın önceden belirlenmesidir. Bu tanıma uygun olmayan bir düşünce, yönetici için gelişigüzelik anlamına gelir. Her yönetim faaliyetinde başarı, doğru bir planlama sayesinde mümkün olabilir. Örgüt hiyerarşisi içinde üst kademe yöneticiler, planlama ve örgütlemeye daha fazla zaman ayırırken, alt kademe yöneticileri, yönetim ve denetim işlevine daha fazla zaman harcarlar. Yönetimsel faaliyetlerde süreçler belirlenirken, önceliklerin belirlenmesi gerekir. Önce nereye ulaşmak istendiğinin belirlenmesi, sonra da bu hedeflere ulaştıracak her türlü kaynağın tedarik ve seçimi yapılır. Bu işlev planlamadan başka bir şey değildir (Genç, 2007:144).

Yönetimde verilen kararların uygulanması için yapılacak çalışmaların tasarlanması ve belirlenmesi gerekir. Bu nedenle yönetim süreçlerinde kararı izleyen ikinci süreçtir. Özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

- Plan, geleceğe yönelik yapılan bir çalışmadır.
- Planlama bir seçme ve karar eylemidir.
- Planlama birbirine bağlı bir dizi kararları birlikte getirir.

- Planlama düşünmeyi öngören zihinsel bir süreçtir.
- Sistemi araştırma yolu ile yönetmeyi öngörür.
- Plan yönetimin pusulasıdır.
- Planlama, bir uzmanlık işidir.

Bir örgütte planlama, örgütün insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli şekilde kullanılarak amaçlara ulaşmak üzere yapılır. Ancak, hedeflerde saptırmalar, uzmanlık hizmetlerinden yararlanamama ve yönetimin yetersizliği durumlarında beklenen yarar sağlanamaz. (Taymaz, 2000, ss.35-36)

Kuğuoğlu' na (1997:33) göre, yönetimin en önemli süreçlerinden sayılan planlamanın da kendine has süreci, basamakları da vardır. Hedef tespiti, hedefin tanımı, uygulama seçeneklerinin aranması, uygulama seçeneklerinden birinin kararlaştırılması, uygulanacak biçimde yazımı, planda sapmayı önlemek ve uygulama sonunda elde edilen ürünün değerlendirilmesidir.

Gürsel'e (2003: 60-61) göre planlamanın özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Planlama geleceğe yönelik bir faaliyettir. Planlama geniş ölçüde, gelecekteki koşulların ne olabileceği konusundaki tahminlere dayanır.
- Planlama bir kararlar sistemidir. Ancak, her karar bir plan değildir. Karar, çeşitli seçenekler arasında bir seçim yapmaktır. Oysa planlama mutlak olarak geleceğe yöneliktir ve bir faaliyet içerir.
- Planlama seçilen bir amaca yönelik olup, bu amaca ulaşabilmek için en uygun yöntem ve araçların seçilmesi ile ilgilidir.

Planlamadan beklenen, en yüksek verimin alınması ve taraflara doyum sağlamasıdır. Buna bağlı olarak planlama, yöneticinin çalışmalarını basitleştirir. Çalışmada işbirliği ve ihtiyaçların önceden bilinmesini sağlar.

2.7.3.Örgütlenme

Planlama safhasında belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun kişileri görevlendirme ve gerekli kaynakları atama sürecidir. Bu, örgütün başarısı için, kalifiye elemanların ve bu elemanların ihtiyaç duyduğu kaynakların doğru zamanda, doğru yerde bulundurulmasıdır. Örgütlenme süregiden bir faaliyettir ve planlanan hedefe ulaşılmaması durumunda yönetici yeniden örgütlenme yönünde karar verebilir. Bir başka deyişle örgütlenme, eylem planının, şirketin formel ve informal örgütlenme yapıları içinde nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesidir. Kişilerarası iletişim becerileri ve örgüt kaynaklarını optimize eden denetim prensipleri bir arada örgütlenme becerisini meydana getirir. Örgütlenme, *örgütsel amaçların belirlenmesi, verimli ve etkin çalışma yöntemlerinin geliştirilmesi, plan, politika ve stratejilerin geliştirilmesi* aşamalarını içerir. Yönetimsel tüm faaliyetler bir süreç

şeklinde yerine getirilir. Yönetimin kendisi de bir süreçtir. Bu nedenle, yönetsel fonksiyonlardan biri olan örgütlenme faaliyeti de “*örgütsel yapının kurulması, ilişkilerin saptanması, görev tanımlarının yapılması ve görevin gerektirdiği niteliklerin tanımlanması*” süreçlerini gerektirir (Genç, 2007:150).

Örgütlenme, planlama ile iç içedir. Planlama aşamasında amaçlar belirlenirken örgütlenme aşamasında amaçlara ulaşmak için gereken faaliyetler ve bu faaliyetleri yürütecek kişilerin rol ve sorumlulukları belirlenir (Coşkun, 2006: 8). Bir örgüt yapısını kurabilmek için, örgütteki basamakların, bunların yetki ve sorumluluk derecelerinin ve bunların aralarındaki ilişkinin belirtilmesi gerekir. Ayrıca yapının informal yanını meydana getiren, kişilerarası ilişkilerin ahenkleştirilmesi zorunludur (Bursalıoğlu, 2011:109).

Örgütlenme, amaca dönük olarak yapıyı kurma, kadrolama ve donatım sürecidir. Örgütlenme, ortak bir çalışma gerektiren amaçlara ulaşılabilmesi için yapının oluşturulması, insanların güç ve eylemlerinin koordinasyonudur. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yapacağı işleri belirlemesi ve bu işler için gerekli olan insan ve madde kaynaklarını sağlaması zorunludur. Amaçları saptanmış ve etkinlikleri planlanmış bir örgüt aşağıda sıralanan işlemlerle kurulur (Taymaz , 2000:39-40):

- Amaçların saptanması ve sıralanması,
- Politika ve planların formüle edilmesi,
- Zorunlu işlerin, etkinliklerin belirlenmesi,
- Etkinliklerin analiz edilmesi,
- Etkinliklerin sınıflandırılması,
- Her etkinlik için görev, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi,
- Etki, ilişki ve iletişim sistemlerinin kurulması
- Örgüt modelinin belirlenmesi.

2.7.4.İletişim

İletişim, toplumsal birimler arasında bir bilgi, anlam, duygu ve düşünce alışverişi, bireyler ve birimler arasında önceden kabul edilmiş simgelere- sembollere göre bir haberin geçiriliş süreci, bilgi ve haberin uygun biçimde aktarılmasıdır. İletişim süreci, insan davranışlarını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri geliştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır (Taymaz, 2000:41-43).

Örgüt ortamında iletişimin önemi çok büyüktür. İletişim, bir örgütte, bilgi taşınması, ilişkilere aracılık etmesi, kararları taşınması, emirleri taşınması, geri besleme yapması işlevlerini yerine getirir (Kuğuoğlu, 1997, s.36). Eğitim yöneticisinin, bir etkileme aracı olan iletişimi yerinde kullanması çok

önemlidir. Yersiz kullanılan iletişimin amacı zayıflar. Sözelimi; ziyaretçi ve aslarını görmeden bekleyen yönetici, onu gücü ve önemi ile etkilemek niyetindedir. Örgütlerde iletişim tipleri şu şekildedir (Gürsel, 2003:67-72):

- Formal (resmi, biçimsel) İletişim
 - Yukarıdan aşağıya iletişim
 - Aşağıdan yukarıya doğru iletişim
 - Yatay iletişim
 - Çapraz iletişim
- İnfomal(gayr-i resmi) iletişim.

2.7.5.Etki

Üst kademedeki yöneticilerin alt kademedekilerin kararlarına tesir etmeyi öngören tutum ve davranışlarına etkileme denir. Bir örgütte çalışan üyelere etki yollarından en önemlisi teşvik (özendirme) 'tir. Teşvik öğeleri, maddi ve manevi olarak gruplandırılabilir. Birinci grupta daha çok maaş, ücret vb. yararlar bulunmasına karşılık, ikincisi statü ve rol gibi manevi doyum araçlarını içerir. Bu iki yoldan biri ile kendilerine etki yapılmayan üyeler, örgütte uzun süre kalmazlar (Gürsel, 2003:74-75).

Bu fonksiyonla, başarılı olabilmek için insanlarla etkili iletişimde bulunmak ve onların davranışlarını motive edecek noktaların neler olduğunu bilmek gerekmektedir. Etki ile ulaşılmak istenen amaç, planlanan konuların örgütte en iyi faydayı sağlayacak biçimde yapılmasıdır. Etki, yöneticinin aslarının faaliyetlerini etkilemesi ve onlara ne yapmaları gerektiğini bildirmesiyle ilgili bir yönetsel faaliyet olup, yöneticinin genel tutumuyla ilgilidir. Bu durum, tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra, personeli çalışmaya yönlendirme süreci olarak kabul edilebilir. Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eşgüdümlemede başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır. Yaygın olan ama her geçen gün çekiciliğini kaybeden ve daha az vurgulanan bir etkileme yolu, yetkinin kullanılmasıdır. Bir etkileme yolu olarak, grup süreci teknikleri önem kazanmakta ve artan bir biçimde kullanılmaktadır. Eğitim yöneticileri ise yetkiden ziyade etkileme güçlerini kullanmalıdır (Girgin, 2005:43).

Okul yöneticisi değişik etki yollarını deneyip beklediği sonucu alamazsa, yetkiye son çare olarak başvurmalıdır. Zaten okulu etkileyen okul dışı öğelere, yetki yoluyla yön verebilmesi olanaklı değildir. Okul içindeki öğelerden beklediği davranışları onları özendirici durumlar yaratmakla sağlayabilir. Eğitim örgütlerinin informal yapı ve havası, yöneticinin özendirme ve anlayış görevlerini zorunlu kılmaktadır (Bursalıoğlu, 2011:121).

Eğitim yöneticisi, özellikle ayrı etken ve davranışlar yaratmalı, yapıyı kurmak ve işletmekten çok, anlayış göstermek boyutu, yöneticinin rehberi olmalıdır. alışan kadrosunu eğitimin amaçları ve planlar konusunda düşünmeye ve yaratıcılığa yönelmeli, bireyleri özel ve genel yeteneklerini geliştirmeleri konusunda özendirmelidir. Örgüte, örgütün amaçlarına ve diğer iş görenlere bağlılık, birey açısından etkileme kaynağı olmaktadır. Örgütlerde yetki, yetki dışı etkileme yolları ile beraber kullanıldığında etkileme daha rahat sağlanır. Karar vermeye ve planlamaya ortak yaklaşım önemli bir etkileme yolu olarak düşünülmektedir (Kuğuoğlu, 1997:39).

2.7.6. Koordinasyon (Eşgüdümleme)

Örgütsel tüm kaynakların ve faktörlerin uyumlaştırılması sürecidir. Koordinasyon tüm yönetim fonksiyonlarının özünde yer alan bir yönetim fonksiyonudur. Yönetim sürecinin hazırlık aşamasında planlama ve örgütleme arasında temel amaç işletmede denge kurulmasıdır. Bu Şekilde fiziksel faktörlerle insan faktörü ile çeşitli kademeler ve bölümler arasında denge kurulmaya çalışılmaktadır. Düşüncelerin eyleme, eylemlerin öğrenmeye, öğrenmenin karar vermeye dönüşümü, koordinasyon sayesinde olur. İşletme dışından gelen bilgilerle birlikte işletme içinde oluşturulan iyi bir koordinasyon tüm fonksiyonların yeterince yerine getirilmelerinin ilk ve en önemli adımıdır.

Koordinasyon çeşitli yöntemlerle sağlanabilir. Koordinasyon sağlama yollarını altı grupta toplayabiliriz (Genç, 2007:171-174):

- Hiyerarşıye dayanan koordinasyon
- Komiteler yoluyla koordinasyon
- Yatay koordinasyon
- Yapıyla ilgili koordinasyon
- Gönüllü koordinasyon
- İ koordinasyon
- Dış koordinasyon

Bir yöneticinin yeterliliğinin ölçütü iş görenleri, belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda planlı, kasıtlı ve etkili bir davranışa katkıda bulunmaya koordine edebilme derecesidir. Koordinasyon ayrı bir eylemler bütünü değildir. İşlevsel bir planlamanın, sağlıklı bir örgütlenmenin ve etkili bir iletişimin, etkili bir koordinasyonun gerçekleştirilmesinde büyük payı vardır (Girgin, 2005: 45).

2.7.7. Değerlendirme

Önceden saptanmış amaçlara ulaşma derecesi hakkında bir yargıya varma sürecidir. Yapılan etkinlikler sonucunda sağlanan başarının saptanması, çeşitli kararlar almak için gerekli verilerin

sağlanması, işlenmesi, kıyaslanması, yorumlanması ve bir hükme varılmasıdır. Bir örgütte planlı olarak çalışmaların değerlendirilmesi iki aşamada yapılır.

Bunlardan birincisi, “veri sağlama” olarak adlandırılan, çeşitli teknik araçlar kullanılarak, ölçme yolu ile veriler elde etme yoluna gitmektir. Diğeri ise sağlanan verileri işleme, analiz etme, kıyaslama, karşılaştırma, yorumlama ve karar verme aşaması olan “yargıya varma”dır (Taymaz, 2000:49).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci, yapılan işlerin gerçekleştirilmesi sırasında çıkan karışıklıkları ve sapmaları önlemek, düzeltmek amacıyla yapılan bir işlemdir. Değerlendirmenin güvenilir ölçme sonuçlarına dayanması, geçerli bir ölçütle yapılması, değer yargısına ulaşma işlemlerinde yanlışlık bulunmaması, doğru bir değer yargısına ulaşmak için gereklidir (Gürsel, 2003:77). Değerlendirme, üstler tarafından yapılabileceği gibi, grup tarafından ya da astların üstleri değerlendirmesi, çalışma arkadaşlarının değerlendirmesi, grup tarafından yapılan değerlendirme şeklinde olabilir. Değerlendirme, korkutucu olmaktan uzak olmalıdır. Çalışanlar için özendirici, iş verimliliğini artırıcı, rahat bir şekilde çalışmasını destekleyici özellikte olmalıdır (Coşkun, 2006:13). Kuşuoğlu’na (1997:43) göre, sistem teorisinin terimleri açısından değerlendirme, karar çözümlerinin girişe dönüştürülmesi, bu çözümlere ilişkin bilgi öğelerinin en çok yararlanılacak biçimde işlenmesi ve sistem ortamına ilişkin kuşkuyu azaltacak bir çıkışın sağlanmasıdır.

2.8.Yönetim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi

En eski bilim dallarından birisi olarak kabul edilen yönetim bilimi günümüze kadar çok çeşitli aşamalardan geçmiştir. Milattan önceki çağlardan başlayarak, insanların olduğu her yerde bir yönetim olgusundan söz etmek mümkündür. Bilimsel bir özelliği olmayan, tamamen içgüdüye ve insanın temel gereksinmelerini karşılama amacına yönelik ilkel yönetim biçimleri, daha sonraki dönemlerde gelişmiş ve giderek yüzyıllar içerisinde bilimsel bir nitelik kazanmıştır (Gedikoğlu, 1997:299-308).

Yönetim düşüncesinin evrimi, yönetimin daha çok sanatsal yanının ortaya çıktığı ve geliştiği Sanayi Devrimi öncesi dönem ve özellikle bilimsel yanının önemli ölçüde geliştiği, Sanayi Devrimi sonrası dönem olmak üzere, iki farklı dönem itibariyle gelişmiştir (Öksüm, 2001:4).

Sanayi devriminin gerçekleştiği yıllarda, yönetim üzerine yapılan çalışmalar büyük artış göstermiştir. Sanayi devrimi hem işletmecilik alanında, hem de yönetim alanında köklü değişimlere neden olmuştur. Üretim faaliyetlerinde, atölyede siparişe göre üretimden kurtulup, fabrikalarda pazar için üretim ve seri üretime geçilmiştir. Bu dönemle birlikte ortaya çıkan büyük işletmelerin etkin yönetimi ihtiyacı, özel yönetimin gelişimine önemli katkı sağlamıştır. Bununla birlikte devlet yönetiminin bilimsel incelemeleri tarihi kadar eskiye dayanır. Tarihi gelişme ile beraber işletme yönetimine yaklaşım farklılaşmaya başlamıştır (Genç,2007:79-84).

Yirminci yüzyılın başından bu yana, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, birçok batılı ülkede sosyal bilimler alanındaki ilerlemelerin sonucunda yönetim bilimlerinde de yeni gelişmeler ve yaklaşımlar olmuş ve bu ülkelerdeki uygulamalar tüm dünyaya yayılarak günümüze kadar gelmiştir. Japonlar ise, sosyo- ekonomik ve kültürel sistemleri içerisinde kendilerine özgü bazı yönetim biçim ve uygulamaları geliştirmişlerdir. Yönetim bilimlerindeki bu gelişmeler eğitim yönetimine de yansımış ve bu alanda da önemli gelişmeler olmuştur (Gedikoğlu, 1997:299-308).

Yönetimin bir bilim alanı olarak geliştiği Sanayi Devrimi sonrası dönem ise üç bölüme ayrılmıştır. Bunlar; klasik, neo-klasik ve çağdaş yönetim.

2.8.1.Klasik Yönetim Kuramı

Klasik Yönetim kuramı, dört temel yaklaşımdan oluşmaktadır (Şişman ve Taşdemir 2008:163-164):

Bilimsel Yönetim: Klasik yönetim teorisinin gelişmesinde başlangıç noktası, bir mühendis olan Frederick W. Taylor'un çalışması alınmıştır. Taylor'un yaklaşımı, "bilimsel yönetim" olarak nitelendirilir. Bilimsel yönetimin etkileri, yirminci yüzyılın başlarından 1930'lara, hatta günümüze kadar uzanır. Taylor'un 1911'de yazılan "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" adlı kitabı bu yaklaşımın temel tezlerini yansıtır.

Yönetim Süreçleri Akımı: Klasik örgüt teorisi içinde yer alan kitaplardan biri, endüstri mühendisi olan Henri Fayol tarafından 1916 tarihinde yazılan "Genel ve Endüstriyel Yönetim" adlı kitaptır. Onun getirdiği yaklaşım, yönetim süreçleri olarak bilinir.

Yönetim Teorisi: Klasik yaklaşımlar içinde yer alan çalışmalardan biri de Luther Gulick ve Lyndall Urwick'in 1937'de yayımlanan "Bilimsel Yönetim Üzerine Makaleler" adlı çalışmadır. Adı geçen yazarlar, etkili bir organizasyonun temelini örgütte işlerin bölümlendirilmesi, eşgüdüm ve işlerin yapılış biçiminin oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir.

İdeal Bürokrasi: Max Weber'in öncülük ettiği bu yaklaşım, ilkçağlardan beri var olagelmış bir örgütlenme biçimi olmasına karşılık modern bürokrasinin gelişmesini hazırlayan koşullar, sanayi devrimiyle birlikte gelişmiştir.

2.8.2. Neo-Klasik Yönetim Kuramı

Neo-klasik yönetim düşüncesi temel itibariyle klasik yönetim düşüncesinin kavram ve ilkelerine dayanır. Ancak neoklasik düşüncede bu yumuşatılmış ve genişletilmiştir. Diğer bir ifadeyle, neoklasik yönetim düşüncesi, beşeri ilişkiler yaklaşımı ile klasik yönetim düşüncesinin karışımından meydana gelen ve bu iki felsefe ve görüşü uzlaştıran bir düşünce sistemidir. Bu yaklaşım, klasik yönetim düşüncesinde olduğu gibi insanı "üretim faktörlerinden biri" ve makinenin bir parçası şeklinde ele almamış, insanların örgütler içinde ne şekilde davranmaları gerektiğinden çok nasıl davranacaklarını belirlemiştir.

İnsan İlişkileri Yaklaşımı olarak da adlandırılan Neoklasik Yaklaşım, klasik yaklaşımın 1930'lu yıllarda yetersiz hale gelmesiyle ortaya çıkmıştır. Klasik Yönetim düşüncesinin gelişmesinin en yüksek düzeye eriştiği 1930 yıllarında yönetimde “insan ilişkileri adı altında “ yeni bir yaklaşım oluşmaya başlamıştır. Yönetim ve örgüt olayına farklı açıdan bakan “insan ilişkileri “ yaklaşımı hızla gelişerek II. Dünya Savaşından sonra yönetim düşüncesinde bir “okul” , yönetim uygulamalarında da bir “akım” durumuna gelmiştir (Genç, 2007:107-108).

İnsan ilişkileri akımıyla gelmiş olan neoklasik kuram, davranış bilimlerine örgüt kuramında yer vermiş, informal örgütün önemini tanımış ve belirtmiştir. Neoklasik kuramın en zayıf yanı, sistem görüşünü önemsememiş ve örgüte getirmemiş olmasıdır. Hâlbuki sistem görüşü, örgüt ile yönetimi birleştiren ve bu birleşme esnasında davranış bilimlerine geniş çapta önem veren bir görüştür (Bursalıoğlu, 2011:18).

2.8.3. Çağdaş Yönetim Kuramı

1950'li yıllardan itibaren örgüt ve yönetim alanında gelişen görüşlerde temel ilgi konusu, örgütü etkileyen iç ve dış çevreyle ilgili değişkenlerdir. 1960'lardan itibaren geçen zaman dilimi içinde örgütler ve yönetim alanında birbiriyle örtüşen ve çelişen oldukça farklı görüş ve kavramlaştırmalar gelişmiştir. Bu dönemde geliştirilen teoriler, genelde Durumsal Yaklaşımlar ya da onların birer uzantısı olarak görülebilir. Bunları tek bir başlık altında toplamak da mümkün değildir. Örgütler ve yönetim alanında gündeme gelen çağcıl yaklaşımlardan biri, “yeni kurumsalcılık” olarak adlandırılır. Bu yaklaşımda bir kurum, bireylerin kendilerini bazı çıkar ve değerlere adadıkları bir yapı olarak tanımlamıştır. 1960'larda da “sonuçlara göre yönetim” ve “amaçlara göre yönetim” yaklaşımları gelişti. Çağcıl örgüt ve yönetim yaklaşımlarında, örgütün insani boyutu ile kurumsal boyutu arasında bir denge sağlanmaya çalışılmakta; insan unsuruna önem verilerek öğrenen örgüt ya da örgütsel öğrenme, entelektüel sermaye, çalışanların geliştirilmesi, güçlendirilmesi, yetkilendirilmesi, katılım, bütünleşme vb. konular önem kazanmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:166-167).

Sistem kavramı çok geniş bir anlama sahiptir. Modern yönetim kuramlarının en önemlisi sistem kuramıdır. Daha önce sistem görüşüne yer verenlerden farklı olarak modern akımda sistem yaklaşımının üç özelliğinden söz edilebilir.

- Analitik ve kavramsal temele dayanması,
- Deneysel oluşu,
- Bütünleştirici niteliği.

Durumsallık Yaklaşımı, “sistem” kavramının önemli bir yönünü teşkil etmektedir. Buna göre, modern teori, otorite, liderlik, değişme gibi organizasyonlarda davranış konularına mutlak ve basit değişkenler olarak değil, çeşitli durumlara, işin, görevin, teknolojinin, kültürel ve sosyo-politik çevrenin bir fonksiyonu, diğer bir deyişle birçok değişkenin sonucu olarak bakmaktadır. Hiçbir örgüt,

çevresini gerektiği gibi analiz etmeden, kullanabileceği temel bilgilere ulaşmadan durumsal davranamaz. Bugünün karmaşıklık derecesi artan çevre boyutunda yönetim, değişiklikleri organize etme açısından daha önemli hale gelmiştir. Durumsallık Yaklaşımı, çevrenin analizini ve bu analiz sonucuna göre ortaya çıkacak bilgiler doğrultusunda bir örgüt yapısı kurmayı öngörür (Genç, 2007:128-133).

Gedikoğlu'na (1997:299-308) göre, yalnızca biçimsel yapıyı ya da yalnızca insan davranışlarını incelemenin örgütü anlamada yeterli olmadığı görüşündedir. Çağdaş kuramcılar örgütü anlamının en anlamlı yolunun onu bir sistem, bir bütün olarak incelemek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda çağdaş örgüt kuramı kendinden önceki iki dönemde (klasik dönem ve insan ilişkileri okulu) ortaya atılan görüş ve düşüncelerin bir sentezini yapmakta ve örgütü bir bütün olarak incelemektedir. Çağdaş yönetim anlayışı, örgütlerdeki insan kaynağının en etkin ve verimli bir biçimde kullanılmasını öngörmektedir. Bu nedenle, yeterli niteliklere sahip insan gücünün sağlanması, doyuma ulaştırılarak işte tutulması ve geliştirilmesi çağdaş yönetimin başlıca amacı haline gelmiştir.

2.9.Eğitim Yönetimi

Yönetim bilimlerindeki hızlı gelişmelerin eğitim yönetimi üzerindeki etkileri ancak yirminci yüzyılın ortalarında hissedilmeye başlanmıştır. Bunun başlıca nedeni Avrupa ve Amerika ' da eğitim fakültelerinin genel, kamu ve işletme yönetimi konularında eğitim-öğretim yapan ve yönetim bilimlerindeki yenileşmeleri yakından izleyen diğer fakülte ve yüksekokullarla yeterince iletişim kuramamış olmalarıydı (Gedikoğlu, 1997:299-308).

Böylelikle ancak yirminci yüzyıldan sonra yönetim alanındaki gelişmelerin eğitimi de etkilemesinden dolayı, eğitim ve yönetimin birleşmesinden oluşan yeni bir tanıma gerek duyuldu.

Başaran'a (1994:12) göre, eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletme geliştirme ve yenileştirme sürecidir. Şamdan'a (2008: 2) göre de, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanların oluşturdukları tüm eğitim örgütleri de, temsili siyasal organlar tarafından saptanmış eğitim politikası çerçevesinde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunan yerlerdir.

Reeder'e (1961:28) göre, her sistemdeki yöneticiler gibi eğitim yöneticisi de kurumunu amaçlarına uygun olarak yaşatmak zorundadır. Kurumun başarısı ve sürekliliği, saptanan amaçlara ulaşma derecesine bağlıdır. Bu başarıyı sağlayabilmek için bazı temel yönetim kaidelerini dikkate almak gerekir (akt, Gürsel, 2003:50):

- Her yöneticinin sorumluluğu açık ve kesin olarak belirlenmelidir.
- Sorumlulukla beraber yetki de verilmelidir.
- Görev ve sorumluluklarda değişiklik yapıldığında bütün birimlerin bunu bilmeleri sağlanmalıdır.

- Yönetici ve memurlar arasında sorumluluk yetki bakımından çıkan anlaşmazlıklar ele alınıp karara bağlanmalıdır.
- Kurum içinde koordinasyon sağlanmalıdır.
- Sürekli denetim yapacak yönetici ve personel, denetleyecek ve gözetleyecek faktörleri ve yönetimi bilmelidir.
- Hiçbir personelden, bir diğerine hem yardımda hem de eleştiri de bulunması istenmemeli ve beklenmemelidir.
- Personelin özlük işleriyle ilgili kararlar, doğrudan sorumlu bulunan yöneticinin bir üstü tarafından onaylanmalıdır.

Eğitim yönetiminde yukarıda belirtilen ölçütlerin sınırlı bir alana uygulanması okul yönetiminde de görülebilir. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir.

2.10.Okul Yönetimi

Eğitim kavramından bahsettiğimizde zihnimizde ilk beliren okul olur. Okul, eğitim örgütümüzün önemli bir parçasıdır. Eğitim örgütümüzün sistem özellikleri taşıdığını söylemek zordur. Çünkü sistem birlik ve beraberlik niteliği taşır. Belirli yasalara göre çalışır bütün bir sonuç elde eder. Belirtilen bu tanımdan hareketle tek bir amaca hizmet etmesi gereken eğitim kurumlarımız arasında bile yıllardan beri süregelen bir çatışma vardır. Bu çatışmalardan dolayı eğitim örgütümüz sistem özelliklerinden yoksun bırakılmıştır.

Eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en etkilisi okul yönetimidir. Bir eğitim sistemi içinde okul nasıl bir alt sistem ise, eğitim yönetimine oranla okul yönetimi aynı durumdadır. Okul yönetimi bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de arttırmaktadır (Bursalıoğlu, 2011:6-7).

Okul Örgütünü amaçlarına uygun yaşatacak olan da okul yönetimidir. Okul yönetimi, okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. Bir okulda okul yöneticisinin çeşitli rol ve işlevlerinden söz edilebilir. Bunlar arasında kaynak sağlayıcılık, planlayıcılık, koordinatörlük, rehberlik, liderlik gibi roller sayılabilir. Söz konusu rolleri

gerçekleştirebilmek için de yöneticilerin, insani, teknik ve kavramsal yönlerden bazı beceri ve yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2011:137).

2.11.Okul Yöneticisinin Temel Görevleri

Okul yöneticisinin temel görevi, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Taymaz,1986: 29). Okul yöneticisinin, okul için gerekli maddi ve insani kaynakları sağlayıp yerli yerinde kullanması beklenir. Buna bağlı olarak okul yöneticisinin görevleri arasında, okul bütçesi, okul politikaları, okul kuralları, öğrenci işleri, eğitim öğretim işleri, personel işleri gibi konulardan söz edilebilir. Yönetici, okul politikalarının oluşturulmasını sağlar, okulla ilgili düzenlemeleri yapar ve uygular, öğrencilerle ilgili disiplin politikalarını oluşturur, çalışanlarla ilgili istihdam, değerlendirme, geliştirme, ödüllendirme gibi bir dizi işlemleri yapar. Okul, öğrenme ve öğretme süreçlerini ve zaman bütçesini planlar, uygular. Türkiye’de okul müdürleri, eğitimle ilgili bazı yasaların ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Okul yöneticisi, milli eğitimle ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirlerinin sınırları içinde, okulun bütün işlerini düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye yetkili kılınp okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, denetlenip değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu görülür (Şişman ve Taşdemir, 2008:201).

Okul yöneticisinin hem yönetici hem de eğitim lideri olarak sahip olması gereken rolleri ve nitelikleri vardır. Okul yöneticisinin öğretimsel lider olarak sahip olması gereken temel rolleri dört gruba ayırmaktadır. Bunlar (Çelik, 2012:44-49):

- *Kaynak Sağlama Rolü:* Yönetici, okulu amacına ulaştırmak için gerekli olan her türlü kaynağı bulur ve sağlar. Öğretmenlerin işlerini en iyi bir şekilde yapabilmelerini sağlayabilmek için gerekli çalışmaları yapar.
- *Öğretimsel Olarak Kaynaklık Etme Rolü:* Yönetici, öğretmenlerle iletişim kurarak onların yeni öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmalarını sağlar.
- *İletişim Sağlama Rolü:* Yönetici, bu rolünü de okulun vizyonunu, programını herkesin anlamasını sağlayarak yani okulda bulunan öğretim kadrosu arasındaki iletişimi güçlendirerek yerine getirir.
- *Görünür Bir Kişi Olma:* Yönetici, öğretimsel lider olarak sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalıdır. Okulun her yerinde kendisini hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmelidir.

2.12. Yöneticinin Roller ve Tipleri

Yöneticilerin hangi durumlarda ne yapıp ne yapmayacakları, sorunlara ne gibi çözüm yolları bulacakları, ne tür bir çalışma yolu ve tekniği izleyecekleri, görev, yetki ve sorumlulukları

yönetmeliklerde belirtilmiş olup, inisiyatiften uzak bir kimliğe sahip olmuşlardır. Ancak, okul yöneticisi her ne olursa olsun başında bulunduğu kurumun amaç ve politikasına uygun bir çalışma yolu, problemlere çözüm bulma tekniğine sahip olmalıdır. Çünkü sorunlar beklenmedik anda ortaya çıktığı için yönetici her an bunlara hazır olmalıdır.

Eğitim kurumlarına baktığımızda fiziki açıdan işleyişleri, çalışan personelin nitelikleri ve sayıları bakımından her ne kadar değişiklik gösterse bile genel olarak birbirine benzerler. Kurumları birbirinden ayıran özellikler ise çalışanların davranış biçimleri, okulun havası dediğimiz, diğer okullardan ayrılan kültürüdür. Bu farklılıkların oluşmasını sağlayan temel unsur da, okul yöneticilerinin yönetimdeki davranış biçimleri ve rolleridir (Taymaz ,2000:53).

Gürsel'e (2003:91) göre, tüm yöneticilerde bulunması gereken en önemli rol, emrinde çalışan personelden mümkün olduğu kadar daha iyi verim almaktır. Okul yöneticisi ancak bu şekilde okul için, öğrenciler için en geçerli amaçlara, belirlediği etkili, verimli öğrenim ortamına ulaşabilir. Okul yönetiminin temel görevi, okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamaktır. Okul yöneticilerinin, yetkileri ve sorumlulukları 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde maddeler halinde sıralanmıştır. Bunları genel olarak şu şekilde açıklayabiliriz:

2.12.1.Görev

Bir okulun amaçlarına ulaşması için yerine getirmesi gereken işlerdir. Her eğitim yöneticisi, aşağıdaki görevleri yerine getirmelidir (MEB, 1987):

- Kurum ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak,
- Öğretmen, personel ve öğrenci uyum problemlerini çözmek,
- Personel ve öğretmenin mesleki gelişmelerine ve ilerlemelerine yardımcı olmak,
- Kurumu ve çevresini geliştirmek,
- Eğitim ihtiyaçlarını tam ve doğru olarak belirlemek,
- Çevresindeki diğer yöneticilerle işbirliği yapmak,
- Diğer eğitim kurumlarının çalışmalarını izleyip değerlendirmek,
- Eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmak, uygulanmasını sağlamak.
- Kurum ile çevre arasında sağlıklı iletişim, ilişki ve etkileşimi sağlamak,
- Okulun amaçlarını belirtmek ve açıklamak,
- Eğitim- öğretim programlarını sürekli değerlendirmek,
- Program ve amaçlara uygun görevlendirme ve iş bölümü yapmak,
- Millî Eğitim politikamıza uygun çalışmalara girmek,

- Eğitim kurullarında yürütücü olduğu kadar, danışman olarak da hizmet etmektedir.

2.12.2.Yetki

Yönetici, kurumda örgütlemeyi yaparken amaçlara ulaşmak için hazırlanan planı uygulayacak yapıyı oluşturur. Bu yapı içinde alan ve kademeler belirlendikten sonra görev, yetki ve sorumluluklar saptanır.

Tanım,

- Yöneticinin maiyetinde çalışan insanların davranışlarını etkileyecek kararları verme gücüdür.
- Örgüt üyelerini örgüt amaçlarını gerçekleştirecek davranışlar gösterecek biçimde yönetme gücüdür.
- Yöneticinin karar verme ve itaat isteme hakkıdır.
- Örgütte görevlerin yerine getirilmesi için sorumlu kişiye verilen güçtür.

Örgütteki insanları ve eylemleri birleştirici bir güç olan yetki, formal olmaktan çok informaldır ve gruptan kaynaklanır. Yetki genelde aşağıdaki nitelikleri taşır.

- Yetki, karar sürecinde uzmanlığa yer verir.
- Yetki, kişiler arası ilişkilerin bir sonucudur.
- Yetki, üstün kullanması ve astın kabul etmesi ile etkili olur.
- Yetki, kendisi ile birlikte ve dengeli olarak sorumluluk getirir.
- Bazı yetkiler başkalarına aktarılabilir ya da devredilebilir.

Yöneticiye yetki iki yaklaşımla verilir. Birincisi hiyerarşik yetkidir. Bu yetki örgütteki basamaklar temel alınarak verilir. Okul müdürü örgütün en üst düzeyindeki yöneticisi olarak yetkilerini en üst düzeyde kullanır. İkincisi, görev bakımından verilen işlevsel yetkidir. Yöneticinin uzmanlık alan ve derecesi temel alınır. Hiyerarşik yetkisi olan yönetici teknik bakımdan yetersiz olursa, gerçek yetki ile beklenen yetki arasında boşluk meydana gelir. Yönetici yetkisini demokratik yollarla, karşılıklı anlaşma ve işbirliği yolu ile ya da otokratik olarak çalışanları zorunlu kılma yoluyla kullanabilir. Sosyal bir örgüt olan okullarda demokratik yollarla kullanılması önemlidir (Taymaz, 2000:53-59).

Çağdaş örgütlerde daha etkili bir yönetim için yöneticilerin başarımları gereken önemli yönetim sorunlarından biri, yetki devridir. Yetki devri, yetkilerin tümüyle astlara dağıtılması, yöneticinin temiz masa anlayışı ile görevlerden uzak durması anlamında gelmez. Yetki, göreve ilişkin bir güç kullanımınıdır. Görev, örgüt amacına yönelik yönetsel eylemlerdir. Örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yöneticiden beklendiğine göre görevleri ve bu göreve yönelik eylemleri düzenlemek yöneticinin sorumluluğundadır. Bu ilkeler ışığında yetki göçerimi, çağdaş bir yönetim anlayışı ve niteliği kazanır (Açıklalın,1998:78-79).

2.12.3.Sorumluluk

Gürsel'e (2003:96) göre, yöneticiyi değerlerine aykırı, isteklerine mağlup olmaktan koruyan ahlaki ilkelerin yarattığı kavramdır. Bir bakıma yetki devrinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bir işi kabul ederek görevleri yapmayı benimseyen kişi sorumluluk yüklenmiş demektir. Yetki akımı yukarıdan aşağıya doğru olurken sorumluluk aşağıdan yukarıya doğru akmaktadır.

Sorumluluk, yöneticinin belirli davranışlarda bulunma ve belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğudur. Sorumluluk, makamda bulunan yöneticilerin uymaları gereken kurallardır. Sorumluluk alma, bir görevi en iyi biçimde yerine getirmeyi yüklenmedir. Sorumluluk maddi ve manevi olmak üzere iki kısma ayrılır. Maddi sorumluluk resmi ve yasal özellikler taşır ve kaynağı örgütün hiyerarşisidir. Manevi sorumluluk kişisel ve ahlaki özellik taşır, kaynağı örgütteki değerler sistemleridir. Sorumluluğun temel unsurları meslek ahlakı ve kamu yararadır. Karşılaştığı sorunları çözmekle görevli ve yetkili olan yönetici karar sürecinde belirlenmiş birini seçme ve yargıya varma durumundadır. Seçilen alternatifin problemi çözmeye uygulanabilir, yasa hükümlerine ve geleneklere aykırı olmaması gerekir. Yönetici alternatif seçiminde formal ve yasal olarak sınırlandırılmamış ise takdir hakkını kullanır ve en uygun alternatifi seçerek karar verir. Örgütün çalışma kuralları belirlenmişse, insan ilişkileri ve örgüt kültürü geliştirilmişse, örgüt iklimi ve sağlığı da iyi ise yöneticinin takdir hakkını kullanması daha kolay olur. Yönetici takdir hakkını hatalı kullandığında formal bakımdan sorumlu tutulmaz, ancak manevi sorumluluk getirir ve vicdanına karşı sorumluluk duyar (Taymaz, 2000:53-59).

Yönetimin olduğu yerde yöneticiler de vardır. Kişisel özelliklerden, karakterden ve alışkanlıklardan kaynaklanan değişik insan tipleri, dolayısıyla farklı yöneticiler karşımıza çıkmaktadır.

Klasik Yönetici: Günümüzde pek çok okulda ve kurumda görmeye alıştığımız gücünü bulunduğu makamdan ve sahip olduğu yetkiden alan yönetici tipidir. Klasik yönetici denince akla, emirler veren, itaat isteyen, otoriter olan yönetici gelmektedir. Bu yöneticilerin başarılı olması genellikle otoriter olmaya dayalıdır. Klasik yöneticiler statükocu olmakla birlikte bozulan dengelerin eskisi gibi kurulmasına çaba harcarlar(Şamdan, 2008:13).

Açıkalin'a (1998:29) göre, *Modern Yönetici:* Eğitim sisteminin sorunlarının çözümünde okulu ilk hareket noktası olarak kullanabilmek için, ilk aşamada okul yöneticilerinin yetkinleştirilmesi ile başlamak somut ve geçerli bir yaklaşım olarak görülmektedir. Günümüzde klasik yöneticilerin modası geçmek üzeredir. Gelecek, çağdaş okul yöneticilerinin olacaktır. Çağdaş okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine sahip, etkili iletişim becerisine sahip, iletişim teknolojilerine hakim, bilgiyi yöneten, anadilini güzel ve doğru kullanabilen beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış kişilerdir.

2.13.Yöneticilerde Aranılan Standartlar

Günümüzde okul yöneticisi hem iyi bir yönetici hem de donanımlı bir eğitim lideri olmak, yenilikleri takip etmek ve değişen şartlara ayak uydurmak zorundadır. Bursalıoğlu'na (2011:6-7)

göre, okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir. Okul yöneticisi bilgili olmanın dışında sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, raporlama gibi konularda becerikli ve deneyimli olmalıdır. Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir. Bu anlamda sahip olduğu yetkileri de iyi bir şekilde kullanmalıdır. Ancak her alanda değişimin çok hızlı olduğu günümüzde başarılı bir okul yöneticisi için önceden belirlenmiş olan yetki ve sorumlulukları yerine getirmek yeterli değildir. Yönetici, gücünü sadece sorumlulukları ile ilgili mevcut prosedürlerden değil kişisel olarak sahip olacağı potansiyelden almalıdır.

Yöneticiye genel olarak güç kazandıran kaynaklar şunlardır (Şamdan 2008:8-9) :

- *Teknik Güç:* Planlama, liderlik teorileri, örgütsel yapılar, zaman planlaması gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güç.
- *İnsan İlişkileri Gücü:* Okulda çalışan kişilerle ve çevrede bulunan diğer kişilerle kurulan sağlıklı ilişkilerin sağladığı güç.
- *Eğitimcilik Gücü:* Eğitim, öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili konularda sahip olunan bilgi ve becerinin sağladığı güç.
- *Sembolik Güç:* Okuldaki işleyişlerin ne anlama geldiğini açıklayan değer sistemlerinin sağladığı güç.
- *Kültürel Güç:* Okulda belirli süreçlerden geçerek oturmuş olan değerler ve ilkelerden oluşan informal yapının sağladığı güç.

Okul yöneticisi, sahip olduğu yetkileri yukarıdaki güç türlerini kazanarak desteklemeli ve sağlamlaştırılmalıdır. Okul yöneticisi yukarıda sıralanan güç biçimlerine sahip olduğu ve onları iyi kullanabildiği takdirde mevcut prosedürlerin dışına çıkabilir ve yeni değerler yaratabilir, özette kurumunu başarılı bir şekilde geleceğe taşıyabilir. Bu şekilde yönetici gerçek bir lider olabilir

Acar' a (2002:320-321) göre, okul örgütü içerisindeki yönetici, sürekli değişim ve gelişim felsefesi sürecini yürütecek lider yöneticidir. Lider yöneticinin aşağıdaki özelliklere sahip olması beklenmektedir:

- Yaratıcı,
- Problem çözme yeteneği olan,
- Bilgiye erişme yollarını bilen,
- Bilgiyi üreten ve kullanan,
- Esnek düşünebilen,
- Bilimsel düşünme ve öğrenen birey olma niteliği kazanmış,
- Toleranslı,
- Yetenekli ve bilgili,

- Üretim ve tüketimde kalite bilinciyle hareket edebilen donanıma sahip olması gerekir.

Eğitim liderlerinin yetiştirilmesinde özellikle okula etki eden sosyal ve kültürel değişkenler, genel politikaların değerlendirilmesi ve okulun etik boyutlarının temel alınması gerekmektedir.

Bir eğitim yöneticisi olarak liderin sahip olması gereken standartlar şu şekildedir (Turan ve Şişman, 2000: 78-79):

1. *Standart*: Bütün öğrencilerin başarısı için, okul toplumu tarafından paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip, bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan,
2. *Standart*: Bütün öğrencilerin başarısı için, öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye doğru götüreceği bir okul kültürü ve öğretim programını savunan, geliştiren ve sürdüren,
3. *Standart*: Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamını oluşturmak, sürdürmek için okulun sahip olduğu tüm kaynakları etkin bir şekilde kullanabilen,
4. *Standart*: Bütün öğrencilerin başarısı için aile ve toplumla işbirliği yapabilen, farklı toplumsal istemleri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen,
5. *Standart*: Bütün öğrencilerin başarısı için tutarlı, adil bir ahlak yöneticisi olabilen,
6. *Standart*: Bütün öğrencilerin başarısı için, genel politik, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap verebilen bir kişidir.

2.14. Lider-Liderlik

Liderlik, örgütün varlığını sürdürebilmesi için bulunması gereken bir fonksiyondur. Lider, kurumun tüm üyelerine kendini adanmış ve rekabet ortamı içerisinde en yüksek düzeyde katkı sağlamalarına fırsat verecek olanakları yaratılması ile ilgilenen kişidir. Ayrıca lider, kişisel ve kişiler arası davranışlar, geleceğe odaklanma, değişim ve gelişme, kalite, etkililik ile ilgilenir (Genç, 2007:44). Liderliğin doğuştan mı yoksa duruma göre mi kazanıldığı tartışması henüz bitmiş değildir. Fakat liderlik imajının bir toplum ve kültür ürünü olduğu benimsenmiştir. Doğuştan bile olsa lider, uygun zaman ve yerde kendisine gerek olduğu an işe yarayacaktır. Diğer yandan, liderliğin genel olarak kabul edilmiş bazı özellikleri bulunmaktadır. Eğer liderlik durumdan duruma değişen bir davranış olsa, lider için ne böyle özellikler, ne de kesin görevler ve imajlar söylenebilir (Bursalıoğlu, 2011:212).

Liderlik süreci; lider, izleyici ve koşullar arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin temelini, bir kişinin (lider) başkalarını (izleyiciler) belirli koşullar doğrultusunda etkileyebilmesi oluşturmaktadır. Lider ise insanların davranışlarını kendi istediği şekilde etkileyen ve bu etkileme eylemini gerçekleştirirken yol gösteren, aydınlatan, öğreten, ileriye gören, emir ve talimat veren, birlikte çalıştığı kimselerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezen yaratıcı bir kimsedir (Bakan, 2008: 3).

2.14.1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Liderle yöneticiler arasındaki fark, liderler “süreçlere hâkim” iken, yöneticiler, “süreçlere teslim” olurlar. Liderle yönetici arasındaki diğer farkları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Genç,2007:45):

- Yönetici bir kopyadır, lider ise orijinaldir.
- Yönetici muhafazakârdır, lider ise yenilikçidir.
- Yönetici sisteme ve yapı üzerine yoğunlaşır, lider ise insanlar üzerindedir.
- Yönetici kontrole güvenir, lider ise güven ilham eder.
- Yönetici dar görüşlüdür, liderin geniş bir perspektifi vardır.
- Yöneticinin gözü her zaman kâr/zarar çizgisindedir, lider ise daha geniş bir perspektifle gözleri ufukları arar.
- Yönetici işi doğru yapar, lider ise doğru işler yapar.
- Yönetici kendi isteklerini zorla yerine getirmeye çalışır, lider ise kendi isteklerini başkalarının isteği haline getirir.

Deliveli ‘ye (2010:46) göre, çağdaş yönetimlerde liderlik özellikleri, yöneticilerin en temel işlevlerinden biri olmak zorundadır. Ancak yönetim örgütlerinde zaman zaman lider özelliği olmayan yöneticiler de yönetim görevlerine getirilebilmektedirler. Öte yandan toplum içinde örneklerine bakıldığında, yönetici olmadığı halde, çok sayıda takipçiyi etkileyip onlara liderlik eden kişilere de rastlamak mümkündür.

2.14.2.Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları

Okulun temel görevi, öğrenmeyi gerçekleştirmek olarak tanımlanırsa, her okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak da herkesten önce okul yöneticilerinin temel görevi ve sorumluluğudur. Bu nedenle okulda müdürlerin temel ilgisi, program ve öğrenme konuları üzerinde olmak durumundadır. Yöneticinin okulda geçen zamanının büyük kısmını da eğitim ve öğretimle ilgili konulara ayırması beklenir. Yapılan çok sayıda araştırmada etkili okul müdürlerinin okulda geçen zamanlarının çoğunu, öğretim süreci ve öğretim amaçlarını geliştirme konularına ayırdıklarını ortaya koymuştur.

Johnson ve Synder (1990), etkili okul liderliğiyle ilgili olarak on boyut belirlemişlerdir. Bunlar şöyle sıralanmıştır (Şişman, 2011 :141-143):

- Okulun amaçlarını belirleme,
- Okul kadrosunun performansını belirleme,
- Okulun öğretim kadrosunun bireysel performansını sağlama,

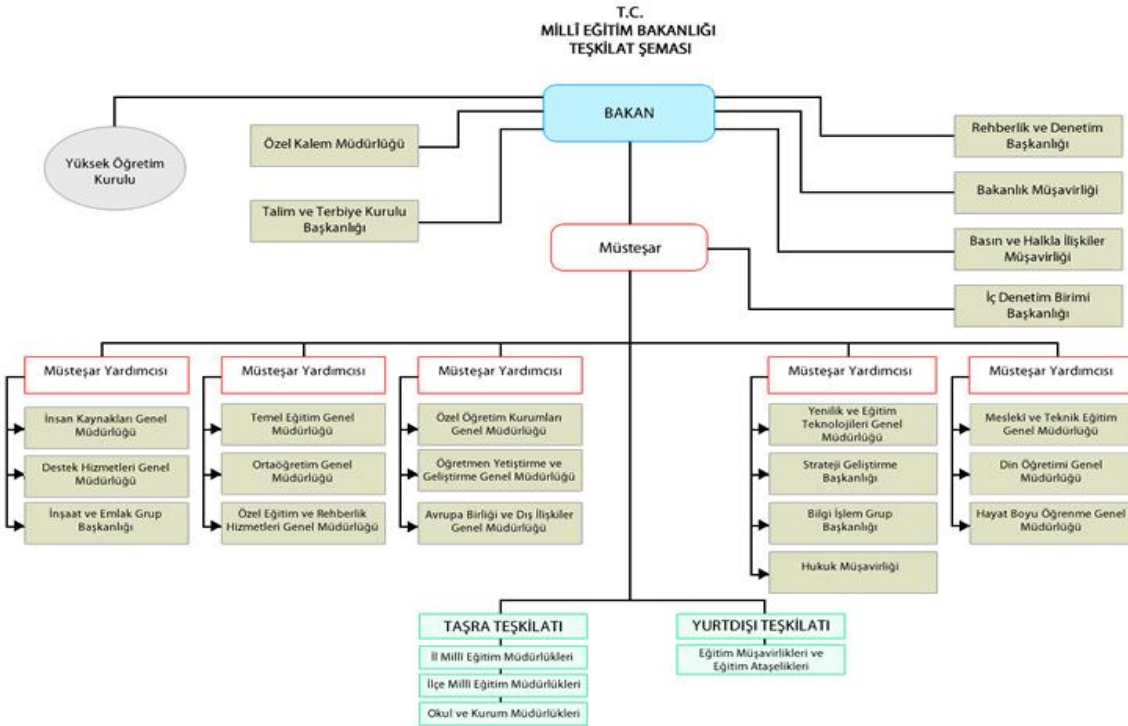
- Okul kadrosunun geliştirilmesini sağlama,
- Klinik denetimde bulunma,
- İş grupları ya da iş takımları geliştirme,
- Kalite kontrol etkinlikleri,
- Öğretim programı,
- Kaynak geliştirme,
- Değerlendirme.

Balay'a (2004) göre de, günümüzde kaliteyi artırma ve hizmetleri yaygınlaştırmaya dönük artan talepler beraberinde yeni okul yöneticiliğini öne çıkarmıştır. Okul yöneticileri artık okul liderleri olmak ve daha fazla inisiyatif almak zorundadırlar. Sistem, onlara bu yeterlilikleri kazandıracak mesleki gelişme ve yetiştirme olanakları sunmalı, onların hata yapmaya dayalı öğrenmelerini bir dereceye kadar hoş karşılamalıdır.

Ancak Toklucu'ya (2000:314) göre, okul yöneticisinin yetki ve sorumlulukları ilgili yasa, tüzük ve yönetmeliklerle sınırlanmıştır. Okul yöneticisi okul yönetimindeki kuvvetini bu sınırlı yetki ve sorumluluktan almaktadır. Etkili bir yönetim için bunun yeterli olmadığı ortadadır. Yöneticinin, okuldaki diğer unsurlar tarafından benimsenip kabul edilmesi gerekir. Yönetici ancak o zaman gerçek bir yönetici ve lider statüsü kazanabilir. Bu da, atama yoluyla gelen ve görünüşte lider olan okul yöneticisinin sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi sonunda elde edilir.

2.15. Türk Millî Eğitim Sistemi

Türkiye Eğitim Sisteminin yönetim yapısının çerçevesi 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'da belirlenmiştir. Bu kanuna göre Şekil 1'deki teşkilat şemasında da görüldüğü gibi, Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı; merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı kuruluşlardan oluşur. Bölgesel düzeyde ise eğitim sisteminin bir teşkilatlanması yoktur. Her ilde ve ilçede bir Milli Eğitim Müdürlüğü bulunur. Eğitim yönetiminin sorumluluğu Milli Eğitim Müdürlüklerindedir. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri görev ve hizmetleri yürütürken, İl Milli Eğitim Müdürlüklerine karşı sorumludurlar (MEB 2013).



Şekil 1. Türk Millî Eğitim Sisteminin Teşkilat Şeması

Ulusal düzeyde bakıldığında, Bakanlık merkez teşkilatı; Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı birimlerden oluşur. Bakanlık Makamı ise Bakan, Müsteşar ve Müsteşar Yardımcılarından oluşur. Bakan, bakanlık hizmetlerini mevzuata, hükümetin genel siyasetiyle millî güvenlik siyasetine, kalkınma planlarına ve yıllık programlara uygun olarak yürütmekle ve Bakanlığın faaliyet alanına giren konularda diğer bakanlıklarla ve kuruluşlarla işbirliği ve koordinasyonu sağlamakla görevlidir. Bakanlığın merkez örgütünde sorumluluk yükünü, merkez örgütünü oluşturan birimler yüklenmiştir. Her birim bakanlığın amaçlarına yönelik olarak, yapması gereken görevlerinden dolayı üstü durumda olan birimlere hesap vermelidir. Böylece her birimin, görevini yapma zorunluluğu olmalıdır (Türk,1999:143-144).

Türk Millî Eğitim Sisteminde, yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademelerden birinden ayrılmış olan bireylere ilgi ve gereksinme duydukları alanda örgün eğitim yanında ya da dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yaygın eğitim; genel ve meslekî teknik yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Yaygın eğitim, yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, en son devam ettikleri öğrenim kademesinde edindikleri bilgi ve kabiliyetlerini geliştirmek ve hayatını kazanmasını sağlayacak yeni imkânlar kazandırmak amacıyla verilen okul dışı eğitimidir. Yaygın eğitim; halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir (MEB,2013).

Okulöncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitimin amacı, “ çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır.” İlköğretim, 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim, kadın erkek herkesin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağına bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter. İlköğretim; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur. İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması temeldir. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla ya da liselerle birlikte de kurulabilir. Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime hem mesleğe ya da hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Özel öğretim kurumları 625 sayılı kanun doğrultusunda açılmış, her kademe ve türdeki özel okullar, özel dershaneler, özel mesleki ve teknik kurslar, özel motorlu taşıt sürücülerini kursları ile özel öğrenci etüt eğitim merkezlerini kapsamaktadır. Özel öğretim kurumları faaliyetlerini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetiminde sürdürmektedir (MEB,2013).

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren, en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının istediği elemanları yetiştiren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amacı, öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda ülkemizin bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek, çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak, ülkeyi ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak, ülkenin türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da işbirliği yapmak suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim

hizmetlerinde bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları: üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulu ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır (MEB,2013).

Türkiye’de yükseköğretimdeki okullaşma oranı sürekli olarak artmış olmasına rağmen, dünyadaki gelişmeler ve hedeflenen okullaşma oranları göz önünde bulundurulduğunda henüz istenen düzeye gelinmemiştir. 2000’lerin başında yükseköğretimde %31’lik okullaşma oranı hedeflendiği halde açık öğretim ve sınavsız geçişlerle birlikte 2009-2010 öğretim yılında ancak %30’a ulaşabilmiştir (Balcı, 2011: 28).

Yıldırım’a (2010) göre, genel olarak Türkiye’deki eğitim sistemine bakıldığında, oldukça merkezi bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Türkiye’de, merkezi yönetimdeki bazı yetkilerin okullara ve yerel yönetimlere aktarılmasında yarar vardır. Çünkü karar sürecine katılımın sağlanması, alınan kararların uygulanabilirliğini artıracaktır söylenebilir. Velilerin, sivil toplum örgütlerinin, okul çalışanlarının, öğrencilerin ve yerel yönetimlerin söz sahibi olduğu kurullar oluşturulabilir. Eğitim ve yönetim alanındaki gelişmeler ve ülke koşulları dikkate alınarak, Türkiye Eğitim Sisteminin yönetim yapısı ile ilgili çeşitli yenilikler yapılmalıdır.

2.16. Türkiye’de Yönetici Seçmenin Tarihsel Geçmişi ve Gelişimi

Şamdan’a (2008:22-23) göre, Türkiye’de eğitim yöneticiliği kavramının öğretmenliğin doğal bir sonucu olmaktan çok, kendine has bir eğitim gerektiren bir olgu olduğu uzun süreden beri tartışılmıştır. Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikle beraber yürütülen ek bir görev olmaktan kurtarılıp meslekleşmesinin sağlanması, ilk defa 1946 yılında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurası’nda tartışılmıştır. Türkiye’de 1970’li yıllara kadar okul yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesi konusunda bugünkü uygulamalara benzerliği olan, içerik yönünden farklı özellikler taşıyan uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Osmanlı Devleti’nde her kesimin yöneticileri, ilk kez Bağdat’ta açılan ve her kademedede eğitim ve öğretim veren medreseler ile 1455’te Fatih tarafından açılan Enderun okullarında yetiştirilmişti. Yeterlik, eşitlik, hak ve adalet, hoşgörü gibi özelliklerin, yönetici adaylarında aranan temel nitelikler olduğu anlaşılmaktadır. Geleneksel okulların yanında batı tarzı okulların açılmasına II. Mahmut döneminde ağırlık verildiği görülmektedir. Bu dönemde ilk kez bir maarif nazırı atanmıştır.

Tanzimat döneminde, Millî Eğitim alanında yeni bir yönetim yapılanmasına gidildi. Millî eğitim alanında yapılması kararlaştırılan reformları gerçekleştirmek için gerekli tedbirleri düşünmek ve lüzumlu nizamları gerçekleştirmek üzere 6 üye ve 1 kâtipten oluşan "Meclis-i Maarif-i Umumiye" kuruldu. Osmanlı devlet kuruluşları içinde millî eğitim işlerinden doğrudan doğruya sorumlu ve hükümet başkanına bağlı ilk örgütün çekirdeğini bu meclis oluşturdu. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Eylül 1869’da yayımlandı. Bu Nizamname ile eğitimin genel yönetim merkezi olmak üzere, Maarif Nazırının başkanlığında, ilmi ve idari iki daireden oluşan bir *Meclis-i Kebir-i Maarif*

(büyük eğitim meclisi) kurmuştur. İlmî daire, ders kitapları ve çeşitli bilimsel kitapları telif ve tercüme ettirecek, Avrupa üniversiteleri ile ilişkilerde bulunacak, Türkçe'nin ilerlemesine çalışacaktı. İdari daire ise, okulların, maarif meclislerinin, müze, kütüphane ve matbaaların idaresiyle, öğretmenlerin özlük işleriyle, eğitimle ilgili tahkikat ve muhakemelerle meşgul olacaktı. Ayrıca bu Nizamname ile Eğitim işlerinin yürütülmesi amacıyla merkezi İstanbul'da olan Meclis-i Maarif kurulmuştur (Akyüz, 2012:191-192).

Şimşek'e (2002:308) göre, Türkiye'de yönetici yetiştirme pratiğine Cumhuriyetin kuruluşundan beri üç temel yönelimin hâkim olduğu ifade edilmektedir. Bunlardan birincisi ve en hâkim olanı "Çıraklık Modeli", 1970'lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören ve yukarıda sözü edilen "Eğitim Bilimleri Modeli" ve son olarak 1998'de yayımlanan yönetmelikle uygulanmaya başlanan sınav modeli ve 1999'da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin atamalarda tercih nedeni olarak kullanılması uygulamasıdır.

Çıraklık modelinde 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. maddesinin öngördüğü "meslekte asıl olan öğretmenliktir" anlayışının uygulandığı görülmektedir. Çıraklık modelini, eğitim sistemimizin merkezîyetçi anlayışının doğal bir sonucu olarak görmek mümkündür. Öte yandan 1970'lere kadar Milli Eğitim Bakanlığı örgütlerinde yöneticilik yapanların çoğunun belki de % 90'larının Pedagoji Bölümü mezunu oldukları, bu tarihten sonra da yetenek tecrübe ve başarı ölçütleri yerini siyasal tercihlerin aldığı gözlenmiştir (Balcı, 2008:198).

Ülkemizde eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme konusunda 1970'lerin sonlarında farklı bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu anlayış akademik bir yönelim olarak ortaya çıkmış ve akademik çevrelerde ciddi biçimde de benimsenmiştir. Bu yönelime "*Eğitim Bilimleri Modeli*" adı verilmektedir. Ülkemizde pek çok eğitim fakültemizde lisans düzeyinde "eğitim yönetimi ve planlaması" bölümleri açılmış ve bu programlardan öğrenci mezun edilmiştir. Buradaki temel varsayım yönetimin bilimsel bir çalışma alanı olduğu, yönetici olacak kişilerin örgüt, yönetim, liderlik gibi temel alanlarda akademik bilgilerle donanmış olması gerektiğidir. Eğitim Bilimleri Modeli özellikle de 1993 yılında toplanan 14. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yöneticisi yetiştirmede etkin bir yol olarak belirtilmişse de, eğitim bilimleri modeli kapsamında yetiştirilen adayların istenilen görevlere getirilmedikleri, bazı alanlarda öğretmen olarak değerlendirildikleri görülmüştür (Şimşek, 2002:309).

Üçüncü ve son model aslında tam anlamda bir yönetici yetiştirme modeli değildir. Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılında okul yöneticiliğine atamada bazı ek ölçütler kullanmaya başlamıştır. Örneğin her hangi bir alanda yüksek lisans yapmış olmak ve eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayınlanmış eseri olmak tercih nedeni olarak kullanılmaktadır. Öte yandan adayların Yönetici Seçme Sınavından en az 70 almaları ön koşul olarak konmuştur. Bu anlamda, adı geçen

uygulama bir aday ayıklama mekanizmasıdır ve yönetici yetiştirmede geleneksel "Çıraklık Modelini" temelde değiştirmemektedir (Şimşek, 2002:310).

Tüm bunların neticesinde şu anda da uygulanan *Sınav modeli ise*, 23.09.1998 tarih ve 23472 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan MEB'e bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirilmesine ilişkin Yönetmelikle uygulanmaya başlamıştır. Okul yöneticiliğine istekli ve bu alanda yeterli olanlar bu amaçla düzenlenen seçme sınavlarına katılmışlardır. Sınavda başarılı olan adaylar 120 saatlik bir hizmet içi eğitim programına alınmış, başarılı olanlar beş yıl geçerliği olan yöneticilik sertifikası almışlardır (Balcı, 2008:198-199).

2.16.1.Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Atanması

Türkiye’de şu an okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin geçerli olan yönetmelik 04.08.2013 tarihi itibarıyla 28728 sayılı resmi gazetede yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin amacı; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin seçimine, atanmasına ve yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Yönetici olarak sınava başvuru ve atama şartları olarak aranan özellikler şunlardır (MEB, 2013):

- a) Yükseköğrenim görmüş olmak,
- b) Atanmak üzere başvurulacak eğitim kurumuna alanı itibarıyla öğretmen olarak atanabilmek ya da bu eğitim kurumunda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak,
- c) Bakanlıkça yapılan yazılı sınavda başarılı olmak,
- d) Yazılı sınavın son başvuru tarihi itibarıyla müdürlük için en az bir yıl bir yıl müdür yardımcılığı ya da müdür yardımcılığı veyahut müdür yetkili öğretmenlik yapmış olmak; müdür yardımcılığı için en az iki yıl öğretmen kadrosunda görev yapmış olmak,
- e) Son dört yıl içinde soruşturma sonucu yöneticilik görevinden alınmamış olmak,

Bundan önce uygulanan 28.02.2013 tarihli yönetmelikte olduğu gibi bu yönetmelikte de müdür ve müdür yardımcılığı yazılı sınavından başarılı sayılmak için 100 tam puan üzerinden 70 alma şartı getirilmiştir.

Eğitim kurumu yöneticiliği yazılı sınavı, müdür ve müdür yardımcıları için ayrı ayrı yapılır ve aşağıdaki yazılı sınav konularından hazırlanan soruların puan ağırlıkları temel alınarak düzenlenir.

- a) Türkçe, dil bilgisi: %10,
- b) Yönetimde insan ilişkileri ve iletişim: % 4,
- c) Okul yönetimi ve geliştirme :%10
- ç) Eğitim öğretim liderliği: % 10,
- d) Eğitim ve öğretimde etik: % 4
- e) Türk idare sistemi: % 5,

f) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi % 2

g) Genel kültür: % 8,

ğ) Protokol kuralları: % 2,

h) T.C. Anayasası, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2886 sayılı Devlet İhale Kanunu, 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu, 4735 sayılı Kamu İhale Sözleşmeleri Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu ile bunlara bağlı mevzuat ve görevin gerektirdiği diğer mevzuat: % 45.

Eğitim kurumu müdürlüğüne yapılacak atamalarda; türü itibarıyla ayrı ayrı her ilde ilan edilen boş eğitim kurumu yöneticiliği sayısının üç katı kadar aday, yazılı sınavda başarılı olmak kaydıyla puan üstünlüğüne göre sözlü sınava çağrılır. Eğitim kurumu müdürlüğüne yapılacak atamalar için, yazılı sınav puanının %70'i, sözlü sınav puanının %30'u ve EK-1 Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın tamamı temel alınarak atama puanı belirlenir.

Eğitim kurumu müdür yardımcılığına yapılacak atamalar için, yazılı sınav puanı ile EK-1 Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın toplamı temel alınarak atama puanı belirlenir.

Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu tarafından adayların atanacakları eğitim kurumları; yapacakları tercihler ve atanma puanı üstünlüğüne göre belirlenir. Eğitim kurumu yöneticileri, il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından atanır.

Yeni yönetmelikle daha önceki yönetmelikte olmayan bazı uygulamalar da vardır. Buna göre daha önceki yönetmelikte müdürlük için istenen 5 yıl görev yapmış olma şartı, yeni yönetmelikle en az bir yıl müdür başyardımcılığı ya da müdür yardımcılığı veyahut müdür yetkili öğretmenlik yapmış olmak şeklinde değiştirilmiştir. Müdür yardımcılığı için de en az üç yıl görev yapmış olma şartı iki yıla düşürülmüştür. Ayrıca müdür başyardımcılığı için herhangi bir sınav yapılmayacak olup, müdür başyardımcılığına, kurumdaki müdür yardımcıları arasından, kurum müdürünün inhası, il millî eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile eğitim kurumu norm sayısı kadar atama yapılır. Ancak bu müdür baş yardımcısı il içinde yer değişikliği yaptığı takdirde yeni okuluna müdür yardımcısı olarak gider. Yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumları ile öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarını tercih eden en az biri öncelikli olarak kadın adaylar arasından atanır. Bunun için kendilerine 5 puan fazla verilir. Ayrıca "İmam hatip ortaokulu ve liseleri ile mesleki ve teknik eğitim kurumlarının müdür yardımcılarından en az biri öncelikli olarak meslek dersi öğretmeni adaylar arasından atanır". Maddesi de ilk defa yönetmelikte yer bulan bir maddedir.

Yeni yönetmelikte yöneticilerin yer değişikliklerine baktığımızda daha önce 8 yıl olan zorunlu yer değişikliği süresi 6 yıla indirilmiştir. Buna göre müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları eğitim kurumunda altı yıllık çalışma süresini tamamlayan yöneticiler, kendi

hizmet bölgesindeki eğitim kurumları için 10, bir alt ya da bir üst hizmet bölgesindeki eğitim kurumları için de 10 olmak üzere en fazla 20 tercihte bulunurlar. Bu suretle yapılacak yer değiştirmeler; başvuru tercihleri ve Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formu puanı üstünlüğüne göre ilgili valiliklerce gerçekleştirilir.

İsteğe bağlı yer değiştirmelerde de önceki yönetmelikte iki yıl olan görev yapmış olma şartı üç yıla çıkarılarak kendi hizmet bölgesindeki eğitim kurumları için 10, bir alt ya da bir üst hizmet bölgesindeki eğitim kurumlarından da 10 olmak üzere en fazla 20 tercih yaparak yer değiştirme suretiyle atanma talebinde bulunabilir. Bu suretle yapılacak yer değiştirmeler; başvuru tercihleri ve EK-1 Yönetici Değerlendirme Formu puanı üstünlüğüne göre ilgili valiliklerce gerçekleştirilir.

Daha önceki yönetmeliklerde kendi istekleri ile yöneticilikten ayrılanlar sınava girmeden tekrar atanma şansına sahip iken bu yönetmelikle bu haklarını kaybederek, atanmak için tekrar sınava girmeleri şartı getirilmiştir (MEB, 2013).

2.16.2.Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticiliği

Eğitim ve okul yöneticiliği 7. 10. 11. 12. ve 14. milli eğitim şuralarında üzerinde durulan konular arasında yer almıştır. Belirtilen milli eğitim şuralarında, eğitim yöneticiliği öğretmenlikten ayrı bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin en az lisans düzeyinde bir eğitimden geçmiş olmaları, seçimlerinin sınavla, yetiştirilmelerinin ise uzun süreli kurslarla yapılması gerektiğine karar verilmiştir (MEB,2013).

1939'dan beri on yedi kez toplanan ve her toplantısında gelişmelere göre Türk eğitim sistemine ilişkin çeşitli konuların tartışılarak önemli kararların alındığı milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili yapılan tartışmalar ve alınan kararlar bu konuda ülkemizde önemli bir literatür birikimi ve düşünce zenginliği sağlamıştır. Özellikle ana gündem maddelerinden birini eğitim yöneticiliği konusunun oluşturduğu 14. milli eğitim şurası, bu konuda bir dönüm noktası sayılabilir. Bu şuralarda eğitim ve okul yöneticiliği konusunda alınan aşağıdaki bazı önemli tavsiye kararların, eğitim ve okul yönetimi uygulamalarında hayata geçirilmesinin önemli yararları olacağı söylenebilir:

- Eğitim Yöneticiliğinde uzmanlaşma temel alınmalıdır.
- Eğitim yöneticiliğinde yükselmelerde liyakat dikkate alınmalıdır.
- Eğitim yöneticiliği politik etkilerden uzak bir yapı ve işleyişe kavuşturulmalıdır.
- Sicil yönetmeliklerinin daha şeffaf hale getirilmesi konusunda düzenlemeler yapılmalıdır.
- Yöneticiler daha fazla yetkilerle donatılmalı ve bu yetkileri açıklıkla belirtilmelidir.
- Asaleten atanmalarda mahzurlu görülenler vekâleten de atanmamalıdır.
- Eğitim yöneticiliği maddi yönden cazip hale getirilmelidir.

- Eğitim yöneticiliği kademelerinin, görev yetkileri bir iş analizine dayalı olarak hazırlanmalıdır (Can ve Çelikten, 2000:2).

Milli Eğitim Şuraları, aldıkları kararları tavsiye niteliğinde sunmuştur. Şuranın, yöneticilerin atanmaları yönünde aldıkları kararlar incelendiğinde, uygulanması ve devam ettirilmesi halinde oldukça faydalı olduğu; ayrıca kaliteli yönetici yetiştirilmesi için de çok gerekli kararların olduğu görülmektedir.

2.17. Avrupa Birliği

Birleşik bir Avrupa'nın kurulması, hiç şüphesiz 20.yüzyılın en büyük tarihsel girişimlerinden biridir. Bu girişim, uygarlığımızın benimsediği, barışın korunması, ekonomik ve sosyal ilerleme, insana saygı ve haklının güçlü üzerindeki üstünlüğü gibi pozitif değerler üzerinde yükselmektedir. Bunlara ek olarak girişimde yer alan ülkeler, sanayi, enerji, ulaştırma, tarım, balıkçılık, tüketici sorunları, sosyal ve bölgesel politika, çevre, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarda birbirleriyle eşgüdüm içinde çalışmakta ve ortak politikalar geliştirmektedir. Bu sürecin 50 yılı aşkın dönemi içinde, bazı kriz anları olmuş, fakat büyük başarılar da elde edilmiştir.

Avrupa, yüzyıllardan beri var olmakla birlikte, bütünleşme ile ilgili kurallar ve kurumların yokluğunda, onu birleştiren öğeler, geçmişteki trajedileri önlemek için yetersiz kalmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra başlayan birlik projesi hala çok yenidir. Geçmişte Avrupa Birliğine yönelik çabalar, bir grubun diğeri üzerinde hâkimiyetine dayanmış, bu girişimler başarılı olamamıştır. Çünkü yenilenlerin her zaman özgürlüklerini geri kazanmak gibi bir özlemi olmuştur.

Bugünün hedefi ise tümüyle farklıdır: Özgürlüğe ve onu oluşturan tüm insanların kimliğine saygılı bir Avrupa inşa etmek temel hedeftir. Avrupa ancak halklarını birleştirerek, dünyada olumlu bir rol oynayabilir (Gülcan, 2010:1-2).

2.17.1. Avrupa Birliği Gelişim Süreci

Avrupa'da 1945 'ten sonra sağlanmak istenen barış ortamının devamı için bütünleşme düşüncesi doğmuştu. Bu amaca yönelik olarak daha önce bazı ortaklıklara imza atmış olan Fransa, Almanya, İtalya, Belçika, Lüksemburg ve Hollanda 1965 yılında Avrupa Topluluğunu (AT) kurmuşlardır. Bir süre nispeten sorunsuz gelişen Avrupa bütünleşme sürecinde 1965'ten sonra Fransa gibi bazı ülkelerin güç ve çıkarları ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu yüzden de, 1965-1985 yılları arasında Avrupa bütünleşme süreci durağan bir dönem yaşamıştır. Bu dönemdeki en önemli gelişme İngiltere, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, İspanya ve Portekiz'in de Avrupa Topluluğu'na üye olmalarıdır. 1992 yılında imzalanan Maastricht Anlaşması ile Avrupa Topluluğuna üye ülkeler Avrupa Birliği'ni (AB) resmen kurmuşlar ve bu anlaşma Avrupa bütünleşme sürecinde çok önemli bir dönüm noktası olarak tarihe geçmiştir. Bütünleşme süreci, Avrupa Birliği kuruluncaya kadar bazı siyasi seçkinlerin güdümündeyken, 1992'den sonra Maastricht anlaşmasının getirdiği değişiklikler

sonucunda, üye ülkelerin halkları arasında bir tartışma ortamı yaratılmak suretiyle daha demokratik bir yapı oluşturulmuştur.1995 yılında Finlandiya, Avusturya ve İsveç'in üyelikleri ile Avrupa Birliğine üye ülkelerin sayısı 15'e çıkmıştır. 2002 Kopenhag AB Konseyi Zirve Toplantısında Kıbrıs ve Malta dâhil 10 aday ülkenin Avrupa Birliğine katılma tarihleri 1 Mayıs 2004 olarak belirlenmiştir. Bulgaristan ve Romanya'nın üyelikleri için ise 2007 tarihi saptanmıştır. 17 Aralık 2004 tarihinde Brüksel'de yapılan Avrupa Konseyi toplantısında aday ülkelere Türkiye ile müzakerelere ise 3 Ekim 2005'te başlanmasına karar verilmiştir (Gedikoğlu, 2005:67-68).

2.17.2.Türkiye'nin AB'ye Üyelik Süreci

Türkiye'nin batı uygarlığını benimsemesi ve batılılaşma hareketi Türklerin Orta Asya'dan batıya doğru göç etme zorunluluğu ve isteğine kadar uzanır. Aslında dünyanın bütün uygarlıkları için geçerli olan kültürel değişme kaçınılmaz sonuçlar olarak kabul edilmektedir. Osmanlı imparatorluğu döneminde, Tanzimat dönemi ile yoğunluk kazanan “batılılaşma” hareketi devlet yönetiminden sanata, sanayileşmeden edebiyata pek çok alanda toplumu etkilemiştir.

Türkiye, Roma Antlaşması'nın 1958 yılında yürürlüğe girmesinin ardından Temmuz 1959'da topluluğa katılmak için başvuruda bulunmuş ve başvurunun kabul edilmesinin ardından 1963 yılında Türkiye AET ile ortaklık antlaşması imzalamıştır.1980'deki askeri yönetim değişikliğinin ardından ve yaygın insan hakları ihlallerine ilişkin iddialar üzerine, AT-Türkiye ilişkileri dondurulmuştur. Ancak daha önceki antlaşmalar doğrultusunda 1999'da Helsinki'de AB üyeleri tarafından aday olarak kabul edilen Türkiye ile 2005 yılında tam üyelik müzakereleri başlamıştır (Gülcan, 2010:15-20).

Türkiye ile AB arasında gerçekleştirilen müzakereler çerçevesinde Türkiye'deki birçok kurum ve kuruluş, AB'ye uyumun sağlanması amacıyla yeniden yapılanma sürecine girmiştir. AB'ye üye ülkeler, Türkiye'nin tam üyeliği için birtakım ölçütleri yerine getirmesini istemekte ve bundan dolayı birtakım öneriler sunmaktadır. Bu önerileri yerine getirmesi konusunda birçok alanda yapılacak olan değişikliklerin temeli, eğitim kurumu olduğundan, Türk Eğitim Sistemi'ne önemli görevler düşmektedir.

2.17.3. AB'nin Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri

AB Eğitim Politikası, AB'nin eğitim alanında işbirliği ve uyumun sağlanmasına yönelik olarak *Avrupa Birliği Konseyi*, *Avrupa Komisyonu* gibi kurumlar tarafından alınan kararlara dayanan temel yönelimleri ifade etmektedir (Terzi,2005:16).

AB eğitim politikasının temel amacı; üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve üye ülkelerin yurttaşlarına Avrupalılık bilincini aşlamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek şeklinde özetlenmektedir. AB, üye ülkelere eğitim sistemleri konusunda bir dayatma politikası uygulamayarak, üye ülkelerin sosyo-ekonomik yapılarına uygun sistemi uygulamaları konusunda serbestlik tanıyarak, eğitim alanında belirli bir modeli uygulama zorunluluğu

getirmemiştir. AB, üye ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesinden ziyade uyumlaştırılmasını hedeflemektedir (Tuzcu, 2002:156).

Avrupa Birliği üye ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ancak bu farklılık korunması gereken bir zenginliktir. Bununla birlikte ülkelerin eğitim sistemlerinde aynı yönde bir gelişim olduğu gözlenmektedir. Üye devletler arasında eğitim ile ilgili işbirliği, Avrupa Birliği hareketinin önemli bir parçasıdır. Birlik ülkeleri arasındaki sorunları ortadan kaldırmak ve ileriye dönük önlemler almak, birliğin eğitim politikalarının başında gelmektedir.

Avrupa Birliğinin eğitim politikası en genel anlamda şu temel ilkelere dayandırılmaktadır (Gülcan, 2003:30-31):

- Tek bir Avrupa için eğitim,
- Öğrenen toplum,
- Yüksek kalitede eğitim,
- Sürekli eğitim,
- Eğitimde fırsat eşitliği,
- Eğitimde mesleki yönlendirmede işbirliği,
- Karşılıklı deneyim paylaşımı,
- Örgün eğitimde açıklık ve işbirlikçi yöntemlerin desteklenmesi,
- İnteraktif öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi,
- Okullarda öz değerlendirmeye dayalı yöntemin özendirilmesi,
- Sürekli eğitim.
- Bu çerçevede *Sokrates (Genel Eğitim)*, *Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim)* ve *Youth for Europe (Avrupa için Gençlik)* gibi programlarla Avrupa Birliği ülkeleri arasında eğitimde ortak hedeflere ulaşmak için başlangıç yapılmıştır.

2.17.3.1. Sokrates

Sokrates iki dönemden oluşan bir eylem programıdır. Birinci aşaması, 1 Ocak 1995-31 Aralık 1999 tarihleri arasında kalan dönemi, ikinci aşaması ise 1 Ocak 2000'den başlayan ve 2006 yılına kadar devam eden dönemi kapsamaktadır. Programın ikinci aşamasında Türkiye'nin katılımı da öngörülmektedir. Programın, Türkiye'nin hazırlık dönemi sonunda, uygulanmasından sorumlu Ulusal Ajans aracılığı ile yürütülmesi sağlanacaktır. Ajans çalışanlarının eğitilmesi, programların faaliyetleri hakkında bilgilendirilmesi ve tanıtımı gerekmektedir. Ayrıca bu kurumun bağımsız olarak çalışması ve gereken maddi, fiziki ve insan gücü olanaklarının sağlanması gerekmektedir.

Eğitimde işbirliği amaçlı Avrupa Birliği eylem programıdır. Bu program, yükseköğretim, örgün eğitim ve dil öğrenimi olmak üzere üç alanı kapsamaktadır. Avrupa’da her yaş düzeyindeki eğitimi kapsayan ilk girişimdir. Sokrates programının amaçları şunlardır (Gülcan , 2003:31-32):

- AB üyeleri arasında bir kültür alışverişi yaparak, bütün alanlarda Avrupa boyutunu geliştirmek,
- Üye ülkelerin, dilleri ve yaşam koşulları hakkında bilgi sahibi olmak,
- Öğretim üyesi ve üniversite personeli ile üniversite öğrencilerine, çalışmalarını diğer üye ülkelerde tamamlama fırsatı vermek. Bu şekilde, Avrupa çağında bir bilgi ağı oluşturmak.

2.17.3.2.Leonardo da Vinci

Organizasyon ve içeriği Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin sorumluluğunda olan bu program AB’ye üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Ülkelerarası işbirliğinin kullanılarak mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini sağlamaktadır (Yıldırım, 2007: 22-23).

2.17.3.3.Avrupa Gençlik Programı

14 Mart 1995 yılında başlayan bu program, 15-25 yaşları arasındaki gençler için tasarlanmıştır. Programın içeriğinde, üçüncü ülkelerle değişimler (AB üyesi dışındaki ülkelere kapalıdır) , genç işçiler, gençleri ilgilendiren faaliyetler, gençlere yönelik araştırmalar ve bilgiler vardır. Program, gençlerin sahip oldukları kültürel ve sosyal çevreyle AB’nin bir parçasını oluşturduklarının farkına varmalarını, farklı ırktan ve etnik kökenden olan insanlara saygı duymayı öğretme ve dışlama, ırkçılık, yabancı düşmanlığı gibi kavramların zararlarını vurgulamayı, kadın erkek eşitliğinin algılanmasının gerekliliğinin anlatılmasını amaçlar (Gülcan, 2010: 42).

Türkiye, Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde birçok alanda olduğu gibi eğitimde de gerekli yasal düzenlemeleri yapmaktadır. Ancak, bu süreç içerisinde yasal düzenlemelerin yapılmış olması yeterli değildir. Ayrıca, AB müktesebat içerisindeki mevzuat uyumunun da ilgili kurumlarca sağlanması gerekmektedir. Bu ise uzun ve yorucu uğraşlar gerektirmektedir. Örneğin, ERASMUS programı çerçevesinde Türk üniversiteleri Türkiye ve Avrupa’daki üniversiteler arasında öğrenci geçişlerini kolaylaştırmak, karşılıklı olarak diplomaları tanımak ve eğitimin içerisinde birliktelik oluşturmak için uzun süreden beri Avrupa Kredi Transfer Sistemine uyum çalışmaları yapmaktadırlar. Avrupa’da geçerli normlara ve standartlara uyumda çeşitli kültür ve anlayış farklılıkları ile karşılaşacağımız bir gerçektir. Örneğin, Türk eğitim sisteminde geçerli olan güvensizlik, yoğun kontrol ve sistem yerine bireyi suçlama üzerine kurulu denetim anlayışının, yerini Avrupa’da geçerli olan güvene, beyana ve sorumluluğun eğitim hizmetini üretende olduğu bir sisteme bırakması çok

uzunca bir zaman ve zihniyet değişikliği gerektirmektedir. Bu yüzden de, uyum sürecinde sabırlı olmak ve yılmamak her şeyden önemlidir (Gedikoğlu, 2005:69).

Avrupa Birliği, ülkelerin eğitim sistemine genelde müdahale etmemekte ve bir sistem önerisinde bulunmamaktadır. İlerleme raporları incelendiğinde, Türk eğitim sisteminin genel olarak AB üyesi ülkelerin eğitim sistemleriyle uyumlu ve tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak Türk eğitim sisteminin her kademesinde nitelik sorunu bulunmaktadır. Nicelikteki en önemli sorunlar ise okul öncesi eğitim ve engellilerin eğitiminde yoğunlaşmaktadır. Türkiye'nin baş etmesi gereken diğer bir sorun ise bölgeler arası dengesizlik ile kız- erkek öğrenciler arasındaki okullaşma oranındaki farklılıktır. Türk Eğitim Sisteminin kendisinden beklenen işlevleri mükemmel biçimde yerine getirebilmesi için birbiriyle ilişkili şu dört temel amacı gerçekleştirmesi gerekir (Gülcan, 2010:65-66):

- Türk eğitim sisteminin ve yönetiminin ülkenin insan kaynaklarının en etkin biçimde gelişmesini destekleyecek yapı ve işleyişe kavuşturulması,
- Eğitim fırsat ve imkânlarının herkes için erişilebilir kılınması,
- Kaliteli eğitim fırsat ve imkânlarının yaygınlaştırılması,
- Eğitimde kalite güvence sisteminin oluşturulması.

2.17.4. Avrupa Birliği'nde Yönetici Atamasında Eğitim Bakanlıklarına Genel Bir Bakış

Üyesi olmaya çalıştığımız Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim bakanlıklarına baktığımızda, genel olarak üç tür örgütlenme modeline sahip oldukları gözlenmektedir. Bunlardan birincisi, Türk Milli Eğitim Sistemi örgütlenmesinde olduğu gibi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi öğretim kademeleri ve okul/kurum özelliklerine göre gruplandırılmış “kompartman” örgütlenme modelleridir. Bu modele Almanya, Avusturya, Fransa, Portekiz, Finlandiya, Yunanistan, Türkiye ve Danimarka örnek olarak gösterilebilir. İkinci tür modelde, birimler okul ve kurum türlerine göre değil, görevin ya da hizmetin türüne göre, yani öğrenci hizmetleri, okullar bölümü, eğitim programları ve eğitimi geliştirme gibi fonksiyonlara göre örgütlenme görülmektedir. “Fonksiyonel” olarak adlandırabileceğimiz bu tür örgütlenme modeline, Hollanda, İngiltere, İtalya, İspanya ve İsveç örnek olarak gösterilebilir. Üçüncü tür örgütlenme modeli ise “karma” model olarak adlandırılabilir. Bu modelde birimler, hem ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim ya da genel eğitim, mesleki eğitim ve yaygın eğitim gibi öğretim kademelerine göre örgütlenmiş, hem de planlama, hizmet içi, programlar, eğitimi geliştirme gibi yardımcı fonksiyonlar olarak da örgütlenmişlerdir. Eğitim örgütlenmesinde diğer bir yaklaşım ise “kurullar” modeli olarak adlandırabileceğimiz örgütlenme modelidir. Ülkeler incelendiğinde hiçbir ülkenin tam olarak tek bir model özelliği göstermediği söylenebilir. Bir bakıma her ülke eğitim sistemi, kendine özgü biraz karma model özelliği göstermekte; başka bir deyişle, hiç bir ülkenin eğitim örgütlenmesi modelinin başka bir ülkeyle tam

bir benzerlik içinde olmadığı anlaşılmaktadır. Örgütlenme modeli bütün olarak değerlendirildiğinde; karar, yetki ve statü bakımlarından, merkeziyetçi bir yaklaşım dikkat çekmektedir (Gülcan, 2003: 99-100).

2.17.5. Avrupa Birliği Yönetici Standartları

Eurodice'e (1996) göre, yöneticisinin seçimi konusunda, Belçika'da Resmî Topluluk ağırları sınav ve kişisel dosyanın değerlendirilmesi, Danimarka'da, münhal için kamu ilanı, özgeçmişe dayalı olarak seçim ve belediye ya da kırsal konseyin yaptığı mülâkat, Almanya'da başvuru sahibinin yeteneği, beceri ve profesyonel bilgisi temelinde seçim; okul kurulları ve okul konseyi eleman arama işlemlerine katılabilir. Yunanistan'da özel ölçüte (eğitim, hizmet kayıtları, deneyim, yetenek) ve öğretmen, veli ve yerel otorite temsilcilerinden oluşan bir komitenin hazırladığı bir rapora bağlı seçim; *consejo escolar del centro* tarafından dört yıllığına yapılan seçim; Fransa'da ilköğretimde nitelik listesine göre yerleştirme, orta öğretimde yarışma sınavı ya da nitelik listesine göre yerleştirme; İrlanda'da nitelik, erdem, becerilerin değerlendirilmesi yöneticiler kuruluna rapor veren bir komite ya da dinî düzen tarafından yapılan bir mülâkata dayalı seçimden oluşmaktadır. İtalya'da okul türüne göre yapılan ulusal yarışma sınavı; nitelik sınıflandırması; Lüksemburg'da Bakan önerisine dayalı hükümet konseyinin yaptığı seçim; Holanda'da Bevoegd gezag tarafından yapılan seçim; Avusturya'da kamu ilanından sonra, belirlenen üç aday arasından bakan ya da Land yönetiminin seçimi; Portekiz'de Conselho de escola tarafından yapılan yarışma sınavı sonrası seçim; Finlandiya'da belediyelere göre farklılık bulunmaktadır (akt, Erden ve Erden, 2005:5-6).

Öğretmenlikte öngörülen mesleki deneyim süresi Çek Cumhuriyeti'nde (küçük okullar ile ilgili olarak) bir yıldan, Kıbrıs'ta 13 yıla kadar değişiklik göstermektedir. Çoğu durumda şart koşulan asgari süre üç ile beş yıl arasındadır. Bazı ülkelerde (Belçika'nın Fransızca ve Almanca konuşan Toplulukları, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, İspanya, İtalya, Slovenya, Slovakya ve Romanya) mesleki deneyim süresi belirlenirken yalnızca tam zamanlı öğretmenlik görevleri dikkate alınmaktadır. Danimarka, Almanya, Avusturya (ilköğretim), Finlandiya ve Birleşik Krallıkta öğretmenlik deneyimi şart koşulmaktadır; ama resmi belgelerde bu deneyimin süresi kesin olarak belirtilmemiştir (Eurodice, 2005: 252).

“İçsel değerlendirmede değerlendirmeyi yapanlar, (örneğin okul müdürü, öğretim personeli ve idari personel ya da öğrenciler gibi) okul faaliyetlerine doğrudan katılan ya da (örneğin ebeveynler ya da yerel topluluk temsilcileri gibi) bu faaliyetlerden doğrudan etkilenen kişilerden ya da kişi gruplarından oluşmaktadır. Bu uygulama çoğu ülkede bir biçimde zorunludur ve diğer ülkelerde de şiddetle teşvik edilmekte ya da tavsiye edilmektedir. Alman *Länder*'i dışında her yerde bu değerlendirme, hem eğitsel hem de idari görevler ile ilgili olarak yapılmaktadır. Dâhili değerlendirme, okul personelinin her zaman sahip olmadığı özel beceriler gerektiren karmaşık bir süreçtir. Dâhili değerlendirme kapsamında eğitim yalnızca Fransa, Birleşik Krallık (İskoçya) ve Romanya'da atama

öncesinde ve Avusturya ve Malta'da atama sonrasında zorunludur. Diğer ülkelerde de bu tür bir eğitim sunulmaktadır ama okul müdürleri açısından şart koşulmamıştır. Ancak birçok ülkede okullara değerlendirme için destek verilmektedir. Macaristan ve Norveç'te okul müdürlerine yönelik bu tür bir eğitimin zorunlu mu yoksa seçimli mi olacağına belediyeler karar vermektedir. Diğer ülkelerde bu türden bir eğitimin mevcut olduğu durumlarda, ilgili kararları eğitim bakanlığı ya da eğitimden sorumlu üst düzey yetkili makam vermektedir (Eurodice, 2005: 252-253).

Türkiye, Bulgaristan, Almanya, Avusturya ve İngiltere'de okul yöneticiliği için başvuruda bulunan adaylardan mutlaka belirli nitelikleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Adaylar arasından başvurdukları pozisyon için en uygun olanların seçilmesi bu niteliklere göre yapılmaktadır. Bu eleme ölçütleri ülkeden ülkeye farklılık göstermesine rağmen tüm ülkelerde göze çarpan özellik, adayın öğretmenlik deneyimine sahip olmasıdır. Fakat öğretmenlik deneyiminin süresi ülkelere göre değişmektedir. Öğretmenlik deneyiminin, araştırılan ülkelerde bir ön koşul olması tüm ülkelerde öğretmen olan kişilerin potansiyel müdür adayı olarak görüldüğü fikrini karşımıza çıkarmaktadır. Eğitim sisteminin içerisinde zaten var olan, sistemin işleyişine tanıklık eden, deneyim sahibi olan kişiler kabul edilerek, zaman kaybetmeden var olan potansiyeller, sağlanan eğitimler yoluyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Türkiye, Bulgaristan, Almanya, Avusturya ve İngiltere'deki yönetici yetiştirme ve atama süreçleri hizmet öncesi eğitim ölçütleri açısından karşılaştırıldığında ülkeler arasında farklılık görülmektedir. Türkiye, Bulgaristan ve Almanya'da göreve başlamadan önce bir yönetici yetiştirme programına katılma şartı bulunmamaktadır. Bundan hareketle bu ülkelerde yönetici yetiştirme programlarının mevcut olmadığı ve adayların eğitim yönetimi yüksek lisans ve doktora programlarına istekleri doğrultusunda katıldıkları sonucuna varılmıştır. Örneğin, Türkiye'de böyle bir program var olmamakla birlikte yönetici olmak isteyen adaylar kendi istekleri doğrultusunda ya üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarına ya da TODAİE tarafından sunulan yüksek lisans ve doktora programlarına katılabilmektedirler. Adayların değerlendirilmesi esnasında puan eşitliği söz konusu olduğu takdirde yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olanlara öncelik tanınmaktadır. Bulgaristan ve Almanya'da okul yöneticilerinin hizmet öncesinde eğitilmeleri için yapılan faaliyetler ön plana çıkmaktadır. Bu dört Avrupa Birliği ülkesinden sadece Avusturya ve İngiltere'de öğretmenlik deneyiminin yanı sıra adayların yönetici yetiştirme programına katılmış olmaları ve bu kurslar yolu ile gerekli nitelikleri kazanmaları ön şart olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaçla Avusturya ve İngiltere'de aday yöneticiler için geliştirilmiş ve onlara hizmet sunan birçok yönetici yetiştirme programı bulunmaktadır (Aslan,2009:89-90).

2.17.6.Okul Yöneticisinin Atanması

Eurodice'e (1996) göre, atama işlemi genellikle her ülkedeki eleman alma süreci ile benzerdir. Okul yöneticisi bakanlık ya da mahallî idare (belediye, eyalet ya da il) kararı ile atanır. Daha seyrek olarak kamu otoritesinden farklı okullar için yetkili bir otorite tarafından doğrudan atama yapılır. Okul yöneticisinin atanması, Flaman toplumunda topluluğun Bakanlığı tarafından yapılmaktadır.

Danimarka ve İsveç'te Belediye ya da Kent konseyleri tarafından; Finlandiya'da belediyeler tarafından yapılmaktadır. Almanya'da eyaletin Eğitim ve Kültürel İşler Bakanlığı tarafından; Yunanistan'da bölgesel konsey tarafından dört yıllık süre için atama yapılır. Fransa'da ilköğretimde Müfettişler Akademisi tarafından, orta öğretimde Bakanlık tarafından yetiştirici olarak atanır sonra tavsiye ile rektör olur. İrlanda'da yönetim kurulu tarafından; Lüksemburg'da Büyük Dük tarafından; Hollanda'da *bevoegd gezag* tarafından; Avusturya'da Bund ya da Land'in öğretmeni olmalarına göre Bakanlık tarafından ya da Land yöneticileri tarafından kalıcı görevle atanır. Portekiz'de seçilen aday *conselho de escola* tarafından dört yıllığına atanır. Seçimler Bölgesel Eğitim Yöneticisi tarafından onaylanır; yeniden atanması mümkündür. İngiltere ve Galler'de Okul Yöneticiler Kurulu tarafından; Kuzey İrlanda'da Hükümet Kurulu ya da Eğitim ve Kütüphane Kurulu tarafından; İskoçya'da bölgesel eğitim otoriteleri tarafından ve İtalya'da Bakanlık tarafından atama yapılır (akt, Erden ve Erden, 2005:6).

Görüldüğü gibi çoğu ülkede bir kişinin okul yöneticisi olarak atanmasında standart bir uygulama olmadığı gibi aranan kıstaslar da değişiklik göstermektedir. Bunlar, mesleki deneyim, idari/yönetimsel deneyim, özel ilk eğitimi ya da ilgili kişinin davranışlarının olumlu olması, sağlam ahlaki karakterde ve sağlıklı olması gibi kıstasları içerebilir. Şu anda dört ülke, yani Luxembourg, Hollanda, İsveç ve (üst ortaöğretimde) İzlanda, okul müdürlüğü görevine atanabilmenin bir koşulu olarak öğretmenlikte mesleki deneyim ile bağlantılı herhangi bir şart öngörmemektedir. Ancak pratikte okul müdürü olan kişilerin genellikle bu tür bir deneyimi vardır. Belçika'nın Fransız Topluluğunda, Estonya, İspanya, Fransa, İtalya, Litvanya, Avusturya, Polonya, Portekiz, Slovenya ve Finlandiya'da okul müdürlüğü görevine başvuran kişilerin öğretmen olarak çalışmış olmaları ve özel ilk eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Slovenya'da (burada ele alınan üç eğitim düzeyinde) danışman ya da rehber yeterliği de öngörülen mesleki deneyimin bir parçasıdır. Malta'da muhtemel okul müdürleri yalnızca öğretmenlikte mesleki deneyime ve idari deneyime sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda atanmadan önce özel ilk eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Kıbrıs ve Birleşik Krallıkta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) okul müdürlerinin hem öğretmenlik deneyimine hem de idari deneyime ve normal olarak Liderlik deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Hemen hemen tüm Avrupa ülkelerinde, ilgili okulun zorunlu eğitimin tamamını mı yoksa ya da tek bir düzeyde, ilköğretim, alt ortaöğretim ya da üst ortaöğretim düzeyinde mi eğitim verdiğinden bağımsız olarak, okul yöneticisi olmak isteyen kişilerden beklenen gereksinimleri belirleyen resmi belgeler mevcuttur. (Eurodice, 2005:249-251).

Aslan 'a (2009:93) göre, Türkiye, Bulgaristan, Almanya, Avusturya ve İngiltere'de okul yöneticilerinin yetiştirilme, atanma süreçleri, atamada yetkili kurum ölçütleri açısından değerlendirildiği zaman yine karşımıza büyük farklılıklar çıkmaktadır. Yöneticilerin atamalarında yetkili olan kurum ülkeden ülkeye değişmektedir ve bunda ülkelerin eğitim sistemlerinin organizasyonu önemli bir etkiye sahiptir. Türkiye, Bulgaristan,Almanya, Avusturya'da atamalardan sorumlu olan kurum Milli Eğitim Bakanlığı ve müdürlükleri iken İngiltere'de yerel ve merkezi

hükümetin hiçbir etkisi bulunmamaktadır. İngiltere’de göreve alınacak okul yöneticisine sadece Okul Yönetim Kurulu karar vermektedir. Aynı şekilde Almanya Avusturya’da bakanlığın yanı sıra Okul konseyinin ve Okul Yönetiminin de karar sürecinde söz hakkı vardır. Okul Konseyinde yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler yer almaktadır ve bu kurulların görüşlerine önem verilerek karar süreci farklı bir boyuta taşınmaktadır. Türkiye ve Bulgaristan’da Okul Konseyi ve Okul Yönetim Kurulu gibi uygulamalar bulunmadığından yetki bakanlığa bırakılmış durumdadır. Hatta Türkiye’de bakanlık atama yetkisini valilere devretmiş durumdadır.

2.17.7.Okul Yöneticilerinin Maddi Olanakları

İlköğretim ve ortaöğretimdeki okul müdürlerinin maaşlarının karşılaştırılması için brüt yıllık asgari ve azami temel maaşlar, bir ülkenin nüfusunun yaşam standardının bir göstergesi olan kişi başına düşen Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla ile ilişkilendirilmiştir. Bu yolla okul müdürlerinin maaş durumlarını bir ülkeden diğerine karşılaştırmak mümkündür. 16 ülkede ya da bölgede okulların boyutlarının, bir okula ne kadar yüksek oranda kayıt olursa okul müdürünün maaşının da o oranda artması anlamında okul müdürlerinin maaşları üzerinde doğrudan bir etkisi mevcuttur ama bu faktör, öğretmenlerin maaşlarında dikkate alınmamaktadır.

Bunun aksine, okul müdürlerinin yönettikleri okulların eğitim düzeyi genel olarak fazla önem taşımamaktadır. Ülkelerin çoğunluğunda okul müdürlerinin maaşları, genel ortaöğretimin tamamında olmasa bile, ilköğretimde ve alt ortaöğretimde tam olarak aynıdır. Tek yapılı eğitim sistemlerine sahip olan tüm ülkelerdeki okullarda, ilköğretime ve alt ortaöğretime denk gelen iki düzey arasında bir bölünme olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerine yönelik açık şekilde yalnızca tek bir maaş skalası mevcuttur. Bunun tek istisnası, çoğu belediyede öğretmen ve okul müdürü maaş düzenlemelerinin hizmet içi eğitim hala tekli yapının uygulamaya konmasından önce kullanılan ücretlendirme sistemine dayandığı Finlandiya’dır. Diğer yandan Belçika, Almanya, Fransa, Hollanda, Finlandiya ve Liechtenstein’da okul müdürlerinin temel maaşları, yönettikleri okulun verdiği eğitimin düzeyi ile birlikte yükselmektedir. Belçika (Flaman Topluluğu) hariç olmak üzere bu ülkelerin hepsinde aynı uygulama öğretmenlerin maaşları için de geçerlidir (Eurydice, 2005:254-256).

Öğretmenler ile benzer şekilde okul müdürlerinin temel maaşları yeni AB üye ülkelerinde ve aday ülkelerde 01 Mayıs 2004 tarihinden önce Avrupa Birliğine katılmış 15 üye ülkeden ortalama olarak daha düşüktür. Bütün ülkelerde, okul müdürlerinin temel maaşları, aynı öğretim seviyesinde çalışan öğretmenlerin temel maaşlarına göre daha yüksektir. Okullarda bulunan öğrenci sayıları ya da eğitim seviyesi ne olursa olsun, okul müdürlerinin asgari temel maaşları genel olarak her bir ülkede kişi başına GSYİH oranına eşittir ya da daha yüksektir. Ancak, İtalya, Litvanya, Slovakya, Bulgaristan ve Romanya’da ise okul müdürlerinin sadece azami temel maaşları kişi başına GSYİH oranının üzerindedir. Almanya’da (ortaöğretim), Kıbrıs’ta ve Birleşik Krallıkta ise asgari temel maaşlar kişi başına GSYİH oranının iki katına erişecek kadar yüksektir. Slovenya’da ise, asgari temel maaş % 198

oranı ile kişi başına GSYİH oranının neredeyse iki katına karşılık gelmektedir. Okul müdürlerinin kariyerleri boyunca temel maaşlarında gerçekleşecek artışa ilişkin olarak beklentilerinin değerlendirilmesi için bir yöntem olarak asgari ve azami temel maaşları arasındaki tezat öğretmenler vakasında olduğu şekilde belirgin değildir. Mali açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin mesleki kariyerleri çoğu ülkede daha düzgün bir şekilde gelişme seyrediyor. Ancak, İtalya’da, İrlanda’da (ilköğretim), Finlandiya’da ve Birleşik Krallıkta (İskoçya) bulunan okul müdürlerinin yanı sıra Letonya ve Bulgaristan’da bulunan büyük okulların müdürlerinin temel maaşları öğretmenlerin temel maaşlarından daha fazla oranda artış gösterebilir. İrlanda’da (ilköğretimde), okul müdürlerinin maaşları tüm mesleki kariyerleri boyunca iki katına çıkabilmektedir. Her ne kadar okul müdürlerinin maaşlarının mesleki kariyerleri boyunca artışı istisnai olmasa da, müdürlerin başlangıç maaş oranlarının daha yüksek olması nedeni ile müdürlerin azami maaşları öğretmen meslektaşlarının maaşlarına göre daha yüksek miktarda olmaya devam edecektir. Bu hususlar, çoğu ülkede bir okul müdürü olabilmek için belirli bir öğretim deneyiminin gerekli olduğu gerçeğine indirgenemez. Bazı ülkelerde yönetici olmak için özel eğitim alınması yönündeki zorunluluk benzeri diğer koşullarda ayrıca ders ile ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra, okul müdürlerinin kariyerleri, gerekli olan ek deneyim yıllarına bakıldığında nispeten daha kısadır, bu yüzden maaşlarının artış gösterebileceği dönem de buna bağlı olarak daha kısadır (Eurydice, 2005:258).

3. İlgili Araştırmalar

Gülcan’ın (2003) “Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli” adlı araştırmasına göre, ülkemizin Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinde belirlenen, Türk Eğitim Sistemi’nin sorunları ve bu sorunlara çözüm olarak geliştirilen Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği’ne Yapısal Uyum Modeli, öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerin görüşlerine sunulmuş; bu modelin katılımcılar tarafından ne derecede desteklendiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla geliştirilip uygulanan anket, altı ilde toplam 677 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, adaylık sürecinde Türkiye Eğitim Sistemi’nin Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerine göre daha merkezîyetçi bir yapıya sahip olduğu; Bakanlık merkez örgütünün yeniden yapılandırılıp mevcut birimlerin daha işlevsel hale getirilmesi önerileri araştırmaya katılanlarca da desteklenmiştir.

Bozkurt ’un (2005) “Türkiye İle Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasına baktığımızda Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki çeşitli düzeylerdeki okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ve atanma süreçlerindeki takip edilen yöntem ve ölçütlerin neler olduğu sorusuna cevap aranmaya çalışılmış ve bu amaçla Avrupa Birliği ülkelerinden: Almanya, Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Portekiz ve Yunanistan’dır. Araştırma iki alt probleme cevap aramak şeklinde düzenlenmiştir. İki alt probleme ayrılan araştırmanın; Birinci alt problemde, Türkiye ile yukarıda ismi geçen bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki okul yöneticilerinin

yetiştirilme ve atanma süreçlerinde hangi ölçütler kullanılmakta olduğu sorusu sorulmuştur. İkinci alt problemdeyse, Avrupa Birliği ile ülkemizdeki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinde izlenen yollar karşılaştırılıp analiz edilmiştir.

Aydiner'in (2006) "Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine yansması " adlı araştırmasında, AB eğitim politikaları, eğitimle ilgili uygulamaları, Türkiye'nin AB'nin eğitim felsefesine uyma konusundaki çalışmaları ve bu çalışmaların eğitim sistemimiz üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Betimsel bir çalışmanın yapıldığı bu çalışmada model olarak tarama kullanılmıştır. Araştırma AB ve Türkiye evreninden oluşturmaktadır. Çalışma, evrenin tamamı üzerinde uygulanmış olup örneklem alınma yoluna gidilmemiştir.

Keser'in (2007), "ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi "adlı araştırmasında, ortaöğretim okullarında görevli okul müdürlerinin kendilerine verilen yetki ve sorumlulukları kullanma dereceleri araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin merkez ilçelerinden Şahinbey ve Şehitkâmil'deki tüm resmi ortaöğretim okulunda görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Yapılan araştırma neticesinde okul müdürlerinin görevlerinin gerektirdiği yetkileri kullanıp sorumluluklarını yerine getirebildikleri görülmüştür.

Yıldırım'ın (2007) "Türk eğitim sisteminin Avrupa Birliği eğitim politikalarına Uyumu " adlı araştırmasında Türk Eğitim Sisteminin AB giriş sürecinde, AB Eğitim politikalarına uyumuna ilişkin tarihi gelişimi, Genel Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Yüksek Öğretim, Özel Eğitim, Özel Öğretim ve Yaygın Eğitim alanlarında yapılan çalışmaları ortaya koyarak analiz etmeyi hedeflemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan Türk Eğitim Sistemi'nin AB Eğitim Politikalarına uyumu çerçevesinde analiz edilerek değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma neticesinde Eğitim Politikamızda bir takım düzenlemeler yapıldığı, eğitim alanında yapılan projelerde bir artışın olduğu ve gerçekleştirilen çalışmalarla Eğitim Sistemimize katkı sağlandığı ortaya çıkmıştır. Tüm bu çalışmalara sadece AB Eğitim Politikalarına zorunlu olarak uyulması gereken hususlar olarak değil de Türk Milli Eğitim Sistemimize katkı sağlayan ve gelecekte de iyi niteliklere ön ayak olacak politikalar şeklinde bakılması gerektiği tespit edilmiştir.

Şamdan'ın (2008) "Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye Okul Müdürleri Profili" adlı araştırmasında, İstanbul ili sınırları içerisinde görev yapan okul müdürlerinin profillerini belirlemek, atama ölçütlerini saptamak ve Avrupa Birliği Ülkeleriyle kıyaslayarak Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde hem eğitim sistemimizin hem de eğitim liderlerimizin profillerini ve problemlerini ortaya koymak ve çözüm yolları önermektir. Finlandiya, İngiltere, Polonya gibi bazı Avrupa birliği ülkelerdeki müdürlerin atanma ölçütleri sıralanmış. Daha sonra Türkiye'deki yöneticilerin atanma ölçütleri bilgisi verilerek karşılaştırılmış ve olması gereken genel bir sonuca varılarak; gelecekte yapılacak AB bağlantılı araştırmaların artacağı ve eğitimcilerimizin edinecekleri bilgi, tecrübe ve

kültürel farkındalıklarla Türk eğitim sistemine yeni bir bakış açısı getirecekleri ve Türk Eğitim Sistemi'nde kaliteyi yükseltecekleri değerlendirilmesinde bulunmuştur.

Yukarıda adı geçen araştırma sonuçlarından şunlara ulaşılabılır:

- AB, eğitim politikalarının gereği, üye ülkelerin eğitim uygulamalarının tamamen kendi yetkilerinde olmasından ziyade üye ülkelerin eğitim politikalarını kendi ulusal özelliklerine göre biçimlendirerek uyum sağlamaları gerektiği temel yaklaşımını savunur.
- AB'de yer alan kural ve kurumlar bütünü üstlenen ülkelerin, eğitim alanlarında, AB mevzuatına uyumu sağlayıp, ulusal ajansı kurarak topluluk programlarına katılımı sağlama konusunda gerekli çalışmaları yapmaları gerektiği maddelerine yer verildiği görülmüştür.
- Merkeziyetçi bir eğitim politikamızın olduğu, bakanlık merkez örgütünün işlevsellikten uzak olduğu,
- Yapılan araştırmalarda okul yöneticileri resmi görevlerinin gerektirdiği yetkileri kullanıp, sorumluluklarını yerine getirdiği,
- AB Eğitim politikalarına uyum çerçevesinde ülkemizde bir takım düzenlemelerin yapıldığı, eğitim alanında yapılan projelerle eğitim sistemimize katkı sağlandığıdır.

4. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okul yöneticilerinin profillerini, mevcut atanma ölçütlerini ortaya koyarak ve Avrupa Birliği ülkelerindeki okul yöneticilerinin profilleri, atanma koşulları ve çalışma standartları ile karşılaştırarak bu yöndeki problemleri, aksayan yönleri iyileştirmek için çözüm yolları önermektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul yöneticileri yoğunluklu olarak nasıl demografik yapıya sahiptir?
- Okul yöneticilerinin yabancı dil bilme, yüksek lisans yapıp yapmama, yeni teknolojileri bilme ve kullanma düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul yöneticilerinin, MEB'in genel amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar İle Cinsiyetleri, Yaşları ve Görev Süreleri arasındaki ilişki nasıldır?
- Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri İle Cinsiyetleri, Yaşları ve Görev Süreleri Arasındaki İlişki nasıldır?
- Avrupa Birliği üye ülkelerinde yönetici atama ölçütleri nelerdir?

5. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde her geçen gün eğitimle ilgili sorunların artması ve bunlara çözüm üretilmemesi, hem eğitim yöneticisini yetiştirenler, hem de yöneticiler hakkında kuşku uyandırmaktadır. Bu

çalışmamız ile elde ettiğimiz bulgular, ülkemizdeki yönetici profilleri hakkında bize bilgi verecek olup, ilgili eleştiri ve değerlendirmelerimizde, eğitimin lokomotifi durumunda olan bu liderlerin taşıdıkları özellikleri göz önünde bulundurmamız açısından önemlidir.

Bu araştırmamızla okul yöneticilerinin ortaya çıkan nitelikleri hakkında bilgi edinip onların genel bir profili çıkartılmıştır. Onların nasıl gerçek bir lider olabilecekleri, sahip oldukları niteliklerin bir yönüyle ulusal, bir yönüyle de evrensel standartlara nasıl ulaşabilecekleri yönünde görüş ve önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırma, yönetici yetiştirme felsefemizin henüz standartlaşmadığı, bu konuda belirli bir felsefenin oluşmadığı eğitim sistemimizde, “yöneticilerin genel bir profilini görebilmek”, “ne durumda olduğumuz” ve “ne yapabiliriz” konusunda sunacağımız öneriler bakımından da önem taşımaktadır.

Ayrıca bu araştırmanın, Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının incelenmesi, okul yöneticilerinin profesyonel olarak yetiştirilmeleri için birtakım ulusal standartların belirlenmesi ve objektif ölçütler göz önünde bulundurularak atanmaları için öneriler sunmak yoluyla, bu alanda hazırlanacak politikalara da yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Sayıtlar

Bu araştırmada, şu sayıtlardan hareket edilmiştir.

- Okul yöneticileri uygulanan ankete içtenlikle yanıt vermişlerdir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı geçerli ve güvenilirlerdir.

7. SINIRLILIKLAR

- Araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Diyarbakır’daki merkez ilçeler olan Yenişehir, Sur, Kayapınar, Bağlar ilçelerinde görev yapan yöneticiler ile sınırlıdır.
- Ortaöğretim okul yöneticileri araştırmamızın kapsamına dâhil edilmiştir..

8.TANIMLAR VE KISALTMALAR

Eğitim Yöneticisi: Okul Müdürü ve Müdür yardımcıları

Örgüt: Görev bölümü yapılarak ,yetki ve sorumluluk ilişkisi içinde ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için ,fizikse, mali ve insan kaynakları unsurlarının akılcı kurallara göre koordine edilmesidir (Genç, 2007:54).

Standart: Belli bir tipe göre yapılmış veya ayrılmış (TDK, 1988:1339).

Ölçüt: Bir yargıya varmak ya da değer biçmek için başvuru alan ilke, kıstas, mısdağ, ölçüt (TDK, 1988: 1134).

Profil: Bu kavram ile öğretmenlerin eğitim, kültür, dil, ilgi alanları vb. düzeyleri kastedilmiştir.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan ortaöğretim yöneticilerinin profilleri, AB standartları ve Türkiye ölçütlerini belirlemek olduğundan betimsel nitelikte bir çalışma olup tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2008: 77). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur. Bunlar: “Ne idi?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi sorulardır. Bir kamuoyu yoklamasında, “halkın siyasal eğilimleri nedir?” den, bir maddenin “hangi bileşenleri vardır” a kadar pek çok soru, tarama modelinde bir araştırma ile cevaplandırılabilir. Burada önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir. Tarama modelleri çeşitli açılardan sınıflandırılabilir. Ancak, iki temel yaklaşım vardır: genel tarama modelleri ile örnek olay taramalarıdır (Eroğlu, 2006:1-2).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 4 merkez ilçedeki ortaöğretimin genel lise, fen liseleri ve meslek lisesi türlerinde görev yapan 202 yöneticiden oluşmuştur. Çalışma evreninin çok büyük olmaması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamı örneklem olarak kabul edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin profillerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından 18 maddelik bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anketler 5 konu alanı uzmanına sunulmuş alınan dönütler sonrasında son şekli verilmiştir. Taslak olarak hazırlanan anket asıl uygulamadan önce geçerlilik çalışması için Yenişehir İlçesindeki 5 okulda 23 okul yöneticisine uygulanmıştır (EK 2). Ön çalışma sonrasında elde edilen dönütler doğrultusunda ankette gerekli değişiklikler yapılmış; ankete bir madde daha eklenmiş ve 19 maddelik ankete son şekli verilmiştir. Anketin son şekli Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden EK 3'teki Anket Uygulama izin belgesi ile merkez ilçe olan Kayapınar, Bağlar, Yenişehir ve Sur ilçelerinde EK 4'teki 47 okulda 202 okul yöneticisine uygulanmıştır. Toplam 202 okul yöneticisine uygulanan anketin tamamı geçerli sayılmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %100'dür. Okul yöneticilerinin profillerini belirlemeye yönelik hazırlanan ankette yer alan sorular kategorik

olarak tasarlanmıştır ve ölçek geliştirme çalışmasına gidilmemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket üç bölümden oluşmaktadır:

- Kişisel bilgiler (2 madde)
- Mesleki bilgiler (10 madde)
- Eğitim-öğretime ilişkin bilgiler (7 madde)

19 maddelik anketimizin 12. sorusu dışındaki ilk 16 sorusu tek seçeneğin işaretlenebildiği sorulardan oluşmuştur. Ancak 12. soru 6 maddeden oluşmakta ve birden fazla seçenek işaretlenebilmektedir. 17. soru seçenekleri 10 maddeden oluşmakta ve birden fazla seçenek işaretlenebilmektedir. 18. sorumuzun seçenekleri de 35 maddeden oluşmakta ve birden fazla seçenek işaretlenebilmektedir. 19. sorumuz birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği 33 maddeden oluşmuştur.

Örneklem kapsamındaki okul yöneticilerine anketler araştırmacı tarafından uygulanacak.

3.4. Veri Çözümleme Yöntemleri

Ankette yer alan 19 maddeye okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar SPSS 15.0 programı ile çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin profillerini belirlemeye yönelik hazırlanan ankette yer alan maddelerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Ankette yer alan 9. madde kendisinden sonra gelen üç maddenin ön koşulu olduğu için bu maddeye “hayır” yanıtı veren yöneticiler diğer iki maddeyi cevaplamamışlardır. 12, 17, 18 ve 19 no’lu maddelerde ise birden çok seçenek işaretlenebilmektedir. Bu iki durum nedeni ile tablolardaki frekanslarda farklılık gözlenebilmektedir.

Frekans ve yüzde dağılımları dışında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olabileceği düşünülen değişkenler arasındaki ilişki ki-kare testi kullanılarak araştırılmıştır. Bu testlerde anlamlılık değeri $p=0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına ait tablolara yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulmuş sırasına göre değerlendirilmiştir.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan 202 okul yöneticisinin profilini belirlemek üzere ankette yer alan 19 maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla tablolarda verilmiştir.

Tablo 1: Yöneticilerin Yaş Değişkenine İlişkin Dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%
20-30	5	2,5
31-40	96	47,5
41-50	76	37,6
50 ve üzeri	25	12,4
Toplam	202	100,0

Tablo 1’deki “okul müdürlerinin yaş değişkenine” göre dağılımları incelendiğinde, en büyük grubu % 47,5 ile 31-40 yaş arasındakilerin oluşturduğu görülmektedir. Tüm yaş gruplarına birlikte bakıldığında orta yaştakilerin oranının yüksek; uçlardakilerin yani yaşı küçük ve yaşı çok büyük olanların oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, 20-30 yaş grubundakiler örneklemin % 2,5’ini, 50 ve üzeri yaş grubundakiler de örneklemin % 12,4’ünü meydana getirmektedir. Bu verilere göre okul yöneticisi atamalarında yaş faktörünün önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Yani genç ve yaşlı diyebileceğimiz yaş grubundakiler değil de orta yaş aralığında olanların atandığı söylenebilir.

Tablo 2: Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	22	10,9
Erkek	180	89,1
Toplam	202	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin cinsiyet bakımından dağılımları birbirinden son derece farklıdır. Kadınlar örneklemin sadece % 10,1’ini oluştururken, erkeklerin oranının ise % 89,1 olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Yöneticilerin Şu andaki Görevlerine İlişkin Dağılımları

Şu Andaki Görevi	<i>f</i>	%
Müdür	39	19,3
Müdür Baş Yard.	34	16,8
Müdür Yard.	129	63,9
Toplam	202	100,0

Tablo 3’e bakıldığında, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin şu andaki görev dağılımlarında, müdür yardımcısı oranının % 63,9 ile en büyük paya sahip olduğunu; müdür olarak görev yapanların oranının % 19,3; müdür başyardımcılarının ise % 16,8 oranı ile düşük ve birbirlerine yakın olduklarını görebiliriz. Müdür ve müdür başyardımcısı norm sayısının her okulda 1 olduğunu ancak müdür yardımcısı sayısının her okulda ortalama en az 2-3 arasında olmasının bu orana etki ettiğini söyleyebiliriz.

Tablo 4: Yöneticilerin Bu Okuldaki Görev Sürelerine İlişkin Dağılımları

Bu Okuldaki Görev Süresi	<i>f</i>	%
1-5 yıl	154	76,2
6-10 yıl	25	12,4
11-15 yıl	11	5,4
16-20 yıl	8	4,0
21 yıl ve üzeri	4	2,0
Toplam	202	100,0

Tablo 4’ te görüldüğü üzere, buldukları okuldaki görev süreleri “1-5” yıl aralığında olanlar %76,2 ile en yüksek orana sahiptir. İkinci yüksek oranın % 12,4 ile “5-10” yıl aralığında olduğunu görüyoruz. Buldukları okuldaki görev süreleri “11-15” yıl arasında olanların oranının % 5,4; “16-20” yıl arasındakilerin oranı % 4,0; görev yaptıkları okulda görev süreleri “21 yıl ve üzeri” olanların ise % 2,0 ile birbirlerine yakın ve oldukça az olduğunu görebiliriz. Yani okuldaki görev süresi arttıkça oranın da gittikçe azaldığını görebiliriz.

Tablo 5: Yöneticilerin Yöneticilikteki Görev Sürelerine İlişkin Dağılımları

Yöneticilik Süresi	<i>f</i>	%
1-5	95	47,0
6-10	51	25,2
11-15	27	13,4
16-20	20	9,9
21 ve Üzeri	9	4,5
Toplam	202	100,0

Tablo 5’i incelediğimizde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik görevinde bulunma sürelerine ilişkin verilere ulaşabiliriz. Buna göre, ankete cevap veren yöneticilerin % 47,0’sinin “1-5” yıl aralığında yöneticilik görev süresine sahip olduklarını görmekteyiz. Yöneticilikteki görev süresi “5-10” yıl arasında olanlar % 25,2 oranı ile ikinci en yüksek oranına sahiptir. Yöneticilikteki görev süreleri “11-15” yıl arasında olanlar % 13,4; “16-20” yıl arasında olanlar % 9,9; “21 yıl ve üzeri” olanlar ise % 4,5 ile sırasıyla örneklemin en düşük oranlarını oluşturmaktadır. Bu verilere bakarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak genç ya da orta yaşlı yöneticilerden meydana geldiği söylenebilir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Görevlerinin Gerektirdiği Kurs ya da Seminerlere Gidip Gitmediği, Yabancı Dil Bilmesi, Yüksek Lisans Yapıp Yapmaması, Yeni Teknolojileri Bilme ve Kullanma Düzeylerinin Nasıl Olduğunun Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Son Üç Yılda Gittikleri Seminer Sayısı Değişkenine İlişkin Dağılımları

Son üç Yıl İçinde Yöneticilik Seminerine Katılma	<i>f</i>	%
Hayır	83	41,1
Evet	119	58,9
Toplam	202	100,0

Tablo 6’da, araştırmaya katılan okul yöneticilerine, “son üç yılda yöneticilikle ilgili katıldıkları seminer sayısı” sorulmuştur. Tablo 8’i incelediğimizde seminerlere katılanların oranının % 58,9 olduğunu görmekteyiz. Örneklemdaki yöneticilerin % 41,1’i ise herhangi bir seminere katılmadığını ifade etmiştir.

Tablo 7: Okul Yöneticilerinin AB Projesi Kapsamında Yurt Dışına Çıkmalarına İlişkin Dağılımları

AB Projesi Kapsamında Yurt Dışına Çıkma	<i>f</i>	%
Hayır	177	87,6
Evet	25	12,4
Toplam	202	100,0

Tablo 7’de, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, “Avrupa Birliği tarafından desteklenen herhangi bir program nedeniyle yurt dışına çıkmalarına” ilişkin soruya, % 87,6’sı olumsuz yanıt vermişlerdir. Başka bir deyişle araştırmaya konu olan okul yöneticilerinden sadece %12,4’ü bu soruya olumlu yanıt vermiştir. Bu oranlara bakıldığında Avrupa Birliği’ne giriş çabamızla örtüşmeyecek bir oran görölmektedir.

Tablo 8: Yöneticilerin Yabancı Dil Bilme Değişkenine İlişkin Dağılımları

Yabancı Dil bilme	<i>f</i>	%
Hayır	138	68,3
Evet	64	31,7
Toplam	202	100,0

Tablo 8’de, “okul yöneticilerinin yabancı dil bilme” sorusuna, yöneticilerin % 31,7’si herhangi bir yabancı dili bildiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin, % 68,3’ü gibi çok büyük bir çoğunluğunun ne yazık ki herhangi bir yabancı dili bilmediği görölmektedir. Bu durumun, günümüz bilgi toplumu olma yolunda ve AB sürecinde eğitim liderlerinin önünde büyük bir engel olduğu söylenebilir.

Tablo 9: Yöneticilerin Bildikleri Yabancı Dil Türü Değişkenine İlişkin Dağılımları

Bilinen Yabancı Dil	<i>f</i>	%
İngilizce	55	27,2
Almanca	4	2,0
Fransızca	1	0,5
Arapça	3	1,5
Diğer	1	0,5
Bilmiyor	138	68,3
Toplam	202	100

Tablo 9’da yabancı dil bilen 64 okul yöneticisine, “bildikleri yabancı dil türünün ne olduğu” sorusuna yöneticilerin % 27,2’si “İngilizce” olarak cevap vermişlerdir. “Almanca” bilenlerin oranı % 2,0; “Fransızca” bilenler % 0,5; “Arapça” bilenler % 1,5 ve bildiği dilin “bunlar dışında bir yabancı dil” olduğunu ifade edenlerin oranı da % 0,5’tir. Yani oranlardan da anlaşıldığı üzere İngilizce dışındaki yabancı dilleri bilenlerin oranlarının birbirine yakın ve çok düşük olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizcenin sürekli ve her yerde karşımıza çıkma olasılığının diğer dillerden daha yüksek olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 10: Yabancı Dil Bilen Yöneticilerin Bilinen Yabancı Dil Seviyesinin Değişkenine İlişkin Dağılımları

Bilinen Yabancı Dil Seviyesi	<i>f</i>	%
Bilmiyor	138	68,3
Düşük	21	10,4
Orta	38	18,8
Yüksek	5	2,5
Toplam	202	100,0

Tablo 10’da “bilinen yabancı dilin yöneticilerdeki seviyesi”ni incelediğimizde % 18,8 gibi en büyük oranı “orta” seviyede bilenler oluşturmaktadır. “Düşük” seviyede bilenlerin oranı % 10,4; “iyi” seviyede bilenlerin oranı da % 2,5’tir. Verilere baktığımızda orta düzeyde bilenlerin oranı düşük olmasına rağmen diğer düzeylerle kıyasladığımızda en yüksek oran olarak karşımıza çıkmaktadır. Seviyesi düşük olanları da bilmeyenler olarak; seviyesi yüksek olanları da yok denecek kadar kabul edersek, yabancı dil bilme konusunda yöneticilerimizin içinde buldukları durumun sorunlu olduğu söylenebilir.

Tablo 11: Yöneticilerin Yabancı Dil Bilme Nedeni Değişkenine İlişkin Dağılımları

Yabancı Dil Bilme Nedeni	<i>f</i>	%
Lisansüstü	9	11,8%
Mesleki Gelişim	24	31,6%
Turizm	7	9,2%
AB Proje	4	5,3%
Diğer	28	36,8%
Yurtdışı	4	5,3%

Tablo 11'deki Yöneticilerin “Yabancı Dil Bilme Nedeni” sorusuna verdikleri cevapların dağılımlarına bakıldığında, yöneticilerin bir yabancı dili öğrenmelerindeki en büyük etken % 36,8 ile “diğer” seçeneği oluşturmaktadır. Yöneticiler bu seçenekte öğrenme nedeni olarak seçeneklerde ifade edemedikleri bir neden olarak görmüşlerdir. Bu orandan sonra % 31,6 ile en yüksek oranı “Mesleki Gelişim” seçeneği olduğu görülmektedir. Bu oran yöneticilerimizin yabancı dil öğrenmeyi mesleklerinin bir gereği olarak görmeleri açısından önem taşıdığı söylenebilir. Örneklem grubumuzun birden fazla seçeneği işaretleyebildiklerini göz önünde bulunduracak olursak büyük oranda her iki seçenek beraber işaretlendiği söylenebilir.

Ayrıca tablodan hareketle yöneticilerimizin % 11,8 oranı “lisansüstü eğitim” amacıyla, % 9,2’si “turizm”, % 5,3’ü “AB projeleri” ve son olarak yine yöneticilerimizin % 5,3’ü “yurtdışı” amacıyla yabancı dil öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 12: Yöneticilerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Dağılımları

Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
Eğitim Ens. Mezunu	6	3,0
Eğitim Fakültesi Mezunu	103	51,0
4 Yıllık Fakülte	82	40,6
Lisansüstü	11	5,4
Toplam	202	100,0

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Tablo 12'deki eğitim durumlarına bakıldığında inceleyecek olursak, “eğitim fakültesi” mezunu okul yöneticilerinin % 51,0 ile en büyük grubu oluşturduklarını söyleyebiliriz. Herhangi bir “4 senelik fakülte” tamamlayan okul yöneticileri ise % 40,6 ile ikinci en büyük oranına sahiptir. En küçük grubu ise % 3,0 ile “eğitim enstitüsü” mezunları oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan okul yöneticilerinin % 5,4’ü “yüksek lisans” yapmış olduğu

görülmektedir. Bu veriler ışığında, yüksek lisans yapmış olma, atamalarda belirleyici ölçüt olmamasının yanında sayının da zaten istenilen bir seviyede olmadığı görülmektedir.

Tablo 13: Yöneticilerin Bilişim Teknolojilerini Takip Etme Değişkenine İlişkin Dağılımları

Teknolojik Yenilikleri Takip Etme	<i>f</i>	%
Bazen	24	11,9
Ara Sıra	74	36,6
Sık Sık	63	31,2
Her Zaman	41	20,3
Toplam	202	100,0

Tablo 13'teki "Yöneticilerin Bilişim Teknolojilerini Takip Etme" oranlarına baktığımızda % 36,6'sı "ara sıra", % 31,2'si "sık sık", % 20,3'ü "her zaman" takip ettiğini belirtirken, % 11,9'u da "bazen" takip ettiğini ifade etmiştir.

Bu verileri göz önünde bulundurduğumuzda, teknolojik gelişmelerin takibi noktasında örneklemdaki yöneticilerin büyük oranı yenilikleri "orta düzeyde" takip ettikleri görülmektedir. Yani teknolojik gelişmeleri "sürekli" takip edenin oranı da "bazen" takip edenin oranı yüksek değildir. Ancak "sürekli" takip edenin oranının, bu gelişmeleri "bazen" takip edenin oranından çok yüksek olduğunu görmekteyiz. "Sık Sık" takip edenin oranının azımsanmayacak kadar yüksek olması yaşadığımız teknoloji çağında okul yöneticilerimizin kendilerini geliştirme çabaları olarak olumlu değerlendirilebilir.

Tablo 14: Yöneticilerin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Değişkenine İlişkin Dağılımları

Bilişim Teknolojileri Kullanım Düzeyi	<i>f</i>	%
Çok Az	2	1,0
Az	4	2,0
Orta	69	34,2
İyi	98	48,5
Çok İyi	29	14,4
Toplam	202	100,0

Tablo 14'teki "Okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini (bilgisayar, internet, multimedya vb.) kullanabilme düzeyleri" ne baktığımızda % 48,5'i "iyi" derecede kullandıklarını, % 14,4'ü bu tür araç gereçleri "çok iyi" derecede kullandıklarını ifade ederken, % 1,0'i ise bilişim teknolojilerini "çok az" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini

takip etme ile kullanmaları arasında doğru bir orantının olduğu ve yöneticilerin bilişim teknolojilerini kullanmada oldukça istekli oldukları söylenebilir.

4.3.Okul Yöneticilerinin, MEB'in Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 15: Yöneticilerin MEB Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Değişkenine İlişkin Dağılımları

Okulunuzda Milli Eğitimin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi	<i>f</i>	%
Pek Gerçekleşmiyor	16	7,9
Orta Düzeyde	95	47,0
İyi	73	36,1
Çok İyi	18	8,9
Toplam	202	100,0

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, Tablo 15'teki "Milli Eğitimin Genel Amaçlarının" gerçekleşmesi düzeyine ilişkin görüşlerine bakıldığında, % 47,0'si MEB amaçlarının gerçekleşme düzeyini "orta düzeyde" bulduğunu, % 36,1'i bu amacın "iyi" derecede gerçekleştiğini, % 8,9'u gerçekleşme düzeyinin "çok iyi" olduğunu, % 7,9'u da "pek gerçekleşmediğini" belirtmiştir. Verileri incelediğimizde, "pek gerçekleşmediğini" söyleyenler ile gerçekleşme düzeyinin "çok iyi" olduğunu düşünenlerin oranı düşük seviyede kalmıştır. Yani ağırlık orta düzey ve iyi düzeyde yoğunlaşmıştır. Bu dağılıma baktığımızda ve soruların da içtenlikle cevaplandığını varsaydığımızda hep şikâyet edilen eğitim sistemimizin okul yöneticileri tarafından iyi görüldüğünü iddia edebiliriz.

Tablo 16: Yöneticilerin, Yönetici Atama Ölçütlerinin Değişkenine İlişkin Dağılımları

Kullanılması Gereken Yönetici Atama Ölçütleri	<i>f</i>	%
Mesleki Deneyim	11	5,4
Eğitim Düzeyi ve Mesleki Deneyim	37	18,3
Alan Sınavından Alınan Puan	11	5,4
Eğitim Düzeyi, Mesleki Deneyim ve Alan Sınavı	109	54,0
Eğitim Düzeyi, Mesleki Deneyim, Alan Sınavı ve Yabancı Dil	34	16,8
Toplam	202	100,0

Tablo 16'daki "Okul yöneticilerinin atamalarının hangi kısıtlara göre yapılması gerektiği" sorusuna verilen cevaplara baktığımızda, % 54,0'ü "iyi bir eğitim", "tecrübe" ve "sınav"ı uygun bulmaktadır. "Eğitim düzeyi ve Mesleki Deneyim" diyenlerin oranı % 18,3 ; % 16,8'i "eğitim düzeyi, mesleki deneyim, alan sınavı ve yabancı dil" in temel alınması gerektiğini ifade ederken, sadece

“mesleki deneyim” ile sadece “alan sınavından alınan puan”a göre atama yapılmalı diyenlerin oranı da % 5,4 ile en düşük oranda belirtilmiştir.

Ortaya çıkan verilerden mesleki tecrübenin temel alınmadığı atanma ölçütlerinin okul yöneticilerince pek uygun bulunmadığı anlaşılmaktadır. Sadece alan sınavı ya da yabancı dil bilmenin de pek yeterli görülen özellikler olmadığı görülüyor. Ayrıca tabloyu incelediğimizde, yöneticilerin atanma ölçütlerini tek başına yeterli görmediklerini anlamaktayız. Bu yüzden atanma ölçütleri olarak “Eğitim düzeyi”, “mesleki deneyim” ve “alan sınavı”nı bir arada faydalı görenlerin oranı diğerlerinden çok yüksek çıkmıştır.

Tablo 17: Yöneticilerin, Yönetici Atamada Etkin Olması Gerekenler Değişkenine İlişkin Dağılımları

Yönetici Atamada Etkin Olması Gerekenler	<i>f</i>	%
MEB	113	19,7
MEM	80	13,9
İlçe MEM	66	11,5
Vali	41	7,1
Belediye	28	4,9
Yerel Meclis	26	4,5
Okullar	95	16,5
Dernek ya da Sendika	16	2,8
Okul Aile Birliği	50	8,7
Veliler	60	10,4

Tablo 17’deki “Okul yönetici atamalarında hangi kişi ve kurumların etkin olması gerektiği” sorusuna, “MEB”in etkin olmasını isteyenlerin oranı %19,7, “atamada okullar” etkin olmalı diyenlerin oranı %16,5, “MEM” etkin olmalı diyenlerin oranı da % 13,9’dur. Bunun haricinde yöneticilerin % 11,5’i “İlçe MEM”in, % 10,4’ü “Velilerin”, % 8,7’si “Okul Aile Birliklerinin”, % 7,1’i de “Vali”lerin atamada etkin olması gerektiğini belirtmişlerdir. “Belediyeler” % 4,9, “yerel meclisler” % 4,5, “dernek ve sendikalar” da % 2,8 oranlarıyla en az etkin olması gerektiğine inanılan kurum ve kuruluşlardır.

Tablo 18’e baktığımızda en fazla etkin olması istenilen kurumlar olan “MEB” ve “Okul”ların oranlarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. En az etkin olmasını istedikleri kurumların “dernek” ya da “sendika”lar olması dikkat çekicidir. Bu sonuçlara baktığımızda yönetici atamada “MEB”in etkin almasının istenmesi, atamalarda objektifliği vurgulaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 18: Yöneticilerin, Yöneticinin Sahip Olması Gereken Özellikler Değişkenine İlişkin Dağılımları

Yöneticinin Sahip Olması Gereken Özellikler	<i>f</i>	%
Kendini Tanıma	156	3,1
İnsan doğasını tanıma	158	3,2
Yenilikleri sevme	177	3,5
Otoriter olma	94	1,9
Duyarlı olma	162	3,2
Duygusal olma	33	,7
Kararlı olma	177	3,5
İnatçı olma	14	,3
Sakin olma	138	2,8
Sorumluluk sahibi olma	191	3,8
Farklılıklara saygılı olma	177	3,5
İyi bir dinleyici olma	165	3,3
İyi bir gözlemci olma	182	3,6
Meslek Birikimine Sahip olma	173	3,5
Vizyon sahibi olma	161	3,2
İyi bir iletişimci olma	162	3,2
İyi bir planlamacı olma	157	3,1
Yabancı dil bilme	47	,9
Liderlik özelliklerini taşıma	181	3,6
Her açıdan sağlıklı olma	152	3,0
Bilgiyi yönetebilme	134	2,7
Öngörü sahibi olma	135	2,7
Çağdaş olma	144	2,9
Teknik beceriye sahip olma	120	2,4
Mali kaynakları yönetebilme	135	2,7
Mevzuat bilgisine sahip olma	172	3,4
Öğrenmeyi öğrenebilme	122	2,4
Entellektüel olma	124	2,5
İyi bir uygulayıcı olma	150	3,0
Sorun çözebilme	183	3,7
Karar verici olma	167	3,3
Kültürel güce sahip olma	118	2,4
İşbirlikçi olma	136	2,7
İyi bir stratejist olma	147	2,9
Farklı kültür ve değer ve fikirlere saygılı olma	167	3,3

Okul yöneticilerinin, Tablo 18’deki “Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Özellikler” sorusuna, en yüksek oranda % 3,8 ile “sorumluluk sahibi olma”, % 3,7 ile “sorun çözebilme”, % 3,6 ile “liderlik özelliklerini taşıma” olarak cevap vermişlerdir. Yöneticilerin % 3,6’sı “iyi bir gözlemci olma”, % 3,5’i “kararlı olma”, % 3,5’i “meslek birikimine sahip olma”, % 3,5’i “farklılıklara saygılı

olma”, % 3,5’i “yenilikleri sevme”, % 3,4’ü “mevzuat bilgisine sahip olma”, % 3,3 ’ü “karar verici olma”, %3,3 ’ü “iyi bir dinleyici olma”yı yöneticilerde olması gereken özellikler olarak belirtmişlerdir. Yöneticiler, “insan doğasını tanıma”, “duyarlı olma”, “vizyon sahibi olma”, “iyi bir iletişimci olma” seçeneklerini de % 3,2 ile aynı oranda yanıtlamışlardır. % 3,1’i “iyi bir planlamacı olma”yı, % 3,1’i “kendini tanıma”yı, %3,0’ü “iyi bir uygulayıcı olma” ile aynı oranda “her açıdan sağlıklı olma”yı, % 2,9 ’u “iyi bir stratejist olma”yı, yine %2,9’u “çağdaş olma”yı, % 2,8’i de “sakin olma”yı, yöneticilerde bulunması gereken özellikler olarak belirtmişlerdir. Ayrıca % 0,3 ile “inatçı olma”, % 0,7 ile “duygusal olma”, % 0,9 ile “yabancı dil bilme”, % 1,9 oranı ile “otoriter olma”, sahip olunması gereken özellikler içerisinde en az işaretlenen seçeneklerdir.

Bu verilere baktığımızda, okul yöneticilerinin en çok işaretledikleri “sorumluluk sahibi olma, sorun çözebilme, liderlik özelliklerini taşıma, iyi bir gözlemci olma, kararlı olma, meslek birikimine sahip olma”, seçeneklerinin aslında modern bir yöneticide olması gereken nitelikler olduğunu görmekteyiz. Bu da yöneticilikte profesyonelliğin, modernliğin sahip olunması gereken en önemli özellikler olduğu gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır.

“İnsan doğasını tanıma, duyarlı olma, vizyon sahibi olma, iyi bir iletişimci olma, iyi bir planlamacı olma, kendini tanıma, iyi bir uygulayıcı olma, her açıdan sağlıklı olma, iyi bir stratejist olma, çağdaş olma” seçenekleri de genel olarak bir yöneticide olursa iyi olur diyebileceğimiz oranlara sahiptirler.

“İnatçı olma, duygusal olma, yabancı dil bilme”, oranı ile “otoriter olma”, yöneticilerin en az sahip olmak istedikleri özelliklerdir. Bu özelliklere baktığımızda yöneticiler, duygusal olmayı da, otoriter olmayı da yöneticilikleri için olmaması gereken özellikler olarak ifade etmişlerdir. Bunlar arasında en fazla dikkat çeken bir diğer özellik de yabancı dil bilmenin gereksizliğine olan inançtır. Bu olumsuz durum yöneticilerimizin, yabancı dil bilme ile ilgili sorduğumuz sorulara verilen olumsuz cevaplarla örtüşmektedir. Bu durumda, bu cevabın, yüksek orana sahip olan, liderlik özelliklerini taşıma, cevabının kapsamında düşünülmediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 19: Yöneticilerin, Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar Değişkenine İlişkin Dağılımları

Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar	<i>f</i>	%
Emir-komuta zincirini aksamadan yürütme	95	2,2
Kararları tek başına alıp uygulatma	13	,3
Kararları çalışanlarla ortak alıp uygulanmasını sağlama	189	4,3
Öğrenciler ile de etkileşim halinde olma	170	3,9
Bilgi ve deneyimlerini aktarma	152	3,5
Okulun projelere katılmasını teşvik etme	147	3,4
Okuldaki tüm paydaşların gelişimini sağlama	149	3,4
Okulda disiplini sağlama	176	4,0
Yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama	37	,8
Yönetim işlerinin yapılmasını sağlama	160	3,7
Okulda düzenli bir denetim modeli uygulama	159	3,6
Okulun tüm kaynaklarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirme	154	3,5
Okulun kalite standartlarına ulaşmasını sağlama	157	3,6
Çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme	174	4,0
Okul kültürünü oluşturup devamını sağlama	137	3,1
Tüm eğitim işgörenlerinin beklentilerini yerine getirme	144	3,3
Okulun başarısı için okul ve çevre güçlerinden yararlanma	162	3,7
Eğitim öğretim ortamını bir bütün olarak ele alma	132	3,0
Okulun demirbaşlarının kullanılması ve korunmasının önlemini alma	159	3,6
Öğrencilerin aldıkları eğitimde söz sahibi olmalarını sağlayacak liderlik davranışı gösterme	142	3,2
Çalışanlara kendilerini yenileme fırsatı tanıma	155	3,5
Eğitsel kulüpleri okulun amaçları doğrultusunda oluşturma	135	3,1
Okulda olumlu öğrenme – öğretme ortamı oluşturma	158	3,6
Bireylerarası iletişim ve işbirliğini geliştirip okulu takım haline getirme	145	3,3
Okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası haline getirme	144	3,3
Sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme	25	,6
Formal iletişime önem verme	76	1,7
Çalışanların okulu sahiplenmeleri için okulda samimi bir hava oluşturma	147	3,4
Okulun yararı için gerekirse yetkisini aşma	90	2,1
Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip ederek bunları özümseme	153	3,5
Çalışanların enerjisini birleştirip, sinerji yaratma	164	3,7
Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için kaynak sağlama	138	3,2
Okul yöneticiliğini bürokratik bir görev olarak görüp, gerçekleştirme	41	,9

Tablo 19’da, “Okul yöneticilerinden beklenen davranışlar” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, % 4,3’ü “kararları çalışanlarla ortak alıp uygulanmasını sağlama”, % 4,0’ü “okulda disiplini sağlama”, yine % 4,0’ü “çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme”, % 3,9’ü “öğrenciler ile de etkileşim halinde olma”, % 3,7’si okulun başarısı için okul ve çevre güçlerinden yararlanma”, % 3,7’si “yönetim işlerinin yapılmasını sağlama” yine % 3,7’si “çalışanların enerjisini

birleştirip, sinerji yaratma”, seçeneklerini, yöneticilerde en fazla olması gerektiğine inandıkları davranışlar olarak belirtmişlerdir.

% 3,6 ile “okulda olumlu öğrenme–ğretme ortamı oluşturma”, % 3,6 ile “okulun kalite standartlarına ulaşmasını sağlama” yine % 3,6 ile “okulun demirbaşlarının kullanılması ve korunmasının önlemini alma”, % 3,5 ile “alışanlara kendilerini yenileme fırsatı tanıma”, % 3,5 ile benzer bir seçenek olan, “eğitim–ğretim alanındaki gelişmeleri takip ederek bunları özümleme”, yine % 3,5 ile “bilgi ve deneyimlerini aktarma” ve aynı orana sahip, “okulun tüm kaynaklarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirme” seçenekleri de yöneticilerden beklenen davranışlar olarak belirtilmiştir.

Yöneticilerin % 2,2’si emir-komuta zincirini aksamadan yürütme, % 1,7’si formal iletişime önem verme, % 0,9’u okul yöneticiliğini bürokratik bir görev olarak görüp, gerçekleştirme,% 0,8’i yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama, % 0,6’sı sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme, % 0,3’ kararları tek başına alıp uygulatmayı işaretlemişlerdir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, “kararları çalışanlarla ortak alıp uygulanmasını sağlama, çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme, öğrenciler ile de etkileşim halinde olmayı, okulun başarısı için okul ve evre güçlerinden yararlanma” seçenekleri dikkate değerdir. Bu yanıtlar “iletişimin gerekliliği, çalışma ortamında demokrasiyi, iş ortamında paylaşımı, sinerjiyi ve amaç birlikteliğini” yansıtması bakımından çok önemlidir. “Okulda disiplini sağlama” yanıtı da önemli bir yüzdeye sahiptir. Verilen bu yanıtla yöneticilerce okuldaki eğitim ğretim ortamının sağlıklı yürümesi açısından disiplinin ne derece önemli olduğu ve dikkate değer olduğunu görmekteyiz.

“Okulda olumlu öğrenme–ğretme ortamı oluşturma, okulun kalite standartlarına ulaşmasını sağlama, okulun demirbaşlarının kullanılması ve korunmasının önlemini alma, çalışanlara kendilerini yenileme fırsatı tanıma, eğitim–ğretim alanındaki gelişmeleri takip ederek bunları özümleme, bilgi ve deneyimlerini aktarma, okulun tüm kaynaklarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirme” seçeneklerinin işaretlenmesi de orta düzeydedir. Bu seçenekler daha çok eğitim öğretimin sürekliliği ve çalışanların kendilerini geliştirmeleri yönündeki davranışlarını belirtmektedir.

“Emir-komuta zincirini aksamadan yürütme, formal iletişime önem verme, okul yöneticiliğini bürokratik bir görev olarak görüp, gerçekleştirme, yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama, sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme, kararları tek başına alıp uygulatma” davranışları, en az orana sahip davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu davranışlara bakacak bakarsak, otoriter, sadece yasalara bağlı kalan, inisiyatif geliştiremeyen, resmiyete sırtını dayayan, katı hiyerarşik sisteme uyan, kolaylaştıran değil zorlaştıran, yönetici olarak kalıp lider olmayı başaramayan bir yönetici tipi karşımıza çıkmaktadır.

4.4. Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar İle Cinsiyetleri, Yaşları, Görev Süreleri Arasındaki İlişki - Kişisel Özellikleri İle Cinsiyetleri, Yaşları ve Görev Süreleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde; örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin kişisel özelliklerini ve kendilerinden beklenen davranışları yansıtan sorulara verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri, yaşları ve görev süreleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak yapılan analizlere yer verilmiştir. Anketin alt bölümlerinde yer alan ve okul yöneticilerinin profillerini ortaya çıkarmayı amaçlayan soru maddelerinin kategorik olarak düzenlenmesi nedeniyle, bu bölümde okul yöneticilerinin değerlendirmeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik *ki-kare (chi-square)* analizi uygulama yoluna gidilmiştir. Değişkenler arasında manidarlık değeri, .05'ten küçük olduğu durumlarda ilişki olduğu, manidarlık değeri, .05'ten büyük olduğu durumlarda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı kabul edilmiştir. Değişkenler anketteki sıralarına ve önemlerine göre sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 20: Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Yönetici Davranışı	Kadın		Erkek	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Emir-komuta zincirini aksamadan yürütme	15	68	8	44,4
Kararları tek başına alıp uygulatma	2	9,1	11	6,1
Kararları eğitim çalışanları ile ortak alıp uygulama	20	90,9	169	93,9
Öğrenciler ile de etkileşim halinde olma	19	86,4	151	83,9
Bilgi ve deneyimlerini aktarma	15	68,2	137	76,1
Okulun ulusal ve uluslararası projeleri katılmasını teşvik etme	16	72,7	131	72,8
Okuldaki tüm paydaşların gelişimini sağlama	15	68,2	134	74,4
Okulda disiplini sağlama	19	86,4	157	87,2
Okulda yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama	5	22,7	32	12,8
Yönetim işlerinin idari personelce zamanında yapılmasını sağlama	20	90,9	140	77,8
Okulda düzenli bir denetim modeli uygulama	16	72,7	143	79,4
Okulun tüm kaynaklarını okulun amaçları için yönlendirme	17	77,3	137	76,1
Okulun kalite standartlarına ulaşmasını sağlama	19	86,4	138	76,7
Çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme	18	81,8	156	86,7
Okul kültürünü oluşturma, sürdürme, geliştirme ve gerektiğinde değiştirme	12	54,5	125	69,4
Tüm eğitim iş görenlerinin beklentilerini yerine getirme	17	77,3	127	70,6
Okulun başarısı için okul ve çevre güçlerinden yararlanma	17	77,3	145	80,6
Eğitim öğretim ortamını bir bütün olarak ele alıp bölünmesini önleme	14	63,6	118	65,6
Okulun demirbaşları için her açıdan gerekli önlemleri alma	20	90,9	139	77,2
Öğrencilerin eğitimlerinde söz sahibi olmalarını sağlayacak lider olma	14	63,6	128	71,7
Çalışanlara her alanda rehberlik ve öğreticilik yapma	18	81,8	137	76,1
Eğitsel kulüpleri okulun amaçları doğrultusunda oluşturma	13	59,1	122	67,8
Okulda olumlu öğrenme – öğretme ortamı oluşturma	18	81,8	140	77,8
Bireylerarası iletişim ve işbirliğini geliştirip okulu takım haline getirme	17	77,3	128	71,1
Okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası haline getirme	17	77,3	127	70,6
Sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme	1	4,5	24	13,3
Formal iletişime önem verme	5	22,7	71	39,4
Çalışanların okulu sahiplenmeleri için okulda samimi bir hava oluşturma	16	72,7	131	72,8
Okulun yararı için gerekirse yetkisini aşma	10	45,5	80	44,4
Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip ederek bunları özümseme	14	63,6	139	77,2



Çalışanların enerjisini birleştirip, sinerji yaratma	20	90,9	144	80,0
Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için kaynak sağlama	15	68,2	123	68,3
Okul yöneticiliğini bürokratik bir görev olarak görüp, gerçekleştirme	3	13,6	38	21,1

Yönetici Davranışı	Cinsiyet
Chi-square	25,774
df	33
sig	,811

Tablo 20'ye bakacak olursak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyeti ile onlardan beklenen davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını yapılan *ki-kare* testi ile görebiliriz. Buna göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinde görmeyi bekledikleri davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ($X^2= 25,774$ $sd=33$ $p>0,05$)

Buna göre kadın yönetici ile erkek yöneticilerle, onlardan beklenen davranışlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yani yöneticinin cinsiyetinin, yöneticilerden beklenen davranışlar üzerinde belirleyici bir etkisi yoktur.

Tablo 21: Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Kişisel Özellik	Kadın		Erkek	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kendini tanıma	16	72,7	140	77,8
İnsan doğasını tanıma	19	86,4	139	77,2
Yenilikleri ve gelişimi seven biri olma	20	90,9	157	87,2
Otoriter olma	12	54,5	82	45,6
Duyarlı olma	18	81,8	144	80,0
Duygusal olma	4	18,2	29	16,1
Kararlı olma	20	90,9	157	87,2
İnatçı olma	0	0	14	7,8
Sakin olma	14	63,6	124	68,9
Sorumluluk sahibi olma	22	100,0	169	93,9
Farklılıklara saygılı olma	20	90,9	157	87,2
İyi bir dinleyici olma	18	81,8	14,7	81,7
İyi bir gözlemci olma	21	95,5	161	89,4
Meslek birikimine sahip olma	20	90,9	153	85,0
Vizyon sahibi olma	18	81,8	143	79,4
İyi bir iletişimci olma	16	72,7	146	81,1
İyi bir planlamacı olma	18	81,8	139	77,2
Yabancı dil bilme	6	27,3	41	22,8
Liderlik özelliklerini taşıma ve etkin kullanma	20	90,9	161	89,4
Ruh ve beden yönünden sağlıklı olma	16	72,7	136	75,6
Bilgiyi yönetebilme	14	63,6	120	66,7
Öngörü sahibi olma	14	63,6	121	67,2
Çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olma	19	86,4	125	69,4
Teknik beceriye sahip olma	13	59,1	107	59,4
Mali kaynakları yönetebilme	12	54,5	123	68,3
Mevzuat bilgisine sahip olma	17	77,3	155	86,1
Öğrenmeyi öğrenme bilgisine sahip olma	14	63,6	108	60,0
Entellektüel bilgi donanımına sahip olma	14	63,6	110	61,1
İyi bir uygulayıcı olma	17	77,3	133	73,9
Sorun çözebilme	20	90,9	163	90,6



Karar verici olma	20	90,9	147	81,7
Kültürel güce sahip olma(informal güç)	15	68,2	103	57,2
İşbirlikçi olma	15	68,2	121	67,2
İyi bir stratejist olma	13	59,1	134	74,4
Farklı kültür, değer ve fikirlere saygı duyma	19	86,4	148	82,2

Kişisel Özellik	Cinsiyet
Chi-square	19,934
df	35
sig	,981

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına *ki-kare* testi ile bakılmış ve sonuçlar, Tablo 21’de sunulmuştur. Okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin, okul yöneticilerinin görüşlerinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($X^2=19,934$ $sd=35$ $p>0,05$)

Tablo 21’deki sonuçlara baktığımızda, yöneticinin kadın ya da erkek oluşunun, yöneticinin kişisel özellikleri ile herhangi bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Yani, cinsiyet değişkeni okul yöneticilerinin kişilik özellikleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Cinsiyet rolleri yöneticilerin davranışlarını etkilememekte, yönetim biçimleri üzerinde herhangi bir etkiye neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 22: Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar ile Yaşları Arasındaki İlişki

Yönetici Davranışı	21-40 Yaş Aralığı		41 ve Üzeri Yaş	
	f	%	f	%
Emir-komuta zincirini aksamadan yürütme	46	45,5	49	48,5
Kararları tek başına alıp uygulatma	8	7,9	5	5,0
Kararları eğitim çalışanları ile ortak alıp uygulama	95	94,1	94	93,1
Öğrenciler ile de etkileşim halinde olma	90	89,1	80	79,2
Bilgi ve deneyimlerini aktarma	80	79,2	72	71,3
Okulun ulusal ve uluslararası projeleri katılmasını teşvik etme	80	79,2	67	66,6
Okuldaki tüm paydaşların gelişimini sağlama	77	76,2	72	71,3
Okulda disiplini sağlama	85	84,2	91	90,1
Okulda yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama	22	21,8	15	4,9
Yönetim işlerinin idari personelce zamanında yapılmasını sağlama	83	82,2	77	76,2
Okulda düzenli bir denetim modeli uygulama	83	82,2	76	75,2
Okulun tüm kaynaklarını okulun amaçları için yönlendirme	78	77,2	76	75,2
Okulun kalite standartlarına ulaşmasını sağlama	86	85,1	71	70,3
Çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme	88	87,1	86	85,1
Okul kültürünü oluşturma, sürdürme, geliştirme ve gerektiğinde değiştirme	75	74,3	62	61,4
Tüm eğitim iş görenlerinin beklentilerini yerine getirme	84	83,2	60	59,4
Okulun başarısı için okul ve çevre güçlerinden yararlanma	86	85,1	76	75,2
Eğitim öğretim ortamını bir bütün olarak ele alıp bölünmesini önleme	75	74,3	57	56,4
Okulun demirbaşları için her açıdan gerekli önlemleri alma	85	84,2	74	73,3
Öğrencilerin eğitimlerinde söz sahibi olmalarını sağlayacak lider olma	81	80,2	61	60,4
Çalışanlara her alanda rehberlik ve öğreticilik yapma	84	83,2	71	70,3
Eğitsel kulüpleri okulun amaçları doğrultusunda oluşturma	76	75,2	59	58,4
Okulda olumlu öğrenme – öğretim ortamı oluşturma	80	79,2	78	77,2
Bireylerarası iletişim ve işbirliğini geliştirip okulu takım haline getirme	81	80,2	64	63,4
Okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası haline getirme	75	74,3	69	68,3
Sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme	18	17,8	7	6,9
Formal iletişime önem verme	41	40,6	35	34,7
Çalışanların okulu sahiplenmeleri için okulda samimi bir hava oluşturma	75	74,3	72	71,3
Okulun yararı için gerekirse yetkisini aşma	51	50,5	39	38,6
Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip ederek bunları özümseme	80	79,2	73	77,3



Çalışanların enerjisini birleştirip, sinerji yaratma	88	87,1	76	75,2
Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için kaynak sağlama	72	71,3	66	65,3
Okul yöneticiliğini bürokratik bir görev olarak görüp, gerçekleştirme	26	25,7	15	14,9

Yönetici Davranışı	Yaş Aralıkları
Chi-square	103,847
df	33
sig	,000

Tablo 22’de, “yaş değişkeni ile okul yöneticilerinden beklenen davranışlar” arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve sonuçları özetlenmiştir. Yapılan *ki-kare* testi sonucu okul yöneticilerinin yaşları ile kendilerinden beklenen davranışlar arasında anlamlı istatistiksel bir ilişki olduğu görülmüştür ($X^2=103,847$ $sd=33$ $p<0,05$).

Tabloyu incelediğimizde “Kararları tüm eğitim çalışanları ile ortak alıp uygulanmasını sağlama” ile “Öğrenciler ile etkileşim halinde olma” seçeneklerini her iki yaş aralığında da oldukça fazla kabul gören davranışlar arasında görmekteyiz. Öte yandan “öğretmen, öğrenci, veli ve diğer eğitim iş görenlerinin beklentilerini yerine getirme”, “eğitim- öğretim ortamını bir bütün olarak ele alıp bölünmesini önleme” “öğrencilerin aldıkları eğitimde söz sahibi olmalarını sağlayacak liderlik davranışı gösterme”, “sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme”, “okulun yararı için gerekirse yetkisini aşma” davranışlarının gösterilmesine ilişkin beklenti Tablo23’te görüldüğü üzere yaş ilerledikçe azalmaktadır.

Her iki yaş grubunda da en az kabul gören davranışlar ise “kararları tek başına alıp uygulatma” , “okulda yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama” , “sadece yaşa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme” davranışlarıdır. Bu davranışlara baktığımızda demokratik olmayan, inisiyatiften uzak davranışların yaş ne olursa olsun tasvip edilmediğini görmekteyiz.

Tablo 23: Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri ile Yaşları Arasındaki İlişki

Kişisel Özellik	21-40 Yaş Aralığı		41 ve Üzeri Yaş	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kendini tanıma	81	80,2	75	74,3
İnsan doğasını tanıma	81	80,2	77	76,2
Yenilikleri ve gelişimi seven biri olma	93	92,1	84	83,2
Otoriter olma	48	47,5	46	45,5
Duyarlı olma	85	84,2	77	76,2
Duygusal olma	20	19,8	13	12,9
Kararlı olma	89	88,1	88	87,1
İnatçı olma	9	8,9	5	5,0
Sakin olma	76	75,2	62	61,4
Sorumluluk sahibi olma	95	94,1	96	95,0
Farklılıklara saygılı olma	94	93,1	83	82,2
İyi bir dinleyici olma	91	90,1	74	73,3
İyi bir gözlemci olma	95	94,1	87	86,1
Meslek birikimine sahip olma	89	88,1	84	83,2
Vizyon sahibi olma	84	83,2	77	76,2
İyi bir iletişimci olma	89	8,1	73	72,3
İyi bir planlamacı olma	87	86,1	70	69,3
Yabancı dil bilme	26	25,7	21	20,8
Liderlik özelliklerini taşıma ve etkin kullanma	93	92,1	88	87,1
Ruh ve beden yönünden sağlıklı olma	83	82,2	69	68,3
Bilgiyi yönetebilme	75	74,3	59	58,4
Öngörü sahibi olma	81	80,2	54	53,5
Çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olma	78	77,2	66	65,3
Teknik beceriye sahip olma	71	70,3	49	48,5
Mali kaynakları yönetebilme	74	73,3	61	60,4
Mevzuat bilgisine sahip olma	89	88,1	83	82,2
Öğrenmeyi öğrenme bilgisine sahip olma	67	66,3	55	54,5
Entellektüel bilgi donanımına sahip olma	72	71,3	52	51,5
İyi bir uygulayıcı olma	80	79,2	70	69,3



Sorun çözebilme	94	93,1	89	88,1
Karar verici olma	88	87,1	79	78,2
Kültürel güce sahip olma(informal güç)	70	69,3	48	47,5
İşbirlikçi olma	76	75,2	60	59,4
İyi bir stratejist olma	79	78,2	68	67,3
Farklı kültür, değer ve fikirlere saygı duyma	87	86,1	80	79,2

Kişisel Özellik	Yaş Aralıkları
Chi-square	138,571
df	35
sig	,000

Tablo 23'e bakıldığında, "Okul yöneticilerinin yaşları ile yöneticilerde olması gerektiğine inanılan kişisel özellikler"e ilişkin beklentiler arasında, yapılan *ki kare* testi ile anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($X^2=138,571$ sd=35 $p<0,05$)

Tablo 23'ü incelediğimizde " sorumluluk sahibi olma" maddesi iki yaş grubunun da en yüksek ve yaş ilerledikçe çok az da olmasına rağmen artan bir orana sahiptir. Bunun yanında, okul yöneticilerinde olması gerektiğine inanılan "bilgiyi yönetebilme" ; " çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olma"; " karar verici olma" maddelerinin kabulü, yaş ilerledikçe azalan bir orana sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca, yöneticilerin yaş ilerledikçe yenilikleri takip etme, iyi bir iletişimci olma, teknik beceriye sahip olma, işbirlikçi olma gibi davranış özelliklerini daha genç yaştaki yöneticilere nazaran daha az sergilediklerini görmekteyiz. Duygusal olma ve inatçı olma özelliklerinin her iki yaş grubunun da sahip olmak istemedikleri kişisel özellikler olarak görülmektedir.

İleri yaştaki yöneticilerin "bilgiyi yönetebilme" ; " çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olma"; " karar verici olma" gibi kişisel özelliklere genç yaştaki yöneticiler sahip olmamalarının nedeni meslekteki doyum, mesleki tükenmişlik ya da bıkkınlığın bir sonucu da olabilir.

Tam tersinden baktığımızda ise, bilgiyi yönetebilme, sorun çözebilme , iyi bir iletişimci olma, yenilikleri ve gelişimi seven biri olma, İyi bir dinleyici olma, iyi bir gözlemci olma gibi kişisel özelliklerin de gençlerde görülmesinin nedeni, idealist olmaları, meslekte daha yeni ve heyecanını kaybetmemiş olmalarından olabilir.

Tablo 24: Okul Yöneticilerinden Beklenen Davranışlar ile Görev Süreleri Arasındaki İlişki

Yönetici Davranışı	Görev süresi 1-5 yıl		Görev süresi 6 Yıl ve Üzeri	
	f	%	f	%
Emir-komuta zincirini aksamadan yürütme	73	47,4	22	45,8
Kararları tek başına alıp uygulatma	9	5,8	4	8,3
Kararları eğitim çalışanları ile ortak alıp uygulama	143	92,9	46	95,8
Öğrenciler ile de etkileşim halinde olma	132	85,7	38	79,2
Bilgi ve deneyimlerini aktarma	120	77,9	32	66,7
Okulun ulusal ve uluslararası projeleri katılmasını teşvik etme	112	72,7	35	72,9
Okuldaki tüm paydaşların gelişimini sağlama	118	76,6	31	64,6
Okulda disiplini sağlama	133	86,4	43	89,6
Okulda yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama	27	17,5	10	20,8
Yönetim işlerinin idari personelce zamanında yapılmasını sağlama	125	81,2	35	72,9
Okulda düzenli bir denetim modeli uygulama	122	79,2	37	77,1
Okulun tüm kaynaklarını okulun amaçları için yönlendirme	119	77,3	35	72,9
Okulun kalite standartlarına ulaşmasını sağlama	122	79,2	35	72,9
Çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme	131	85,1	43	89,6
Okul kültürünü oluşturma, sürdürme, geliştirme ve gerektiğinde değiştirme	108	70,1	29	60,4
Tüm eğitim iş görenlerinin beklentilerini yerine getirme	112	72,7	32	66,7
Okulun başarısı için okul ve çevre güçlerinden yararlanma	123	79,9	39	81,3
Eğitim öğretim ortamını bir bütün olarak ele alıp bölünmesini önleme	105	68,2	27	56,3
Okulun demirbaşları için her açıdan gerekli önlemleri alma	124	80,5	35	72,9
Öğrencilerin eğitimlerinde söz sahibi olmalarını sağlayacak lider olma	110	71,4	32	66,7
Çalışanlara her alanda rehberlik ve öğreticilik yapma	116	75,3	39	81,3
Eğitsel kulüpleri okulun amaçları doğrultusunda oluşturma	104	67,5	31	64,6
Okulda olumlu öğrenme – öğretme ortamı oluşturma	122	79,2	36	75,0
Bireylerarası iletişim ve işbirliğini geliştirip okulu takım haline getirme	110	71,4	35	72,9
Okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası haline getirme	112	72,7	32	66,7
Sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme	20	13,0	5	10,7
Formal iletişime önem verme	56	36,4	20	41,7

Çalışanların okulu sahiplenmeleri için okulda samimi bir hava oluşturma	116	75,3	31	64,6
Okulun yararı için gerekirse yetkisini aşma	66	42,9	24	50,0
Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip ederek bunları özümseme	118	76,6	35	72,9
Çalışanların enerjisini birleştirip, sinerji yaratma	127	82,5	37	77,1
Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için kaynak sağlama	107	69,5	31	64,6
Okul yöneticiliğini bürokratik bir görev olarak görüp, gerçekleştirme	32	20,0	9	18,8

Yönetici Davranışı	Görev Süresi
Chi-square	24,626
df	33
sig	,853

Yöneticilerin “Görev süreleri ile kendilerinden beklenen davranışlar” arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve sonuçları Tablo 24’te verilmiştir. Yapılan *ki-kare* testi sonucu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev süreleri ile yöneticilerden bekledikleri davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ($X^2=24,626$ $sd=33$ $p>0,05$)

Bu sonuçlara göre, yöneticilerden beklenen davranışlar ile görev süreleri arasında herhangi bir ilişki yoktur. Yani eğitim-öğretim ortamında, yöneticinin görev süresi yöneticiden beklenen davranışı etkilememektedir. Bu da her yaş grubundaki yöneticiden seçeneklerde verdiğimiz davranış özelliklerinin gösterilmesi beklendiği sonucu ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 25: Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri ile Görev Süreleri Arasındaki İlişki

Kişisel Özellik	Görev süresi 1-5 yıl		Görev süresi 6 Yıl ve Üzeri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kendini tanıma	120	77,9	36	75,0
İnsan doğasını tanıma	124	80,5	34	70,8
Yenilikleri ve gelişimi seven biri olma	138	89,6	39	81,3
Otoriter olma	70	45,5	24	50,0
Duyarlı olma	126	81,8	36	75,0
Duygusal olma	25	16,2	8	16,7
Kararlı olma	134	87,0	43	89,6
İnatçı olma	10	6,5	4	8,3
Sakin olma	107	69,5	31	64,6
Sorumluluk sahibi olma	148	96,1	43	89,6
Farklılıklara saygılı olma	138	89,6	39	81,3
İyi bir dinleyici olma	127	82,5	38	79,2
İyi bir gözlemci olma	141	91,6	41	85,4
Meslek birikimine sahip olma	133	86,4	40	83,3
Vizyon sahibi olma	122	79,2	39	81,3
İyi bir iletişimci olma	126	81,8	36	75,0
İyi bir planlamacı olma	125	81,2	32	66,7
Yabancı dil bilme	35	22,7	12	25,0
Liderlik özelliklerini taşıma ve etkin kullanma	139	90,3	42	87,5
Ruh ve beden yönünden sağlıklı olma	118	76,6	34	70,8
Bilgiyi yönetebilme	106	68,8	28	58,3
Öngörü sahibi olma	104	67,5	31	64,6
Çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olma	109	70,8	35	72,9
Teknik beceriye sahip olma	92	59,7	28	58,3
Mali kaynakları yönetebilme	102	66,2	33	68,8
Mevzuat bilgisine sahip olma	132	85,7	40	83,3
Öğrenmeyi öğrenme bilgisine sahip olma	90	58,4	32	66,7
Entellektüel bilgi donanımına sahip olma	92	59,7	32	66,7
İyi bir uygulayıcı olma	115	74,7	35	72,9



Sorun çözebilme	142	92,2	41	85,4
Karar verici olma	128	83,1	39	81,3
Kültürel güce sahip olma(informal güç)	88	57,1	30	62,5
İşbirlikçi olma	106	68,8	30	62,5
İyi bir stratejist olma	113	73,4	34	70,8
Farklı kültür, değer ve fikirlere saygı duyma	129	83,8	38	79,2

Kişisel Özellik	Görev Süresi
Chi-square	28,886
df	35
sig	,757

Tablo 25 incelendiğinde, “Okul yöneticilerinin görev süreleri ile yöneticilerde olması gerektiğine inandıkları kişisel özellikler” arasında anlamlı bir ilişki durumu *ki-kare* testi ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, okul yöneticilerinin görev süreleri ile yöneticilerde olması gerektiğine inandıkları kişisel özellikler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($X^2=28,886$ $sd=35$ $p>0,05$).

Buna göre, yöneticinin kişisel özelliği, görev süresini etkilememektedir. 1-5 sene aralığında görev yapanlar ile, 6 seneden fazla görev süresine sahip olan yöneticilerin sahip oldukları kişisel özellikler birbirinden bağımsızdır. Yani yöneticinin görev süresi ne olursa olsun, kendisinden seçeneklerde ifade ettiğimiz kişisel özellikleri sergilemesi beklendiği söylenebilir.

Tablo 26: Okul Yöneticilerinin Yönetici Atamalarında Etkin Rol Alması Gerektiğine İnanırları Kurum ve Kişiler ile Yaşları Arasındaki İlişki

Yönetici Atamada Etkili Kurum Kişiler	21-40 Yaş Aralığı		41 ve Üzeri Yaş	
	f	%	f	%
Meb	75	74,3	38	37,6
Mem	42	41,6	38	37,6
İlçe Mem	32	31,7	34	33,7
Vali	15	14,9	26	25,7
Belediye	13	12,9	15	14,9
Yerel Meclis	11	10,9	15	14,9
Okullar	46	45,5	49	48,5
Dernek ya da Sendika	4	4,0	12	11,9
Okul Aile Birliği	23	22,8	27	26,7
Veliler	27	26,7	33	32,7

Yönetici Atamada Etkin	Yaş Aralıkları
Chi-square	38,295
df	10
sig.	,000(*)

Tablo 26’da, “Okul yöneticilerinin yaşları ile yönetici atamalarında etkin rol alması gerektiğine inandıkları kurum ve kişiler arasındaki ilişki” arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ki-kare testi ile araştırılmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin yaşları ile yönetici atamada etkin olması istenilen paydaşlara ilişkin beklentiler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ($X^2=38,295$ $sd=10$ $p<0,05$)

Yaş ilerledikçe Milli Eğitim Bakanlığının yönetici atamada etkin olması gerektiğine olan inanış çok yüksek bir oranda azalırken, vali, veliler, okul aile birlikleri, dernek ya da sendikaların etkin olması gerektiğine olan inanış az da olsa artmaktadır. Bu durum ileri yaştakilerin, atamalarda daha yerel kurum ve kişilerin; genç yaştakilerin ise atamalarda merkezi yönetimin etkin olması gerektiğine olan inanışlarını ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu sonuçlar, MEB, her ne kadar eğitim politikalarında eleştirilip, sorgulansa da özellikle genç yöneticiler tarafından, yönetici atama konusunda kendilerine olan güveni yansıtıyor. Bunun nedenini de oranları az çıkan maddelere bakıldığında görülmektedir. Dernek, sendika, yerel meclis ve belediyelerin objektif kriterlerden uzak değerlendirmeleri genç yöneticileri böyle düşünmeye sevk ettiği düşünülmektedir.

Tablo 27: Milli Eğitimin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi İle Yaş Arasındaki İlişki

Yaş Aralıkları		Milli Eğitimin Amaçları				Toplam
		Pek Gerçekleşmiyor	Orta Düzeyde	İyi	Çok iyi	
21-40	<i>f</i>	6	54	31	10	101
	<i>%</i>	8,0	47,5	36,5	9,0	101,0
41 ve Üzeri	<i>f</i>	10	41	42	8	10
	<i>%</i>	8,0	47,5	36,5	9,0	101,0
Toplam	<i>f</i>	16	95	73	18	202
	<i>%</i>	16,0	95,0	73	18	202,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig (2-sided)
Chi-Square	4,659 (a)	3	,199
Likelihood Ratio	4,682	3	,197
Linear-by-Linear Association	,076	1	,783
N of Valid Cases	202		

Tablo 27'ye bakıldığında, araştırmaya katılan “Okul yöneticilerinin yaşları ile milli eğitimin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi”ne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ($X^2=4,659$ sd=3 $p>0,05$)

Buna göre tüm yaş grubundaki yöneticiler ile Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçlarının gerçekleşme düzeyleri arasında herhangi bir bağlantı yoktur. Yani Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüşler, yöneticilerin yaşlarından bağımsız bir değerlendirme ile sonuçlanmıştır.

4.5. Okul Yöneticilerinin Avrupa Birliği Üye Ülkelere Kıyasla Eğitim Yöneticiliği Açısından Kendilerini Gördükleri ve Olmak İstedikleri Yere İlişkin Analizler ve AB Standartları

Avrupa Birliğine üye olan ülkelerdeki yönetici yetiştirme ve atama süreçlerine baktığımızda, genellikle bu görevin profesyonel bir meslek olarak ele alındığını ve uygulamaların da bu yönde geliştiğini görürüz. Ancak ülkemizdeki okul yöneticiliğine bakış açısı, yapılan bir takım değişiklikleri saymazsak hiçbir zaman değişmemiştir. Çeşitli Milli Eğitim (3. 7. 10. 11. 12. 14. ve 15.) şuralarında bu konu dile getirilip tavsiye kararlar alınmıştır. Yöneticiliğin daha profesyonel bir meslek olması yönünde çeşitli değişiklikler (yüksek lisans ve doktora yapanlara puan verilmesi) yapıp özendirilmesi yönünde uğraşlar verilmiştir. Ancak, Avrupa Birliği ülkelerinin mevcut uygulamalarına baktığımızda ve anketimizde yöneticilerimizle ilgili çıkan sonuçları göz önünde bulundurduğumuzda giderilmesi gereken daha çok problemin, değiştirilmesi gereken çok uygulamanın olduğunu görebiliriz.

Avrupa Birliği ülkelerinin geneline baktığımızda ülkelerinin yönetici seçme ve atama kriterlerinin birbirinden farklı olduğunu görebiliriz. Ancak genel olarak çoğunda, merkezi yönetim, yönetici seçme özgürlüğünü yerel otorite temsilcilerine, okullara, öğretmen, velilerden oluşan komitelere verdiği görülmektedir. Her ülkenin yönetici atama uygulaması Milli Eğitim politikalarından bağımsız değildir. Yani Avrupa ülkelerinin dünyaya bakış açıları onların eğitime bakış açılarını da belirler. Eğitime bakış açıları da eğitimle ilgili her türlü uygulamayı etkiler. Uygulamayı etkileyeceği için de eğitimin en önemli uygulayıcıları olan yöneticileri ve onların seçilmesi, atanması ve onlarla ilgili olan her şeyi etkiler. Demokrasiyi, özgür düşüncüyü, çoğulculuğu önemseyen ülkeler ile tek tipçiliğe, sığ düşünceye sahip ülkelerin eğitim politikaları da dolayısıyla yönetici seçme ve atama politikaları da birbirinden farklıdır. Ülkemizdeki yönetici atamalarında geçmişten bugüne bir sürü farklı uygulamalar denenmiş ancak yine de herkesin kabul gördüğü uzun süre yürürlükte kalan bir yönetmelik olmamıştır. Bu biraz da bu alandaki bir eğitim politikasının olmamasından kaynaklanıyor. 2013 yılı içerisinde bile yönetici atama yönetmeliğinin iki defa değişmesi bu istikrarsızlığın bir sonucudur. En son yürürlüğe giren yönetmelik yine bazı değişiklikler getirmiştir. Daha önceki yönetmeliklerde alınan sınav puanı, atanmak için yeterliyken, bu yönetmelikle müdürlük sınav puanı, atanmak için yetmemekte, mülakatta da başarılı olmak gerekmektedir. Yani merkezi yönetimin etkisi sürmekle beraber yerel otoritenin de atamada etkin hale getirilmiştir. Dikkat ettiğimizde Avrupa Birliği ülkelerinde de yerel otoritenin mülakatla yönetici seçtiğini görebiliriz. Ancak bizdeki mülakat, kaliteli yönetici seçmeden ziyade, torpilin ve kendine yakın olan adayı seçme yolu olarak görülmektedir. Bu yüzden anketimizdeki “ Okul Yönetici atamalarında hangi kurumlar etkin rol almalıdır?” sorusuna “MEB”in etkin olmasını isteyenlerin oranının %19,7 olarak çıkması, merkezi yönetimin atamalarda daha objektif olacağına olan inançtan kaynaklandığını ifade edebiliriz; Öte yandan velilerin etkin olmasını isteyenlerin oranı %10,4 ; Okul aile birliklerinin etkin olmasını isteyenlerin % 8,7; valiliklerin etkin olmasını isteyenlerin oranı %

7,1 ; belediyelerin de etkin olmasını isteyenlerin oranının %4,9 olması her şeye rağmen yerel yönetimlerin de yönetici atamalarında etkin olmasının istenildiğinin göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görüldüğü gibi çoğu ülkede, okul yöneticisi atamalarında standart bir uygulama olmadığı gibi aranan kıstaslar da değişiklik göstermektedir. Bunlar, mesleki deneyim, idari/yönetimsel deneyim, özel ilk eğitimi alması ya da ilgili kişinin davranışlarının olumlu olması, sağlam ahlaki karakterde ve sağlıklı olması gibi kıstasları içerebilir. Ülkemizde yönetici olarak atanacak kişilerde ise belirleyici özellikler bulunmamakta, müdürlük seçme sınavına girmek için 1 yıl müdür yardımcılığı, müdür baş yardımcılığı, ya da müdür yetkililik yapmak yeterli; müdür yardımcılığı sınavına girmek için de 2 yıl öğretmenlik yapmış olmak yeterli görülmektedir. Sınavı geçenler için mülakat ve değerlendirme formlarındaki puanların dikkate alınması gibi uygulamalar, istenilen, görevin gerektirdiği özelliklere sahip bir yöneticiyi seçme konusunda pek de belirleyici olmadığı görülmektedir. Çünkü uyguladığımız ankette “Okul yöneticilerinin atamalarının hangi kıstaslara göre yapılması gerektiği” sorusuna okul yöneticilerinin %54’ü gibi büyük bir çoğunluğu “Eğitim Düzeyi, Mesleki Deneyim ve Alan Sınavı” seçeneğini işaretlemişlerdir. Şamdan’ın (2008) “Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye Okul Müdürleri Profili” adlı araştırmasında yapılan ankette araştırmaya katılan okul müdürlerine, “okul müdürlerinin atanmalarının hangi kıstaslara göre yapılması gerektiği”ne ilişkin soruya verilen cevaplar bu görüşümüzü desteklemiş, okul müdürlerinin % 43,6 gibi büyük bir oranı atanma kriteri olarak tecrübe ve sınavı uygun bulmuşlardır. Bu sonuca göre sadece sınav ya da sadece tecrübe tercih edilmemiştir. Çünkü sadece sınava dayalı atamalarda teorik bilgi ile kendisini donatıp atanan idareci işin uygulama kısmında çok zorlanmakta, sahip olduğu bilgilerden ancak görevinin resmi ve idari kısmında faydalanabilmektedir. Tam tersinden baktığımızda, teorik bilgilerden yoksun okul idarecisi de sadece pratik uygulamalarıyla benzer sıkıntıları yaşayabilmektedir.

Özmen ve Kömürçü’nün (2010) yaptıkları “Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri” adlı araştırma sonuçlarına göre, Eğitim kurumlarına yönetici seçimine yönelik olarak, yöneticiliğin her kademesinde görev alıp, buralardaki başarı sağlayanlardan müdür adaylarının seçilmesi görüşünün ağırlık kazandığı görülmektedir. Ancak atamada tecrübenin kıstas olarak göz önünde bulundurulmamasının asıl nedeni, atanacak kişilerin zaten eğitim sisteminin içerisinde oldukları, sistemin işleyişine tanıklık ettikleri düşüncesidir. Bunlar deneyim sahibi olan kişiler kabul edilerek zaman kaybetmeden var olan potansiyelleri, sağlanan eğitimler yoluyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerine baktığımızda, Aslan’a (2009:89-90) göre, Bulgaristan ve Almanya’da göreve başlamadan önce bir yönetici yetiştirme programına katılma şartı bulunmamakla birlikte, okul yöneticilerinin hizmet öncesinde eğitilmeleri için yapılan faaliyetler ön plana çıkmaktadır. Ancak, Avusturya ve İngiltere’de öğretmenlik deneyiminin yanı sıra adayların yönetici yetiştirme programına katılmış olmaları ve bu kurslar yolu ile gerekli nitelikleri kazanmaları ön şart olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu amaçla Avusturya ve İngiltere’de aday yöneticileri için geliştirilmiş ve hizmet sunan birçok yönetici yetiştirme programı bulunmaktadır. Bozkurt’a (2005) göre, İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda’da birçok okul müdürü o kul yönetimi ve idaresi hakkında mesleki gelişimi konularında sürekli kurs alır. İngiltere ve Galler’de, yöneticilere yeni atanan okul müdürlerinin Okul Müdürlerinin Liderliği ve Yönetim Programı vasıtasıyla meslekleriyle ilgili spesifik yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için fon tahsis edilmiştir. Hizmet içi eğitim kursu okulların açık olduğu zamanlarda da yürütülebilir fakat genellikle okulların kapalı olduğu tatil zamanlarda gerçekleşir.

Türkiye’de ise yönetici yetiştirme programı var olmamakla birlikte yönetici olmak isteyen adaylar kendi istekleri doğrultusunda ya üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarına ya da TODAİE tarafından sunulan yüksek lisans ve doktora programlarına katılabilmektedirler. Yani ülkemizde de yöneticilerin göreve başlamadan önce Bulgaristan ve Almanya’da olduğu gibi yönetici yetiştirme programına katılma şartı bulunmamaktadır. Buna rağmen ilgili araştırmamızda, okul yöneticileri, “son üç yılda yöneticilikle ilgili seminerlere katılımları” ile ilgili sorulan soruya % 58,9 oranı ile yani anketi cevaplayanların yarısından çoğu “katıldıkları” yönünde cevap vermişlerdir. Yapılan benzer araştırmalardaki yöneticilerin katılımları seminer sayısı ile ilgili çıkan sonuçlar da bizim araştırmamızda çıkan sonucu destekler niteliktedir. Şamdan’ın, (2008) “Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye Okul Müdürleri Profil” adlı araştırmasında yapılan ankette araştırmaya katılan okul müdürlerine, son üç yılda yöneticilikle ilgili katıldıkları seminer sayısı sorulmuş, 1-3 kez arası katılan okul müdürleri örneğinin % 86,1’ini oluşturmuştur. Coşkun, (2006) “Okul Müdürlerinin Yönetim ve Okul Müdürlerinin Görüşleri” adlı araştırmasında, yöneticilerin katıldıkları kurs ya da seminer sayısı sorusuna en fazla % 26,6 ile oranı 3 seminere olarak cevap vermişlerdir. Gerek bizim yaptığımız araştırmada gerekse ilgili araştırmalarda, katılmayanların oranının az olmamasının yanında, zorunlu olmamasına rağmen yöneticilerin bu seminerlere katılma oranları, kendilerini geliştirip profesyonellik yönünde yaptıkları çalışma olarak değerlendirilebilir. Tecrübeyi, yönetici olarak seçilmek ve atanmak için şart olarak görmeyen Milli Eğitim Bakanlığı, en azından yönetici olarak atanan kişilere işlevsel, mesleklerinin gerekliliğine uygun seminer ve kurs sayısını arttırarak, bunlara katılımı daha fazla ilgi çekici hale getirebilir. Böylelikle bu mesleğin öğretmenlikten farklı ve ayrı bir uzmanlık alanı olduğu yönünde önemli bir çalışma yapmış olur. Özcan ve Bakioğlu’na (2010) göre, eğitim sistemindeki değişimin zorluklarıyla ilk karşılaşan eğitim yöneticilerinin, karşılaştıkları bu zorluklara çözüm bulabilmeleri ise, okul yöneticiliği alanında kaliteli olarak değişim hızına ulaşabilmelerine, dolayısıyla ülkemizde hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesine bağlıdır.

Yönetici atamalarında belirli bir etkiye sahip olması gerektiğini düşündüğümüz yabancı dil bilme, hiçbir Avrupa Birliği ülkesi tarafından yönetici seçme ve atamada kıstas olarak almamaktadır. Aslında Avrupa Birliği üye ülkelere baktığımızda asıl dilleri dışında öğrendikleri diğer yabancı dili ikinci dil olarak kullanabilmektedirler. İkinci dilleri de ağırlıklı olarak İngilizce’dir. Avrupa Birliği’ne üye ülke olma çabası içerisinde olan ülkemizde ise, İngilizce ağırlıklı olarak öğretilmeye çalışılan

yabancı dil olsa da ikinci dil olarak kullanılmaktan çok uzak bir seviyede. Okul yönetici seçme ve atamasında da herhangi bir yabancı dil bilmek şart olmamakla beraber, yabancı dil bilmeye de fazladan herhangi bir puan değeri verilmemektedir.

Durum bu kadar açık iken, yaptığımız ankette okul yöneticilerimizin bildikleri bir yabancı dilin olup olmadığı yönündeki soruya, araştırmaya katılanların % 68,3 'nün hayır cevabı verdikleri ; % 31,7 'si ise herhangi bir yabancı dili bildiğini ifade etmiştir. Anketin devamındaki sorusuna, yabancı dil bildiğini söyleyenlerin çok büyük çoğunluğu bildikleri yabancı dil olarak İngilizce'yi işaretlemişlerdir. Bilinen yabancı dilin seviyesinin sorulduğu soruya verilen yanıtlarda ise asıl vahim sonuç ortaya çıkmıştır. Çünkü, evet diyen % 31,7 oranının sadece % 2,5 'i iyi düzeyde yabancı dil bildiğini belirtmiştir. Yapılan ilgili araştırmalarda da durum, anketimizden çıkan sonuçtan pek de farklı değildir. Şamdan'ın, (2008) “Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye Okul Müdürleri Profili” adlı araştırmasında yapılan ankette araştırmaya katılan okul müdürleri, yabancı dil bilip bilmediklerine yönelik soruya % 79,3 oranında hayır cevabı vermişlerdir. Yöneticilerin % 20,7'si de herhangi bir yabancı dili bildiğini ifade etmiştir. Bilenlerin % 61,7'si bildikleri yabancı dilin İngilizce olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu sonuç, bir Avrupa ülkesi olma çabası içerisinde olan bir ülkede özellikle okul yöneticilerinin, Avrupa Birliği ülkelerinin hemen hemen hepsinde ortak kullanılan İngilizce gibi bir dili konuşmaktan, kullanmaktan ne kadar uzak olduğunun en açık göstergesidir. Bu durumun da 21.yüzyıl bilgi toplumunu yakalamada ve AB sürecinde eğitim liderlerinin önünde büyük bir engel olarak görebiliriz.

BÖLÜM 5

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Ülkemizdeki ortaöğretim yöneticilerinin profillerini AB standartları ve Türkiye bakımından değerlendirilmesini belirlemeye yönelik olarak Diyarbakır ili merkez ilçelerinde her türden 47 lisede görev yapan 202 okul yöneticisine uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin analizinde okul yöneticilerinin % 47,5'inin 31-40 yaş arasında olduğu, % 10,1'inin kadınlardan, % 89,1'inin de erkeklerden oluştuğu, % 51,0'inin eğitim fakültesi" mezunu; % 40,6 'sının ise herhangi bir "4 senelik fakülte mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin buldukları okuldaki görev süreleri "1-5" sene aralığında olanların oranının % 76,2; "5-10" yıl aralığında olanların oranının ise % 12,4 olduğu, % 47,0'sinin "1-5" yıl aralığında yöneticilik görev süresine sahip olduğu, % 25,2'sinin yöneticilikteki görev süresinin 5-10" yıl arasında olduğu, % 58,9'unun son üç yılda yöneticilik ile ilgili herhangi bir seminere katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Ayrıca ankete katılan okul yöneticilerinin % 87,6'sının Avrupa Birliği tarafından desteklenen herhangi bir program nedeniyle yurt dışına çıkmadığı, % 31,7'sinin herhangi bir yabancı dili bildiği, bildikleri yabancı diller içerisinde İngilizce' nin oranının % 27,2 olduğu, % 2,5'i bildikleri yabancı dilin seviyesinin çok iyi olduğunu, % 18,8'i orta derecede bildiğini, %10,4 'ü de düşük derecede bildiğini, % 31,6'sı yabancı dili mesleki gelişimleri için öğrendiğini ifade etmiştir,
- Yöneticilerin % 36,6'sının bilişim teknolojilerini "ara sıra", % 31,2'sinin "sık sık" , % 20,3'ünün de "her zaman" takip ettiğini, % 48,5'inin de bilişim teknolojilerini (bilgisayar, internet, multimedya vb.) çok iyi derecede kullanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçları dikkate aldığımızda, oranların iyi olmasına rağmen yeterli düzeyde olmadığını görebiliriz. Çünkü okul yöneticisi sürekli bilişim teknolojileriyle muhatap olduğu için bu konuda en üst seviyede donanımlı olması gerekiyor.
- % 47,0'si MEB amaçlarının gerçekleşme düzeyini "orta düzeyde" bulduğunu, % 36,1'i bu amacın "iyi" derecede gerçekleştiğini,
 - Araştırmaya katılan yöneticilerin % 54,0'ü yönetici atamalarında "iyi bir eğitim", "tecrübe" ve "sınav"ın temel alınması gerektiğini, %19,7'si atamalarda "MEB"ın etkin olması gerektiğini, %16,5'i ise okulların etkin olması gerektiğini belirtmişlerdir.
 - Yöneticilerin, ayrıca "Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Özellikler" sorusuna, en yüksek oranda "sorumluluk sahibi olma", "sorun çözebilme", "liderlik özelliklerini taşıma" olarak cevap verdikleri tespit edilmiştir. "İnatçı olma, duygusal olma, yabancı dil

bilme, oranı ile otoriter olma”, yöneticilerin en az sahip olmak istedikleri özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

- Yöneticilerin “Okul yöneticilerinden beklenen davranışlar” sorusuna, “kararları çalışanlarla ortak alıp uygulanmasını sağlama”, “okulda disiplini sağlama”, “çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme”, maddelerini en büyük oranda cevapladıklarını görmekteyiz. “Emir-komuta zincirini aksamadan yürütme”, “formal iletişime önem verme”, “okul yöneticiliğini bürokratik bir görev olarak görüp, gerçekleştirme”, “yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama”, “sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme”, “kararları tek başına alıp uygulatma” davranışları da yöneticiler tarafından en az kabul gören davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

- Yöneticilerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği incelendiğinde, ülkemizdeki yöneticilerin seçilip atanmaları ile ve AB ülkelerinin eğitim yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmeleri ve atanmaları konusunda farklılıkların mevcut olduğu görülmüştür.

- Eğitim yöneticilerimizin halen öğretmenler arasından seçilmekte olduğu, müdür yardımcılığı sınavına girmek için iki yıl öğretmenlik yapmış olmanın yeterli olduğu ve meslekte asıl olan öğretmenliktir, anlayışının devam ettiği görülmektedir. İyi bir öğretmen aynı zamanda iyi bir yönetici de olabilir görüşünün olduğu anlaşılmaktadır.

- Atanan yöneticilere yönelik zorunlu bir hizmet öncesi eğitimin olmadığı, yöneticilerin bu tür eğitimlere kendi istekleri ile katılabildikleri tespit edilmiştir. Zorunlu olmamasına rağmen yaptığımız ankette yöneticilerimizin büyük bir oranda bu eğitimlere katıldığı görülmüştür.

- Son yönetmelikle müdürlerin seçilmesinde yapılacak olan mülakatta alınan puanın belli bir öneme sahip olması subjektif bir durumu beraberinde getireceği kaygıları tespit edilmiştir. Bu yüzden yaptığımız ankette, “Okul yöneticisi atamalarında hangi kurumlar ve kişiler etkin rol almalıdır” sorusuna sadece MEB diyenlerin oranı diğerlerinden yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durumda, yani mülakatta liyakat, bilgi ve yeteneğin göz ardı edilerek torpil ve adam kayırmacılığı beraberinde getireceği düşüncesi oluşabilir.

Dinamik ve genç bir nüfusa sahip olan ülkemizde eğitime yapılan yatırımın arttığı ve eğitime olan bakışın geçmiş dönemlere göre olumlu anlamda değiştiğini söylemek mümkündür. Ancak bu genç ve dinamik bireylerin enerjilerinden faydalanıp, onları istedikleri alanda uzmanlaştırmanın en önemli yolu onları hedefleri doğrultusunda yetiştirebilmektir. Bunu profesyonel bir eğitim anlayışıyla, modern bir eğitim sistemiyle gerçekleştirmek hiç de zor değildir. Çünkü eğitime yapılan yatırım, insana yapılan yatırımdır. İnsana yapılan yatırım da o kişinin, ülkenin ve toplumun geleceğine yapılan yatırımdır. Bundan dolayı bu kadar önemli yatırımı gerçekleştirecek bireylerin mesleğin gerektirdiği yetenek, bilgi, donanım ve vizyona sahip olmaları, yapılan yatırımdan en yüksek düzeyde verim

almakla doğrudan ilgilidir. Okul yöneticilerinin sahip oldukları kişisel özellikler kadar mevcut eğitim sistemi de okul yöneticilerini doğrudan etkileyebilmektedir. Merkezi bir hiyerarşiye sahip, insan odaklı olmaktan uzak, ezberci, günübürlük değişimlerin gerçekleştiği bir eğitim sisteminin uygulandığı bir ülkede eğitim yöneticisi de ister istemez, inisiyatif almaktan uzak, pasif, sadece emirleri ve yönetmelikleri uygulamaktan öteye gitmeyen, yatay ve dar bir bakış açısına sahip olacaktır.

Eğitim sisteminin siyasi yapıyla iç içe olduğu ülkemizde, standart bir eğitim politikasından ziyade iktidarın eğitim politikası düşüncesi ve uygulaması hâkimdir. Asıl olan ise eğitim politikasının sürekliliği olmalıdır. İktidarlar değişse bile ülkelerin eğitim politikalarının değişmemesi gerekmektedir. AB ülkelerine baktığımızda ise her bir ülkenin diğerinden farklı bir eğitim sisteminin olmasının yanında temelde temel aldıkları hususlar da vardır. Eğitimde yenilikçi öğretim programları, eğitimde yeni teknolojik gelişmelerin kullanılması, yaşam boyu eğitimin sürdürülebilirliği, kültürlerin tanınması, dil öğretimi bu hususlardan sadece bazılarıdır.

Sonuç olarak, AB üye ülkelerin yönetici seçme ve atamaları da kendi eğitim politikaları ile paralellik göstermektedir. Ülkelerin yönetici seçme ve atama uygulaması birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Öncelikle hemen hemen tüm ülkelerde münhal yöneticilikler için kamuya duyuruya ilana çıkılır. Başvurusunu yapanların seçimi ve atanması konusunda ülkelerin yöntemleri birbirinden farklı olmasına rağmen, çoğunda yerel yönetimlerin ve okul aile birliği temsilcilerinin bulunduğu bir komisyon tarafından adayın görüşmeye alınması ve uygun kriterlere sahip olan adayın seçilmesi şeklinde olmaktadır. Vali, belediye yönetimi, yerel otorite temsilcileri, okul aile birlikleri, veli, okul konseyi, kent yönetimi, eğitim otoritelerinin temsilcileri, okul yönetim kurulu gibi yerel düzeyde etkili birimler AB ülkelerinde genel olarak yönetici seçimi ve atanmasında yetkili oldukları tespit edilmiştir. Bu kurulların bazen kişinin özgeçmişine dayalı seçim yaptıkları, bazen başvuru sahibinin yeteneğini temel alıp, beceri ve profesyonel bilgisine göre seçtikleri, bazen de Yunanistan'da olduğu gibi başvuru sahibinin eğitim, hizmet kayıtları, deneyim, yeteneğini göz önünde bulundurup bir rapor hazırlayarak ona göre bir seçim yaptıkları görülmüştür. Ülkemizde olduğu gibi Yunanistan, Portekiz, İtalya, İsveç, İspanya, İrlanda, İngiltere, Hollanda, Fransa, Finlandiya, Danimarka, Avusturya, Almanya gibi ülkelerde de okul müdürlüğü için öğretmenliğin gerektirdiği özelliklerin ve diplomanın olması gerektiği belirtilmiştir. Ancak İsveç'te ise bazen okul müdürlerinin endüstri ve iş dünyası gibi farklı alanlardan da gelebildiği görülmektedir.

5.2.Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Ortaya çıkan veriler ışığında şu önerileri sıralayabiliriz:

- AB ülkelerinde olduğu gibi yönetici seçilmesinde, üniversitelerin, okul komisyonların, belediyelerin, velilerin ve öğretmenlerin de aralarında olduğu bir komisyon tarafından yapılmalıdır.

- Yönetici seçiminde yüksek lisans, doktora ve belirli bir düzeyde yabancı dil bilme şartı getirilmelidir.
- Öğretmen vasfı taşımayıp eğitim yönetimi alanında uzman kişilerin de yönetici olmaları sağlanmalıdır.
- Eğitim yöneticisi olanların atandıklarında iki ay zorunlu bir eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.
- Komisyon tarafından seçilip atanan yöneticilerin yetersizlikleri ve başarısızlıkları neticesinde, aynı kurullarca yöneticilikleri alınmalıdır. Yani yöneticileri denetleyen bir mekanizmanın varlığı gerekmektedir.
- Üniversitelerde sadece eğitim yöneticisi yetiştirecek bölümlerin açılması sağlanmalıdır.

Bugün eğitimde işlerin yolunda gitmediğinin gerçek oluşu kadar, bunun bir kader olmadığı, zamanla, uygun eğitim politikalarıyla bunun olumlu anlamda değişebileceğini, örnek aldığımız ülkelerin seviyesine ulaşip onları geride bırakabileceğimiz gerçeğini unutmamalıyız. Bunun için de bulunduğumuz çağa uygun, taklitten uzak iyi örnekler alınarak, geleceğin bilgi ve beceri yönünden donanımlı çağdaş bireylerini yetiştirmek için bir eğitim reformunun yapılması gerekmektedir. Eğitimin önemli unsurlarından olan eğitim yöneticilerimizin kendilerini hiçbir zaman yeterli görmeyerek, her türlü yeniliği takip edip, gözlemlmeleri gerekmektedir. Edindiği bilgi, beceri ve takip ettiği yenilikleri sürekli özümseyerek, gerektiğinde kendi kurumuna uyarlayarak her türlü yeniliğe ayak uydurabilmelidir. Mutlaka yabancı dil bilen, insan ilişkileri çok iyi, yüksek lisans ve doktora yapmış eğitimciler arasından seçilip atanan eğitim liderlerimizin yönetimindeki okullarda okuyan, geleceğimizin teminatı olan çocuklarımız, gençlerimiz sayesinde bilgi çağının zirvesine erişebiliriz.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Yaptığımız araştırma Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki ortaöğretim yöneticileriyle sınırlı tutulmuştur. Her ne kadar eğitim sistemimizle ilgili bazı sorunları ortaya koyup, okul yöneticilerinin profilleriyle ilgili bir fikir verse de tüm yöneticilerle ilgili genel bir değerlendirme yapma olanağımız azdır. Bu nedenle ilköğretim yöneticileriyle ilgili benzer bir çalışmanın yapılması ve belki de doktora çalışması olarak da ildeki tüm okullarda (tüm ilçeler dâhil) böyle bir çalışmanın yapılması daha genel bir değerlendirme yapma olanağı verme açısından faydalı olacak, eğitim yöneticilerimizin genel profillerini belirleme ve bu alanda yapılması gereken çalışmaları gündeme getirme olanağı sağlayacaktır.

EKLER

EK 1. Yönetici Değerlendirme Formu

Kişisel Bilgiler	T.C. Kimlik No					PUAN DEĞERİ	BELGE/SÜRE	TOPLAM PUAN
	Doğum Yeri, Yılı	Adı ve Soyadı						
	Kadrosunun Bulunduğu Eğitim Kurumu	Alanı						
	Atanmak İstediği Eğitim Kurumları	1-	6-	11-	16-			
		2-	7-	12-	17-			
3-		8-	13-	18-				
4-		9-	14-	19-				
5-		10-	15-	20-				
Eğitimler	Ön lisans ve lisans eğitiminin her bir yılı					1		
	Yönetim alanında yüksek lisans (*)					6		
	Diğer alanlarda yüksek lisans (Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı hariç)(**)					4		
	Yönetim alanında doktora(*)					10		
	Diğer alanlarda doktora(**)					8		
	Bakanlık tarafından düzenlenen sertifikalı eğitimlerin her biri için (En fazla 6 adet)					0.5		
	Bu bölümde; 1- Yüksek lisans ve doktora yapanlara en son gördükleri eğitim için öngörülen puan verilecektir. 2- Yönetim ve diğer alanlarda yüksek lisans ya da doktora yapanların yüksek puan verilen eğitimi değerlendirilecektir.							
Ödüller ve Cezalar	Ödüller	Teşekkür Belgesi ya da Başarı Belgesi (En fazla 1 adet)				1		
		Takdir Belgesi ya da Üstün Başarı Belgesi (En fazla 1 adet)				2		
		Aylıkla Ödül ya da Ödül (En fazla 1 adet)				3		
	Cezalar	Ders ücretlerinin kesilmesi				-3		
		Her aylıktan kesme ya da maaş kesilmesi cezası (4 ila 10 yıl öncesinde alınan)				-4		
		Her kademe ilerlemesinin durdurulması, kıdem indirilmesi ve derece indirilmesi cezası (4 ila 10 yıl öncesinde alınan)				-6		
Kariyer	Uzman Öğretmen unvanı					3		
	Başöğretmen unvanı					5		
	Bu bölümde; 1- Son kariyer unvanına puan verilecektir. 2- Lisans üstü öğrenime bağlı olarak uzman öğretmen ve/ya da başöğretmen unvanlarını almış olanlara lisans üstü eğitim ve kariyerdan sadece birisi için öngörülen ve yüksek olan puan verilir.							
Ek Puan	Mesleki ve teknik eğitim veren eğitim kurumlarına atanacak meslek dersi öğretmenleri, imam hatip ortaokul ve liselerine atanacak meslek dersi ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri ile özel eğitim kurumları yöneticiliğine atanacak görme, işitme ve zihinsel engelliler alan öğretmenlerine					10		
	Yatılı kız öğrencisi bulunan ya da öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumu yöneticiliklerine başvuran bayan adaylar için					5		
	Kurucu müdür olarak görev yapılan eğitim kurumuna yapılacak atamada					10		
Hizmet	Öğretmenlikte geçen her bir yıl					0.48		
	Müdür yetkililik ya da müdür yardımcılığında geçen her bir yıl					0.60		
	Müdür başyardımcılığında geçen her bir yıl					0.72		
	Müdürlükte geçen her bir yıl					0.96		

	Bu bölümde; 1- Bir aydan az süreler değerlendirmeye alınmayacaktır. 2- Yöneticilikte geçen ikinci görev süreleri ile aylıksız izinli olarak geçirilen süreler öğretmenlikte geçen hizmet süresinin hesabında dikkate alınmayacaktır. 3- Yöneticilikte geçici görevlendirme ile geçirilen süreler ile asker öğretmen olarak Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında geçirilen süreler öğretmenlikte geçmiş sayılacaktır.			
TOPLAM PUAN				
Açıklamalar				
(*) Üniversitelerin sosyal bilimler ya da eğitim bilimleri enstitülerinin Eğitim Yönetimi ve Politikası, İşletme, Kamu Yönetimi, Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi anabilim dalları ile bunların alt programlarında yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayanlar ile Yükseköğretim Kurulunca bu programlarla eşdeğer kabul edilen diğer programları tamamlayanlar yönetim alanında yüksek lisans ya da doktora yapmış kabul edilecektir.				
(**) Yukarıda yer alan anabilim dalları ile bunların alt programlarını tamamlayanlar dikkate alınacaktır.				

Yönetici Değerlendirme Formu

Kaynak:04.08.2013 tarih 28728 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" ekinde uyarlanmıştır.

EK 2: Ön Analizin Uygulandığı Okulların Listesi

ÖN ANALİZİN UYGULANDIĞI OKULLAR	
OKUL ADI	YÖNETİCİ SAYISI
Diyarbakır Anadolu Lisesi	5
Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi	4
85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Lisesi	5
Şehitlik Lisesi	5
Anadolu İmam Hatip Lisesi	4
TOPLAM	23

EK 3: Anket Uygulama İzin Belgesi

T.C.

DİYARBAKIR VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/690443

22/04/2013

Konu: Anket Uygulaması

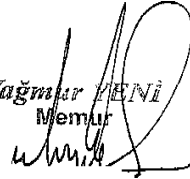
Sayın: Hanifi ÇAÇAN

Diyarbakır Anadolu İmam Hatip Lisesi
YENİŞEHİR/DİYARBAKIR

Haşan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hanifi ÇAÇAN'ın, "**Ortaöğretim Yöneticilerinin Profilleri: AB Standartları ve Türkiye Ölçütleri Bakımından Değerlendirilmesi**" konulu tez önerisi ile ilgili olarak geliştirdiği anket çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Diyarbakır İl ve merkez İlçelerindeki tüm lise türlerinde uygulanacak anket çalışmasını eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Süleyman MANAP Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yrd.

Yağmur YENİ
Memur


EKLERİ:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Onaylı Anket Formu (8 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c41a-092b-318c-8013-93d0 kodu ile yapılabilir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Eski Eğitim Fakültesi
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr Faks: (0412) 226 58 28

Ayrıntılı bilgi için: A.KONAN-V.H.K.İ
Tel: (0 412) 226 58 50

EK 4: Asıl Anketin Uygulandığı Okullar

OKUL ADI	İlçe	YÖNETİCİ SAYISI
Yenişehir Kız Meslek lisesi	YENİŞEHİR	4
Rekabet Kurumu Fen Lisesi	YENİŞEHİR	4
Selahattin Eyyubi Anadolu Lisesi	YENİŞEHİR	4
Ziya Gökalp Lisesi	YENİŞEHİR	5
Gaffar Okan Anadolu Lisesi	YENİŞEHİR	4
70. yıl Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	YENİŞEHİR	4
Muazzez Sümer Kız Meslek	YENİŞEHİR	7
80. yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi	YENİŞEHİR	2
Rekabet Kurumu Anadolu Lisesi	YENİŞEHİR	4
Merkez Ticaret Meslek Lisesi	YENİŞEHİR	6
Farabi İHL	YENİŞEHİR	7
Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	YENİŞEHİR	5
İbni Sina Lisesi	YENİŞEHİR	4
Toki Lisesi	YENİŞEHİR	6
Dicle Kız Teknik	YENİŞEHİR	3
Datem	YENİŞEHİR	6
Turizm Otelcilik	YENİŞEHİR	5
Yeni Diyarbakır Lisesi	YENİŞEHİR	3
Sezai Karakoç	YENİŞEHİR	4
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	YENİŞEHİR	4
Melikahmet Lisesi	SUR	5
Sur Kız Teknik Meslek Lisesi	SUR	2
Alpaslan Anadolu Lisesi	SUR	2
Vali Aydın Arslan Fen Lisesi	SUR	3
Bağvar lisesi	SUR	2
Yunus Emre İmam Hatip	KAYAPINAR	6
Fatih Sultan Lisesi	KAYAPINAR	2
Türk Telekom Meslek Lisesi	KAYAPINAR	6
Şehmus Tatlıcı Anadolu lisesi	KAYAPINAR	3
Kayapınar Lisesi	KAYAPINAR	5
Kayapınar Kız İmam Hatip lisesi	KAYAPINAR	2
500 Evler Kız Teknik	KAYAPINAR	2
Ali Emiri Anadolu Lisesi	KAYAPINAR	2
Cizrelioğlu Lisesi	KAYAPINAR	7
Sosyal Bilimler Lisesi	KAYAPINAR	2
Vali Gökhan Aydın Meslek Lisesi	KAYAPINAR	7
Birlik Anadolu Lisesi	BAĞLAR	5
Burhanettin Yıldız Meslek Lisesi	BAĞLAR	7
Kız İmam Hatip Lisesi	BAĞLAR	2
Fatih Lisesi	BAĞLAR	6
Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	BAĞLAR	6
Namık Kemal Lisesi	BAĞLAR	6
Süleyman Demirel	BAĞLAR	6
Anadolu Öğretmen Lisesi	BAĞLAR	5
Karacadağ İHL	BAĞLAR	2
Kiptaş Lisesi	BAĞLAR	6
Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi	BAĞLAR	2
TOPLAM	47	202

EK 5: OYPAS Ölçeği

Ortaöğretim Yöneticilerinin Profilleri: AB Standartları ve Türkiye Ölçütleri Bakımından Değerlendirilmesi

Sayın Meslektaşım;

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında yürütmekte olduğum Yüksek Lisans Tez araştırmam için, anket aracılığıyla, siz değerli okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Aşağıda belirtilen anket maddelerine vereceğiniz yanıtlar araştırmamın başarıya ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Hanifi ÇAÇAN
Hasan KALYONCU Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
Görev Yeri: Diyarbakır Anadolu İmam Hatip Lisesi
Tlf: 5078101183

KİŞİSEL BİLGİLER

I. Aşağıda, durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (X) koyarak işaretleyiniz lütfen.

1. Yaşınız:

() 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üstü

2. Cinsiyet:

() Kadın () Erkek

3. Öğrenim Durumunuz:

() Eğitim Ens. Mezunu () Eğitim Fakültesi mezunu

() 4 yıllık fakülte mezunu () Lisansüstü

4. şu andaki göreviniz:

Müdür Müdür başyardımcısı Müdür yardımcısı

5. Kaç yıldır aynı okulda görev yapıyorsunuz?

1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri

6. Kaç yıldır yönetici olarak görev yapıyorsunuz?

1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri

7. Son 3 yıl içinde yöneticilikle ilgili seminere hiç katıldınız mı?

Evet Hayır

8. Avrupa Birliğince desteklenen herhangi bir program kapsamında yurt dışına çıktınız mı?

Evet Hayır

9. Yabancı dil biliyor musunuz? (Eğer cevabınız “hayır” ise lütfen 13. soruya geçiniz.)

Evet Hayır

10. Bildiğiniz yabancı dil hangisidir?

İngilizce Almanca Fransızca Arapça Diğer.....

11. Yabancı dil bilme düzeyiniz nedir?

Düşük Orta Yüksek

12. Yabancı dil öğrenme nedeniniz. (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Lisansüstü eğitim Mesleki gelişim Turistik geziler
 AB Projeleri Diğer Yurtdışında geçirilen süre

13. Teknolojik yenilikleri takip eder misiniz?

Bazen Ara sıra Sık sık Her zaman

14. Bilişim teknolojilerini (Bilgisayar, multi medya, internet vb) kullanım düzeyiniz.

() Çok Az () Az () Orta () İyi () Çok İyi

15. Görev yaptığınız okulda Milli Eğitimin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi nedir?

() Çok iyi () İyi () Orta Düzeyde () Pek Gerçekleşmiyor

16. Okul yöneticisi atamalarında hangi ölçütler kullanılmalıdır?

- () Mesleki deneyim
- () Eğitim düzeyi + Mesleki deneyim
- () Alan sınavından alınan puan
- () Eğitim düzeyi + Mesleki deneyim + Alan sınavı
- () Eğitim düzeyi + Mesleki deneyim + Alan sınavı + Yabancı dil bilme

17. Okul yöneticisi atamalarında hangi kurumlar ve kişiler etkin rol almalıdır? **(Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

- () Milli Eğitim Bakanlığı
- () İl Milli Eğitim Müdürlükleri
- () İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri
- () Valilikler
- () Belediyeler
- () Yerel Meclisler
- () Okullar
- () Dernek ya da sendikalar
- () Okul Aile Birliği
- () Veliler

18. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler nelerdir? **(Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)**

- () Kendini tanıma
- () İnsan doğasını tanıma
- () Yenilikleri ve gelişimi seven biri olma
- () Otoriter olma
- () Duyarlı olma
- () Duygusal olma
- () Kararlı olma
- () İnatçı olma
- () Sakin olma
- () Sorumluluk sahibi olma
- () Farklılıklara saygılı olma

- () İyi bir dinleyici olma
- () İyi bir gözlemci olma
- () Mesleğin gerektirdiği birikime sahip olma
- () Vizyon sahibi olma
- () İyi bir iletişimci olma
- () İyi bir planlamacı olma
- ()Yabancı dil bilme
- () Liderlik özelliklerini taşıma ve etkin kullanma
- () Ruh ve beden yönünden sağlıklı olma
- () Bilgiyi yönetebilme
- () Öngörü sahibi olma
- () Çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olma
- () Teknik beceriye sahip olma
- () Mali kaynakları yönetebilme
- () Mevzuat bilgisine sahip olma
- () Öğrenmeyi öğrenme bilgisine sahip olma
- () Entellektüel bilgi donanımına sahip olma
- () İyi bir uygulayıcı olma
- () Sorun çözebilme
- () Karar verici olma
- () Kültürel güce sahip olma(informal güç)
- () İşbirlikçi olma
- () İyi bir stratejist olma
- () Farklı kültür, değer ve fikirlere saygı duyma

19. Okul yöneticilerinden göstermeleri beklenen davranışlar nelerdir? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () Emir-komuta zincirini aksamadan yürütme
- () Kararları tek başına alıp uygulatma
- () Kararları tüm eğitim çalışanları ile ortak alıp uygulanmasını sağlama
- () Öğrenciler ile de etkileşim halinde olma
- () Bilgi ve deneyimlerini aktarma
- () Okulun ulusal ve uluslararası projeleri katılmasını teşvik etme
- () Okuldaki tüm paydaşların gelişimini sağlama

- () Okulda disiplini sağlama
- () Okulda yalnızca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini sağlama
- () Yönetim işlerinin idari personel tarafından zamanında yapılmasını sağlama
- () Okulda düzenli bir denetim modeli uygulama
- () Okulun insan ve madde kaynaklarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirme
- () Okulun kalite standartlarına ulaşmasını sağlama
- () Çalışanlar arasında iletişim kurup onları koordine etme
- () Okul kültürünü oluşturma, sürdürme, geliştirme ve gerektiğinde değiştirme
- () Öğretmen, öğrenci, veli ve diğer eğitim iş görenlerinin beklentilerini yerine getirme
- () Okulun başarısı için okul ve çevre güçlerinden yararlanma
- () Eğitim öğretim ortamını bir bütün olarak ele alıp bölünmesini önleme
- () Okulun demirbaşlarının kullanılması ve korunması bakımından gerekli önlemleri alma
- () Öğrencilerin aldıkları eğitimde söz sahibi olmalarını sağlayacak liderlik davranışı gösterme
- () Çalışanlara kendilerini geliştirme ve yenileme alanında rehberlik ve öğreticilik yapma
- () Eğitsel kulüpleri okulun amaçları doğrultusunda oluşturma
- () Okulda olumlu öğrenme – öğretme ortamı oluşturma
- () Bireylerarası iletişim ve işbirliğini geliştirip okulu takım haline getirme
- () Okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası haline getirme
- () Sadece yasa ve kurallara bağlı kalarak okulun amaçlarını gerçekleştirme
- () Formal iletişime önem verme
- () Çalışanların okulu sahiplenmeleri için okulda samimi bir hava oluşturma
- () Okulun yararı için gerekirse yetkisini aşma
- () Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri takip ederek bunları özümseme
- () Çalışanların enerjisini birleştirip, sinerji yaratma
- () Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için kaynak sağlama
- () Okul yöneticiliğini bürokratik bir görev olarak görüp, gerçekleştirme

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002). 21. YY'a Girerken Milli Eğitim Bakanlığında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesinde Yeni Yaklaşımlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. (ss.320-321). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Açıkalm, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aksoy, H. H. (2012). Okul Yöneticileri ve Okul Dışı Değişme Kaynaklarının Eğitime Etkisi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanmalarının Karşılaştırılması ve Bir Model Önerisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.(5) 27-28.
- Artışeva, M.(2012).*Toplumsal iletişimde İdeolojik Biçimlendirme: Sovyet Dönemi ilkokul Kitaplarına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi. Bişkek.
- Aydiner, A. (2006). *Avrupa Birliği Giriş Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk eğitim Sistemine Yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt Kültürü” ve “Liderlik” Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması, *KMU İİBF Dergisi* (14), 3.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 73.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (54), 181-209.
- Balcı, A. (2011). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bozkurt, N. (2005) *Türkiye ile Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.

- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11(148).
- Coşkun, Z. (2006) *Okul Müdürlerinin Yönetim ve Okul Müdürlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2002) . Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. (s.9) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çelik, V. (2012) . *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Dönmez, B. Sincar, M. (2008) Avrupa Birliği Sürecinde Yükselen Ağ Toplumu ve Eğitim Yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 7. ASOS
- Erden, A. ve Erden, H. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Yöneticiliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 167(33).
- Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eroğlu, O.(2006). *İzleme Araştırmaları*. Tezsiz Yüksek Lisans çalışması, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim Yönetimi Dün, Bugün ve 2000li Yıllara Doğru. *Eğitim Yönetimi*. 3(3).299-308.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi:Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Girgin, K. (2005). *Etkili Okul Oluşturmada Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Bakımından Öğretmen Beklentilerini Karşılama Düzeyinin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Gülcan, M. G.(2010). *Avrupa Birliği ve Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliğine Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları Ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Keser, Z. (2007). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep.
- Kuğuoğlu, İ.H.(1997). *Eğitim yöneticisinin, Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performans Bakımından Üstleri ve Astlarınca değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Öksüm,C. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yetki Kullanma Yeterliliklerinin Öğretmenler ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, Ş. Bakioglu, A. (2010). Bir Meta Analitik Etki Analizi: Okul Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Alanlarının Göreve Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 201.
- Özmen, F. Kömürçü, F. (2010) Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme Ve Atamada Yaşanan Sorunlar Ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*,2 (1), 31.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayınları, 2012.
- Şahin, A. Gökçe, O. (2013) Yönetimde Rol Kavramı ve Yönetimsel Roller. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Şahin, S. (2003) Okul Merkezli Yönetim Uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 582-605.
- Şamdan, T. (2008). *AB'ne Giriş Sürecinde Türkiye Okul Müdürleri Profili*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, H. (2002). Türkiye 'de Eğitim Yöneticisi Yetiştirilemez. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. (ss.301-309). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- TDK, (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi* . Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Terzi, Ç, (2005). *Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Şişman, M. Turan, S. (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 73-84.
- Toklucu, E. (2000). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesine Yönelik Olarak Yapılan Seçme Sınavlarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (22), 313.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Yıldırım, C. (2010). Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(10), 567-586.
- Yıldırım, Y. (2007). *Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yiğit, B. Bayraktar, M. (2006). *Okul-Çevre ilişkileri* . Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eurydice, (2005). Key Data on Education in Europe 2005 . Eurydice publications-Archives, 249-258 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php.
- MEB, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği. Resmî Gazete:04.08.2013/28728 <http://www.meb.gov.tr/mevzuat>
- MEB, (2013). Talim terbiye Kurulu Başkanlığı “Geçmişten Günümüze Şuralar” <http://ttkb.meb.gov.tr/suralar.aspx>.