

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişinin Yönetici ve
Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**

Duygu EBABİL
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN

Çanakkale
Haziran, 2015

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



08/06/2015

Duygu EBABİL

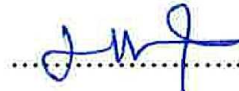
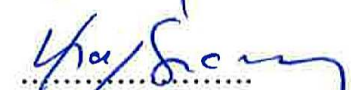
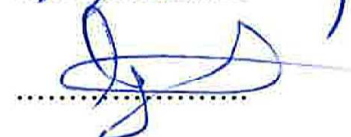
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Duygu EBABİL tarafından hazırlanan çalışma, 08.06.2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10073881

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Haydar DURUKAN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Kazım BİBER	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Osman Yılmaz KARTAL	

Tarih: 30.06.2015

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Özet

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin (planlama, karar alma, örgütleme, eşgüdüm, iletişim, etki ve değerlendirme) işleyişini bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurarak değerlendirmesini yapmaktır.

Çalışmanın evrenini, 2014-2015 eğitim - öğretim yılı Çanakkale ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında (bağımsız anaokulu, bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokul) görev yapan yönetici ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan 100 yönetici ve 205 okul öncesi öğretmeni evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişini Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirleme Ölçeği (OKYÖSÖ)” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS programından, betimsel istatistik yöntemleri (frekans ve %, aritmetik ve standart sapma), anlamlı farklılıkların incelenmesinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen ve yöneticiler açısından okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişi başarılı ve sağlıklı bir şekilde yürütülmektedir. Bağımsız anaokulu yöneticileri ile bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokul yöneticileri iletişim süreci hariç yönetim sürecinin diğer boyutlarının işleyiş düzeyleri konusunda olumlu görüş bildirmektedirler. Anaokullarında görev yapan öğretmenler, anasınıflarında görev yapanlara göre yönetim süreçlerinin işleyişini daha olumlu düzeyde algılamaktadırlar. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler yönetim süreçlerinin olumlu düzeyde yürütüldüğünü belirtmektedirler. Bünyesinde anasınıfı bulunduran okul yöneticileri, öğretmenlere göre yönetim süreçlerinin işleyişinin daha olumlu düzeyde yürütüldüğü konusunda görüş belirtmektedirler.

Abstract

Evaluation of the Progress of the Management Processes in Pre-School Educational Institutions Based On the Views of Managers and Teachers

The aim of this study is to evaluate the progress of the management processes (planning, decision making, organizing, coordination, communication, influence and evaluation) in pre-school educational institutions by focusing on the views of managers and teachers serving in these institutions.

The population of the study consists of the managers and pre-school teachers serving in pre-school institutions (independent kindergarten, primary and secondary school including kindergarten) in the academic year of 2014-2015 in the city of Çanakkale. 100 managers and 205 pre-school teachers forming study sampling were chosen by random sampling method among the population. Data collection has been used as a tool developed by the researchers “Preschool Education Institutions Management Processes according to Individual managers and Teachers in their view Scale” .

In the analysis of the data, SPSS program, descriptive statistic methods (frequency and %, arithmetic and standard deviation); in the analysis of the significant differences, nonparametric Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests were utilized.

According to the results, the progress of the management processes in pre-school educational institutions is carried out successfully and properly in terms of teachers and managers. The managers of independent kindergarten and primary and secondary school with kindergartens reported positive views in regard to the progressive levels of other dimensions of the management process except for the communication progress. The teachers in kindergartens perceive the progress of management processes in a more positive level than the teachers in pre-schools. The teachers and managers in independent kindergartens stated that the management processes are conducted in positive level. The managers of the schools with pre-schools evaluate the progress of management processes more positively than the teachers.

Önsöz

Eğitim önce ailede başlayarak kurumlarda devam etmektedir. İlk zamanlar çocuğun gelişiminde aile çok büyük bir etkiye sahipken daha sonraki yıllarda aile çevresi çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, çocuklar kendi yaşitlarıyla birlikte doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam olan okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç duymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun aileden sonra karşılaştığı ilk sosyal kurumdur. Okullar, eğitim sisteminin en önemli ve en işlevsel parçasıdır. Okul yönetiminin başarılı olabilmesi, okul yöneticisinin yönetim kavram ve süreçlerini iyi bilmesi ile mümkündür.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarından bahsedilmiştir. İkinci bölüm konuyla ilgili kuramsal görüş ve araştırmalara ayrılmıştır. Üçüncü bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, beşinci bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Çalışmanın gerçekleşmesinde zamanlarını ve düşünlerini paylaşan okul öncesi öğretmenlerine, değerli zaman, bilgi ve emeklerini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN' a, görüşleriyle beni yönlendiren değerli Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN' e teşekkürlerimi sunarım.

Anketlerin uygulama kısmında kolaylık sağlayan, desteğini esirgemeyen kıymetli okul müdürüm Sayın Çiçek ÖNKAL'a, tezimi hazırlama kısmında benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Seyit Nurullah ŞEN'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca, bu günlere ulaşmamda emeklerinin karşılığını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Emine EBABİL ve babam Ömer EBABİL'e teşekkür ederim.

Çanakkale, 2015

Duygu EBABİL

İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	ii
Özet	iii
Abstract	iv
Önsöz.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablo Listesi	ix
Grafikler Listesi.....	xi
Kısaltmalar Listesi.....	xii
Bölüm I.....	1
Giriş.....	1
Problemin Durumu	3
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Araştırmanın Varsayımları	8
Tanımlar	9
Bölüm II	10
Kuramsal Çerçeve	10
Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	10
Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	11
Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	12
Okul Öncesi Eğitim Kurumları	13
Yönetim Kavramı ve Tanımı.....	15
Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi	16
Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler	17
Yönetim Süreçleri.....	18
Karar Verme	19
Karar Verme Modelleri	23
Karar Verme Sürecini Etkileyen Etmenler	25
Okul Yönetiminde Karar Verme	26
Planlama Süreci.....	27
Planlamanın Aşamaları.....	28
Planlamanın Yararları.....	30
Planlamanın Engelleri.....	31
Okul Yönetiminde Planlama	31

Örgütlenme Süreci.....	32
Örgütlenme Modelleri	33
Örgütlenme Sürecinin Türleri.....	35
Okul Yönetiminde Örgütlenme.....	35
İletişim Süreci.....	36
İletişim Öğeleri.....	37
İletişim Türleri.....	39
Örgütlerde İletişim	40
İletişimin Örgütsel Engelleri	41
Okul Yönetiminde İletişim.....	42
Eşgüdümleme (Koordinasyon) Süreci.....	43
Eşgüdüm(Koordinasyon) İlkeleri	44
Eşgüdümü (Koordinasyonu) Sağlama Yolları.....	44
Okul Yönetiminde Eşgüdümleme (Koordinasyon).....	45
Etkileme Süreci	46
Etkileme Yöntemleri	47
Okul Yönetiminde Etkileme.....	48
Değerlendirme Süreci.....	48
Değerlendirme Sürecinin Aşamaları	50
Okul Yönetiminde Değerlendirme	50
İlgili Araştırmalar	51
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	51
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67
Bölüm III	72
Yöntem.....	72
Araştırmanın Modeli	72
Evren ve Örneklem.....	72
Veri Toplama Aracı.....	74
Verilerin Toplanması.....	76
Verilerin Analizi.....	77
Bölüm IV	79
Bulgular ve Yorum.....	79
Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Betimlenmesi ...	79
Anaokulu ya da Anasınıfında Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeylerinin İncelenmesi	119
Anaokulu ya da Anasınıfında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeylerinin İncelenmesi	121

Anaokulunda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeylerinin İncelenmesi	122
Anasınıfında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeylerinin İncelenmesi	123
Bölüm V	125
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	125
Tartışma	1255
Sonuç	134
Öneriler	136
Kaynaklar	137
Ekler	147
Ek A: Uygulama İzin Belgesi	I
Ek B: Araştırma Değerlendirme Formu	II
Ek C: Veri Toplama Aracı (Öğretmen)	III
Ek D: Veri Toplama Aracı (Yönetici)	VIII
Ek E: Örnekleme Dahil Edilen Okul Öncesi Eğitim Kurumları Listesi	XIII

Tablo Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	72
2	Ölçme Aracının Faktörleri, Örnek Maddeleri ve Güvenilirlik Sonuçları.....	76
3	Ölçme Aracının Derecelendirme Anahtarı ve Puan Aralıkları.....	78
4	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Karar Verme Faktörüne Göre Betimlenmesi.....	79
5	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Planlama Faktörüne Göre Betimlenmesi.....	84
6	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Örgütlenme Faktörüne Göre Betimlenmesi.....	91
7	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin İletişim Faktörüne Göre Betimlenmesi.....	96
8	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Eşgüdümleme Faktörüne Göre Betimlenmesi.....	102
9	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Etki Faktörüne Göre Betimlenmesi.....	107
10	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Değerlendirme Faktörüne Göre Betimlenmesi.....	111
11	Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Yöneticilerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Farklılaşması -Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	119

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
12	Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Farklılaşması -Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	121
13	Anaokulunda Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Farklılaşması -Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	122
14	Anasınıfında Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Farklılaşması -Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	124

Grafikler Listesi

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyleri.....	118

Kısaltmalar Listesi

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SHCEK	: Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu
Akt.	: Aktaran
ARGE	: Araştırma ve Geliştirme
X	: Aritmetik ortalama
%	: Yüzde
p	: Anlamlılık düzeyi
N	: Birey sayısı
S	: Standart sapma
SPSS	: Stastical Package for Social Sciences
Mdn	: Medyan
f	: Frekans
Ed.	: Editör

Bölüm I

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara yer verilmiştir.

Giriş

Okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği konusunda hala sınırlılıklar devam etmektedir. Bu konuda istenilen olgunluğa yaklaştıkça sahip olunan bilgi büyümeye ve mükemmelleşmeye devam etmektedir. Okul öncesi eğitim kavramı oluşmadan önce çocukların nasıl öğrendikleri ve büyüdüğü ile ilgili çok şey bilinmiyordu (Barbour and Seefeldt, 1990). Günümüzde yapılan çalışmalar okul öncesi eğitimin, insan yaşamının temelini oluşturduğunu göstermektedir. Çocuğun dünyaya geldiği günden, temel eğitime geldiği güne kadar geçen yılları kapsayan döneme okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönem çocuğun yaşam sürecini etkileyen, kişiliğinin oluştuğu en önemli ve kritik dönemeçlerden biridir (Aral, Kandır, Yaşar, 2011; Başal, 1998).

Okul öncesi dönem, insan hayatının tüm dönemlerinin ilk basamağını oluşturan, çocuğun kişilik ve diğer gelişim alanlarının (bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel) en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir (Güven ve Efe Azkeskin, 2010, s.2).

Okul öncesi eğitim ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan biri, Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim süreci olarak ifade edilmiştir (Yılmaz, 2003, s.13).

Okul öncesi eğitim, bir eğitsel amacı olan ve öncelikle çocukları öğrenme faaliyetlerine çekmek için tasarlanmış bir müfredatı bulunan eğitim-öğretim süreci anlamına gelmektedir. Pek çok aile bu dönemi, çocuklarının kreşe veya birinci sınıfa başlamadan yani “resmi” eğitim olarak kabul ettikleri döneme başlamadan önce “hazırlanmış” dönem olarak

görmektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenleri, okul öncesi yıllarını daha sonraki eğitimin temel taşı olarak değerlendirmektedir (Morrison, 1991).

Okul öncesi dönemden okul çağı dönemine geçerken, çocukların pek çoğu şu sonuçlardan birine ulaşmış olur: “Okul heyecanlı/ilgi çekici/eğlenceli ve ben iyi bir öğrenciyim veya okul sıkıcı/zor/yorucu ve ben öğrenemiyorum”. Olumlu sonuçlara ulaşan çocuklar, daha sonraki hayatlarında başarılı olmak için güçlü bir temele sahiptirler. Öte yandan, okul değerlendirmeleri ve kendileri ilgili değerlendirmeleri olumsuz olan çocuklar, hayatlarında çok başarılı olamamaktadırlar. Çocukların hayatlarının ilk birkaç yılında yaşadıkları eğitimsel tecrübeler, sahip oldukları görüşleri büyük oranda etkilemektedir (Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004).

Küçük yaşlarda çocuklar, aile dışında okul gibi kurumlarda olgunlaştıkça çeşitli sosyal roller de öğrenmektedirler. Bu roller, toplumsal cinsiyet, ırk, etnik köken, sınıf, din, toplum gibi konularla ilgilidir. Çocukların bu rolleri sağlıklı bir şekilde deneyimlemesi ve öğrenebilmesi için okul öncesi eğitim kurumları önemli bir rol üstlenmektedir (Hildebrand, 1997).

Oktay’a (2002) göre; Okul öncesi dönem çocukların bedensel, zihinsel, dil ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerdendir. Çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelini en üst sınırlara taşıyabilmesi okul öncesi dönemde sağlanacak olan imkanlarla mümkün kılınabilmektedir. Bu yıllarda çocuğa sağlanan ya da sağlanamayan imkanlar çocuğun gelecekteki gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun sadece kişisel gelişimini sağlamamakta; ayrıca çocuğun bir birey olarak tüm yaşamını ve toplum hayatını olumlu yönde etkilemektedir (Kuru Turaşlı, 2012).

Çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği; duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, başkalarının ve kendinin haklarına saygı duyabilen sağlıklı bireyler

yetiştirmek ancak okul öncesi dönemdeki çocukların eğitime önem vermekle sağlanabilir (Aral, Kandır, Yaşar, 2011).

Demokratikleşen toplumlarda tüm bireylerin eğitim imkânlarından yararlanabilmesi için kültürel ya da sosyal olarak yetersiz koşullara sahip çocukların eğitimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmesini sağlayan en iyi yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

Okul öncesi eğitimin ve diğer tüm eğitim kademelerinin amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri, okulun etkili bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. Bir okul ya da kurumun etkili şekilde yönetilmesi yöneticisinin akıllı ve becerikli olmasına, kendisine verilen yetki ve sorumlulukları en iyi şekilde uygulamasına bağlıdır. Bu da ancak yöneticinin okulda çalışan tüm bireyler, aile ve çevre gibi tüm insanlarla sevgi, saygı ve güvene dayanan bir işbirliği içine girmesiyle mümkün olabilir (Tos, 2001). Okul yönetiminin en önemli görevi okuldaki tüm insan ve maddi kaynakların en verimli şekilde kullanılmasıdır. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi ve okulun verimliliğin artırılması okul yöneticisinin başarısına, yönetsel ve işlevsel süreçleri kullanmasına bağlı olarak değişmektedir (Gürsel, 2003; Erdoğan, 2003). Okul yöneticisi, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için yönetsel süreçler de dediğimiz karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçlerini bilmelidir

Yönetim süreçleri, okulun amaçlarına ulaşması için belli bir yöntemle çalıştırılması ile yapılacak olan iş veya işlerin tümüdür. Yönetim işleri ise okul yöneticisinin yabancı olmadığı işlemlerdir (Aslan, 1990; Bursalıoğlu, 2000). Okul yönetim sürecinde karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdümleme ve değerlendirme basamakları kullanılarak daha başarılı bir eğitim sürecinin gerçekleşmesi sağlanabilir (Aydın, 2010).

Problemin Durumu

Öğretmenin gelişimi ile okul gelişimi çok yakından ilişkilidir. Çünkü biri geliştikçe,

diğeri de gelişir (Fullan, 1992). Öğretmenin gelişimini sağlamak ve okulun etkililiği artırmak okul yönetiminin en önemli görevlerinden biridir.

Bir okulun etkili bir eğitim-öğretim verebilmesi ile yöneticilerin bilgi ve becerileri arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin mesleki ve kişisel nitelikleri, eğitimin verimliliği ve kalitesi üzerinde etkilidir. Yöneticinin yönetimle ilgili bilgi ve becerisi ne derece yüksekse okul örgütün etkililiği de o oranda artacaktır. Eğitim yönetiminin parçası olan eğitim örgütlerinin işlerinin gittikçe karmaşık hale gelmesi, yönetsel bilginin de önemini artırmıştır. Eğer bir okul, yönetsel ve eğitsel amaçlarını istenilen düzeyde gerçekleştirebilirse beklenen etkiyi sağlayabilecektir. Okul yöneticisinin, okulu yönetirken yapmak zorunda oldukları çeşitli işler vardır. Okul yöneticisinin en temel görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Bunu da ancak çalışan personeli, parayı ve malzemeyi en uygun biçimde kullanmayı başararak sağlayabilir. Okul yöneticisinin bunu yapabilmesi de okul yönetim kavram ve süreçlerini iyi bilmesine bağlıdır.

Okulda olumlu bir iklimin oluşturulması, belirlenen amaçlara ulaşmak için etkinliklerin başlatılabilmesi, okuldaki öğrenci başarısının artırılması ve öğretim programlarının koordine edilmesi gibi etkinlikler yoluyla okul yöneticisi, öğrenci başarısı üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Okul yöneticisinin, demokratik bir yönetim tarzını benimsemesi, öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılmasını sağlaması, hem öğretmenlerin motivasyonunu yükseltecek, hem de öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Okul yöneticisi, okul içindeki olumlu iklimi sağlamanın yanında okulun amaçlar çerçevesinde ilerlemesi için bir planlama yapması gerekmektedir. Yönetici, okulun geleceğine ilişkin planlama çalışmalarını yaparken, okulun geleceğini görmek, gelecekte neler olacağını kestirmek zorundadır. Okul örgütü yapı olarak sürekli değişken bir çevrede yaşadığı için, okulun geleceğine ve okulun çevresine ilişkin bilgiler de çabuk değişmektedir. Okulun konusu insanlar olduğu için bunlara ilişkin bilgilerin toplanması da zordur. Yöneticinin,

eğitimin niteliğini artıracak planları gerçekleştirilebilmesi için; öğrencilerin bireysel, toplumsal, ekonomik ve benzeri yönlerinin iyi tanınması gerekmektedir. Bunun içinde yönetim süreçlerinden biri olan planlama süreci konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.

Okul, hiçbir toplumsal kurumun vazgeçemeyeceği kadar önemli bir eğitim kurumu olup; toplumun merkezindedir. Bu nedenle okul, eğitim konusunda farklı beklentileri olan gruplarla ilişki kurmak ve bu ilişkilerinde çok dikkatli ve duyarlı davranmak zorundadır. Okul yöneticisi, farklı beklentileri olan öğelerle (öğretmen, personel, öğrenci, veli, okul çevresinde bulunan üst yöneticiler, yerel yönetimler ve politikacılar gibi) ilişkiler kurmak ve onların çelişkili beklentilerine karşılık vererek demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır. Okulun görevi, okul, kurumlar ve çevre arasındaki eşgüdümü sağlamak ve çocuğun gerçek çevreyle bağlarını koparmadan aradaki dengeyi kurarak öğrenmesine yardımcı olmaktır. Çevrenin olumsuz etkilerini, okulun olumlu etkileriyle dengede tutmak gerekmektedir. Okul ile çevre birbirinden kopuk olursa, birinin ürünü diğerine uymakta güçlük yaşayacaktır. Bu konuda okul yöneticisine düşen görev, okul ile çevresi arasında bir köprü oluşturmak ve bu köprünün daima açık olmasını sağlamaktır. Okulun yöneticisi, çevresiyle iyi ilişkiler kurarak, okul ile çevre arasındaki kopukluğu engelleyerek sağlıklı bir iletişim ağı sağlayabilmelidir. Okul örgütünün çevresiyle çatışmaya girmeden, dengeli bir ilişki ağı oluşturması gerekmektedir. Bu da ancak okul yöneticisinin yönetim süreçlerinden olan eşgüdümleme ve iletişim süreçlerinin ilke, yöntem ve tekniklerini çok iyi bilip uygulamasıyla mümkündür.

Okul yöneticisi, okulun işleyişi boyunca, küçük ya da büyük birtakım sorunlarla karşı karşıya kalacaktır. Bu sorunlar çözülmeden, okulun amaçlarına ulaşması ve planlanan düzeyde gerçekleştirmesi mümkün değildir. Okul örgütü bakımından sorun, okulun amaçlarını gerçekleştirmesini durduran, yavaşlatan engellerdir. Örgütlerde sorunlarla karşılaşılması süreklilik göstermektedir. Dolayısıyla, yönetim süreci aynı zamanda sorun

çözme sürecidir. Bu sorunların en önemlileri ise çalışanlar arasındaki çatışmalardır. Okul yöneticisi bu sorunları çözebilmek için yönetim süreçlerini (planlama, karar alma, eşgüdüm, örgütlenme, iletişim, etki ve değerlendirme) etkili bir şekilde kullanabilmelidir.

Bu araştırmada “Okul öncesi eğitim kurumlarında planlama, karar alma, eşgüdüm, örgütlenme, iletişim, etki ve değerlendirme süreçlerinin işleyişi konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açıları nasıldır?” sorusu araştırmanın temel problemi olarak ele alınmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin (planlama, karar alma, örgütlenme, eşgüdüm, iletişim, etki ve değerlendirme) işleyişini bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurarak değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç ışığında aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranacaktır.

- MEB’e bağlı resmi bağımsız anaokulları ile MEB’e bağlı bünyesinde anasınıfı bulunduran resmi ilkokul ve ortaokulların yönetim süreçlerinin işleyişi okul öncesi öğretmeni ve yöneticilerine göre nasıldır?
- MEB’e bağlı resmi bağımsız anaokulu yöneticileri ile MEB’e bağlı bünyesinde anasınıfı bulunan resmi ilkokul ve ortaokul yöneticileri arasında yönetim süreçlerinin işleyişi ve sorunlarına bakış açısında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- MEB’e bağlı resmi bağımsız anaokulu yöneticileri ile öğretmenleri arasında yönetim süreçlerinin işleyişi ve sorunlarına bakış açısında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- MEB’e bağlı bünyesinde anasınıfı bulunan resmi ilkokul ve ortaokul yöneticileri ile öğretmenleri arasında yönetim süreçlerinin işleyişi ve sorunlarına bakış açısında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- MEB'e bağı resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler ile MEB'e bağı bünyesinde anasınıfı bulunan resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında yönetim süreçlerinin işleyişi ve sorunlarına bakış açısında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim ailede başlayarak kurumlarda devam etmektedir. İlk dönemlerde çocuğun gelişiminde aile çevresi birinci derecede etkiliyken daha sonraki yıllarda aile çevresi çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, çocuklar kendi yaşlılarıyla birlikte gelişimlerini en sağlıklı ve en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam olan okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç duymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun aileden sonra karşılaştığı ilk sosyal kurumdur.

Bu kurumlarda çocuklar, eğitime ve öğrenci olarak kendilerine karşı tüm hayatları boyunca onlarla beraber kalacak alışkanlıklar ve davranışlar geliştirirler. Çocuklar, okul kavramı ile ilgili ilk deneyimlerini, okul hayatı ile ilgili olumlu veya olumsuz düşünceleri okul öncesi dönemde kazanmaktadırlar. Bu dönemde olumlu sonuca ulaşan çocuklar, daha sonra hayatlarında başarılı olmak için güçlü bir temele sahip olmaktadır. Okul hayatı ile ilgili olumsuz düşünceler oluşturan çocuklar ise eğitim hayatları boyunca bu konuda sorun yaşamaktadırlar. İşte bu nedenle en önemli iş okul öncesi öğretmenlerine, okul yönetimine ve okul yöneticisine düşmektedir.

Okullar, eğitim sisteminin en önemli ve en vazgeçilmez parçalarıdır. Okul sisteminin başarılı olabilmesi için okul yönetiminin görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Yönetimin görevleri, okulu belirlenen amaçlara uygun olarak yaşatarak, okulda görev yapan personelin gücünden yararlanmak ve okulun maddi kaynaklarını en verimli biçimde kullanmaktır. Okul yöneticisinin bunu başarabilmesi için okul yönetim süreci ve kavramlarını iyi bilmesi gerekmektedir. Okul yönetiminin başarısı ile öğretmen ve

öğrencilerin verimliliği arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okul yöneticileri yönetim süreç ve kavramlarını başarılı bir şekilde uygularsa, öğretmen ve öğrencilerin etkililiği de aynı oranda başarılı olacaktır. Bu nedenle okul yönetim süreçlerinin işleyişi ve bu konuda karşılaşılan sorunların belirlenmesi okul örgütlerinin başarısı için büyük önem taşımaktadır.

Yönetim süreçlerinin işleyişi ile ilgili bilgiler çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu konu ile ilgili alinyazın taraması yapıldığında okul öncesi eğitim veren kurumlardaki yönetim süreçleri üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Okul yönetiminde başarının sağlanabilmesi için bu konun ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde özellikle okul öncesi eğitim veren okullardaki yönetim süreçlerinin (planlama, karar alma, eşgüdüm, örgütleme, iletişim, etki ve değerlendirme) işleyişi konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açıları hakkında bilgi sahibi olunması açısından önemli bir çalışma olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve ilçelerdeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ile bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ile bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokullar ile sınırlıdır.

3. Yönetici atamasında yapılan değişiklikten dolayı çoğu okulda müdür yardımcısı bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamında, müdür ve müdür yardımcıları tek bir başlık altında toplanarak yöneticiler şeklinde yer verilmiştir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin veri toplama aracı maddelerine verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın amacına uygun verilerin elde edilmesini sağlamaktadır.

3. Araştırmanın örnekleme, evreni temsil niteliğine sahiptir.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Okul öncesi çağı çocuklarına eğitim veren resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarını kapsar (Oğuzkan ve Oral, 1983; Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Yönetim: Yönetim, örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla, planlama, örgütleme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, model ve tekniklerin bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili tüm faaliyetleri ifade eder (Gürsel, 2003).

Okul Yönetimi: Okul yönetimi, okulu belirlenen amaçlara ulaştırmak için tüm madde ve insan kaynaklarını etkili biçimde kullanarak amaçlara yönelik politika ve kararların uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 2008; Demirtaş, 2008; İlgar, 2000; Şişman ve Turan, 2005; Taymaz, 2003).

Okul Yönetiminde Rol Oynayan Ögeler: Okul yönetiminde etkili olan kişi, kurum ve kuruluşları kapsamaktadır (Erdoğan, 2003; Gürsel, 2003; İlgar, 2000).

Yönetim Süreçleri: Belirlenen amaçlara başkaları aracılığıyla ulaşma ya da başkalarına iş gördürme etkinliklerinin tümünü kapsar (Gülşen ve Gökyer, 2012). Yönetim süreci karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdüm (koordinasyon) ve değerlendirme alt boyutlarından oluşmaktadır.

Bölüm II

Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma konusu ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Okul öncesi eğitim, doğumdan başlayarak ilkököl dönemine kadar olan çocukluk yıllarını kapsayan, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarına sahip, zihinsel ve sosyal açıdan çocukları yaşama hazırlamayı amaçlayan temel bir eğitim sürecidir (Aral, Kandır, Yaşar, 2011). Diğer bir tanım ile okul öncesi dönem, öğrenmenin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazanıldığı ve bilişsel yeteneklerin hızlı gelişip biçimlendiği 0–5 yaş (0–66 ay) çocuklarını kapsayan bir dönemdir. (Çetinkaya, 2006; Güven ve Azkeskin Efe, 2010).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturmaktadır. Çocuğun ömür boyu sürdüreceği temel kişiliğinin şekillendiği diğer gelişim alanlarının (bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel) en hızlı olduğu dönemdir. Eğitim ailede başlayarak kurumlarda devam etmektedir. İlk zamanlar çocuğun gelişiminde aile çevresi birinci derecede etkilidir. Ancak daha sonraki yıllarda aile çevresi çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, çocuklar kendi yaşitlarıyla birlikte gelişimlerini en sağlıklı ve en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam olan okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç duymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında planlı, sistemli programlar çerçevesinde çocukların yaş ve gelişim özelliklerini destekleyici nitelikte verilen eğitim çocuğun gelişiminde büyük önem taşımaktadır (Kıldan, 2010).

Son dönemlerde yapılan araştırmalar, planlı, amaca yönelik ve verimli oyunların küçük çocukların öğrenme ortamının en önemli parçası olduğunu savunmaktadır. Çocuklar çevrelerini, etraflarındaki kişilerle etkileşimde bulunarak, deneyimlerini kullanarak keşfetmektedirler. Kaliteli ve gelişimsel olarak uygun bir anaokulunda veya kreş ortamında,

çocuklar resimler yaparak, oyunlar (evcilik, blok, yapboz) oynayarak, renkli, resimli kitaplara bakarak, bahçe oyunları (kum oyunları, üç tekerlekli bisiklet sürecekle) oynayarak, bitkileri sulayarak, hayvan besleyerek ve taklit oyunları gibi pek çok etkinlik yaparak yaşamı öğrenmektedirler (Nielsen, 2006).

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişimini, çoğun aile ve toplum hayatını etkileyerek aslında çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir bu nedenle de çocuğun sağlıklı ve kaliteli bir hayat sürdürmesi açısından çok önemli bir görev üstlenmektedir.

Bir bireyin ulaşabileceği en üst potansiyele kadar gelişebilmesi ancak erken yaşlarda sağlanabilecek imkanlarla mümkündür. Çocuğun doğuştan sahip olduğu olumsuz şartların düzeltilmesi için en uygun dönem okul öncesi dönemi kapsayan yıllardır. Okul öncesi eğitimin en temel görevi bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyumunu sağlamaktır. Çocukların bu dönemdeki zihinsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal açıdan gelişimleri, kaliteli bir erken çocukluk eğitimi sayesinde mümkün olacaktır. Özellikle de sosyo-ekonomik statüsü düşük ailelerden gelenler çocuklar, okul yaşantısına daha başarılı bir şekilde uyum sağlamaktadırlar (Berrueta – Clement, Schweinhart and Barnett, 1984'den akt. Topaloğlu Özdemir, 2009; Oktay, 2003).

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak (MEB, 2013, sf 4);

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Çocukların yaşları ne olursa olsun, çocukların gelişimleri ile ilgili bilgiler okul öncesi öğretmenleri için temel oluşturmaktadır. Tüm okul öncesi öğretmenleri, sağlıklı, saygılı, destekleyici ve zorlayıcı ortamlar yaratmak için küçük çocukların gelişim özellikleri, ihtiyaçları hakkındaki bilgilerini kullanmaktadır. Bu bilgiler, tüm çocuklar için gelişimsel olarak uygun uygulamaları güvenle gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Morrison, 2008).

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır.

Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır (MEB, 2013, sf 5):

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.

9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi eğitim kurumları, 0-5 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak en iyi biçimde yönlendiren; onlara sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekanın temellerini atan; alanında uzman, eğitici kadroya sahip, temel fonksiyonu eğitim olan, sosyal kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 1983; Poyraz ve Dere, 2003).

Bugün Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’nun ilgili organlarınca denetlenmektedir. Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağlı olanlar; bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde anasınıfları, kız meslek okulları bünyesinde uygulama anaokulları ve uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakımevleri, çocuk kulüpleri ve çocuk evleri adları ile açılmaktadır. Bununla birlikte çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, özel kreş ve gündüz bakım evleri ile iş yerlerinin kendi mensupları için açmış oldukları benzeri kurumlarda yer almaktadır. (Hacıoğlu, 2007; Kantarcıoğlu, 1998; Oğuzkan ve Oral, 1983; Poyraz ve Dere, 2003).

Ülkemizde okul öncesi eğitim hizmeti veren bu kurumlar öğrenimini düzenlerken, çocukların yaş grupları, kuruluş amaçları ve uygulanan programlar bakımından çeşitli farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar şu şekilde ifade edilmektedir:

Anaokulu: 36-66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla açılan eğitim kurumlarıdır (MEB, 2014).

Anasınıfı: 48-66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıflardır (MEB, 2014).

Uygulama Sınıfı: 36-66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan mesleki ve teknik öğretim kurumları bünyesinde açılan sınıflardır (MEB, 2014).

Kreş Ve Gündüz Bakım Evleri Ve Çocuk Kulüpleri: Özel kurum ve kuruluşlar tarafından açılan kreş ve gündüz bakım evleri daha çok çalışan ailelerin 0- 24 ay arası çocuklar için hizmet vermektedir. Bunların haricinde Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olarak 0-6 yaş grubu çocukların gelişim, bakım, korunma ve beslenmelerini sağlayan Kreş ve Gündüz Bakımevleri, 7-14 yaş grubu çocukların boş zamanlarını uygun program düzenleyerek değerlendiren ve bu suretle bakım ve korunmalarını sağlayan Çocuk Kulüpleri kurulmaktadır (SHÇEK, 2008).

Yönetim Kavramı ve Tanımı

Yönetim, insanlık tarihi kadar eski olup, örgütlerin ortaya çıkışıyla gelişmiştir. Örgüt, belirli amaçların gerçekleşmesine uygun bir yapı iken yönetim bu amaçların gerçekleştirilmesi için bir araçtır. Her örgütün bir yönetimi vardır. Bu açıdan bakıldığında yönetim örgütlerin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Akçay, 2001).

Yönetimin özellikle de eğitim yönetiminin tarihçesi boyunca, “yönetim” terimine birçok farklı anlamlar verilmiştir. Çeşitli dönemlerde yönetim, idare, sınıflandırma, organizasyon, liderlik, karar verme, bir süreç ve insan mühendisliği olarak tanımlanmıştır (Evans, Neagley and Lynn, 1969).

“Yönetim, bir işi başkalarına yaptırma sanatı ya da bir işin nasıl yapılacağını bilme ve o işin yapılmasını sağlama sanatı olarak tanımlanabilir.” (Karip, 2005, s.2). “Yönetim, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarına yön verilmesini, bunların kullanılıp kontrol edilmesini ifade eder.” (Gürsel, 2003, s.46). “Yönetim; kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkanları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanattır.” (Erdoğan, 2003, s.3). “Yönetim, teknik, beşeri ve kavramsal olmak üzere üç boyutu olan bir faaliyetler topluluğu olarak ifade edilebilir. Teknik boyut, yöneticinin uzmanlığı, beşeri boyut, insan kaynaklarını örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için eşgüdümlemesi, kavramsal boyut ise, yöneticinin örgütü bir bütün olarak görmesi ile ilgilidir” (Maya, 2010 s.14-15).

Yönetim kavramı için yapılan farklı tanımların ortak özelliği; belli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılması, örgüt için belirlenen politika ve kararların uygulanması, çalışanların izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Yönetim kavramıyla ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak yönetim bir süreç, bilim ve sanat olarak da ifade edilmektedir. Yönetim bilimi kamu, endüstri, eğitim, sağlık vb. gibi uzmanlık alanlarına ayrılmıştır (Taymaz, 2003).

Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi

Eğitim Yönetimi, genel eğitimin eğitim alanına uygulanması olarak ifade edilmektedir. Eğitim yönetimini diğer yönetimlerden ayıran özellik eğitimin özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Maya, 2010). Eğitimin bu özellikleri eğitimin amaç ve işlevlerinden oluşmaktadır. Eğitim yönetimi, insan ve insanın oluşturduğu topluluğu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar (Gürsel, 2003). Tüm bunlardan yola çıkarak eğitim yönetiminin tanımını yapacak olursak eğitim kurumlarını amaçlarına ulaştırmak için insan gücünün ve maddi kaynakların (araç-gereç, para vb.) en etkili biçimde kullanılmasını sağlayarak belirlenen eğitim politikaları doğrultusunda alınan kararların uygulanmasıdır (Akçay, 2001; Kaya, 1993; Taymaz, 2003).

Eğitim yönetimi ile okul yönetimi kavramı birbirine çok benzediği için bazen aynı anlamda kullanılmaktadır. Ama nasıl eğitim yönetimi, kamu yönetiminin eğitime uygulaması olarak görülüyorsa okul yönetimi de eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okullara uygulanmasıdır. Eğitim Yönetimi, sistem ile ilgilenirken; Okul Yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2003).

Okul, eğitim sisteminin en önemli ve en işlevsel parçasıdır. Okullar eğitim sisteminde asıl üretim işinin yapıldığı yer olduğu için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesidir. Okulun başarısı ise, eğitim sisteminin başarısıdır. Bütün eğitim sistemi, okulu yaşatmak için vardır (Akçay,2001; Maya, 2010; Taymaz, 2003).

Okul yönetimi bir sonuç değil eğitim ve öğretime hizmet etmek için bir araçtır. Okullar öğrenci için vardır ve bu nedenle yönetimin etkinliğinin eğitim ve öğretime sağladığı katkı derecesi ile ölçülmesi gerekmektedir. Okul yönetiminin en önemli görevi, etkili öğretmenler temin etmek, bu öğretmenler ve öğrencilerine etkili araçların yanı sıra çalışma

için iyi bir ortam sağlamaktır (Reeder, 1951). Okul yönetimi tek başına var olmaz; okul yönetiminde rol oynayan öğeler bulunmaktadır.

Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler

Okul Yönetimini etkileyen öğelerin varlığı kaçınılmaz olup bunlar dış ve iç öğeler olarak sınıflandırılabilir;

İç öğeler: İç öğeler okulun yapısında yer alan ve okulu oluşturan temel öğelerdir. Bunları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Can, 2013; Doğan, 2012; Keskinılıç, 2011):

- Yöneticiler (Okul müdür ve yardımcıları),
- Öğretmenler,
- Eğitici olmayan personel (Memurlar, teknik personel, sağlık personeli, eğitim uzmanları, hizmetliler)
- Öğrenciler.

Günümüz koşullarında okul yapılarına baktığımızda özellikle devlet okullarında bu iç öğeler yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve hizmetlilerden oluşmaktadır.

Bir okul yöneticisi, yüksek lisans ve doktora yapmış olabilir, olağanüstü bir liderlik yeteneğine sahip olabilir, bir eğitim akademisyeni olarak devlet veya ülke tarafından tanınmış biri olabilir ama yine de okulun yönetimi ile ilgili bilgilerini profesyonel bir şekilde uygulayamazsa, toplum o yöneticiyi kötü bir yönetici olarak kabul etmektedir. Okul yöneticisinin yüksek düzeydeki eğitim liderlik yeteneğini gösterebilmesi için eline geçen fırsatları iyi değerlendirmesi gerekmektedir (Roe, 1961).

Dış öğeler: Dış öğeler doğrudan okulun yapısında yer almayan ama okul yönetiminde etkili olan öğelerdir. Bunları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Can, 2013; Doğan, 2012; Keskinılıç, 2011):

- Veliler,

- Üst yönetim,
- Yerel Yönetimler,
- Çevredeki Gruplar,
- Sivil toplum Kuruluşları,
- Sendikalar.

Okulun amaçlarına ulaşmasında veliler önemli bir role sahiptir. Çocukların eğitiminde en önemli pay veliye düşmektedir. Bu nedenle ailelerin, çocuklarının eğitim sürecine bilinçli ve aktif bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır.

Yönetim Süreçleri

Yönetim süreci kavramıyla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Yönetimin süreci, örgüt yapısının, amaca ulaşmak için belli bir yöntemle çalıştırılması ile ilgili etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (Binbaşıoğlu, 1983; İlgar, 2000). Yönetim süreci, belirlenen amaçlara başkaları aracılığı ile ulaşma veya başkalarına iş gördürme etkinliklerinin toplamıdır (Efil, 1996). Bir başka yönetim süreci tanımı ise amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi amacı ile bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade etmektedir (Tosun, 1994). Yönetim süreçleri kavramına ilk kez bilimsel olarak yaklaşan yönetim bilimci Henri Fayol'dır. Bir Fransız, maden mühendisi olan Fayol, örgütsel verimi artırmanın yollarını araştırmıştır. Yönetim süreçlerini, planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdümleme ve denetleme olarak gruplamıştır (Akçadağ, 2012; Aydın, 2010).

Luther Gullick ve Lyndall Urwick ise Fayol'un beş basamaklı yönetim sürecini genişleterek yönetim süreçlerini; planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme olarak yedi basamak altında incelemiştir. Eğitim yönetiminde en çok kullanılan yönetim süreci sınıflandırmasını ise Russel T. Gregg yapmış ve yönetim

süreçlerini karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme biçiminde sınıflandırmıştır (Aydın, 2010; Gül, 2011; Yılmaz, 2012).

Yönetim sürecini oluşturan ögeler arasında yakın ilişkiler bulunmaktadır. Önemli olan ise yönetim sürecinin bu ögeleri arasında sağlam bağlar kurabilmektir. Bu ögeler topluca yönetim sürecini meydana getirdiği gibi, her biri ayrı bir süreç olarak da sayılmaktadır (Bursalıoğlu, 2008).

Yönetim sürecinin etkinliğini artırabilmek için, bu ögeler arasındaki organik ilişkinin bilinmesine ve uygulamada dikkate alınmasına ihtiyaç vardır. Öğretim basamaklarını oluşturan, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm okullar; eğitim sistemini oluşturan ilçe milli eğitim örgütünden Bakanlık merkez örgütüne ve üniversiteden Yüksek Öğretim Kurulu'na kadar tüm örgütler, aynı yönetim sürecini uygulamaktadır (Akçadağ, 2012; Başaran, 2008).

Yönetim süreci ögelerini farklı şekillerde sıralayarak kullanan birçok kaynak mevcuttur (Akçadağ, 2012; Başaran, 2008; Bursalıoğlu, 2008; Gürsel, 2003). Bu çalışmada yönetim süreçleri karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdüm, etkileme ve değerlendirme olarak sıralanmış biçimiyle sunulacaktır.

Karar Verme

Yönetim süreçlerinin ilki karar verme 'dir. Karar, yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir (Akçadağ, 2012; Bursalıoğlu, 2008). Karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin muhtemel yollardan en uygun olanının çıkarılması olarak tanımlanabilir (İlgar, 2000). Karar verme, çeşitli amaçlara ulaştıracak yollar, araçlar, yöntemler ve olanaklar arasında seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamını ifade etmektedir (Eren, 2003). Karar verme, bir olay veya sorun ile ilgili bilgileri yorumlayarak bir yargıya varma sürecidir (Taymaz, 2003). Bir başka ifadeyle karar verme, sorun çözmek için yargıda bulunma sürecidir. Karar verme, yapılan değerlendirmeler sonunda hüküm verme sürecidir

(Akçay, 2001). Sonuç olarak, karar süreci örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amacıyla kullanılır. Örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. (Bursalıoğlu, 2008; Şişman, 2012; Yılmaz, 2012).

Tüm eğitim öğretim basamaklarındaki (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) okul yöneticileri, okul yönetimi esnasında bir konu hakkında karar vermek zorunda kalacaklardır. Küçük ya da büyük verilen tüm kararlar sonuç olarak öğrenciler, öğretmenler ve okulun performansı üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, okul müdürlerinin karar verme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir çünkü pek çok kararı müdürler vermektedir ve bu kararlar kurumu etkilemektedir (Lunenburg and Ornstein, 2004). Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi, her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir.

Karar Verme Aşamaları

Karar verme gereksinimi tüm örgütlerde vardır. Tüm yöneticiler, hatta tüm örgüt üyeleri örgütsel nitelikli karar verme durumundadırlar. Yönetici, doğru ve etkili kararlar alabilmek için karar verme sürecinin aşamalarını bilmeli ve bunları vereceği kararlarda uygulamalıdır (Gümüş ve Gümüş, 2010). Kararlar bilimsel düşünmenin ve araştırmacı düşüncenin ürünüdürler (Akçay, 2001). Bu nedenle karar basamakları, bilimsel düşünmenin aşamalarından farklı değildir. Karar verme aşamaları yazarlar tarafından çeşitli şekillerde sıralanmıştır (Gümüş ve Gümüş, 2010; Keskinliç, 2011; Yılmaz, 2012).

Bursalıoğlu (2008)'ya göre; Karar verme süreci aşamaları aşağıdaki sıralanış biçimiyle uygulanmaktadır:

- Problemin anlaşılması
- Probleme ilişkin bilgi toplanması
- Toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması
- Çözüm yollarının formüle edilmesi

- En verimli çözümün seçilmesi
- Seçilen çözüm yolunun uygulanması
- Değerlendirme

Problemin anlaşılması: Hedefe ulaşmayı engelleyen her türlü durum ve davranışlar problemi oluşturur (Akçadağ, 2012; Bursalıoğlu, 2008; Gürsel, 2003). Problemin ne olduğu anlaşılabilir. Problemin boyutlarını anlamak için, okulun amaçlarını ne derecede engellendiğini, eğitim sürecini ne derecede aksattığını, okuldaki çalışanların birbirleriyle ilişkilerini ne derecede bozduğunu ortaya çıkarmak gerekmektedir (Gürsel, 2003).

Karar süreci çözüm bekleyen bir durumun oluşması, değişik çözüm yollarının bulunması ve seçimden kuşku duyma durumunun oluşması biçiminde belirmektedir. Sorunu anlamamış bir yöneticinin doğru çözümü veya davranışı üretmesi mümkün değildir. Usta bir yöneticinin karar vermeden önce yapması gereken ilk iş problemi anlamaktır (Akçadağ, 2012).

Probleme ilişkin bilgi toplanması: Sorunun tanımı yapıldıktan sonra neden oluştuğuna ilişkin bilgi toplama sürecidir. Sorunun niteliği, çeşitli yönleri araştırılarak o konu hakkında bilgi toplanmaktadır. Böylece karar vermeye temel olacak bir takım ön düşünceler oluşturulur ve bu basamakta konu ile ilgili yazılı ya da yazısız kaynaklardaki tüm bilgiler bir araya getirilmektedir (Akçadağ, 2012; Keskinçilic, 2011).

Toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması: Bilginin toplanması, gruplandırılması ve ayıklanması aşamaları bir temizlenme sürecini gerektirmektedir. Bu süreç güvenilir bir yöntemle bağlanmalıdır, çünkü alınan her karar, kısmen de olsa bu yöntem ve sürecin ürünü olacaktır. Bilgi gruplandırıldığı zaman, bu gruplardan her birinin problemin çözümü üzerine olan etkisi ayrı ayrı incelenmeli ve sonra bu etkilerin bir araya getirilmesine çalışılmalıdır (Bursalıoğlu, 2008; Gürsel, 2003).

Bilginin yorumu, mantıksal yaklaşımı gerektirir. Yöneticinin burada duruma tarafsız bakabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu basamak problem durumu hakkında mantıksal çıkarımlar yapıldığı basamaktır. Bu %n duygulardan, önyargılardan arınarak, eldeki verilere göre hareket edilmelidir (Akçadağ, 2012).

Çözüm yollarının formüle edilmesi: Bu basamakta problemin ortadan kaldırılması ya da amaca ulaşılması için çeşitli çözüm yolları veya olasılıkları üzerinde durulmaktadır. Problemin çözümüne yardımcı olacak seçenekler ortaya konur (İlgar, 2000). Çözüm yolları ne kadar fazla olursa problem o ölçüde etkili çözülür. Problemin ortadan kalkması için tüm çözüm yolları aynı derece de etki göstermeyebilir. Bu nedenle alternatif çözüm yollarının fayda ve zararlarını teker teker tespit edip kuram ve uygulama açısından bir kıyaslamasını yapmak gerekmektedir. Aynı zamanda yönetici, probleme çözüm yolları ararken, konunun uzmanlarıyla ve astlarıyla görüşerek, fikir alışverişinde bulunmalıdır (İlgar, 2000; Erdoğan, 2003; Gürsel, 2003).

En verimli çözümün seçilmesi: Problemin çözümüne yönelik seçenekler bulunduktan sonra problemi çözmeye yarayacak birden çok çözüm yollarından en uygun olanının seçilmesidir (Akçadağ, 2012). Bu basamakta bir önceki basamakta belirtilen çözüm yolları ya da olasılıklardan her biri tek tek gözden geçirilmektedir (Gürsel, 2003).

Çözüm yolları veya olasılıkların her birinin olumlu-olumsuz yönleri üzerinde durularak en az zaman, en kolay ve en güvenilir biçimde çözülecek yol veya yollar tespit edilecektir (İlgar, 2000). Sorun çözücünün en zorlandığı basamaktır. Ancak şu ana kadarki basamaklar iyi bir şekilde gerçekleştirildiyse en iyi çözümü seçmek kolaylaşacaktır (Erdoğan, 2003).

Seçilen çözüm yolunun uygulanması: Çözüm yolları arasında tercih yapılarak en uygun çözüm yolu belirlendikten sonra, uygulanmasına geçilir (Gürsel, 2003). Seçilen çözüm

yolu eğer uygulanmaz ise hiçbir değeri yoktur. Çözümün gerçekleşmesi için eylem gereklidir (Erdoğan, 2003).

Yönetici çözüm yolunun uygulaması için gerekli olan madde ve insan kaynaklarını temin etmeli; uyumu sağlamalı; uygulamanın maliyetini hesap etmelidir (Akçadağ, 2012; Erdoğan, 2003). Eğer uygulama basamağı zaman bakımından uzun, koşulları bakımından karmaşık olursa, yeni gelişmeler ve alınan sonuçlar karşısında seçilen ilk karar gözden geçirilip tamamlayıcı veya değiştirici yeni bazı kararlar alınabilir (Gürsel, 2003).

Değerlendirme: Uygulamaya ilişkin tarafsız yargılarda bulunma sürecidir. Buradaki yargı düzeltme anlamında kullanılmaktadır (Akçadağ, 2012; Bursalıoğlu, 2008; Gürsel, 2003). Değerlendirme aksaklıkları ortaya koyan bir tür araştırma olarak ele alınmalıdır. Değerlendirme sonucunda alınan kararın amacına ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşıldıysa ne derece ulaşıldığını tespit edilmeli, aksayan yönler ortaya çıkarılmalıdır. Böylece örgütün amaçlarına da yaklaşılmış olunmaktadır (Bursalıoğlu, 2008). Değerlendirme ne derece güvenilir, geçerli ve yeterli yapılabilmişse, uygulamanın geliştirilmesi de, o derece başarılı olur (Gürsel, 2003). Eğer uygulama sonucunda verilen karar yanlış çıkmışsa (sorun çözümlenmemişse) önceki basamaklara dönülmeli ve nerede yanlışlık yapıldığı araştırılmalıdır (Erdoğan, 2003; İlgar, 2000).

Karar Verme Modelleri

Kararların niteliği, kurumun hiyerarşik yapısına göre değişmektedir (Erdoğan, 2003). Kararın kim veya kimler tarafından alınacağı konusunda yönetim bilimciler arasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan bazılarına göre kararın türü, bazılarına göre ise yöneticilerin karar alma ile ilgili davranışları karar alma sürecinde etkili olmaktadır. Kararların kimin tarafından alınacağının, kararın türüne göre belirlenmesi gerektiğini savunan yaklaşımlarda kararlar, kurumsal, stratejik, yönetsel ve operasyonel olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır (Erdoğan, 2003; Eren, 2003):

Kurumsal Kararlar: Yatırım yapma ve işletme kurma, sanayi veya ticarete atılma ile ilgili kararlardır (Eren, 2003, s. 185-186).

Stratejik Kararlar: İşletmenin faaliyet alanı ve pazarlarının geliştirilmesi, yeni yatırımlara girişilmesi, ürün ve pazar çeşitlendirmesine ilişkin kararlardır. Stratejik kararlar kurumun yönünü belirlemeye yönelik olarak verilir (Eren, 2003, s.185-186).

Yönetimsel Kararlar: İşletmenin yapısını ve bu yapıyı çalıştıracak maddi ve beşeri kaynakların toptan planlanmasını ilgilendiren, eyleme dönük kararlardır (Eren, 2003 s. 185-186).

Operasyonel Kararlar: Stratejik kararın başarıya ulaşması için gerekli adımların atılmasına yönelik ve hiyerarşinin alt kademesini ilgilendiren eyleme dönük kararlardır (Eren, 2003, s. 185-186).

Genellikle üst kademelerde stratejik kararlar verilirken, orta kademelerde taktik kararlar, alt kademelerde de operasyonel kararlar verilir. Başka bir deyiş ile üst kademelerde planlamaya yönelik, orta ve alt kademelerde ise uygulamaya yönelik kararlar verilir (Erdoğan, 2003).

Kararların kimin tarafından alınacağını, yöneticilerin karar alma ile ilgili davranışlarına göre belirlenmesi gerektiğini savunan karar modelleri ise şu şekilde sıralanmaktadır (Akçay, 2001; Erdoğan, 2003; Başaran, 2008) :

Kişisel (Bireysel) Karar Modeli: Yöneticinin, çoğunlukla mevcut bilgilere veya kolayca sağladığı bilgilere dayalı olarak kararları tek başına aldığı model türüdür (Erdoğan, 2003; Başaran, 2008).

Danışmacı Model: Bu model türünde yönetici, son karar verme yetkisini yine kendisinde saklı tutmakla birlikte sorunu çözmek için astlarına danışmaktadır (Erdoğan, 2003; Başaran, 2008).

Grupla Karar Verme Modeli: Sorunu grupla tartışan yöneticinin, grupla birlikte çözüme yönelik kararlar verdiği modeldir (Erdoğan, 2003; Başaran, 2008).

Yetki Devrine Dayalı Model: Yöneticinin, sorunun çözümü için yetki ve sorumluluğunu astına veya gruba verdiği, kararı onlardan beklediği bir model türüdür. (Akçay, 2001; Erdoğan, 2003; Başaran, 2008).

Karar Verme Sürecini Etkileyen Etmenler

Karar verme süreci, bütün yönetim süreçlerini kapsayan bir süreç olduğundan bu süreci etkileyen faktörler oldukça çeşitlidir (Yılmaz, 2012). Süreci etkileyen faktörlerden bazıları, kararı oluşturanların kişilikleriyle ilgili olup öznel nitelikte; bazıları ise kişilikle ilgili olmayıp, kararın alındığı ortamın koşullarıyla ilgili nesnel nitelikte kararlardır (Sucu, 2000 s. 113). Okul yöneticisinin karar verme de üstlendiği rol, karar vermenin aşamalarını bilmesi, bunları uygulaması ve iyi bir iş bölümünü sağlamasıdır (Özmen ve Yörük, 2005).

Karar verilecek konuda karar vericinin, bilgi yetersizliği, amaçların örgüt tarafından iyi anlaşılmasını sağlayamaması, yetkinin kullanılması konusunda sorunlar yaşaması, zamanın kısıtlı olması ve sağlıklı bir iletişim sisteminin bulunmaması gibi nedenler gerçekçi kararların alınmasını zorlaştıracaktır (Bursalıoğlu, 2008; Gürsel, 2003). Eğitim kuramlarındaki sorunların ve karara katılacak kişilerin nitelikleri de karar sürecini ve alınan kararların niteliğini doğrudan etkilemektedir. (Taymaz, 2003; Yılmaz, 2012).

Taymaz (2003)'a göre; Karar verme sürecini sınırlayan faktörleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kararı verecek kişilerin konu hakkındaki bilgilerinin eksik olması,
- Yöneticilerin yetki karmaşası yaşaması,
- Amaçların iyi anlaşılmamış ya da belirsiz olması,
- Karar verilebilmesi açısından zamanın kısıtlı olması,
- Karar verecek kişilerin karara katılmaktan çekinmesi,

- Yöneticilerin, çalışanları karara katmak istememesi,
- Karar verme sürecindeki beklenemedik gelişmelerin yaşanmasıdır.

Okul Yönetiminde Karar Verme

Türk Eğitim Sisteminde, eğitim sistemi ile ilgili kararlar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından verilmektedir. Okul ile ilgili kararları ise okul yönetici vermektedir. Ancak yöneticiler okul içinde tek başına çalışmamaktadır (Yılmaz, 2012). Bu durum akıllara şu soruyu getirmektedir: Okul içinde çalışan herkes karar verme sürecine katılmalı mıdır? Okul içinde alınan kararlarda, öğretmenlerin de en az okul müdürleri kadar önemli rolleri vardır. Çünkü alınacak kararları benimseyip, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışacak olanlar öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin karar sürecine katılmaları, kararları benimsemeleri açısından önemlidir (Akçadağ, 2012; Hoy&Miskel, 2007'den çev. Turan, 2010).

Lester Coch ve John R.P. French (1948), Harwood Üretim Şirketinde bir dizi deneysel çalışma yaparak karar vermede katılımın etkileri üzerine klasik bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar açık ve kesindir; karar vermede çalışanların katılımı, üretkenliği arttırmıştır. İşletme ve eğitim örgütlerinde yapılan diğer çalışmalarda da, karar verme sürecinde katılımın etkisini ve önemini desteklemektedir (Aydın, 1986; Hoy&Miskel, 2007'den çev. Turan, 2010).

Demokratik bir okul yönetiminde, ilgili herkesin karar sürecine katılması gerekmektedir. Karardan etkilenen ya da kararlar ile ilgili kişilerin karar sürecine katılması, alınan kararın benimsenmesi sağlayacak ve uygulanmasını da kolaylaştırarak itirazları da azaltacaktır. Okullarda kararlar çoğunlukla öğretmenlerin de katıldığı öğretmenler kurulu, zümre toplantıları gibi toplantılar aracılığıyla alınmaktadır. Öğretmenler, yapılan toplantılarda, oy birliği gibi uygulamalarla karar alma sürecine katılmaktadırlar. Bazen alınacak kararların özelliği grupla karar almayı zorlaştırabilmektedir. Bu durumda karar

sürecine ilgili kişiler katılabilir ancak kararların uygulanmasından okul yönetimi sorumludur (Büte, 2007).

Planlama Süreci

Örgütü amaçlarına ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanan kişiye yönetici denir (Akçay, 2001). Yönetimde verilen kararların uygulanması için yapılacak çalışmaların tasarlanması ve belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle planlama, yönetim süreçlerinden sonra gelen ikinci süreçtir (Taymaz, 2003). Kaynaklarda planlama süreci ile ilgili çeşitli tanımlara yer verilmiştir. Planlama, örgütün elindeki sınırlı kaynakların (araç-gereç, ham madde, insan gücü vb.) en iyi şekilde kullanılması için geleceğe yönelik yönetimin verdiği kararlardır (Güneş, 2010). Yapılacak işlerin, örgütün amaçları ve geleceğe dair tahminleri çerçevesinde önceden belirlenmesine planlama denir (Taymaz, 2003).

Bir başka açıdan planlama; örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için işleri, kaynakları sıraya koyma ve uygulanacak yöntemleri belirleme işlemidir (Gümüş ve Gümüş, 2010). Planlamayı, belirlenen amaçlara ulaşabilmek için eldeki olanaklardan yararlanarak izlenecek politika ve yöntemlerin seçimi şeklinde tanımlayabiliriz (Taymaz, 2003). Diğer bir planlama tanımı ise önceden belirlenen örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için öngörülen eylemlerin belirlenmesi ve mevcut kaynakların nasıl kullanılacağına kararlaştırılmasıdır (Şişman, 2012).

En genel anlamıyla planlama; neyin, nasıl, kim tarafından, ne zaman, nerede ve hangi araçlarla yapılacağına kararlaştırılmasıdır. Bu süreçte “Ne?” sorusu istenilen amaca ulaşmak için yapılması gereken faaliyetlerin, “Nasıl?” sorusu faaliyetlerin yapılış biçimlerinin, “Kim tarafından?” sorusu etkinlikleri kimin yerine getireceğinin ve bu kişilerin yetki ve sorumluluklarının, “Ne zaman?” sorusu etkinliklerin zamanlamasını, “Nerede?” sorusu planın nerede uygulanacağına, “Hangi araçlarla?” sorusu ise süreçte kullanılacak araç ve gereçlerin belirlenmesini ifade etmektedir (Akçadağ, 2012; Şimşek, 1998; Yılmaz, 2012).

Amaçlar örgütlerin varlık nedenleridir. Bu nedenle her örgütün bir amacı vardır. Bu amaçlara ulaşmak için örgütün işleyişi tesadüflere bırakılmadan planlama ile yapılmalıdır. Her örgüt gibi okulun yönetim işleri de rastgele yapılamaz okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmek için, planlı bir şekilde işletilmesi gerekmektedir (Keskinkılıç, 2011). Dolayısıyla, planlama yönetim sürecinin zorunlu ve çok önemli bir ögesini oluşturmaktadır.

Okul yönetimi, her yıl ne kadar öğrenci alacağını; bunlar için hangi alanlarda ne kadar personel çalıştıracığını; eğitim için ne kadar araç gereç sağlayacağını; ne kadar tüketilecek girdi alacağını; hangi eğitim ve yönetim teknolojisini kullanacağını, okulun nerelerinin onarılacağını, bakımının yapılacağını özenle belirlemelidir (Başaran, 2008; Küçükali, 2001).

Planlamanın Aşamaları

Planlama süreci, sorun çözme, karar verme ve bilimsel yöntem süreçlerinin aynısıdır. Bu sürecin durumu saptama, geleceğe yönelik çıkarımda bulunma ve yapılacakları öncelik sırasına göre belirleme gibi aşamaları bulunmaktadır. Planlama sürecinin aşamalarını farklı şekilde sıralamaları vardır.

Taymaz (2003)'a göre planlamanın aşamaları şunlardır:

- Var olan durumu belirleme,
- Hedefleri saptama,
- Kaynakları belirleme,
- Uygulama seçeneklerini arama,
- Kararlaştırma, modelleştirme,
- Planı tasarlama,
- İlgililerin görüşünü alma,
- Kontrol etme, geliştirmedir.

Aydın (1986) ve Coşkun (2006)' da eğitim örgütlerinde planlama aşamalarını açıklarken şu noktalar üzerinde durmaktadır;

- Hedefin geçici olarak belirlenmesi,
- Belirli bir ortamdaki eğitimin o andaki durumunun saptanması,
- Okul için hedeflerin bir programa dönüştürülmesi,
- Hedefleri gerçekleştirecek eylemlerin yönünü belirleme,
- Planı uygulamaya koyma,
- Programın etkinliğini sürekli olarak değerlendirme,
- Sonuçlara bakarak gerekiyorsa yeniden planlama yapmaktır.

Başaran (2008)'a göre planlama sürecinin aşamaları şu şekildedir;

Hedef Saptama: Hedefler, bir amaca ulaşmak için gerçekleştirilecek somut aşamalarıdır. Yönetim, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için, ulaşacağı hedefleri önceden saptamalıdır (Başaran, 2008; Gümüş ve Gümüş, 2010).

Hedefi Tanıma: Belirlenen hedeflerin her biri için yeterli bilgiler toplanarak hedefler tanınmalıdır. Bu bilgiler toplanırken her hedefin okula sağlayacağı yarar, getireceği zarar da değerlendirilmeli ve öncelik sırasına konulmalıdır (Başaran, 2008; Gümüş ve Gümüş, 2010).

Uygulama Seçenekleri Arama: Sorun çözümü ve hedeflere ulaşım için birçok çözüm yolu olabilir. Bu yolların hangisi planlama ilkelerine uygunsu o seçenek değerlendirilmelidir (Başaran, 2008; Gümüş ve Gümüş, 2010).

Kararlaştırma: Önerilen uygulama seçeneklerinin her biri, hedeflere ulaşmanın geçerli birer yolu olduğu için, kararı verenlerin bunlara ilişkin değişik görüşlerinin olması doğaldır (Gümüş ve Gümüş, 2010). Uygulama seçeneğinin kararlaştırılmasında son yetki, okul yönetiminindir. Bu nedenle okul yöneticileri, ortaya çıkabilecek çatışmaları engelleyerek, belirtilen görüşleri tek tek irdelemeli ve en uygun olan görüşün seçilmesini sağlamalıdır (Başaran, 2008).

Planı Yazma Ve Uygulama: Hedefler ve hedeflere ulaştıracak yollar seçilip kararlaştırıldıktan sonra bunlar, yazılı belgeye dönüştürülmektedir. Plan hedeflerinin

gerçekleştirilmesi için gereken işler, yıllara bölünerek yıllık plan yapılmaktadır (Başaran, 2008; Gümüş ve Gümüş, 2010).

Değerlendirme: Planın uygulanması sırasında ve sonrasında yapılan çalışmalar, değerlendirilmelidir. Planın uygulanması sırasında yapılacak değerlendirmeler, hedeften sapmaları ve uygulama kusurlarını önlemektedir (Gümüş ve Gümüş, 2010). Planın değerlendirilmesine okulun tüm çalışanları katılmalı ve görüşlerini bildirmelidir (Başaran, 2008).

Planlamanın Yararları

Örgütün geleceğini şekillendiren planlamanın, örgütün etkililiği ve verimliliğini artırmasını sağlamak için birçok yararı vardır. Planlamanın başlıca yararları şunlardır (Karagöz Kerdak, 2006; Mucuk, 2000; Yılmaz, 2012):

- İyi yapılan bir planlama, yöneticinin sorun ve krizlerle uğraşmasını engeller ve yöneticinin amaçlara ulaşmasını kolaylaştırır (İlgar, 2000).
- Örgüt ikliminin sağlıklı olmasına yardımcı olur (Mucuk, 2000).
- Faaliyetlerin daha iyi koordinasyonunu sağlar (Mucuk, 2000).
- Emek, sermaye ve zaman gibi kaynakların daha rasyonel kullanılmasını ve bu kaynaklardan tasarruf edilmesini sağlar (Mucuk, 2000).
- Örgütteki zaman, kaynak, enerji, güç kaybına engel olur (Yılmaz, 2012).
- Örgütteki bütün etkinlikleri bir amaca yöneltir (Yılmaz, 2012).
- Diğer yönetim süreçlerinin uygulanmasını kolaylaştırır (Yılmaz, 2012).
- Hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırır (Yılmaz, 2012).
- Hedefe ulaşma ile ilgili kritik durumların önceden fark edilebilmesini sağlar (Erdoğan, 2003; Polat ve Küçük, 2012; Yılmaz, 2012).

Plansız yönetilen bir örgüt, nereye varacağı belli olmayan bir gemiye benzemektedir. Bu gemi, bilinmeyen yerlere sürüklenerek yolunu kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır.

Örgütün varlığını devam ettirebilmesi için bir plana ihtiyacı vardır. Eğer bu planlama, ihtiyaçlara ve zamana cevap verebilirse, örgütün etkililiğini arttırabilirse örgüt daha da ileri bir kapasiteye ulaşacaktır (Karagöz Kerdak, 2006).

Planlamanın Engelleri

Planlama yaparken okulun geleceğini görmek, gelecekte neler olabileceğini kestirmek kolay değildir. Planlama süreci birtakım risk ve maliyetler de getirecektir. Örgütte yapılacak değişiklikler, içinde bulunulan çevre koşulları, bağlayıcı olma, girişim ve yaratıcılığı kısıtlama, rahatlığa neden olma gibi engeller planlama sürecinde ortaya çıkabilecektir (Başaran, 2008; Karagöz Kerdak, 2006; Şişman, 2012).

Planlamanın engelleri; çevre, yeni hedef geliştirmede isteksizlik, yetersiz ödüllendirme, değişime karşı koyma, zaman ve maliyettir. Okul yöneticisi, iyi bir planın sağlayacağı yararı elde edebilmek için planlamanın getireceği sorunlardan kaçmamalı, bunları yönetimin doğal sorunları sayarak çözmeye çalışmalıdır. Planın oluşmasında ve uygulanmasında en etkili güç, yöneticinin planlı çalışmaya olan inancıdır (Başaran, 2008).

Okul Yönetiminde Planlama

Planlama her türlü uygulamaya geçmeden önce yapılması gereken bir hazırlıktır (Gürsel, 2003). Yönetim süreçleri içerisinde karardan sonra, fakat iletişim ve koordinasyon gibi diğer aşamalarından önce gelmektedir.

Eğitimin temel amacı, istendik davranışları ortaya çıkarmak olduğu için her türlü eğitim ve eğitim faaliyetlerinin planlı olması gerekmektedir. Yine günümüzde en temel eğitim kurumu olan okullar, eğitim planlarını oluşturmak için planlı hareket etmelidir (Karagöz Kerdak, 2006).

Okul yöneticisi, etkili bir yönetimi sağlamak için planlama yapmalıdır. Ancak okul yöneticileri okulu tek başına yönetmemektedir. Okulda verilen kararlardan ve hazırlanan planlardan etkilenen kişiler bulunmaktadır. Bu kişilerin de planlama sürecine katılmaları bir

demokrasi ilkesidir. Bir okul ortamında planlamanın yürütülmesi, çeşitli koşullara bağlıdır. Yöneticinin planlamanın niteliğini ve değerini kavrama biçimi, öğretim kadrosunun planlamaya katılmaya yönelik ilgisi ve hazır oluşu, planlamaya ilişkin deneyimlerin etkililiği gibi durumlar okul içindeki planlamanın yürütülmesini etkilemektedir (Aydın, 1994; Polat Oğur, 1999).

Örgütlenme Süreci

İnsanların bütün ihtiyaçlarını tek başlarına karşılamaları mümkün değildir. Bu nedenle, insanlar ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek için birlikte yaşamak zorundadır. Bu birlikte yaşama zorunluluğu ise insanları örgütler kurmaya ve amaçları doğrultusunda kurdukları örgütleri yaşatmaya sevk etmektedir (Buluç, 1996). Bu nedenle, örgütlenme önemli bir yönetim süreci olarak kabul edilmektedir.

Örgütlenme süreci, karar verme ve planlama aşamalarını tamamladıktan sonra başlamaktadır. Verilen kararın nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili belli bir plan oluşturulduktan sonra, görevler ve bu görevlere ait yetki ve sorumlulukların belirlenmesi gerekecektir (Akçadağ, 2012).

Belirlenen karara ulaştırılacak görevlerin belirlenmesi, bunları gerçekleştirecek kişilerin seçilmesi, kimin kime rapor vereceği, kararların hangi düzeylerde alınacağı soruları örgüt yapısının oluşturulmasını gerektirir ki bu örgütlenmedir (Coşkun, 2006). Örgütlenme, bir çeşit bu eylemler zincirini oluşturmak ve bu eylemler arasında eşgüdümü sağlamaktır (Akçadağ, 2012).

Örgüt kavramının farklı şekillerde tanımları yapılmaktadır. Örgütlenme, örgütün insan ve diğer kaynaklarını birleştirerek, örgütsel amaçlara yönlendirmesi sürecidir (Başaran, 2000). Örgütlenme, amaca yönelik olarak yapıyı kurma, kadrolama ve donatım sürecidir. Örgütlenme, istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için ortak bir çalışma yapılarak yapının oluşturulması, insanların güç ve eylemlerinin koordinasyonudur (Taymaz, 2003).

Örgüt, belirli amaçlara ulaşmak için amaçlı bir şekilde kurulmuş olan toplumsal birimler veya toplum kümesidir (Keskinkılıç, 2011). Örgütlenme, amaçlara ulaşmak için gerekli görevlerin neler olduğunu belirlemek ve bu görevleri yerine getirecek kişileri, faaliyetlerin niteliğini göz önünde bulundurarak belirlemektir (Eren, 2003). Bir başka tanım ile örgüt, belirlenen amaçları başarmak için iki ya da daha fazla kişinin güdülenmiş bir şekilde çalıştıkları bir yapıdır. En genel anlamıyla örgüt, insanların belirli amaçları yerine getirmek için bilinçli ve istekli bir şekilde oluşturdukları düzenlemeler şeklinde tanımlanabilmektedir (Demirkol ve savaş, 2012).

İyi bir örgüt veya örgütlenme oluşturmak için örgütteki insan ve madde kaynakları en verimli şekilde kullanılmalıdır. Örgüt bir amaç değil, amaçlara ulaşılabilmesi için bir araçtır. Bir örgütün sağlıklı bir yapıda oluşabilmesi için ortak bir amaç etrafında toplanmış insanlar, doğru planlama ve doğru iletişim yöntemlerini kullanmaya ihtiyaç vardır (Küçükali, 2001).

Örgütlenme Modelleri

Örgüt modellerinin oluşturulmasında, örgütün büyüklüğü, biçimi, denetim alanı gibi boyutlar ile birlikte etkinliklerin belirlenme durumu, otoritenin derecesi ve dağılım şekli, kontrolün niteliği ve işlerin uzmanlaşması gibi boyutlar da önemli bir rol oynamaktadır (Erdoğan, 2003). Bu boyutlar göz önüne alındığında dikey örgütlenme, yatay örgütlenme, dikey ve kurmay örgütlenme ve komite tipi örgütlenme şeklinde dört farklı örgütlenme modelleri ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2003; Gümüş ve Gümüş, 2010; Gürsel, 2003).

Dikey Örgütlenme: Bazı kaynaklarda hiyerarşik ya da hat tipi örgütlenme olarak da bilinmektedir (Gümüş ve Gümüş, 2010; Gürsel, 2003; Keskinkılıç, 2011; Yılmaz 2012). Yukarıdan aşağı doğru yapılan örgütlenme modelidir. Merkez yöneticilerinden, örgütün diğer birimlerine giden tek emir zinciri vardır (Keskinkılıç, 2011; Yılmaz 2012).

Uygulama düzeyindeki bütün birimler, bu zincire bağlıdır. Bu tür örgütlenmelerde yetki tepede toplanmaktadır ve kararlar çabuk verilmektedir. Sorumlulukları belirleme ve

disiplini sağlama kolaydır. Ancak bu tür örgütlenmelerin başarılı olması için yöneticinin birçok konuda bilgili olması gerekmektedir. Otoriter bir yönetim anlayışının oluşmasına açık bir örgütlenme modelidir (Erdoğan, 2003). Bu modele örnek olarak ordu ve çoğu devlet kurum ve kuruluşları gösterilebilir (Keskinkılıç, 2011; Yılmaz 2012).

Yatay Örgütlenme: Bu örgütlenme modelinde önemli olan görevin yerine getirilmesi ve uzmanlıktır. Bir yönetici bir başka yöneticiye bağlı olarak çalışan personele de yardım edebilmektedir. Bu örgütlenmede, yetkiler ve yetkilerin kullanılmasından doğan sorumluluklar paylaşılmaktadır (Erdoğan, 2003).

Dikey örgütlenmedeki gibi katı bir hiyerarşi yoktur. Ekip çalışması yapılmasına imkan vererek esnekliği sağlamaktadır. Modelin en önemli sakıncası ise birimler arasında koordinasyon ve denetimi sağlamada bazı güçlüklerle karşılaşılmasıdır (Keskinkılıç, 2011; Yılmaz, 2012).

Dikey ve Kurmay Örgütlenme: Bu tür örgütlenmede, örgüt yapısında yürütme ve danışma organlarına birlikte yer verilmektedir (Erdoğan, 2003). Yürütme organı, örgütün amacının gerçekleştirilmesi için çalışmalar yapmaktadır (Gümüş ve Gümüş, 2012). Örgüt büyüdükçe uzmanlara gerek duyulacaktır. Danışma organı da bu uzmanlık görevine başvurarak destek sağlamaya çalışmaktadır (Gürsel, 2003).

Komite Tipi Örgütlenme: Karar verme ve yürütme yetkilerinin belli bir kurula verildiği örgütlenme modelidir (Gümüş ve Gümüş, 2010; Gürsel, 2003). Komite tipi örgütlenmelerde, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinden yetkili kişiler sorumludur (Erdoğan, 2003). Bu örgütlenmelere RTUK, SPK ve BDDK gibi özerk kuruluşlar örnek verilebilir (Gümüş ve Gümüş, 2010).

Sağlıklı kararlar alınmasını kolaylaştırması, işbirliğine ve uzmanlaşmaya yer vermesi, eşgüdümü kolaylaştırması, bu örgütlenmenin üstün yanlarıdır. Komite tipi örgütlenmenin sakıncalı yanları da vardır. Kurullar birden fazla kişiden oluştuğu için toplanması her zaman

kolay olmayabilir. Bu nedenle, kararların alınmasında ve uygulanmasında gecikmeler yaşanabilir. (Aydın, 1986).

Örgütlenme Sürecinin Türleri

Yönetim literatüründe belirli birtakım örgütlenme türlerinden bahsedilmektedir. Genel olarak bir okul, aşağıdaki örgütlenme türlerinden birine göre örgütlenir (Akçadağ, 2012; Başaran, 2008; Yılmaz, 2012):

İşlevsel Örgütlenme: Okuldaki yönetsel işler (eğitim programı, öğrenci ve personel işleri, genel hizmetler ve bütçe yönetimi) için ayrı ayrı bölümler kurularak alt sistemlerin görevleri bunlar arasında paylaştırılırsa işlevsel örgütlenme uygulanmış olur. Bazı okullarda bu işleri yapan bölümler (şeflik, başkanlık vb.) vardır (Akçadağ, 2012; Başaran, 2008; Yılmaz, 2012).

Süreçsel Örgütlenme: Karar verme, planlama, eşgüdümleme, etkileme, değerlendirme gibi yönetim süreçlerinin örgütlerin içerisinde kurulmasıyla oluşan örgütlenme türüdür (Akçadağ, 2012; Başaran, 2008; Yılmaz, 2012).

Amaçsal Örgütlenme: Farklı amaçları olan bölümlerden meydana gelen örgütlerde, her bölüm kendi amaçlarına yönelik olarak örgütlenmelidir. Eğitim fakültelerinde, öğretmenlik dallarına göre, fizik, kimya, tarih, türkçe gibi ayrı bölümler bulunmaktadır (Akçadağ, 2012; Başaran, 2008; Yılmaz, 2012).

Destekli Amaçsal Örgütlenme: Bir taraftan ayrı bölümler bazında örgütlenme yapılırken diğer taraftan bütçe, genel hizmetler, öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri gibi ortak işleri yürütecek bölümler kurulursa bu örgütlenme türüne destekli amaçsal örgütlenme denir (Akçadağ, 2012; Başaran, 2008; Yılmaz, 2012).

Okul Yönetiminde Örgütlenme

Toplumunun en önemli toplumsal kurumlarından biri eğitimidir ve eğitim yönetiminin

toplumdaki rolü ve önemi giderek artmaktadır. Eğitim yönetiminin en geniş biçimiyle uygulandığı örgüt veya kurum okuldur (Demirkol ve Savaş, 2012).

Okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür. Okullarda öğrencilere toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanmış programlar çerçevesinde öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istenen davranış değişikliği oluşturulmaya çalışılmaktadır (Erden, 2004).

Okulun etkili bir örgütsel kültüre sahip olabilmesi için okuldaki öğretmenlerin iletişimi, ne konuştukları, toplantılarda nasıl davrandıkları, öğrencilerden neler bekledikleri, öğrenci davranışları, velilerin okul çalışanlarıyla iletişimi ve müdürün sergilediği liderlik tarzı, müdürlerin yönetim süreçlerini kullanması gibi birçok faktör etkilidir (Demirkol ve Savaş, 2012).

Okulun amaçlarının yönetimi okul müdürünün kontrolündedir. Ancak okul müdürü yönetsel eylemlerin odağındaki tek kişi değildir (Uğurlu, 2013). Örgütlenme sürecine katılan personel kendi bireysel gereksinimlerini de ifade edecektir. Böylece, örgüt yapısının oluşturulmasında personelin beklentileri de dikkate alınmış olacaktır. Bu durum okul yöneticisine, sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturması için fırsat tanıyacaktır (Keskinkılıç, 2011).

İletişim Süreci

İnsanlar, iletişimle yaşarlar. Hem insanlar hem de bir örgüt için en önemli süreçlerden birisi de iletişimdir (Akçay, 2001). İletişim, insanların birbirleriyle sağlıklı ilişki kurmasını ve örgüt içinde haberleşme ağı oluşturulmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Çınar, 2010; Taymaz, 2003; Polat ve Küçük, 2012).

Eğitim örgütlerinde iletişim süreçleri hem yönetim hem de eğitim için temel gerekliliktir. Eğitim yönetiminin en önemli ögesi olan okullarda, malzemesi ve ürünü insan olduğu için insan ilişkilerinin ve buna bağlı olarak iletişim süreçlerinin önemi daha da artmaktadır (Polat ve Küçük, 2012).

Kaynaklarda iletişim hakkında çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür. İletişim, toplumsal birimler arasında bir bilgi, anlam, duygu ve düşünce alışverişidir. İletişim, insan davranışını değiştirmek amacı ile her türlü kavram ve sembolün iletilme sürecidir (Taymaz, 2003).

İletişim, kişilerin bilinçli olarak bir etki oluşturmaya veya davranışı değiştirmeye dönük bilginin, bir kişiden başka bir kişiye aktarılmasıdır (Erdoğan, 2003). İletişim kavramı için yapılan en genel tanım ise iki veya daha fazla kişi arasında bilgi, fikir, düşünce, anlam, duygu, kanı ve tutumların belli bir sonuca ulaşmak, ya da davranışları etkilemek amacıyla, sembollere dönüştürülerek belirli bir araç ya da araçlar vasıtasıyla, aktarılması, iletilmesi, anlaşılması ve davranışa dönüştürülmesi sürecidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

İletişim karmaşık, ustalık gerektiren, her zaman her yerde karşımıza çıkan önemli bir süreçtir. Okul yaşantısının büyük bir kısmını iletişim süreci oluşturmaktadır. Çünkü öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri de zamanlarının büyük bir bölümünü iletişim içinde geçirmektedir. Yöneticilerin başarılı olabilmesinde ve örgütlerin verimliliğinde rol oynayan en önemli süreçlerden birisi de iletişimdir (Hoy&miskel, 2007 çev. Turan, 2010).

Yöneticiler, işlerini yapabilmek için temel araç olarak iletişimi kullanmaktadır. Bu araç vasıtasıyla ne istediğini, nasıl istediğini çevresindeki kişilere aktararak ilişkiler kurmaktadır (İlgar, 2000). Dolayısıyla iletişim yönetim sürecinin devamlılığı için şarttır. Sağlıklı bir iletişim için, iletişimin çift yönlü olması ve iletişim öğelerinin tam olarak bilinmesi gerekmektedir (Hoy&miskel, 2007 çev. Turan, 2010).

İletişim Öğeleri

İletişim bir süreç olduğuna göre bu süreci oluşturan değişik unsurlar bulunmaktadır. İletişimin,beş öğesi bulunmaktadır (Akçay, 2001; Yılmaz, 2012):

Kaynak (gönderici, verici): İletişim sürecini başlatan kişi ya da gruptur. Mesajı yollayan kişi olduğu için güvenilir olması gerekir. Kaynak güvenilir olmazsa sağlıklı bir iletişim kurulamaz (Gümüş ve Gümüş, 2010; Yılmaz, 2012).

Mesaj (ileti, kapsam): Kaynaktan alıcıya gönderilen uyarıcılardır. Mesajın dili, alıcı tarafından anlaşılabilir, açık ve net olmalıdır. Mesaj eksik olmamalı, aranılan bilgileri içermeli hızlı ve kapsamlı olmalıdır (Akçay, 2001; Erdoğan, 2003).

Kanal (ortam): Mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç ve yöntemlerdir (Akçay, 2001; Yılmaz, 2012). Bu yollar (kanallar) göze, kulağa ve diğer duyu organlarına hitap etmelidir. Örneğin: yazılı ve sözlü rapor, görüşme, basın yayın kanalı, sesli veya sessiz film, teletex vb. (Erdoğan, 2003; Yılmaz, 2012).

Aynı anda birkaç duyu organına hitap eden kanallar daha uygundur. Kanallar kısa ve doğrudan olmalıdır. Kanalin uzun olması halinde mesajın içeriği değişebilir. Ayrıca iletişim kanalında fiziksel ve psikolojik etkenler olmamasına ya da varsa bunların giderilmesine dikkat edilmelidir. Kanalların düzenli işlemesi sağlanmalı ve denetlenmeli, işlemeyen kanallar işler hale getirilmelidir (Erdoğan, 2003).

Alıcı (hedef) : Mesajın ulaştırıldığı bir kişi ya da gruptur (Yılmaz, 2012). Kaynaktan gelen mesajı, kendi anlayışı ve biraz da çıkarımlarına göre değerlendirmektedir. Alıcının mesajı tam olarak alabilmesi için mesajı önyargısız olarak değerlendirmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2003; Gümüş ve Gümüş, 2010).

Dönüt (geri bildirim): Alıcının kaynak tarafından gönderilen uyarıcılara gösterdiği tepki, takındığı tutum ve yaptığı öneri olarak tanımlanmaktadır (Akçay, 2001; Erdoğan, 2003; Yılmaz, 2012). Eğer alıcı istenen yönde bir eyleme geçerse yani amaca uygun biçimde davranışta bulunursa iletişim sürecinin başarılı olduğu söylenmektedir. Ama amaca uygun biçimde davranışta bulunmazsa iletişim süreci tekrar başa dönerek yeniden başlatılmalıdır (Erdoğan, 2003).

İletişim Türleri

İletişim, bilgi akışına, kullanılan araçlara ve örgütsel iletişim şekline göre çeşitlenmektedir. Örgütlerde iletişim ise genel anlamda formal (resmi, biçimsel) iletişim ve informal (gayr-i resmi, resmi olmayan) iletişim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Formal (resmi, biçimsel) iletişim, örgütteki hiyerarşik otorite yapısıyla ilgilidir. İletişim planlı ve rasyoneldir. Yöneticilerden aşağıya emirler verilirken, ast düzeylerden yukarıya doğru ise dilek ve şikâyetler iletilmektedir. Örgüt şemaları ve yönetmelikler, kimin kiminle iletişim kuracağı açık olarak belirtilmektedir. Formal iletişim ile örgüt içindeki iletişim kanalları bir düzene sokulmaktadır. Formal iletişim, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve yatay iletişim olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Gürsel, 2003):

Yukarıdan Aşağıya Doğru İletişim: Örgütün üst düzeylerinden, ast düzeylere doğru olan iletişimdir (Gürsel, 2003). Yukarıdan aşağıya doğru iletişim, yöneticilerin, astlarına göreve ilişkin verdiği emirler ve görevin nasıl yapılacağını betimleyen kurallardan oluşmaktadır. Bu iletişim türünde ara basamaklar çok olması sağlıklı iletişim kurulmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle iletişim genellikle yazılı olarak sağlanmaktadır. Yazı iletişim de kullanılan dil açık, net ve sade olmalıdır (Coşkun, 2006).

Aşağıdan Yukarıya Doğru İletişim: Ast düzeyde olanların, üst düzeydekilere verdiği bilgi ve haberlerdir. Aşağıdan yukarı doğru iletişim genellikle astların verdiği rapor ve tepkilerden oluşur (Karagöz Kerdak, 2006). Aşağıdan yukarıya doğru iletişim, sözlü olabileceği gibi, şikâyet ve istek kutusu adı altında yazılı olarak da toplanabilmektedir (Coşkun, 2006). Bu sayede astlar yaptıkları iş ve yönetim hakkındaki düşüncelerini üst düzeylere iletebilmektedir (Karagöz Kerdak, 2006).

Yatay İletişim: Örgütte çalışan aynı düzeydeki personel arasındaki iletişimdir. Söylentiler, dedikodular kulaktan kulağa sözlü olarak iletilmektedir. Örgütler büyüdükçe

çalışan personel sayısı artacaktır ve bu durum yatay iletişimin önemi de artırmaktadır (Coşkun, 2006; Karagöz Kerdak, 2006).

İnformal (gayr-i resmi, resmi olmayan) iletişim, çalışanların örgüte karşı takındıkları tutumların bir göstergesidir. Eğitim örgütlerinde, formal iletişimden daha önemli rol oynamaktadır (Gürsel, 2003). Örgüt içindeki doğal grupların kendi aralarında gerçekleştirdikleri iletişim türüdür. Örgütsel hayatta önemli bir yer tutar ve bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendirici bir işleve sahiptir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin, davranış bilimlerini iyi bilmeleri gereklidir (Gürsel, 2003; Keskinılıç, 2011; Şişman, 2012).

Dedikoduların çok hızlı yayılması, örgütün içinde çalışan gruplar için büyük bir dezavantaj olsa da, formal iletişim türü okul örgütlerinde birçok amaca hizmet etmektedir. Okuldaki etkinliklerin kalitesini yansıtmaktadır. Resmi olmayan kaynaklar aracılığıyla yapılan iletişim, yöneticilere önemli bir geribildirim sunmaktadır. Okul yöneticileri, bu kaynaklardan aldıkları bilgiler doğrultusunda birçok şey öğrenerek sağlıklı bir iletişim için gerekli önlemleri alacaktır (Hoy&Miskel, 2007 çev. Turan, 2010).

Örgütlerde İletişim

Örgütsel iletişim, örgütün işleyişini sağlamak ve örgütü amaçlarına ulaştırmak için gerek örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve ögeler, gerekse örgüt üyeleri arasında oluşan devamlı bir bilgi ve düşünce aktarımına hizmet eden toplumsal süreçtir (Akat, 1999'dan akt. Keskinılıç, 2011).

Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi, örgüt üyelerinin motive edilmesi, kararların alınması, eşgüdümün sağlanması ve faaliyetlerin kontrol edilmesi için, yöneticiler, yönetilenler, aynı düzeyde görevli kişiler ve dış çevre arasında bir iletişim kurulması kaçınılmazdır. Örgüt içinde etkili iletişimin meydana gelmesinde kullanılan yöntem ve araçların önemi büyüktür (Çınar, 2010).

Yöneticinin dikkat etmek zorunda olduğu en önemli süreçlerden birisi, iletişimidir. Çünkü yönetici çok iyi plan yapabilir veya çok iyi kararlar alabilir; ancak bunu uygulamaya aktaramadığı sürece yaptıklarının bir anlamı olmayacaktır. Uygulamaya aktarma işi de ancak sağlıklı bir iletişim sürecinin kurulmasıyla mümkündür (Koçel, 1995).

İletişimin Örgütsel Engelleri

Örgütün içinde ve dışında mevcut olan birçok engel, iletişim sürecini zorlaştırmaktadır (Gümüş ve Gümüş, 2010). İletişim süreci çeşitli faktörlerin etkisiyle tam olarak işlemeyebilir dolayısıyla iletişimde aksamalar ortaya çıkmaktadır (İlgar, 2000). İletişim sürecinde bireysel, kültürel, cinsiyete bağlı bazı iletişim engellerinden söz edilmektedir (Şişman, 2012). Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Kişisel Faktörler: Bireyin kişisel amaçları, hisleri, duyguları, değer yargıları, saplantıları ve alışkanlıkları gibi faktörler mesajı oluşturan sembolleri etkilemektedir. Bu faktörler bazen kişinin belirli kişilerden gelen mesajlara karşı olumsuz veya kayıtsız bir tutum takınmalarına neden olmaktadır (İlgar, 2000).

Fiziksel Faktörler: Çevresel koşullarla ilgilidir. Gürültü, teknik arızalar, uzaklık fiziksel faktörlere örnek gösterilebilir (İlgar, 2000; Şişman, 2012).

Algılamadaki Seçicilik: Bu mesajın bir kısmının bilerek veya bilmeyerek farklı biçimde algılamasıyla ilgilidir. Örneğin kişiler bazı önyargılara sahip iseler belli kaynaktan gelen mesajları ya hiç algılamayacak veya göndericinin kastettiğinden farklı bir şekilde algılayacaklardır. Bu durum aynı zamanda kişilerin duymak istedikleri şeyleri duyacakları ile de yakından ilgilidir (İlgar, 2000; Şişman, 2012).

Dil İle İlgili Faktörler: Mesajı oluşturan sembollerin farklı algılanmasıdır. Örneğin yazıda kullanılan TV, TİP, MİT gibi kısaltmalar, uzun cümleler, yabancı sözcükler vb. (Kaya, 1993; Şişman, 2012).

Hiyerarşiye Bağlı Faktörler: Bireyler arası ast-üst ve statü farklılıkları, üst- ast ilişkilerindeki çatışmalar, yetkinin oldukça az veya aşırı derecede aktarılması gibi faktörleri kapsamaktadır. Bu da hem iletişimi geciktirmekte hem de mesajın anlamını değiştirmektedir (Gümüş ve Gümüş, 2010; Kaya, 1993; Şişman, 2012).

Kültürel Faktörler: İletişimde bulunan bireyler arasındaki kültürel farklılıklar, mesajı alan kişinin eğitim ve kültür düzeyi, toplumsal ve siyasal değerleri, dinsel, siyasal ve ideolojik inançları, geçmişteki iş ve toplumsal yaşamı gibi faktörleri kapsamaktadır (Kaya, 1993; Şişman, 2012).

Psikolojik Engeller: Bu engel türünde verici ve alıcının görüş farklılıkları, duygu ve heyecanları vb. faktörler etkili olmaktadır (Gümüş ve Gümüş, 2010).

Zaman Baskısı: İletişimin normal kanallarla yapılması için belli bir zamana ihtiyaç vardır. Oysa kısa sürede sonuç alınması gereken durumlarda iletişim süreci içine giren bazı kimseler ya da durumlar uygulamada karışıklığa yol açabilmektedir (İlgar, 2000).

Okul Yönetiminde İletişim

İletişim, ister kişisel, ister grup iletişimi, ister örgütsel iletişim olsun bütün okullar için can damarı konumundadır. İletişim süreci çift yönlü olarak işleyen bir süreçtir. Ancak Türk Eğitim Sisteminde genellikle, iletişim yukarıdan aşağıya doğru işlemektedir. Üst konumundakiler alttakilere emirler vermekte, ast konumundakiler ise üst konumundakilere sadece öneri getirebilmektedir. Bu durum birçok soruna yol açmaktadır (Yılmaz, 2012).

Örgüt içinde etkili bir iletişimin sağlanması ve sürdürülebilmesi için yönetici emir vermek yerine kendisini çevresindekilere benimsetmeli, farklı iletişim kanalları kurmalı ve bu kanalları her zaman açık tutmaya çalışmalıdır (Bursalıoğlu, 2008).

Eğitim yöneticisi, yönettiği kurumun amaç ve özelliklerine göre iletişim sürecinde formal olmaktan çok informal iletişim türlerinden yararlanmaktadır. Eğitim yöneticisi, okul örgütünün yönetiminde bazı iletişim stratejilerine ve ilkelerine başvurmaktadır. Yönetici,

iletişime yapıcı görüşlerle başlamak, çevresindekilerin katılımını ve işbirliğini sağlamak, katılanları güdülemek, iletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek, başkalarının fikirlerine saygı göstermek, iletişim aracından yararlanmak ve iletişimi aralıksız sürdürmek gibi strateji ve ilkeleri sağlıklı bir okul örgütünün kurulması için kullanılmalıdır (Bursalıoğlu, 2008; Taymaz, 2003).

Eşgüdümleme (Koordinasyon) Süreci

Örgütlerde işbölümü ile farklılaşan eylemlerin birleştirilmesi ve bu eylemlerin birbirleriyle uyumunun sağlanması gerekmektedir. Örgütler geliştikçe bölümlerin ve birimlerin sayısı artmaktadır. Bu durum örgütün aşağısı ile yukarısı arasında fark oluşmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak farklılaşan eylemlerin koordine edilmesi sorununu ortaya çıkmaktadır. Bireylerin ve grupların çabalarını, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere faaliyetler oluşturarak koordine etme işi çok önemli bir yönetim sürecidir. Eşgüdümleme, bir örgütün doğmasına neden olan ve yaşamasını sağlayan süreçlerden birisidir. Eşgüdümleme, işbölümü ile birbirinden ayrılan insan gücü kaynaklarını birleştirerek, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yöneltme sürecidir (Akçay, 2001).

Eşgüdümleme, önceden belirlenmiş örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının birleştirilmesi sürecidir (Şişman, 2012). Bir başka tanımla, Eşgüdümleme (Corporation), işbölümüyle birbirinden ayrılan madde ve insan gücü kaynaklarını birleştirerek, okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme sürecidir (Başaran, 2000).

Eğitim çalışanlarının okul içinde işbirliği yapmalarını ve eşgüdüm içinde çalışmalarını gerektiren pek çok eğitim ve yönetim görevleri vardır. Eşgüdümleme, okulda bulunan tüm güçleri birbirine uyumlu biçimde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmedir. Örgütteki madde ve insan kaynaklarını okulun amaç ve ilkeleri yönünde

koordine ederek etkin bir şekilde kullanmak eğitim yöneticisinin başlıca görevidir (Keskinkılıç, 2011).

Eşgüdüm(Koordinasyon) İlkeleri

Yönetim süreçlerinden biri olan eşgüdümlemenin sağlıklı ve düzgün bir biçimde yürütülebilmesi ve etkili olabilmesi için bazı temel ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu ilkeler ana hatları ile şu şekilde özetlenebilir:

Dolaysız ilişki ilkesi: Eşgüdümleme, kişiler arası ve yatay ilişki yoluyla daha etkili biçimde yapılmaktadır. Eşgüdümleme emirle gerçekleştirilemez. Örgüt işlerinden sorumlu kişiler arasında yüz yüze yapılması koordinasyondaki başarıyı artırır (Akçay, 2001; Keskinkılıç, 2011).

Erkenlik ilkesi: Birimler arasındaki uyumun planlanması ve programlar oluşturulmasında daha başlangıçta eşgüdümleme sağlanmalıdır. Başlangıçta koordinasyon sağlanmadığı takdirde, daha sonraki aşamalarda sağlanması zordur (Akçay, 2001; Keskinkılıç, 2011).

Etkileşim ilkesi: Birlikte çalışan bireyler, birbirlerini etkilemektedir. Herhangi bir sorun ile ilgili bütün seçeneklerde karşılıklı etkilerin neler olacağı düşünülerek, eşgüdümlemeye gidilmelidir (Akçay, 2001; Keskinkılıç, 2011).

Süreklilik ilkesi: Koordinasyon bir kez değil, sürekli olarak yapılmalıdır bu nedenle koordinasyon sürekli bir işlem olarak düşünülmelidir. Sadece bir sorunun çözümü değil, birbirine bağlı tüm sorunların çözümünde koordinasyon önemlidir (Akçay, 2001; Keskinkılıç, 2011).

Eşgüdümü (Koordinasyonu) Sağlama Yolları

Örgüt içinde çalışanlar arasında eşgüdümün sağlanması değişik yollarla gerçekleştirilmektedir. Eşgüdümü sağlamanın başlıca üç yolu vardır. Bunlar (Bursalıoğlu, 2008; Gümüş ve Gümüş, 2010; Taymaz, 2003);

Emir yoluyla eşgüdüm: Klasik ve tek adam yönetimindeki örgütlerde kendini göstermektedir (Akçay, 2001; Bursalıoğlu, 2008; Taymaz, 2003). Yönetici etki aracı olarak yetkisini kullanmaktadır. Yöneticiler koordinasyonu sağlamak için denetleme ve cezalandırma gibi zorlayıcı yöntemlere başvurmaktadır. Böyle durumlarda katılma ve yenilik az olduğundan, etkili bir eşgüdüm sağlanması mümkün değildir (Akçay, 2001). Otoriter bir davranış gösteren yöneticilerin izledikleri bir yoldur. Bu tür eşgüdümdede, örgüt verimliliğini attırmak mümkün olmadığı gibi, çalışanların da iş doyumunu sağlamak zordur (Yiğit, 2000).

Grup yoluyla eşgüdüm: Çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda bir araya geldikleri örgütlerde görülmektedir (Akçay, 2001; Bursalıoğlu, 2008; Taymaz, 2003). Çünkü örgüt çalışanları belli bir amaç çerçevesinde toplandığı zaman daha etkili bir performans gösterebilirler. Bu eşgüdüm türünün uygulanması çalışanların beklentilerini dikkate alınması, kararlara katılımın sağlanması ve örgüt içerisinde sağlıklı bir iletişim kurulması gibi faktörlere bağlıdır (Gümüş ve Gümüş, 2010).

Bağımlılığın tanınması yoluyla eşgüdüm: Uzmanlaşmanın daha fazla görüldüğü, görev, yetki ve sorumlulukların uygun biçimde dağıtıldığı örgütlerde görülmektedir (Gümüş ve Gümüş, 2010; Taymaz, 2003). Teknik boyuttaki eşgüdümün sağlanabilmesi için önemlidir. Bilgi ve beceriye sahip olan uzman kişiler, diğer çalışanları kendi bilgi ve becerileri altında eşgüdümlemektedir. Devamlı bir bağımlılık söz konusudur. Bu nedenle uzman personel, çalışanlar arasındaki koordinasyonu sağlama konusunda etkin bir rol oynamaktadır (Yiğit, 2000).

Okul Yönetiminde Eşgüdümleme (Koordinasyon)

Bir eğitim örgütünde eşgüdüm sağlamak çok önemlidir. Çünkü eğitime katılan gruplar hem çok değişik hem de çok hareketlidir. Örneğin, çevredeki halk, meslek kuruluşları, veliler, yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler birbirlerine gereksiz, yanlış bilgi ve değerler

taşıyabilmektedir. Okul yöneticisinin görevi, bu yanlışlıkları gidermek ve bu bilgi ve değerleri okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanmaktır (İlgar, 2000; Gürsel, 2003).

Eğitime katılan gruplar ya da güçler, eğitim ya da okul yönetimini de çeşitli yollarla etkilemektedir. Bu güçler yöneticilerin çalışmalarını ve planlarını, yönetim şekillerini etkilemektedir. Bu anlamda okul yöneticisi üst yönetim, diğer okullar, aileler (veliler), okul çevresi, iş dünyası gibi okulun dış çevresi ile de eşgüdüm sağlamalıdır. Bu da ancak yöneticinin eşgüdümleme ilke, yöntem ve tekniklerinin bilinmesi ile mümkündür (Yılmaz, 2012).

Okul yönetim sürecinde eşgüdüm sağlanabilmesi, okulun uzak ve yakın amaçlarının tüm çalışanlarca açık ve net olarak bilinmesiyle başlamaktadır. Bu anlamda gerek okul yöneticilerinin gerek eğitim çalışanlarının eğitim ile ilgili amaç ve ilkelerden haberdar olmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2012).

Etkileme Süreci

Etki kavramının önemi davranış bilimlerinin yönetime girmesi ile artmıştır (Bursalıoğlu, 2008). En genel anlamıyla etki, insanların davranışlarını farklılaştıran eylemlerdir. Etkileme ise bir iletişim sürecinde kişilerin birbirlerinin davranışlarını, tutumlarını, değerlerini, inançlarını değiştirmesi, farklılaştırması olarak ifade edilmektedir (Gül, 2011). Etkinin hedefi karar sürecidir ve bu bakımdan, örgütün anatomisinden çok fizyolojisi ile ilgilidir. Yani örgütün fizyolojisi, üst kademedekilerin ast kademedekilerin vereceği kararları etkileme yollarını içermektedir (Bursalıoğlu, 2008; Gürsel, 2003). Örgüt içinde çalışanların verimliliğini artırmanın en iyi yolu onları etkilemekten geçmektedir. Başkalarının davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme işi yetkiden çok etkiyle mümkündür.

Örgütlerde amaçlara ulaşmanın önemine inanmış yöneticiler çalışanlarını etkilemeye büyük önem vermektedirler. Yöneticinin etki sürecinin nasıl işlediğini ve ne olduğunu bilmesi çok önemlidir. Etki sürecinin, iletişim süreciyle birlikte ve sürecin bir sonucu olarak ele

alınmalıdır. Çünkü bireylerin birbirlerini etkileyebilmesi ancak iletişim yoluyla ve iletişim sonucunda oluşmaktadır (Akçay, 2001). Yönetim olayının merkezinde yer alan etkileme sürecinde izlenmesi gereken tek bir yol yoktur. Farklı durum ve koşullarda farklı yöntemler kullanılmaktadır (Gümüş ve Gümüş, 2010).

Etkileme Yöntemleri

Okul, farklı grupların beklentilerinin ve baskılarının görüldüğü bir örgüttür. Okullar farklı grup dinamiklerinden oluştuğu için informal ilişkiler yoluyla taraflar birbirlerine karşı daha fazla etkileme faaliyetlerinde bulunmaktadır (Erçetin, 1993). Okullarda, eğitim-öğretim süreci de etkileşime dayandığından ve okullar insan ağırlıklı örgütler olduğundan, yöneticilerin çalışanların üzerindeki etkileri de daha fazla önem taşımaktadır. Yöneticilerin, çalışanlar üzerinde örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili olabilmeleri için etkileme gücüne sahip olmaları gerekmektedir (Keskinlik, 2011). Etkileme sürecinin başlatılması ve sürdürülmesi için farklı etkileme yollarına ihtiyaç vardır. Etkileme yollarını genel olarak iki grupta toplayabiliriz (Akçadağ, 2012; Gül,2011; Gürsel, 2003):

Dış etki yolları: Yetki, bilgilendirme ve hizmet içi eğitimidir.

İç etki yolları: Bireysel ihtiyaçların karşılanması, örgüt üyelerinin örgütü benimsemesi ve karar sürecine katılmalarına imkan verilmesidir. İç etki yollarından biri de motivasyondur. Bir bireyin davranışlarını, bir bütün olarak kuruma yarar sağlayacak şekilde teşvik eden ve yönlendiren süreçler toplamı olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticileri, kurumunda çalışan personelin performansını artırmak amacıyla önemli bir belirleyici olarak motivasyonu kullanmaktadır (Lunenburg and Ornstein, 2004).

Etkinin çeşitli yollarının olması özellikle eğitim örgütleri için büyük önem taşımaktadır. Eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı olarak yetkiden çok etki ile idare edilirlse daha etkili hizmet verecektir. Yetki tek başına kullanıldığında bazı durumlarda etkisiz kalmaktadır. Örgütü ve örgüt üyelerini sadece yetki ile yönetmek zordur. Aşırı

derecede merkezci olan eğitim örgütlerinde, etki pek dikkate alınmaz ve yönetim süreçlerinin sadece formal yetkiye dayanan emirler ile yürütüleceği düşünülmektedir. Bu yüzden de, karar sürecine katılımı sağlamak zorlaşacaktır (Gül, 2011). Etkileme sürecinde, yetki belki de en son başvurulacak bir yöntemdir (Akçadağ, 2012).

Okul Yönetiminde Etkileme

Eğitim kuramlarında eğitici personel de yöneticileri kadar mesleki öğrenim görmüştür. Bu durum, yöneticilerin etkileme gücünü azaltmaktadır (Balcı ve Aydın, 2001). Davranış bilimlerinde iyi bir eğitim almış okul yöneticisi başkalarını etkileme yollarını bilir ve yetki kullanımını son çare olarak kullanmaktadır. Çalışanları etkileme becerisi, yöneticinin iletişim yeteneği ile yakından ilgilidir (Yılmaz, 2012). Bu anlamda yöneticilerin iletişim becerileri, yönetim süreçleri, çeşitli motivasyon teorileri, liderlik özellikleri ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Girgin, 2005).

Okul ortamında müdürler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Okul yöneticileri okullarında sürekli farklı kişiliklerle karşı karşıya kalmaktadır (Keskinkılıç, 2011). Bu kişilerin yol açtığı sorunları çözmek, istek ve beklentilerine cevap vermek, farklı kişilikleri okulun etkililiği ve verimliliği yönünde bir bütün olarak harekete geçirmek, kısaca bütün öğretmenleri okulun amaçları etrafında toplamak zorundadır (Sarıtaş, 1991). Yöneticiler, bunu ancak çok boyutlu etkileme yollarından en uygun olanını seçerek sağlayabilirler.

Değerlendirme Süreci

Değerlendirme sürecine denetleme ya da kontrol süreci de denilmekte ve değerlendirme süreci bu kavramlarla birlikte ele alınmaktadır (Erdoğan, 2003; Şişman, 2012). Yönetim süreçlerinin son basamağı değerlendirmedir. Tüm örgütlerde istenilen nitelikte olmasa da değerlendirme süreci uygulanmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin en önemli görevlerinden biri de değerlendirme yapmaktır (Akçay, 2001).

Değerlendirme, örgütsel açıdan verilen kararlar, yapılan planlamalar, sağlanan koordinasyon ve iletişim sonunda ulaşılan sonuçların gözden geçirilmesi, örgütsel amaçların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesidir. Değerlendirme, yapılan bir işin ya da bu işte çalışanların değerlerini belirleme ve tanımlama sürecidir (Şişman, 2012). Değerlendirme, başlangıçta verilen kararlarla ulaşılan sonuç arasında ne ölçüde tutarlılık olduğunu saptamak için gerçekleştirilen süreçtir (Keskinkılıç, 2011). Yani değerlendirme, örgütün yaşaması için geribildirim sağlayan bir süreçtir. Değerlendirme yolu ile sağlanan geribildirimler birer eleştiri olarak, örgütün yaşamasını sağlayan kan gibi hayati bir nitelik taşımaktadır. Değerlendirme, tüm yönetim süreçlerinde de vardır. Her yönetim sürecinin ayrı ayrı ve birlikte değerlendirilmeleri gerekmektedir (Akçay, 2001).

Değerlendirme sürecinin amacı, uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Değerlendirmede, yalnız geçmiş çalışmalar dikkate alınmaz. Örgütün geleceğe yönelik çalışmaları da, geçmiş çalışmaların sonuçları altında değerlendirilmelidir. Yönetici, değerlendirme sonucunda ulaşılamayan amaç ve işlerin nedenlerini araştırmalı ve daha sonraki çalışmalarda aksaklıkların tekrar edilmemesi için gereken önlemleri almalıdır (Gürsel, 2003). Bunu başarabilmesi için de değerlendirme aşamalarını iyi bilmeli ve kullanmalıdır.

Değerlendirme, doğrudan planlama ile ilgilidir. Değerlendirme süreci, planların uygun şekilde uygulandığından emin olmamızı sağlamaktadır. Kiminle ne zaman iletişime geçileceği, hangi verinin isteneceği, hangi verinin doğru olarak kabul edileceği ve faaliyete geçilmeden önce bilgiyi bulmak için bir kişiye ne kadar zaman tanınacağı, bu aşamadaki tüm yöneticiler için oldukça önemli sorulardır. Değerlendirme süreci devam ediyorsa, planlama süreci o kadar zorlu değildir ve bu soruların cevaplanması daha kolaydır. Yönetim döngüsünün işlevlerinde (planlama, düzenleme, yönlendirme ve kontrol etme), planlama diğer tüm işlevleri ileriye taşır, değerlendirme süreci ise zincirin son halkasıdır (Brayn, 2001).

Değerlendirme Sürecinin Aşamaları

Örgütün amaçlarına ulaşması için örgütün işleyişini ve öğelerini kontrol eden ve yönetim süreçlerinin sonuncusu olan değerlendirmenin dört aşaması vardır (Gümüş ve Gümüş, 2010). Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (Gümüş ve Gümüş, 2010; Gürsel, 2003; Şişman, 2012):

- İlk aşama yapılan veya yapılacak olan işlem veya eylemlerin standartlarını belirlemektir. Bu standartlar yapılacak işlem ve eylemlerin kimler tarafından, nerede, nasıl ve ne zaman yapılacağıının belirlenmesi ve ortaya konmasıdır.
- Çalışanların yaptığı iş, eylem ve durumların ölçülmesidir.
- Çalışanların değerlendirme sonuçları ile önceden belirlenmiş olan değerlendirme ölçütleriyle karşılaştırılmasıdır.
- Son aşama ise aksaklıkların ve olumsuzlukların belirlenip geri bildirim yapılması ve önlemlerin alınması gereklidir.

Okul Yönetiminde Değerlendirme

Okul yöneticisi, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur (Yılmaz, 2012). Okul müdürlerinin görevlerinden bazıları; öğretmenlerin çalışmalarını yakından izlemek, ders yılı boyunca en az 2 kere derslere girmek, öğretmenlere gerekli gördüğü konularda yardımcı olmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Özdemir, 1998). Ancak okul yöneticileri bu görevi pek yerine getirememektedir.

Okuldaki değerlendirme, öğretmenlerin hoşlanmadıkları hassas bir süreçtir (Karagöz Kerdak, 2006). Eğitim örgütlerinin etkililik derecelerinin ve öğretmen performansının değerlendirilmesi zordur. Çünkü öğretmenin ortaya koyduğu ürün olan öğrenci davranışlarının sonuçlarını görmek için çok uzun bir zamana ihtiyaç vardır. Bir öğretmenin, bir sınıfın, belli bir konu gibi değişkenlerin öğrencinin eğitimine yaptığı katkının saptanması

da kolay değildir (Polat Oğur, 1999). Bu %n yöneticilerin değerlendirme yaparken çok dikkatli davranmaları gerekmektedir. Tarafsız ve geçerli bir değerlendirme için amaçlar açıkça ortaya konmalı, en uygun yöntemler seçilmeli ve önyargılar bir tarafa bırakılmalıdır (Karagöz Kerdak, 2006). Okul yöneticisinin değerlendirme görevini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için yöneticinin gerekli beceri ve donanıma sahip olması gereklidir.

Yönetici düzenli olarak yapacağı küçük grup toplantılarıyla (zümre toplantılarında, kurul toplantılarında) ortaya çıkan veya çıkabilecek olan sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalı, bu sorunların çözümü için önerileri belirlemeli, her öğretmenin bu konudaki bilgisine başvurmalı ve sorunların çözümü yönünde yapılan çalışmaları değerlendirmelidir (İlgar, 2000).

İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda yönetici özellikleri, okul öncesi eğitimin genel sorunları ve yönetsel sorunları, yönetim süreçlerinin özellikle iletişim ve örgütlenme boyutlarında ayrıca karar verme, eşgüdümleme ve denetim konularında çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetim süreçlerini (karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm, etkileme ve değerlendirme) bütün boyutları ile ele alan yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise öğretim basamaklarında yönetim süreçlerinin işleyişi ile ilgili yapılan bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde yapılan çalışmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki aşamada sunulmuştur.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okul öncesi eğitim kurumları ve diğer öğretim basamakları (İlköğretim, ortaöğretim ve lise) yöneticilerinin özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalar arasında olan, Zembat (1994), “Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri” adlı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan yöneticilerin sahip oldukları özellikleri ve iş doyum düzeylerini

belirlemeye çalışmıştır. Çalışmasında yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş ve yöneticilik eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi kurumu yöneticilerinde mutlaka bulunması gereken on iki nitelik belirlenmiştir: Sorumluluk, Hoşgörü, Liderlik vasfı, Güvenilir olma, Sözel iletişim, İkna gücü, Karar verme, Kendine güven, Dürüstlük, Olgunluk, Değişikliğe Adaptasyon, Planlama-Organizasyon-Kontrol. Yöneticiler nitelikleri açısından incelendiğinde, yöneticilerin sözel iletişim yeteneğine sahip oldukları ama ikna güçlerinin az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin sahip olması gereken niteliklerden karar verme ve liderlik vasfı, okul türü değişkenine göre farklılık göstermiştir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olarak çalışan yöneticilerin karar verme ve liderlik vasfı niteliklerine daha fazla sahip olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

Kaya (2000), “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevlerin değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim okulu eğitim yöneticilerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevlerin, öğretmenler tarafından değerlendirilmesi çalışmasını yapmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmesine göre, okul yönetim süreçlerini (karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdüm ve değerlendirme) kullanma konusunda eğitim yönetimi alanında formasyon almış yöneticilerin, formasyon almamış yöneticilere göre daha yüksek seviyede yöneticilik davranışı sergiledikleri görülmüştür.

Çelikten (2001), “Etkili okul karar süreci” adlı çalışmasında, Kayseri’de etkili okul olarak kabul edilen genel lise yöneticilerinin karar sürecine nasıl katıldıklarını araştırmıştır. Araştırmada yöntem olarak örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre varılan bulgular şu şekildedir: Etkili kararlar yöneticilerin zihinsel hazırlık ve çabaları sonucunda oluşmaktadır. Hazırlık yaparak karar veren yöneticiler, hazırlık yapmadan karar

veren yöneticilerden daha etkili olacaktır. Yönetici hangi düzeydeki bir okulda görev yaparsa yapсын karar verme onun en önemli görevidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan genel ve yönetsel sorunlarla ilgili yapılan çalışmalar arasında, Tok (2002), “Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan yönetim sorunlarını ve bu sorunların yönetici ve öğretmenlerin performanslarını ne derce etkilediğini araştırmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan okul öncesi eğitimi yönetim sorunları anketi ile toplanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları değişkenlerine göre sorunlara katılma ve bu sorunların performanslarını etkileme dereceleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok işgören hizmetleri yönetimi (personel görevleri, sosyal hakları, atamaları, mali haklar, ödemeler, görevde yükselmeler ve izinler) konusundaki sorunlara katılma ve bu sorunlardan etkilenme dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yönetim süreçlerinden biri olan örgütlenme boyutu ile ilgili yapılan çalışmalar arasında, İş (2002), “Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Gaziantep ilinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmedeki yeterliklerini yöneticiler ve öğretmenler açısından nasıl algılandığını araştırmıştır. Verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Amaç Gerçekleştirme ve Önem Algıları Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçların gerçekleştirilme düzeyini resmi ve özel kurumlardaki yönetici ve öğretmenlerin farklı algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

İlkokul, Ortaokul ve lise öğretim basamaklarındaki yönetim süreçlerinden iletişim, eşgüdüm, etkileme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan çalışmalar arasında, Çiçek

(2002), “İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Rize örneği)” adlı doktora tezinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini işe güdülemek için kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada “Güdüleme Yöntemleri Ölçeği” ve “Rotter’in Denetim Odağı Ölçeği” olmak üzere iki tür ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, güdüleme yöntemlerinden örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan güdüleme yöntemleri en fazla kullanılmış ve öğretmenleri güdülemede derecesi en yüksek olan güdüleme yöntemleri olarak saptanmıştır. Psiko-sosyal, örgütsel ve yönetsel boyutlarda yer alan güdüleme yöntemleri, öğretmenlerin denetim odağına (içten-dıştan denetimli) göre anlamlı bir farklılık göstermezken, maddi boyutta yer alan güdüleme yöntemlerinin içten denetimli öğretmenleri, dıştan denetimlilere göre işe güdülemede daha etkili olduğu bu araştırma sonucunda ulaşılmıştır.

Aktan Kerem ve Cömert (2005), “Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri” adlı çalışmalarında, okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin durum tespiti yaparak öneriler geliştirmeye çalışmışlardır. Türkiye genelinde görev yapan 1760 okul öncesi öğretmeni, çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından Türkiye’deki okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşmak amacıyla bir anket formu geliştirilmiştir. Bu formun bölümlerinde; okul öncesi öğretmenlerinin buldukları il/ilçe, cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, meslekteki hizmet yılı, çalıştıkları okul türü, Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında yaşanan sorunlarla Okul Öncesi Eğitim Programı, Personel, Fiziksel Çevre, Yönetim ve Yöneticiler, Sınıf Yönetimi, Anne- Babalar, Denetim, Mevzuat ve Özlük Hakları, Kendini Gerçekleştirme ve Yenileme, Finansman, Yaygınlaşma) hizmet-içi eğitim alıp almama durumları, katılmayı istedikleri hizmet-içi eğitimin konusu, yeri ve zamanı ile ilgili görüşleri içeren 25 adet soru bulunmaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin “Çok Önemli” gördükleri sorun Fiziksel Çevre, “Hiç Önemli” görmedikleri sorun ise Denetimdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, Denetim, Sınıf Yönetimi, Yönetim ve Yöneticileri sorun olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Ama okul türü değişkeni dikkate alındığında, üniversitelere bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler, Yönetim ve Yöneticileri en önemli sorun olarak görmekte iken, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda çalışan öğretmenler, Yönetim ve Yöneticileri sorun olarak görmemektedir.

Taşbilek Yoncalık (2005), “Etkin okul yönetiminde yönetim süreçleri bakımından yöneticilerin bilişim sistemlerine yönelik görüşleri (Kırıkkale ili örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasını, Kırıkkale ili merkez ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerinin okul yönetiminde yönetim süreçleri bakımından, bilişim sistemlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, Kırıkkale il merkezindeki toplam 199 okul yöneticisiyle yapılmıştır. Yapılan analizlere ve bulgulara bakılarak sonuç olarak, yöneticiler okul yönetiminde yönetim bilişim sistemlerinin kullanılmasına yönelik olumlu görüş sergilemişlerdir. Yöneticiler ilk olarak yönetim bilişim sistemlerinin planlama sürecindeki işlerin yapılmasında kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Yöneticiler, yönetim bilişim sistemlerinin, karar verme ve örgütlenme süreçlerindeki işlerin yapılması için kullanılması konusunda yaklaşık olarak aynı önemi göstermişlerdir. Denetim sürecindeki işlerde yönetim bilişim sistemlerinin kullanılması konusunda “Katılıyorum” seviyesinde görüş sergilemişlerdir. Fakat bu süreçteki işlerin yönetim bilişim sistemi ile yapılmasına göre verdikleri cevaplarda denetim süreci son sırada yer almıştır.

Girgin (2005), “Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin rolü (Balıkesir ili Ayvalık ilçesi özelinde, ilköğretim okulu düzeyinde bir uygulama)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyini belirlenmeye çalışmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yönetim

süreçlerindeki beklentilerinin, okul müdürlerince karşılanma düzeyi ile yaş, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda okullardaki yöneticilerin, yönetim süreçleri açısından öğretmen beklentilerini karar, planlama, iletişim, etki, değerlendirme süreçlerinde nadiren karşıladığı; örgütleme ve koordinasyon sürecinde çoğu zaman karşıladığı bulgularına ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinde yaş, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Özmen ve Yörük (2005), “İnsan kaynakları yönetimi çerçevesinde, okul yöneticilerinin karar verme sürecindeki etkililiklerine ilişkin ölçek geliştirilmesi” adlı araştırmasında, yöneticilerin yönetim süreçlerinden biri olan karar vermeye ilişkin etkililiklerine yönelik, öğretmen görüşlerini temel alarak bir ölçek geliştirmeye çalışmışlardır. Araştırmada alan yazından, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden yararlanarak, karar verme sürecine ilişkin beşli Likert tipi olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan 40 madde geliştirmişlerdir. Bu maddeler daha sonra uzman görüşlerine sunulmuş ve bazı maddeler elenmiştir. Son olarak, 20 maddeye düşürülen ölçek, Elazığ il merkezindeki ilköğretim öğretmen ve yöneticilere uygulanmış. Sonuç olarak ölçeğin uygulanabilmesi için, geçerlik ve güvenilirliğinin uygun olduğu ortaya koyulmuştur. Coşkun (2006), “Okul müdürlerinin yönetim süreçleri ile ilgili davranışlarının öğretmen verimliliği üzerine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin planlama, örgütleme, karar verme, eşgüdümleme ve değerlendirme ve denetlemeye ilişkin okulda yapılması gereken işlerle ilgili davranışlarının öğretmenleri etkileme düzeyi, öğretmen ve okul müdürlerinin bu davranışı ne derece uyguladığını araştırmıştır. Araştırma bulgularında MEB’e bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yönetim süreçleri ile ilgili davranışların uygulanma derecesini orta düzeyde buldukları ve bu yargının demografik faktörlerden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.

Karagöz Kerdak (2006), “Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görev

yapan okul müdürlerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemleri tespit etmeye çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Okul Müdürlerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler” adlı anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin; “yaş”, “mesleki kıdem”, “yöneticilik kıdemi”, “görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı” ve “görev yeri” bağımsız değişkenlerine göre yönetim süreçlerinde sorun yaşama düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Genel olarak yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde sorun yaşama düzeylerinde azalma görülmüş, buna karşılık yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bulgular ise, okul yöneticilerinin, yönetim süreçleri hakkında yeterince eğitim almamış olmaları, üst yöneticilere bağlı olarak sorunlar yaşamaları ve bazı durumlarda yetkilerini yeterli görmemeleridir.

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalardan bir diğeri de, Metin ve Çalışandemir (2006), “Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yöneticileri algılamaları üzerine bir çalışma” adlı araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yöneticileri nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin ve 18-25 yaş arası olan öğretmenlerin yöneticilerini olumlu algıladıkları, 16-20 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerini olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, hizmet yılına, öğrenim düzeyine ve sınıflarındaki çocukların yaş gruplarına göre yapılan analizlerde anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Boydak Özan (2006), “İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirmeye çalışmıştır. Veri toplama aşamasında anket yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iletişimi başlatma alt amacı ile ilgili yapılan istatistiksel analiz sonucunda yönetici ve

öğretmenler anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak beden dili kullanabilme, iletişim sürecine uygun davranma ve iletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme alt amaçları ile ilgili yapılan istatistiksel analiz sonucunda yöneticilerin, bu konularda öğretmenlere göre daha başarılı olduğu bulgularına rastlanmıştır. Öğretmenler ise yöneticilerle aynı görüşte değildiler.

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalardan bir diğeri de, Büte (2007), “Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi, sorunlar ve sorunlarla başa çıkma yolları (Mersin ili merkezi örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, bağımsız anaokulu müdürlerinin bakış açısıyla, anaokullarında planlama, karar alma, eşgüdüm, iletişim ve değerlendirme süreçlerinin işleyişini ve bağımsız anaokulu yöneticilerinin bu süreçlerde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını araştırmıştır. Araştırmacı verilerini, yüz yüze görüşme yöntemini ve kendisi tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak toplamıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında bağımsız anaokullarında planlamaların büyük kısmının zümre ve öğretmenler kurulu toplantıları aracılığıyla yapıldığı ve oluşturulan komisyonlarda eğitim-öğretim, bütçe, genel işler vb. konularda kararların alındığı, komisyonlar ve toplantılar haricinde müdürlerin kendi başlarına karar alabildikleri görülmüştür. Okul-içi gerekse çevreyle kurulan eşgüdümün de genellikle toplantılar aracılığıyla sağlandığı, okul-içi iletişimin olumlu olması öne çıkan diğer bulgulardandır. Değerlendirme sürecinde ise okul öncesi eğitim alanında uzman müfettiş sayısının yetersiz olması ve buna bağlı olarak teftiş ve değerlendirmelerde çeşitli sorunların yaşanması olarak belirlenmiştir.

Ağdelen ve Ağdelen (2007), “İlköğretim okullarında yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin olarak öğretmen algılarının analizi” adlı çalışmasında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ilköğretim okullarındaki yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin olarak öğretmen algılarının incelenmesi ve öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre görüşlerin

arasında fark olup olmadığının araştırmıştır. Bu çalışmada verilerin toplanması kısmında anket yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmada kullanılan anket iki bölümden oluşmuş; ilk bölüm öğretmenlerin demografik özelliklerine ait soruların bulunduğu kısım olup, ikinci bölüm ise, yönetim süreçleri olarak adlandırılan (karar, planlama, örgütleme, etki, koordinasyon, iletişim, değerlendirme) süreçlerinin işleyişine ilişkin öğretmen algılarını ölçen sorulardan meydana gelmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, yönetim süreçlerinin işleyişi ile ilgili sorulan 28 sorudan sadece 3 tanesinde öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Diğer sorulara verilen cevaplarla ilgili yapılan analizlerde, öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Summak ve Özgan (2007), “İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal, sosyal ve ruhsal yeterlilikler arasındaki ilişki” adlı çalışmada, Kilis ilinde, 2004- 2005 eğitim öğretim yılında ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel süreçleri kullanma yeterlilikleri ile genel yöneticilik beceri ve nitelikleri olarak tanımlanan, birtakım duygusal, sosyal ve ruhsal donanımlarını kapsayan kişisel yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel süreçleri kullanma yeterliliklerini genel olarak yüksek algıladıkları; genel yöneticilik beceri ve nitelikleri ile yönetim süreçlerini kullanma becerisi arasında olumlu yönde yüksek bir ilişki bulunurken, en yüksek ilişki düzeyi “iletişim” sürecinde; en düşük ilişki ise “denetim” sürecinde gözlenmiştir.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetim süreçlerinden iletişim, eşgüdüm, etkileme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan çalışmalar arasında, Hacıoğlu (2007), “Okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerilerinin alguları ile öğretmenlerinin empati düzeyleri arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerileri ile öğretmenlerin empati düzeyleri

arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak iletişim becerileri ölçeği, empatik eğilim ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerileri ile öğretmenlerin empati düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde hafif kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Atabey (2008), “Yönetici, öğretmen, aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler, öğretmenler ve aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin, okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan yöneticiler, öğretmenler ve çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ailelerin bakış açısına göre incelenmiştir. Ayrıca çalışmasında yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin bakış açısını ölçmek için “Yönetici, Öğretmen, Aile iletişim ve işbirliği aracı” adıyla 3 ayrı form geliştirilmiş geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Yöneticilerin ailelerle olan ilişkilerine bakış açılarında, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ama yöneticilerin, ailelerle olan ilişkilerinde öğrenim durumları ve okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerine bakış açılarında, yaş gruplarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, anne baba eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına, okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre değişiklik olduğu saptanmıştır. Ailelerin öğretmenlerle olan ilişkilerine bakış açılarında ise çalışma durumlarına, mesleklerine, “Okul aile işbirliği” çalışmalarından memnun olma durumlarına, “Aile katılımı” çalışmalarından memnun olma durumlarına, okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu ama yaşları ve öğrenim durumlarına göre

herhangi bir değişiklik olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ailelerin yöneticilerle olan ilişkilerine bakış açılarında, öğrenim durumlarına, çalışma durumlarına, mesleklerine, “Okul aile işbirliği” çalışmalarından memnun olma durumlarına, “Aile katılımı” çalışmalarından memnun olma durumlarına, okul öncesi eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre bir değişimin olduğu, yaşlarına göre ise herhangi bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Yücel (2009), “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi” adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye’deki okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetim süreci ile ilgili yapılan tüm çalışmaları inceleyerek okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimine ilişkin bir model önerisi geliştirme çalışmasını yapmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden “kuram oluşturma” yaklaşımı kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, Türkiye’de okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetim süreci ile ilgili alanyazında belirtilen eksiklikler ve bu eksikliklere getirilen öneriler incelenmiş ve elde edilen veriler “sürekli karşılaştırmalı metot” ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda geliştirilen modelin, eğitim ve öğretim boyutları, modelin içeriği ve biçimi ayrı ayrı açıklanarak sunulmuştur. Geliştirilen modelin modelin eğitim ve öğretim etkinliklerinin denetimi şu aşamalardan oluşmaktadır; “Denetmenin bilgilendirme amaçlı bir toplantı yapması”, “Denetlenecek öğretmenle tanışılması”, “Denetlenecek öğretmenle ilgili ön bilgilerin alınması”, “Eğitim etkinliklerinin denetimi ile ilgili görüşmenin yapılması”, “Öğretim etkinliklerinin denetimi için gözlem öncesi görüşmenin yapılması”, “Eğitim ve öğretim etkinliklerinin denetimi ile ilgili gözlem aşamasının gerçekleştirilmesi”, “Gözlem sonrası görüşmenin yapılması”, “Puanlamanın yapılması”, “Öğretmenin denetmen tarafından yetiştirilmesi”, “Gelişim planının hazırlanması” ve “Gelişim planının ilgililere duyurulması”. Modelin içerik bölümünde ise, öğretmen yeterliliklerinden yola çıkılarak ana ölçütler dikkate alınmıştır. Eğitim etkinliklerinin denetiminde dikkate alınan ölçütler; “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve

İlkelerini Bilme ve Uygulama”, “Genel Kültür Bilgisi”, “Kişisel Yeterlilikler”, “Toplumsal Yeterlilikler”, “Teknolojik Yeterlilikler” dir. Öğretim etkinliklerinin denetiminde dikkate alınan ölçütler ; “Okul Öncesi Eğitimin Amaç ve İlkelerini Bilme ve Uygulama”, “Alan Bilgisi” ve “Öğretmenlik Bilgisi” dir.

İletişim ve etkileme süreci ile ilgili olarak, Güneş (2010), “Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yöneticilik özellikleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi kurum yöneticilerinin yönetme yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunun öğretmenlerin çeşitli bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada, anket yoluyla saha araştırması yöntemini kullanarak verilerini toplamıştır. Ankette yer alan “Öğretmenler ihtiyaç duyduğunda okul yöneticileri ile rahatlıkla görüşebilir” ifadesi araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla seçilen ikinci madde olmuştur. Bu durum okul öncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapan kişilerin iletişim boyutunda başarılı olduklarını göstermektedir. Ankette yer alan “Başarılı etkinlikler yapan öğretmenleri ödüllendirir” ifadesi araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en az katıldıkları ikinci madde olmuştur. Bu durum okul öncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapan kişilerin güdüleme yöntemlerini tam olarak kullanmadıklarını göstermektedir. Ankette yer alan “Kararsızlık ve belirsizliğe karşı anlayışlıdır” ifadesi araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en az katıldıkları üçüncü madde olmuştur. Bu durum okul öncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapan kişilerin karar verme sürecinde tam olarak yetkili olduğunu göstermektedir. Çalışmanın genel sonucunda öğretmenlerin görüşüne göre okul yöneticilerinin yönetme yeterliliklerine büyük ölçüde sahip oldukları görülmüştür.

Özcan (2010), “Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi (Beypazarı örneği)” adlı araştırmayı gerçekleştirmiştir. Tezin amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilerin okullarında kendilerini ilgilendiren konulardaki kararların

alınması sürecine etkilerine ilişkin algılarını, katılma isteklerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin birbirleri ile ve kişisel değişkenleri ile ilişkilerini belirlemek; ortaöğretim kurumlarımızdaki karara katılma süreçleriyle ilgili güncel veri elde etmektir. Ankara ili Beypazarı ilçesindeki sekiz ortaöğretim okulunda görev yapan branş öğretmenleri ile bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilere daha önce uyarlanan karara katılma anketi öğretmenler için olduğu gibi, öğrenciler için değiştirilerek kullanılmıştır. Öğretimsel ve yönetsel olmak üzere iki boyuttan oluşan bu anket, öğretmenlerin yirmi üç, öğrencilerin on altı karar konusuna katılma süreçleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla dörtlü likert tipi ölçek kullanılarak uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ve öğrencilerin okullarında alınan kararlara istedikleri ölçülerde katılmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin geneli, kararlara düşük seviyelerde katıldıklarını, yüksek seviyelerde katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Alınan kararın öğretimsel ya da yönetsel boyutta oluşu öğretmenlerin ve öğrencilerin katılma durumlarını ve katılma beklentilerini etkilemektedir. Öğretmenler ve öğrenciler, öğretimsel boyuttaki kararlara yönetsel boyuttaki kararlardan daha çok katılmakta ve daha çok katılmayı istemektedirler.

Çınar (2010), “Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği” adlı araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiğini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililik düzeyini olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Aydoğan (2011), “Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin standart ve yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeylerine ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşmakta olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma için “Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki

standart ve yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları” anketi geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticileri okulda bütün çalışmalarını ilgililerle işbirliği yaparak planlamakta ve düzenlemekte, eğitim ve yönetimin verimliliğini artırmak, kalitesini yükseltmek için sürekli gelişimi sağlamaya yönelik gerekli araştırmaları yaparak, öğretmenlerin gelişimleri için hizmet içi eğitim faaliyetlerini planlamakta ve denetlemektedir ifadelerine araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarıdan fazlası katılmış ama bunun yanında kararsız ve katılmayanların sayılarının da düşündürücü boyutta olduğu belirtilmiştir. Bu görüşlere göre yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin planlama, eşgüdüm ve denetim süreçlerinde bir takım sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Araştırmanın bulgularına göre; Okul yöneticileri çalışanlara her konuda güven duygusu verir, çalışanları zaman zaman ödüllendirir, tarafsızdır ve çalışanlara her konuda rehberlik yapar ifadelerine araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısı bile katılmamıştır. Bu durumda yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin yönetim süreçlerinin süreçlerinde sorun yaşadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Ünal, Baran ve Ayhan Bütün (2011), “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kurumsal amaçların önemine ilişkin algılarının incelenmesi” adlı çalışmada, Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ile özel anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kurumsal amaçların önemine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada, Engin İş tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Amaç Gerçekleştirme ve Önem Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal amaçların önemine ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kurumsal amaçların önemine ilişkin algılarında, kurumun niteliğinin ve görev süresinin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenirken, öğrenim düzeyinin anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yöneticilerin yönetim süreçlerinden biri olan örgütlenme boyutunda yetkili olduğunu

göstermektedir.

Ağaoğlu, Altinkurt, Karaköse ve Yılmaz (2012), “Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri” adlı çalışmalarında, okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, Okul yöneticileri kendilerini, tüm boyutlarda öğretmenlerin okul yöneticilerini algıladığından daha yeterli algılamaktadır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri “İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma” ve “Mesleğe Hizmet” boyutlarında farklılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin görüşleri, okul türü, hizmet içi eğitim alma ve yöneticilikle ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşmamakta, ancak kıdeme göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili görüşleri ise okul türü ve kıdeme göre farklılaşırken, yöneticilik deneyimi olup olmama durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Demirkol ve Savaş (2012), “Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi” adlı çalışmada, okul müdürlerinin okul kültürü algılarının demografik değişkenlere bağlı olup olmadığını araştırmışlardır. Okul müdürlerine, Kreitner ve Kinicki (2001) tarafından hazırlanan ve Kılıç (2006) tarafından geliştirip Türkçe ’ye uyarlanan ‘Çok Boyutlu Okul Kültürü Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında okul müdürleri algılarına göre, okul öncesi okul müdürlerinin, lise ve ilköğretim müdürlerine göre daha az saldırgan ve savunmacı örgüt kültürüne sahip olduğu görülmüştür. 11 yıl ve üzeri deneyime sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullarda örgüt kültürlerinin, 5 yıl ve altı deneyime sahip okul müdürlerinin bulunduğu okulların örgüt kültürlerine göre fazla pasif ve savunmacı olduğu gözlenmiştir.

Aslanargun ve Bozkurt (2012), “Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişiminde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi ve başvurdukları sorun çözme davranışlarının belirlenmesi konusunda çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin mesleki ve ahlaki

sorumluluklardan öte yasal sorumluluklara öncelik verdikleri, eldeki olanaklarla yönetim görevini yerine getirmeye çalıştıkları, görev ve sorumluluk temelinde yapıyı önemsedikleri ortaya çıkmaktadır. Okul ikliminin, öğrenmeye ve öğretmeye uygun hale getirilmesi sürecinde yeterince önemsenmediği veya diğer yapısal ve donanımsal sorunların gerisinde bırakıldığı ifade edilmektedir.

Sağbaşı (2013) tarafından “İletişim, örgütsel iletişim ve okul yönetimi (Güngören ilçesi örneği)” adıyla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasını İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenler tarafından algılanma biçimlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Yönetim süreçlerinden biri olan iletişim basamağı üzerine yapılan bu çalışmanın sonucunda mesleğinde 1-4 çalışma yılına sahip öğretmenlerin çoğu zaman okul müdürlerinin okulun amaç ve politikaları hakkında bilgi verdiğini, çok seyrek informal iletişim kanallarından (söylenti, dedikodu vb) etkilendiğini, çoğu zaman yazılı anlatımda Türkçeyi hatasız kullanmaya özen gösterdiğini, ara sıra dikey ve yatay iletişimin çift yönlü işlemlerini, yatay iletişimin aynı düzeyde bulunan herkese ulaşmasını sağladığını, çoğu zaman karşısındakinin sözlerini kesmeden dinlediğini, ara sıra yapılan çalışmalarda ödüllendirmeyi ön planda tuttuğunu, ara sıra duyu organına hitap edecek şekilde sunu yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mezun olduğu bölümlere göre farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir.

Susmak ve Hacıfazlıoğlu (2013), “Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip olması gereken özellikler” adlı çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin sahip olması gereken özellikleri ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, ölçme aracı uygulanması ve odak grup görüşmesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Hem ölçme aracına verilen cevaplarda hem de odak grup görüşmelerinde çıkan sonuçlara göre, okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinde “takım ruhu” ve “insana değer verme” özelliklerinin bulunması istenilmektedir. “Öncülük ve “Dış görünüş” en düşük değerleri alan boyutlar olarak belirlenmiştir.

Yönetim süreçleri ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, çalışmaların ilkokullardaki yönetim süreçleri üzerine yoğunlaştığı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetim süreçleri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak yönetim süreçlerinin işleyişinin yeterli düzeyde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmaların kaynak taramasında okul yönetim süreçlerini bütünüyle açıklayan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak okul yönetim süreçlerinin basamakları ve okul yönetim süreçleriyle ilgili olarak okul yöneticileri ile yapılan çalışmalara ulaşılmıştır.

Murphy and Hallinger (1988), Characteristics of Instructionally Effective School Districts (Eğitici Olarak Etkili Okul Bölgelerinin Özellikleri) adlı çalışmasında, Kaliforniya'da bulunan 12 eğitici olarak etkili okul bölgesinde (IESD) yaptığı keşif çalışmalarının bulgularını sunmuştur. Sosyo-ekonomik durum, önceki başarılar ve dil yeterliliği kontrol edildikten sonra bölgeler, öğrenci başarısını teşvik etme becerileri temel alınarak tanımlanmıştır. Okul gelişimi ve örgütsel kontrol ve koordinasyon ile ilgili yapılan çalışmalar ile sosyo-ekonomik durum, ortam faktörleri, müfredat ve talimatların özellikleri ve örgütsel dinamikler arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak için yöneticiler ile yapılan görüşmeler ve seçilen belgelerin incelenmesi yöntemi kullanılarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Müfredat ve talimat alanında bölgedeki okulların, okul ve sınıf arasında beklenen koordinasyon derecesi daha yüksek olarak bulunmuştur. Aynı zamanda, bu bölgedeki okul yöneticilerinin temel teknik işlemler ile etkin olarak ilgilendiği keşfedilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda okul yöneticileri yönetim süreçlerinden eşgüdüm ve örgütlenme sürecinde ne kadar etkili ise okul başarısı da o kadar etkili olacaktır sonucuna ulaşabiliriz.

Hayden (1997), “Directors of Early Childhood Services: Experience, Preparedness and Selection (Okul Öncesi Eğitim Yöneticileri: Deneyim, Hazırlık ve Seçim)” adlı çalışma, çocuk bakımı ve okul öncesi eğitim ortamlarında yönetici ve yönetim fonksiyonu açısından Avustralya’da göz ardı edilmiş ve bu alandaki açığı gidermek amacıyla yapılmıştır. Yöneticiler ile yapılan bu araştırmada, seçilen katılımcılar ile bir dizi takip görüşmesi yapılmış ve yöneticilerin özgeçmişleri, tecrübeleri, işe alım yolları, memnuniyet düzeyleri, eğitim ihtiyaçları ve diğer kaygılarını belirleyen veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların hepsinin bir yönetici rolünde deneyime sahipken, yöneticilerin % 41’inin yönetici rolünü üstlenmeden iki yıl önce bu alanda çalıştıklarını göstermiştir. Yöneticiler, hizmet içi eğitimi, hizmet öncesi eğitimler veya derslerden çok daha yararlı olarak değerlendirmiştir. Çoğu bu pozisyonu üstlenmeden önce pozisyon ile ilgili kapsamlı bir bilgiye sahip olduğunu veya bununla ilgili pek çok şey bildiğini belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu, teknik ve insan kaynakları sorunların yeni yöneticiler için olduğu kadar onlar için de en zorlayıcı sorunlar olduğunu ifade etmiş fakat katılımcıların neredeyse yarısı bu sorunların en iyi şekilde hazırlandıkları sorunlar olduğunu öne sürmüştür. Yöneticilerin çoğu bu mevkiye ulaşmak için, iş hakkındaki olumlu izlenimlerinden ya da belirli bir rol modelden ilham almışlar. Yalnızca % 5’i mevkilerine maaş için gelmiştir. Katılımcıların neredeyse üçte biri, rekabet süreçlerinden geçmeden atanmıştır. Genel olarak, yöneticilerin çoğunluğu yönetim rolüne güçlü bir kişisel ve profesyonel bağlılık göstermektedir ve kendilerine ait bilgi ve yardımcı kaynaklarını araştırmada başarılı oldukları görülmüştür.

Marvin, LaCost, Grady and Mooney (2003), “Administrative Support and Challenges in Nebraska Public School Early Childhood Programs: Preliminary Study (Nebraska Kamu Okullarında İdari Destek ve Okul Öncesi Programlarındaki Zorluklar: Ön Çalışma)” adlı çalışmalarında, Nebraska eyaletinde bulunan kamu okullarındaki okul öncesi programında görev yapan 176 öğretmenin, idari destekler ile ilgili algıları ve okul öncesi programlarına

ilişkin yaşadıkları zorlukları incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, kalite programlarının ve öğretmenlerin bütçelerinin desteklenmesi ve çalışma saati programlarını savunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, okul öncesi programlarda önerilen uygulamalar ile ilgili yöneticilerinin bilgilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Diğer yöneticiler tarafından denetlenen öğretmenler ile okul öncesi eğitim yöneticileri tarafından denetlenen öğretmenler karşılaştırıldığında diğer yöneticiler tarafından denetlenen öğretmenler, denetleyen kişilerin desteği, program bilgisi, esnek iş programları, ev ziyaretleri ve aileler ve eğitim dışı kurumlarla olan iletişimler gibi konularda eşitsizliklerin olduğunu bildirmişlerdir.

Browne-Ferrigno (2003), “Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement (Yönetici Olmak: Rol Kavramlaştırılması, İlk Sosyalleşme, Rol-Kimlik Dönüşümü, Amaca Yönelik Katılım)” adlı çalışmasında öğretmenlerin yönetici olmaya hazırlanırken oluşan değişimlerinin doğasını açıklamaya çalışmıştır. Yöntem olarak da vaka araştırmasını seçmiş ve yönetici olacak 18 eğitim kurumu çalışanını bir hazırlık programına alarak mesleki gelişimlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim çalışanlarının, yönetici olmaya çalışırken yaşadığı gelişimi etkileyen dört ana madde olduğunu belirlemiştir. Bunlar: (a) yöneticilik rolünün kavramlaştırılması (b) yeni bir uygulama topluluğunda ilk kez sosyalleşme (c) rol-kimlik dönüşümü (d) kariyer hedeflerine dayalı amaca yönelik katılım. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki yıllarına göre okul yöneticilerinin özelliklerine yer verilmiştir. Mesleki yılları ne olursa olsun tüm öğretmenler, yöneticilerde bulunması gereken özellikleri şu şekilde açıklamışlardır; iyi bir karar verici, organizatör, problem çözücü, iletişim yönünden kuvvetli, lider ve vizyon sahibi olmalıdır. Bu sonuca dayanarak bir okul yöneticisinin okul yönetim süreçlerini başarılı bir şekilde uygulayabilmesi için yöneticilerde bulunması gereken özelliklere sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz.

Persson, Andersson and Nilsson (2004), “Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances (Problem alanları ve anlaşmaların ortasında İsviçre’deki başarılı okul müdürleri)” adlı çalışmalarında “Bir okul müdürünü başarılı yapan nedir?” ve “Başarılı bir okul müdürü ne yapar?” sorularına cevap aramışlar ve farklı okul kültürlerinde başarılı okul liderliği ile ilgili bir takım sonuçlara ulaşmışlar. Araştırmanın bulguları görüşmeler, anketler, gözlemler aracılığıyla elde edilmiştir. İsveç okullarını etkileyen üç problem alanına ilişkin bilgiler incelenmiştir: işveren ve çalışanlar arasında, öğrenciler ve yetişkinler arasında ve değişiklik ile devamlılık arasındaki problemler. Öte yandan, okul müdürlerinin iş hayatları yalnızca problem alanları ile değil aynı zamanda anlaşmalar ile de ifade edilmektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin okul içerisindeki diğer taraflarla olan anlaşmaları da incelenmektedir. Bu anlaşmalar, hem okul müdürlerinin gün içerisinde karşılaştıkları problemler ile baş etme yolu hem de okul kültürüne dayalı bir şekilde başarılı olma ve bir liderlik oluşturma yoludur.

Bandur (2012), “School-based management developments and partnership: Evidence from Indonesia (Okul merkezli yönetim hakkında gelişmeler ve ortaklıklar: Endonezya elde edilen bulgular) adlı çalışmasında, yetki ve sorumluluğun okul düzeyindeki karar vericilere verildiği okul merkezli yönetimlerin (SBM), okul düzeyindeki ortaklık ve katılımcı karar verme süreçlerini oluşturma şekline odaklanarak Endonezya’da SBM hakkındaki genel eğilimler ve güncel gelişmelerden bahsetmektedir. Çalışmadaki veriler, Ngada Flores’in 504 okul konseyi üyesinin dâhil olduğu anket çalışması ve ardından da ilgili tüm taraflarla yapılan 42 görüşmeyi temel alınarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre SBM uygulanması ile okul konseyince verilen kararlara katılım oranının yüksek olmasını sağlamıştır. Kaliteli karar verme ile ilgili sorulara verilen cevapların % 73.4’ü karar verme süreçlerini çok iyi , % 13.1’i mükemmel, % 8.7’si ise iyi olarak kabul etmiştir. Katılımcıların sadece% 2’si kötü veya yetersiz olarak kabul etmişler.

Sonuçlar göstermektedir ki, konsey üyelerinin % 54.8'i gerçek bir ortak olarak çalıştığını ve % 41'i konsey üyelerinin kendi görüşlerini ifade etmesi konusunda şansları olduğunu düşünmektedir. Yapılan bu araştırma okul yönetiminde karar verme sürecinin etkili olduğunu göstermektedir.

Kosir ve Jezovsek'in (2014), "Processes Of Quality Assurance And Knowledge Management In An Educational Institute–Kindergarten" (Bir eğitim kurumu olan Anaokulunda Kalite Güvence ve Bilgi Yönetiminin Süreçleri) adlı araştırması, öğretmenlerin kendi beceri ve sorumluluklarının farkında olduğunu ancak yönetim sürecinin değerlendirme ve öz değerlendirme olarak bilinçli bir biçimde yürütülmediğini, yönetimin sadece kalite güvencesi ile üstlenildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler ve çalışanlar yönetim sürecinde kaliteli eğitim çalışmalarının önemli olduğunu okul kültürü ve bilgi paylaşımı bazında farkındalık yaratan okul yönetiminden yana olduklarını belirtmektedirler.

Bölüm III

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde yöntemle ilgili bilgiler açıklanmıştır. Bu çerçevede; araştırmanın evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili yürütülen çalışmalar, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel ve kesitsel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. ilişkisel tarama iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı modeldir. Bununla birlikte betimlenecek değişkenler, gelişim özellikleri, okuduğunu anlama becerileri, oy verme davranışları, tutum gibi bir seferde, belli bir zaman kesiti içinde ölçülen, örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalar ise kesitsel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Çanakkale ilinde, 2014-2015 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında (bağımsız anaokulu, bünyesinde anasınıflı bulunduran ilkokul ve ortaokul) görev yapan 180 yönetici ve 310 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemini, seçkisiz örneklem yoluyla seçilen Çanakkale İl merkezi ve Çanakkale İl sınırları içinde bulunan on ilçe merkezindeki (Ayvacık, Bayramiç, Biga, Çan, Eceabat, Ezine, Gelibolu, Gökçeada, Lapseki ve Yenice) 100 yönetici ve 205 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Anaokulu		Anasınıfı Bulunan Eğitim Kurumu		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	
Kadın	117	92.9	110	61.5	227	74.4	
Cinsiyet	Anaokulu		Anasınıfı Bulunan Eğitim Kurumu		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	
Erkek	9	7.1	69	38.5	78	25.6	
Toplam	126	100.0	179	100.0	305	100.0	
Mezuniyet Düzeyi	Ön Lisans	3	2.4	15	8.4	18	5.9
	Lisans	111	88.1	138	77.1	249	81.6
	Lisansüstü	10	7.9	23	12.8	33	10.8
	Diğer	2	1.6	3	1.7	5	1.6
	Toplam	126	100.0	179	100.0	305	100.0
Kıdem	1-5 yıl	35	27.8	25	14.0	60	19.7
	6-10 yıl	46	36.5	61	34.1	107	35.1
	11-15 yıl	21	16.7	27	15.1	48	15.7
	16-20 yıl	12	9.5	24	13.4	36	11.8
	21 yıl ve üzeri	12	9.5	42	23.5	54	17.7
Toplam	126	100.0	179	100.0	305	100.0	
Statü	Öğretmen	105	83.3	100	55.9	205	67.2
	Yönetici	21	16.7	79	44.1	100	32.8
	Toplam	126	100.0	179	100.0	305	100.0
Okul Türü	Anaokulu	126	100.0	--	--	126	41.3
	Anasınıfı Bulunan Eğitim Kurumu	--	--	179	100.0	179	58.7
	Toplam	126	100.0	179	100.0	305	100.0

Örnekleme oluşturan katılımcıların ayrıntılı özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır. Araştırma örnekleme toplamda 305 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik betimlemeler aşağıda açıklanmaktadır.

- Katılımcıların % 41.3’ü anaokulunda görev yaparken, % 58.7’si bünyesinde anasınıfı barındıran eğitim kurumunda görev yapmaktadır.
- Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında toplam katılımcıların % 74.4’ünün kadın, % 25.6’sının erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Anaokulunda görev yapan katılımcıların % 92.9’unun kadın, % 7.1’i erkek öğretmen iken; anasınıfında görev yapan katılımcıların % 61.5’i kadın, 38.5’i erkek öğretmendir.

- Mezuniyet düzeyine göre bir sınıflama yapıldığında, toplam katılımcıların % 5.9'unun ön lisans, % 81.6'sının lisans, % 10.8'inin lisansüstü ve % 1.6'sının diğer eğitim düzeyi mezunu olduğu görülmektedir. Okul türüne göre mezuniyet düzeyi dikkate alındığında, anaokulunda görev yapan katılımcıların % 2.4'ünün ön lisans, % 88.1'inin lisans, % 7.9'unun lisansüstü ve % 1.6'sının diğer eğitim düzeyi mezunu olduğu anlaşılırken, anasınıfında görev yapan katılımcıların % 8.4'ünün ön lisans, % 77.1'inin lisans, % 12.8'inin lisansüstü ve % 1.7'sinin diğer eğitim düzeyi mezunu olduğu görülmektedir.
- Mesleki kıdemleri açısından, toplam katılımcıların % 19.7'sinin 1-5 yıl arası, % 35.1'inin 6-10 yıl arası, % 15.7'sinin 11-15 yıl arası, % 11.8'inin 16-20 yıl arası ve % 17.7'sinin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anaokulunda görev yapan katılımcıların % 27.8'inin 1-5 yıl arası, % 36.5'inin 6-10 yıl arası, % 16.7'sinin 11-15 yıl arası, % 9.5'inin 16-20 yıl arası ve % 9.5'inin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülürken, anasınıfında görev yapan katılımcıların % 14.0'ünün 1-5 yıl arası, % 34.1'inin 6-10 yıl arası, % 15.1'inin 11-15 yıl arası, % 13.4'ünün 16-20 yıl arası ve % 23.5'inin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır.
- Statülerine göre toplam katılımcıların % 67.2'sinin öğretmen, % 32.8'inin yönetici olduğu görülmektedir. Anaokulunda görev yapan katılımcıların % 83.3'ü öğretmen, % 16.7'si yönetici iken, anasınıfında görev yapan katılımcıların % 55.9'u öğretmen, % 44.1'i yöneticidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri ölçek uygulama yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla konuyla ilgili ayrıntılı bir literatür taraması yapılmış, sonra araştırmanın amaçlarına göre, yöneticilere ve öğretmenlere uygulanacak olan ölçek için çok

sayıda anket ve ölçek çalışması incelenmiştir (Coşkun, 2006; Girgin, 2005; Kaya, 2000; Polat Oğur, 1999). Araştırmanın amacına yönelik hem yöneticiler hem de öğretmenler için 63 maddelik ölçek oluşturulup, üç eğitim bilimleri uzmanından görüş alınarak, onlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişini yönetici görüşlerine göre belirlemek amacıyla “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişini Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirleme Ölçeği (OKYÖSÖ)” geliştirilmiş ve bu ölçek iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü ve hizmet içi eğitim) yer almaktadır. İkinci bölüm ise, okul yönetim süreçlerini içeren yedi alt basamaktan oluşmaktadır. “Karar Verme” süreciyle ilgili on; “Planlama” süreciyle ilgili on; “Örgütlenme” süreciyle ilgili sekiz; “İletişim” süreciyle ilgili on ; “Eşgüdümleme” süreciyle ilgili sekiz; “Etki” süreciyle ilgili yedi; “Değerlendirme” süreciyle ilgili on madde olmak üzere ölçeğin bu bölümünde toplam 63 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde maddeler gösterilen davranışların sıklığını saptayabilmek amacıyla “hiçbir zaman”dan, “her zaman”a doğru beşli derecelendirme ölçeği ile yapılandırılmıştır.

Ölçme aracına ilişkin faktörler, madde sayıları ve güvenilirlik sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Ölçme Aracının Faktörleri, Örnek Maddeleri ve Güvenilirlik Sonuçları

Faktör	Madde Sayısı	Örnek Madde	Öğretmen Cronbach Alpha	Yönetici Cronbach Alpha
Karar Verme	10	Okul sorunlarını çözmek amacıyla okul personeli ve velilerle toplantılar yaparak kararlar alma	.936	.907
Planlama	10	Öğretim planlarının hazırlanmasında ve planların birbirleriyle uyumlu olmasında öğretmenlere rehberlik etme	.945	.922
Örgütlenme	8	Öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iş bölümü yapma	.932	.918
İletişim	10	Öğretmenlerle iletişimde açık-etkili haberleşme yöntem ve araçlarından yararlanma	.958	.926
Eşgüdümleme	8	Okulun tüm üyelerinin eğitim öğretimin işleyişine verimli ve etkin bir şekilde katılımını sağlama	.959	.911
Etki	7	Ödüllendirmeyi öğretmenin başarısını artırmada motive edici kaynak olarak kullanma	.806	.662

Değerlendirme	10	Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve çalışmalarını verimlilikleri açısından izleme, denetleme ve değerlendirme	.963	.890
Toplam			.985	.977

Ölçme aracının derecelendirme yapısı likert tipinde olması nedeni ile güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları değerlendirilirken güven aralıkları şu şekilde tanımlanmıştır:

- 0.00 ile 0.39 arası, ölme aracı güvenilir değildir.
- 0.40 ile 0.59 arası, ölçme aracının güvenilirliği düşüktür.
- 0.60 ile 0.79 arası, ölçme aracı güvenilirdir.
- 0.80 ile 1.00 arası ise ölçme aracı yüksek düzeyde güvenilirdir.

Ölçme aracının güvenilirlik düzeyleri öğretmenlere ve yöneticilere uygulanan formlara göre ayrı ayrı ve her bir alt faktöre göre incelenmiştir. Öğretmenlere uygulanan form her bir alt faktörde ($\alpha >,80$) ve toplamda ($\alpha >,80$) yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Yöneticilere uygulanan form etki faktöründe ($\alpha =,66$) güvenilir, diğer faktörlerde ($\alpha >,80$) ve toplamda ($\alpha >,80$) yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Öğretmenlere ve yöneticilere yönelik iki form halinde sunulan ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Ölçme aracının maddelerinde, sadece etki faktöründe 2. madde olumsuz yapıdadır. İlgili madde betimsel yorumlamalarda cevaplayıcıların aynı görüşlerini yansıtacak şekilde ele alınmakta, etki faktörüne ilişkin toplam puanın hesaplanmasında tersine çevrilerek analize dahil edilmektedir. Cevaplar beşli likert olarak kodlanmakta, “her zaman”dan, “hiçbir zaman”a doğru derecelenmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri OKYÖSÖ ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla konuyla ilgili ayrıntılı bir literatür taraması yapılmış, sonra araştırmanın amaçlarına göre, öğretmenlere ve yöneticilere uygulanacak olan ölçek için anket ve ölçekler incelenmiş

ve madde havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarıyla ölçeğe son hali verilmiştir ve bunun üzerine ölçek izni için enstitüye dilekçe yazılarak Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE birimine gerekli bilgiler gönderilmiştir. Anket çalışması 01.09.2014 tarihinde başlayıp 28.11.2014 tarihinde tamamlanmıştır. Çalışmaya 205 okul öncesi öğretmeni ve 100 yönetici katılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS21.0 programından faydalanılmıştır. Çalışmada hipotezlerin test edilmesinde hangi analiz tekniklerin kullanılmasına karar verme aşamasında parametrik test varsayımları dikkate alınmış, test varsayımların gerçekleşmemesi durumunda parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerin varsayımlarının sınanmasında, parametrik testlerin ilk koşulu olan, bağımlı değişkenlerin aralık ya da oran ölçek türünde olması incelenmiş ve bu doğrultuda ilk varsayım sağlanmıştır. İkinci varsayım olarak verilerin normal dağılım göstermesi beklenmektedir. Farklılık analizleri, faktörlerin toplam puanları üzerinden gerçekleştirilmesi nedeni ile faktörler üzerinden normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Normallik sınaması için öncelikle histogram eğrileri ile skewness ve kurtosis değerlerine; ardından Kolmogorov-simornov testine bakılmıştır. Kolmogorov-simornov testi sonuçlarında faktörler altında anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) görülmüş; skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı durumların mevcut olduğu ve histogram eğrilerinde çarpıklıkların söz konusu olduğu anlaşılmış ve dağılımın normallik göstermediği anlaşılmıştır. Normallik varsayımının sağlanamaması nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmada betimsel istatistiklerin analizlerinde frekans (f) ve yüzdenin (%) yanında (verilerin dağılımında aritmetik ortalamanın yorumlanmasının sıkıntı yaratmayacağı görülmüş) aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapmadan (s) da faydalanılmıştır. Anlamlı farklılıkların incelenmesinde parametrik olmaya

testlerden Mann Whitney U tercih edilmiştir. Anlamlı farklılıklarda p değeri .05 üzerinden dikkate alınmaktadır.

Tablo 3.

Ölçme Aracının Derecelendirme Anahtarı ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Her zaman	5	4.20-5.00
Çoğu zaman	4	3.40-4.19
Ara sıra	3	2.60-3.39
Çok nadir	2	1.80-2.59
Hiçbir zaman	1	1.00-1.79

Tablo 3'te ölçme aracının beşli likert derecelendirmesi ve her bir derecenin puan karşılığı belirtilmiştir. Bulgular bölümündeki analizlerde aritmetik ortalamaların yorumlanmasında bu anahtardaki değerler dikkate alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüşleri her zaman, çoğu zaman, ara sıra, çok nadir, hiçbir zaman ifadeleri çerçevesinde alınmıştır.

nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 49.0’unun “her zaman”, % 45.0’inin “çoğu zaman”, % 4.0’ünün “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “karar alma sürecinde yetki ve sorumluluğu eşit ve dengeli bir şekilde dağıtma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.28$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.40$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin öz-değerlendirmesi ve öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticiler karar alma sürecinde demokratik bir yaklaşımı yaşatmaktadırlar. Bu anlamda yöneticilerin görüşleri öğretmenlere göre kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “gerekli kaynak, yayın ve kişilerden yararlanmak için öğretmenlerin görüşünü alma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 51.2’sinin “her zaman”, % 36.6’sının “çoğu zaman”, % 8.3’ünün “ara sıra”, % 2.4’ünün “çok nadir” ve % 1.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 51.0’inin “her zaman”, % 41.0’inin “çoğu zaman”, % 5.0’inin “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “gerekli konularda yararlanmak üzere tercih edilecek kaynak, yayın ve kişilere ilişkin kararlarında öğretmenlerin görüşlerine başvurma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.34$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.40$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin öz-değerlendirmesi ve öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticiler destekleyici araç ve personele ilişkin kararlarında öğretmenlerden faydalanmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulun donanım ve demirbaş ihtiyacının belirlenmesi, düzenlenmesi ve verimli kullanılması için öğretmenlerin görüşlerini alarak kararlar verme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 49.8’inin “her zaman” % 39.5’inin “çoğu zaman”, % 7.3’ünün “ara sıra”, % 2.0’inin “çok nadir” ve % 1.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise

katılımcıların % 54.0'ünün “her zaman”, % 36.0'sinin “çoğu zaman”, % 6.0'sinin “ara sıra”, % 2.0'sinin “çok nadir” ve % 2.0'sinin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumunun donanım ve demirbaş ihtiyacının belirlenmesi ve bunların işlevsel kullanımı için öğretmenlerin görüşlerinden faydalanma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.34$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.38$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin kurumun demirbaş ve donanımına ilişkin karar alma sürecinde öğretmenleri dikkate almaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “karar verme sürecinde demokratik ve katılımcı bir tutum sergileme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 51.7'sinin “her zaman”, % 35.1'inin “çoğu zaman”, % 8.3'ünün “ara sıra”, % 2.9'unun “çok nadir” ve % 2.0'sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 61.0'inin “her zaman”, % 32.0'sinin “çoğu zaman”, % 6.0'sinin “ara sıra”, % 1.0'inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “karar verme sürecinde demokratik ve katılımcı olma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.32$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.53$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin karar alma sürecinde olduğu gibi karar verme sürecinde de demokratik bir eğilim sergilemektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulun bütçesindeki gelirin harcanması ile ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşlerine başvurma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 40.0'inin “her zaman”, % 40.0'inin “çoğu zaman”, % 10.7'sinin “ara sıra”, % 7.3'ünün “çok nadir” ve % 2.0'sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 30.0'unun “her zaman”, % 42.0'sinin “çoğu zaman”, % 21.0'inin “ara sıra”, % 6.0'sinin “çok nadir” ve % 1.0'inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumunun bütçesinin kullanımına ilişkin kararlarda öğretmenlerin görüşlerini alma” uygulamasına yönelik

öğretmenler ($\bar{X}=4.09$) ve yöneticiler ($\bar{X}=3.94$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin kurumun bütçesinin kullanımında öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okul ile ilgili kararlarda uzman kişilerden ve okul çalışanlarından yararlanma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 44.4’ünün “her zaman”, % 39.0’unun “çoğu zaman”, % 10.7’sinin “ara sıra”, % 3.9’unun “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 39.0’unun “her zaman”, % 43.0’ünün “çoğu zaman”, % 14.0’ünün “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumu ile ilgili kararlarda uzman kişi ve kurum çalışanlarından yararlanma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.20$) “her zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.16$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurum ile ilgili kararlarda eğitim paydaşlarından destek almaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okul ile ilgili kararlarda alırken öğretmenler kurul toplantısında tüm çalışanların katılımını sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 55.1’inin “her zaman”, % 39.0’unun “çoğu zaman”, % 4.4’ünün “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” ve % 0.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 64.0’ünün “her zaman”, % 29.0’unun “çoğu zaman”, % 5.0’inin “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumu ile ilgili kararlarda öğretmenler kurul toplantısı düzenleyip tüm çalışanların katılımını sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.47$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.55$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “karar alırken yetkilerin bir kısmını astlarını devretme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 33.2’sinin “her zaman”, % 40.5’inin “çoğu zaman”, % 21.0’inin “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” ve % 3.4’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 23.0’ünün “her zaman”, % 41.0’inin “çoğu zaman”, % 32.0’sinin “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “karar alırken astlarla yetki paylaşımı yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=3.98$) ve yöneticiler ($\bar{X}=3.82$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin ($\bar{X}=4.26$) ve yöneticilerin ($\bar{X}=4.28$) görüşlerine göre yöneticiler karar alma ve verme süreçlerine ilişkin yaklaşımı sağlıklı örgüt iklimini ve etkin bir örgüt uyumunu sağlayacak düzeydedir.

Tablo 5.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Planlama Faktörüne Göre Betimlenmesi

Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205								Planlama	Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100							
\bar{X}	s	1	2	3	4	5	f		f	1	2	3	4	5	\bar{X}	s
4.30	1.01	7	8	16	59	115	f	Öğretim sürecinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri, belirli gün ve haftaların kutlanması vb.) planlamasını öğretmenlerle birlikte yapma	f	1	3	7	35	54	4,38	0,83
		3.4	3.9	7.8	28.8	56.1	%		%	1.0	3.0	7.0	35.0	54.0		
4.09	1.05	6	13	29	66	91	f	Öğretim planlarının hazırlanmasında ve planların birbirleriyle uyumlu olmasında öğretmenlere rehberlik etme	f	1	1	15	41	42	4.22	0.81
		2.9	6.3	14.1	32.2	44.4	%		%	1.0	1.0	15.0	41.0	42.0		
4.29	0.92	3	9	20	66	107	f	Kültürel faaliyetler ve	f	1	3	4	37	55	4.42	0.79
		1.5	4.4	9.8	32.2	52.2	%		%	1.0	3.0	4.0	37.0	55.0		

		Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205						Planlama	Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100							
4.25	0.89	2	10	20	76	97	f	geziler planlanırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate alma	f	1	5	13	40	41	4.15	0.90
		1.0	4.9	9.8	37.1	47.3	%	Okulun bütçesini, gelirlerini ve yapılacak harcamaları öğretmenler kurul toplantısında ortak alınan kararlar sonucunda planlama	%	1.0	5.0	13.0	40.0	41.0		
4.33	0.86	3	5	20	71	106	f	Okul ile ilgili planlamaları öğretmenler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde yapma	f	0	1	7	49	43	4.34	0.66
		1.5	2.4	9.8	34.6	51.7	%	Eğitim etkinlikleri planlarken çevrenin beklenti ve olanakları dikkate alma	%	.0	1.0	7.0	49.0	43.0		
4.34	0.77	1	3	23	77	101	f	Öğrenci kayıt ve nakilleriyle ilgili iş ve işlemlerin (öğrenci alma şartlarına uygun olarak) yürütülmesini sağlama	f	0	1	6	55	38	4.30	0.63
		.5	1.5	11.2	37.6	49.3	%	Okulun ders araç ve gereçlerinin temini, dağıtımı, korunması ve kullanılması ile ilgili planlamaları yapma	%	.0	1.0	6.0	55.0	38.0		
4.46	0.79	2	3	17	60	123	f	Okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	f	0	3	4	14	79	4.69	0.69
		.5	2.0	3.4	30.7	63.4	%	Okulun ders araç ve gereçlerinin temini, dağıtımı, korunması ve kullanılması ile ilgili planlamaları yapma	%	.0	3.0	4.0	14.0	79.0		
4.46	0.79	2	3	17	60	123	f	Okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	f	0	1	5	30	64	4.57	0.64
		1.0	1.5	8.3	29.3	60.0	%	Okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	%	.0	1.0	5.0	30.0	64.0		
4.57	0.69	1	3	9	57	135	f	Okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	f	0	3	2	19	76	4,68	0,67
		.5	1.5	4.4	27.8	65.9	%	Okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	%	,0	3,0	2,0	19,0	76,0		
4.34	0.87	3	3	27	61	111	f	Okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	f	0	1	8	42	49	4.39	0.68
		1.5	1.5	13.2	29.8	54.1	%	Okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	%	.0	1.0	8.0	42.0	49.0		

Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205	Planlama	Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100
	planlamasını yapma	
	TOPLAM	
4.35	\bar{X} *	4.41
0.70	s	0.56

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin “planlama” boyutundaki durumunu betimlemek için Tablo 5’te gösterilen öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretim yılı sürecinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri, belirli gün ve haftaların kutlanması vb.) planlamasını öğretmenlerle birlikte yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 56.1’inin “her zaman”, % 28.8’inin “çoğu zaman”, % 7.8’inin “ara sıra”, % 3.9’unun “çok nadir” ve % 3.4’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 54.0’ünün “her zaman”, % 35.0’inin “çoğu zaman”, % 7.0’sinin “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim faaliyetlerinin planlamasında öğretmenleri de sürece dahil etme” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.30$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.38$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha işlevsel bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerçekleştirilen planlama sürecini öğretmenlerle birlikte yürüttükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretim planlarının hazırlanmasında ve planların birbirleriyle uyumlu olmasında öğretmenlere rehberlik etme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 44.4’ünün “her zaman”, % 32.2’sinin “çoğu zaman”, % 14.1’inin “ara sıra”, % 6.3’ünün “çok nadir” ve % 2.9’unun “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların

% 42.0'sinin "her zaman", % 41.0'inin "çoğu zaman", % 15.0'inin "ara sıra", % 1.0'nin "çok nadir" ve % 1.0'inin "hiçbir zaman" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "öğretim planlarının hazırlama aşamasında ve planların birbirleri ile uyumunu sağlamada eğiticilere rehberlik etme" uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.09$) "çoğu zaman" ve yöneticiler ($\bar{X}=4.22$) "her zaman" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin öğretmenlere planlama ile ilgili rehberlikleri, öğretim planlarının hazırlanması ve bu planların birbirleriyle uyumunda yeterli düzeyde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin "kültürel faaliyetler ve geziler planlanırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate alma" uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 52.2'sinin "her zaman", % 32.2'sinin "çoğu zaman", % 9.8'inin "ara sıra", % 4.4'ünün "çok nadir" ve % 1.5'inin "hiçbir zaman" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 55.0'inin "her zaman", % 37.0'sinin "çoğu zaman", % 4.0'ünün "ara sıra", % 3.0'ünün "çok nadir" ve % 1.0'inin "hiçbir zaman" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "kültürel faaliyet ve gezi gibi eğitsel faaliyetlerin planlamasında öğretmenlerin görüşünü alma" uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.29$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.42$) "her zaman" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin eğitime destek sağlayacak kültürel faaliyet ve gezilerin planlamasında öğretmenleri planlama sürecine dahil ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin "okulun bütçesini, gelirlerini ve yapılacak harcamaları öğretmenler kurul toplantısında ortak alınan kararlar sonucunda planlama" uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 47.3'ünün "her zaman", % 37.1'inin "çoğu zaman", % 9.8'inin "ara sıra", % 4.9'unun "çok nadir" ve % 1.0'inin "hiçbir zaman" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 41.0'inin "her zaman", % 40.0'nin "çoğu zaman", % 13.0'ünün "ara sıra", % 5.0'inin "çok nadir" ve % 1.0'inin "hiçbir zaman" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "eğitim

kurumun bütçesi ve harcamalarına ilişkin planlamaları öğretmen kurul toplantısında alınan ortak kararlar çerçevesinde yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.25$) “her zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.15$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin bütçe ve harcamaların planlamasında öğretmenler kurulun kararına uygun davrandığı söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okul ile ilgili planlamaları öğretmenler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 51.7’sinin “her zaman”, % 34.6’sının “çoğu zaman”, % 9.8’inin “ara sıra”, % 2.4’ünün “çok nadir” ve % 1.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 43.0’ünün “her zaman”, % 49.0’unun “çoğu zaman”, % 7.0’sinin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumu ile ilgili planlamalarda öğretmenler ve okul çalışanları ile birlikte çalışma yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.33$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.34$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurumu ile ilgili planlamalarda diğer paydaşların görüşlerini dikkate alacak şekilde işbirliği içinde bir çalışma gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “eğitim etkinlikleri planlarken çevrenin beklenti ve olanakları dikkate alma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 49.3’ünün “her zaman”, % 37.6’sının “çoğu zaman”, % 11.2’sinin “ara sıra”, % 1.5’inin “çok nadir” ve % 0.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 38.0’inin “her zaman”, % 55.0’inin “çoğu zaman”, % 6.0’sının “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim etkinliklerinin planlanmasında çevrenin beklenti ve olanaklarını dikkate alma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.34$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.30$) “her zaman”

düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, çevrenin eğitim ilişkisinden hareketle eğitim planlamalarında çevrenin olanakları ile beklentilerini de dikkate almaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğrenci kayıt ve nakilleriyle ilgili iş ve işlemlerin (öğrenci alma şartlarına uygun olarak) yürütülmesini sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 63.4’ünün “her zaman”, % 30.7’sinin “çoğu zaman”, % 3.4’ünün “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” ve % 0.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 79.0’unun “her zaman”, % 14.0’ünün “çoğu zaman”, % 4.0’ünün “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğrenci kayıt ve nakillerinde sürecin işlevsel bir şekilde yürütülmesini sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.55$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.69$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, öğrenci nakil ve kayıtlarında sürecin etkili bir şekilde tamamlanmasını sağlayacak planlamayı yapmakta ve uygulanmasını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulun ders araç ve gereçlerinin temini, dağıtımı, korunması ve kullanılması ile ilgili planlamaları yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 60.0’ının “her zaman”, % 29.3’ünün “çoğu zaman”, % 8.3’ünün “ara sıra”, % 1.5’inin “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 64.0’ünün “her zaman”, % 30.0’unun “çoğu zaman”, % 5.0’inin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumunda eğitsel ders araç ve gereçlerinin sağlanması, dağıtılması, korunma ve kullanılmasına ilişkin planlamaları yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.46$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.57$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, okulun eğitsel araç ve gereçlerin temini ve işlevsel kullanımı için gerekli planlamaları yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 65.9’unun “her zaman”, % 27.8’inin “çoğu zaman”, % 4.4’ünün “ara sıra”, % 1.5’inin “çok nadir” ve % 0.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 76.0’sının “her zaman”, % 19.0’unun “çoğu zaman”, % 2.0’sinin “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumunun temizliği ve düzeni konusunda ihtiyaç duyulacak önlemlerin alınmasını sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.57$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.68$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, kurumun temizliği ve düzenini sağlamak için planlamaları yapmakta ve uygulanmasını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenler kurul toplantısında ailelerle ilgili çalışmaların (veli toplantı tarihleri, aile katılım çalışmaları, aile eğitim seminerleri vb.) planlamasını yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 54.1’inin “her zaman”, % 29.8’inin “çoğu zaman”, % 13.2’sinin “ara sıra”, % 1.5’inin “çok nadir” ve % 1.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 49.0’unun “her zaman”, % 42.0’sinin “çoğu zaman”, % 8.0’sinin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmenler kurul toplantılarında aileler ile ilgili çalışmaların planlanmasını yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.34$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.39$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler.

Yöneticiler, okul ve aile işbirliğine yönelik etkili olabilecek aileyi kapsayan planlamaları gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin ($\bar{X}=4.35$) ve yöneticilerin ($\bar{X}=4.41$) görüşlerine göre yöneticiler eğitim kurumunda eğitsel hedeflerin gerçekleşmesi ihtiyaç duyulacak her türlü uygulamanın planlamasını işlevsel olacak şekilde planlamakta ve planlamaların uygulanmasını sağlamaktadır.

Tablo 6.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Örgütleme Faktörüne Göre Betimlenmesi

		Öğretmenlere göre yönetim süreçleri N:205					Örgütleme		Yöneticilere göre yönetim süreçleri N:100							
\bar{X}	s	1	2	3	4	5	f		f	1	2	3	4	5	\bar{X}	s
4.43	0.82	2	6	13	65	119	f	Okul personelinin (öğretmen ve diğer çalışanlar) görev. rol ve sorumluluklarını yazılı ve açık bir biçimde belirtme	f	0	4	5	38	53	4.40	0.77
		1.0	2.9	6.3	31.7	58.0	%		%	.0	4.0	5.0	38.0	53.0		
4.30	0.85	4	4	16	83	98	f	Kişilere görev verirken bir rol çatışması yaratmamaya dikkat etme	f	0	0	8	43	49	4.41	0.64
		2.0	2.0	7.8	40.5	47.8	%		%	.0	.0	8.0	43.0	49.0		
4.52	0.66	1	1	10	71	122	f	Okula gelen yazıların işlemlerinin düzenli ve zamanında yapılmasını ve okul personeline duyurulmasını sağlama	f	0	2	3	23	72	4.65	0.64
		.5	.5	4.9	34.6	59.5	%		%	.0	2.0	3.0	23.0	72.0		
4.47	0.70	1	1	15	72	116	f	Öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iş bölümü yapma	f	0	0	6	25	69	4.63	0.60
		.5	.5	7.3	35.1	56.6	%		%	.0	.0	6.0	25.0	69.0		
4.42	0.73	2	2	11	82	108	f	Okulu. ulaştırılması gereken hedef ve kazanımlar doğrultusunda ve buna uygun olarak düzenleme	f	0	2	3	32	63	4.56	0.66
		1.0	1.0	5.4	40.0	52.7	%		%	.0	2.0	3.0	32.0	63.0		
4.42	0.69	1	1	15	82	106	f	Okuldaki etkinlikleri insan ve maddi kaynaklara göre etkili olarak yürütülecek biçimde ayarlama	f	0	2	3	34	61	4.54	0.66
		.5	.5	7.3	40.0	51.7	%		%	.0	2.0	3.0	34.0	61.0		
4.41	0.71	0	2	20	74	109	f	Çevre ile iyi ilişkiler kurarak kişi ve gruplardan okul amaçları doğrultusunda yararlanma	f	0	3	3	40	54	4.45	0.70
		.0	1.0	9.8	36.1	53.2	%		%	.0	3.0	3.0	40.0	54.0		
4.21	0.86	2	8	22	86	87	f	Öğretmenler kurulunu sık sık toplayarak eğitim ve öğretim ile ilgili sorunlara okulun amaçları doğrultusunda çözüm yolları bulunmasını sağlama	f	0	4	16	52	28	4.04	0.78
		1.0	3.9	10.7	42.0	42.4	%		%	.0	4.0	16.0	52.0	28.0		
TOPLAM																

Öğretmenlere göre yönetim süreçleri N:205	Örgütlenme	Yöneticilere göre yönetim süreçleri N:100
4.40	\bar{X}	4.46
0.62	s	0.54

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin “örgütlenme” boyutundaki durumunu betimlemek için Tablo 6’da gösterilen öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okul personelinin (öğretmen ve diğer çalışanlar) görev, rol ve sorumluluklarını yazılı ve açık bir biçimde belirtme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 58.0’inin “her zaman”, % 31.7’sinin “çoğu zaman”, % 6.3’ünün “ara sıra”, % 2.9’unun “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 53.0’ünün “her zaman”, % 38.0’inin “çoğu zaman”, % 5.0’inin “ara sıra”, % 4.0’ünün “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumunda görev alan tüm personelin görev ve sorumluluklarını açık bir şekilde yazılı olarak sunma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.43$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.40$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurum personelinin rollerinin ne olduğunu ve rollere ilişkin görev ve sorumlulukları açık bir dille yazılı olarak çalışanlara sunmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “kişilere görev verirken bir rol çatışması yaratmamaya dikkat etme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 47.8’inin “her zaman”, % 40.5’inin “çoğu zaman”, % 7.8’inin “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 49.0’unun “her zaman”, % 43.0’ünün “çoğu zaman”, % 8.0’inin “ara sıra” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurumun çalışanlarını görevlendirirken rol çatışmasını önleme” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.30$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.41$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin eğitim

kurumunda çalışan tüm paydaşlar arasında yapılan görevlendirmelerde rol çatışmalarının olmasını önlemekte ve süreci etkili bir şekilde yönetmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okula gelen yazıların işlemlerinin düzenli ve zamanında yapılmasını ve okul personeline duyurulmasını sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 59.5’inin “her zaman”, % 34.6’sının “çoğu zaman”, % 4.9’unun “ara sıra”, % 0.5’inin “çok nadir” ve % 0.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 72.0’sinin “her zaman”, % 23.0’ünün “çoğu zaman”, % 3.0’ünün “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumunda gerçekleşen yazışmaların düzenli ve zamanında yapılmasını sağlama ve ilgili yazılarından personelin haber olmasını sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.52$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.65$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler eğitim kurumunun resmi yazışmalarına gerekli ilgi ve dikkati göstermekte ve personelini ilgili yazılarda bilgilendirmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iş bölümü yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 56.6’sının “her zaman”, % 35.1’inin “çoğu zaman”, % 7.3’ünün “ara sıra”, % 0.5’inin “çok nadir” ve % 0.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 69.0’unun “her zaman”, % 25.0’inin “çoğu zaman”, % 6.0’sının “ara sıra” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurumda görev yapan öğretmenler ve diğer destek personeli arasında iş bölümü yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.47$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.63$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler öğretmenler ve diğer personel arasında çatışmaları önleme ile sürecin işlevsel ve profesyonel yürümesi için iş bölümüne başvurmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulu, ulaşılması gereken hedef ve kazanımlar doğrultusunda ve buna uygun olarak düzenleme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 52.7’sinin “her zaman”, % 40.0’ının “çoğu zaman”, % 5.4’ünün “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 63.0’ünün “her zaman”, % 32.0’sinin “çoğu zaman”, % 3.0’ünün “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumuna ilişkin düzenleme faaliyetlerini ulaşılması gereken hedef ve kazanımlar doğrultusunda yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.42$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.56$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler eğitim kurumunda belirlenen ve ulaşılmaya çalışılan hedef ve kazanımlar doğrultusunda kurumsal düzenlemeleri gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okuldaki etkinlikleri insan ve maddi kaynaklara göre etkili olarak yürütülecek biçimde ayarlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 51.7’sinin “her zaman”, % 40.0’ının “çoğu zaman”, % 7.3’ünün “ara sıra”, % 0,5’inin “çok nadir” ve % 0.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 61.0’inin “her zaman”, % 34.0’ünün “çoğu zaman”, % 3.0’ünün “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurumda gerçekleştirilecek etkinlikleri kaynaklar dikkate alınarak organize edilmesini sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.42$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.54$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin eğitim kurumunda gerçekleştirilecek her türlü faaliyeti organize ederken beşeri ve maddi kaynakları dikkate aldığı ve bu çerçevede planlama yaptığı söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “çevre ile iyi ilişkiler kurarak kişi ve gruplardan okul amaçları doğrultusunda yararlanma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 53.2’sinin “her zaman”, % 36.1’inin “çoğu zaman”, % 9.8’inin “ara sıra”,

% 1.0'ının "çok nadir" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 54.0'ünün "her zaman", % 40.0'ının "çoğu zaman", % 3.0'ünün "ara sıra", % 3.0'ünün "çok nadir" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "çevre ile etkili ilişkiler kurarak, eğitim kurumuna amaçlar doğrultusunda çevre desteği sağlama" uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.41$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.45$) "her zaman" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede çevre desteğini, çevre ile etkili iletişim kurarak sağlamaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin "öğretmenler kurulunu sık sık toplayarak eğitim ve öğretim ile ilgili sorunlara okulun amaçları doğrultusunda çözüm yolları bulunmasını sağlama" uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 42.4'ünün "her zaman", % 42.0'sinin "çoğu zaman", % 10.7'sinin "ara sıra", % 3.9'unun "çok nadir" ve % 1.0'ünün "hiçbir zaman" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 28.0'ünün "her zaman", % 52.0'sinin "çoğu zaman", % 16.0'sinin "ara sıra", % 4.0'ünün "çok nadir" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "eğitim kurumuna ilişkin sorunların çözümünde öğretmenler kurulundan destek alma" uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.21$) "her zaman" ve yöneticiler ($\bar{X}=4.04$) "çoğu zaman" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler öğretmenler kurulunu, kurumun eğitim-öğretime ilişkin sorunlarını çözüme toplamakta ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde faydalanmaktadır.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=4.40$) ve yöneticilerin ($\bar{X}=4.46$) görüşlerine göre yöneticiler eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirme düzeyinde okulun paydaşlarının işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmalarını sağlamakta, çevre ve okul ilişkilerini etkili düzeyde tutabilmekte ve kurumun sorunlarının çözümünde çevreden faydalanabilmektedir.

Tablo 7.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin İletişim Faktörüne Göre Betimlenmesi

		Öğretmenlere göre yönetim süreçleri N:205						İletişim		Yöneticilere göre yönetim süreçleri N:100						
\bar{X}	s	1	2	3	4	5	f		f	1	2	3	4	5	\bar{X}	s
4.37	0.85	4	2	20	68	111	f	Öğretmenlerle iletişimde açık- etkili haberleşme yöntem ve araçlarından yararlanma	f	1	4	3	27	65	4.51	0.82
		2.0	1.0	9.8	33.2	54.1	%		%	1.0	4.0	3.0	27.0	65.0		
4.09	0.97	4	11	30	78	82	f	Personel arasındaki iletişimin gelişimine yönelik çalışmalar yapma	f	1	3	4	41	51	4.38	0.79
		2.0	5.4	14.6	38.0	40.0	%		%	1.0	3.0	4.0	41.0	51.0		
4.41	0.79	3	2	14	75	111	f	Mevzuat ve uygulamadaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildirme	f	0	2	1	27	70	4.65	0.61
		1.5	1.0	6.8	36.6	54.1	%		%	.0	2.0	1.0	27.0	70.0		
4.49	0.76	3	2	9	68	123	f	Gelen emir ve yazılar konusunda öğretmenlere gerekli bilgilendirmeleri yapma	f	0	2	1	19	78	4.73	0.58
		1.5	1.0	4.4	33.2	60.0	%		%	.0	2.0	1.0	19.0	78.0		
4.22	0.90	5	3	26	78	93	f	Okulun içinde yukardan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru dikey ve yatay iletişim türlerini kullanma	f	0	2	9	34	55	4.42	0.74
		2.4	1.5	12.7	38.0	45.4	%		%	.0	2.0	9.0	34.0	55.0		
4.16	1.02	5	11	29	61	99	f	Okulda sıcak ve samimi ilişkileri geliştiren bir iklim (hava) yaratılmasını sağlama	f	0	0	3	34	63	4.60	0.55
		2.4	5.4	14.1	29.8	48.3	%		%	.0	.0	3.0	34.0	63.0		
4.28	0.91	4	5	25	66	105	f	Okulda düzenlenen etkinliklerin gidişatını takip ederek görülen eksiklikler ve alınması gereken tedbirler hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurma	f	0	2	1	33	64	4.59	0.62
		2.0	2.4	12.2	32.2	51.2	%		%	.0	2.0	1.0	33.0	64.0		
4.41	0.80	1	4	22	61	117	f	Okul içinde öğretmenlerin fikir ve kanaatlerini rahatça ifade etmelerine imkan tanıma	f	1	1	1	23	74	4.68	0.65
		.5	2.0	10.7	29.8	57.1	%		%	1.0	1.0	1.0	23.0	74.0		
4.40	0.84	2	4	24	56	119	f	Öğretmenler ve görevli personelin	f	0	2	5	19	74	4.65	0.67
		1.0	2.0	11.7	27.3	58.0	%		%	.0	2.0	5.0	19.0	74.0		

Öğretmenlere göre yönetim süreçleri N:205								İletişim		Yöneticilere göre yönetim süreçleri N:100								
4.20	0.95	7	3	24	78	93	f	dilek ve şikayetlerini okul yönetimine rahatlıkla ulaştırmasını sağlama	f	0	2	5	34	59	4.50	0.69		
		3.4	1.5	11.7	38.0	45.4	%	Okul içi veya dışı iletişimde; bireyler ya da gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözüm yolları bulma	%	.0	2.0	5.0	34.0	59.0				
								TOPLAM										
								4.30	\bar{X}									4.57
								0.75	s									0.52

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin “iletişim” boyutundaki durumunu betimlemek için Tablo 7’de gösterilen öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenlerle iletişimde açık-etkili haberleşme yöntem ve araçlarından yararlanma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 54.1’inin “her zaman”, % 33.2’sinin “çoğu zaman”, % 9.8’inin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 65.0’inin “her zaman”, % 27.0’sinin “çoğu zaman”, % 3.0’ünün “ara sıra”, % 4.0’ünün “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmenlerle arasındaki iletişim sürecinin işlevsel olabilmesi için etkili iletişim araç ve yöntemlerinden yararlanma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.37$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.51$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurumunda öğretmenler ile sağlıklı iletişim kurmada etkili iletişim araç ve yöntemlerini tercih edip, kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “personel arasındaki iletişimin gelişimine yönelik çalışmalar yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 40.0’ının “her zaman”, % 38.0’inin “çoğu zaman”, % 14.6’sinin “ara sıra”, % 5.4’ünün “çok nadir” ve

% 2.0'sinin "hiçbir zaman" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 51.0'inin "her zaman", % 41.0'inin "çoğu zaman", % 4.0'ünün "ara sıra", % 3.0'ünün "çok nadir" ve % 1.0'inin "hiçbir zaman" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "kurumundaki personelin kendi arasındaki iletişimi daha sağlıklı ve işlevsel hale getirme çalışmaları yapma" uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.09$) "çoğu zaman" ve yöneticiler ($\bar{X}=4.38$) "her zaman" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin personel arası iletişimin etkililiğini artırmak için çaba sarf etmekte ve bu konuda çalışmalar gerçekleştirmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin "mevzuat ve uygulamadaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildirme" uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 54.1'inin "her zaman", % 36.6'sının "çoğu zaman", % 6.8'inin "ara sıra", % 1.0'inin "çok nadir" ve % 1.5'inin "hiçbir zaman" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 70.0'inin "her zaman", % 27.0'sinin "çoğu zaman", % 1.0'inin "ara sıra", % 2.0'sinin "çok nadir" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "mevzuat ve uygulamadaki değişiklikler öğretmenlere zamanında bildirme" uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.41$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.65$) "her zaman" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin, öğretmenlere mevzuat ve uygulamalara ilişkin değişiklikleri zamanında bildirdiği söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin "gelen emir ve yazılar konusunda öğretmenlere gerekli bilgilendirmeleri yapma" uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 60.0'ının "her zaman", % 33.2'sinin "çoğu zaman", % 4.4'ünün "ara sıra", % 1.0'inin "çok nadir" ve % 1.5'inin "hiçbir zaman" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 78.0'inin "her zaman", % 19.0'unun "çoğu zaman", % 1.0'inin "ara sıra", % 2.0'sinin "çok nadir" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "kurumuna gelen yazışma içerikleri hakkında öğretmenlere gerekli

bilgilendirmeleri yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.49$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.73$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, kurumsal yazışmaların içeriğine ve bu içerikte ifade edilen uygulamalar hakkında öğretmenlere yeterli bilgilendirme yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulun içinde yukardan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru dikey ve yatay iletişim türlerini kullanma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 45.4’ünün “her zaman”, % 38.0’inin “çoğu zaman”, % 12.7’sinin “ara sıra”, % 1.5’inin “çok nadir” ve % 2.4’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 55.0’inin “her zaman”, % 34.0’ünün “çoğu zaman”, % 9.0’unun “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumunda yatay ve dikey iletişim türlerini kullanma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.22$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.42$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurum içinde kurumun paydaşları ile yatay ve dikey iletişim türlerini kullanmakta ve iletişimi çok kanallı olarak sağlamaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulda sıcak ve samimi ilişkileri geliştiren bir iklim (hava) yaratılmasını sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 48.3’ünün “her zaman”, % 29.8’inin “çoğu zaman”, % 14.1’inin “ara sıra”, % 5.4’ünün “çok nadir” ve % 2.4’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 63.0’ünün “her zaman”, % 34.0’ünün “çoğu zaman”, % 3.0’ünün “ara sıra” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurumda sağlıklı bir örgütsel iklim oluşturma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.16$) “çoğu zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.60$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin kurumun örgütsel atmosferini daha yaşanabilir bir hale getirmek için uygun bir örgütsel iklim oluşturduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulda düzenlenen etkinliklerin gidişatını takip ederek görülen eksiklikler ve alınması gereken tedbirler hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 51.2’sinin “her zaman”, % 32.2’sinin “çoğu zaman”, % 12.2’sinin “ara sıra”, % 2.4’ünün “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 61.0’ünün “her zaman”, % 33.0’ünün “çoğu zaman”, % 1.0’inin “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurumda düzenlenen faaliyetleri gözlemleyerek sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerin görüşlerini alma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.28$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.59$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurumdaki etkinliklerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin görüşlerine başvurmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okul içinde öğretmenlerin fikir ve kanaatlerini rahatça ifade etmelerine imkan tanıma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 57.1’inin “her zaman”, % 29.8’inin “çoğu zaman”, % 10.7’sinin “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” ve % 0.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 74.0’ünün “her zaman”, % 23.0’ünün “çoğu zaman”, % 1.0’inin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” ve 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurum içinde öğretmenlerin kendilerini ifade özgürlüğünü tanıma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.41$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.68$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, öğretmenlerin eğitim kurumu içinde kendilerini özgür bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenler ve görevli personelin dilek ve şikayetlerini okul yönetimine rahatlıkla ulaştırmasını sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 58.0’inin “her zaman”, % 27.3’ünün “çoğu zaman”, %

11.7'sinin "ara sıra", % 2.0'sinin "çok nadir" ve % 1.0'inin "hiçbir zaman" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 74.0'ünün "her zaman", % 19.0'unun "çoğu zaman", % 5.0'inin "ara sıra", % 2.0'sinin "çok nadir" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "kurumun tüm paydaşlarının dilek ve şikayetlerini yönetimle rahat bir şekilde paylaşmasını sağlama" uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.40$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.65$) "her zaman" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler eğitim kurumunda çalışan tüm paydaşların kurumu ilgilendiren dilek ve şikayetlerini özgür bir şekilde yönetimle paylaşabilmesini sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin "okul içi veya dışı iletişimde; bireyler ya da gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözüm yolları bulma" uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 45.4'ünün "her zaman", % 38.0'inin "çoğu zaman", % 11.7'sinin "ara sıra", % 1.5'inin "çok nadir" ve % 3.4'ünün "hiçbir zaman" cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 59.0'unun "her zaman", % 34.0'ünün "çoğu zaman", % 5.0'inin "ara sıra", % 2.0'sinin "çok nadir" cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin "kurum içi ve kurum dışı düzeyde gerçekleşebilecek her türlü çatışmayı kurumun verimini arttıracak şekilde çözüme bağlama" uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.20$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.50$) "her zaman" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, eğitim kurumunu ilgilendiren her türlü kurum içi ve kurum dışı çatışmayı fayda sağlayacak şekilde çözüme bağlamayı amaçlamaktadırlar.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=4.30$) ve yöneticilerin ($\bar{X}=4.57$) görüşlerine göre yöneticiler eğitim kurumunda paydaşlar arasında, paydaşlar ve yönetim arasında, paydaşlar ve çevre arasında etkili ve sürdürülebilir bir iletişim sağlamayı amaçlamakta; bunun için çaba sarf etmekte ve işlevsel bir iletişim mekanizması sağlamaktadırlar.

Tablo 8.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Eşgüdümleme Faktörüne Göre Betimlenmesi

Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205		Eşgüdümleme (Koordinasyon)		Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100												
\bar{X}^*	s	1	2	3	4	5	f	*	f	1	2	3	4	5	\bar{X}^*	s
4.32	0.76	2	3	16	91	93	f	Okulun tüm üyelerinin eğitim öğretimin işleyişine verimli ve etkin bir şekilde katılımını sağlama	f	0	5	1	45	49	4.38	0.75
		1.0	1.5	7.8	44.4	45.4	%		%	.0	5.0	1.0	45.0	49.0		
4.39	0.70	0	2	20	79	104	f	Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenci, veli, okul aile birliği, kaynak kişiler ve üst makamlarla işbirliği yapma	f	0	2	6	33	59	4.49	0.70
		.0	1.0	9.8	38.5	50.7	%		%	.0	2.0	6.0	33.0	59.0		
4.40	0.78	4	1	11	83	106	f	Öğretmenlerin okul içinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerini (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri, belirli gün ve haftaların kutlanması vb.) belirleyip ortak bir şekilde uygulanmasını sağlama	f	0	3	5	44	48	4.37	0.72
		2.0	.5	5.4	40.5	51.7	%		%	.0	3.0	5.0	44.0	48.0		
4.18	0.93	3	9	29	72	92	f	Hizmet içi eğitime önem verir ve personelin bu yolla eğitim almasını sağlama	f	1	2	18	44	35	4.10	0.84
		1.5	4.4	14.1	35.1	44.9	%		%	1.0	2.0	18.0	44.0	35.0		
4.32	0.81	2	5	18	80	100	f	Öğretmenler arasında etkinliklerin işleyişi ile ilgili iş birliğinin sağlanması ve zümre öğretmenlerin	f	1	1	9	40	49	4.35	0.77
		1.0	2.4	8.8	39.0	48.8	%		%	1.0	1.0	9.0	40.0	49.0		

Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205							Eşgüdümleme (Koordinasyon)	Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100								
4.31	0.87	4	4	19	75	103	f	faaliyetlerinin koordine edilmesi için gerekli çalışmaları yapma	f	0	3	8	39	50	4.36	0.76
		2.0	2.0	9.3	36.6	50.2	%	Öğretmenler ile üst kademeler (Şube müdürü, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürü), öğrenciler, veliler ve diğer personel arasında uzlaştırıcı rol oynama	%	.0	3.0	8.0	39.0	50.0		
4.21	0.92	4	8	22	78	93	f	Okuldaki çalışanları birbirinin yaptığı işlerden haberdar etme	f	1	1	10	40	48	4.33	0.78
		2.0	3.9	10.7	38.0	45.4	%		%	1.0	1.0	10.0	40.0	48.0		
4.29	0.89	3	7	21	71	103	f	Okuldaki işbirliğini artırıcı çalışmalara önem verme	f	0	1	7	35	57	4.48	0.67
		1.5	3.4	10.2	34.6	50.2	%		%	.0	1.0	7.0	35.0	57.0		
							TOPLAM									
							4.30	\bar{X} *								4.36
							0.74	s								0.59

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin “eşgüdümleme (koordinasyon)” boyutundaki durumunu betimlemek için Tablo 8’de gösterilen öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulun tüm üyelerinin eğitim öğretimin işleyişine verimli ve etkin bir şekilde katılımını sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 45.4’ünün “her zaman”, % 44.4’ünün “çoğu zaman”, % 7.8’inin “ara sıra”, % 1.5’inin “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 49.0’unun “her zaman”, % 45.0’inin “çoğu zaman”, % 1.0’inin “ara sıra”, % 5.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurumun tüm paydaşlarının eğitim-öğretim sürecine etkin katılımını sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler (\bar{X} =4.32) ve yöneticiler (\bar{X} =4.38)

“her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurumda katılım kültürünü desteklemekte, kurumda tüm paydaşların kurumsal sürece etkin katılımını sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenci, veli, okul aile birliği, kaynak kişiler ve üst makamlarla işbirliği yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 50.7’sinin “her zaman”, % 38.5’inin “çoğu zaman”, % 9.8’inin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 59.0’unun “her zaman”, % 33.0’ünün “çoğu zaman”, % 6.0’sının “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurumsal amaçların gerçekleştirilebilmesi için eğitimle ilgili tüm paydaşlar arasında işbirliği sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.39$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.49$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurumun tüm çalışanları ve kurum dışı eğitimle ilgili rol ve statüler arasında işbirliği sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenlerin okul içinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerini (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri, belirli gün ve haftaların kutlanması vb.) belirleyip ortak bir şekilde uygulanmasını sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 51.7’sinin “her zaman”, % 40.5’inin “çoğu zaman”, % 5.4’ünün “ara sıra”, % 0.5’inin “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 48.0’inin “her zaman”, % 44.0’ünün “çoğu zaman”, % 5.0’inin “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmenlerin eğitsel faaliyetlerini planlama ve eşgüdüm içinde uygulanmasını sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.40$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.37$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, eğitim faaliyetleri içinde değerlendirilen planlar, ziyaretler,

toplantılar, özel gün etkinlikleri gibi öğretmenlerin planlamalarının eşgüdüm içerisinde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “hizmet içi eğitime önem verir ve personelin bu yolla eğitim alması sağlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 44.9’unun “her zaman”, % 35.1’inin “çoğu zaman”, % 14.1’inin “ara sıra”, % 4.4’ünün “çok nadir” ve % 1.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 35.0’inin “her zaman”, % 44.0’ünün “çoğu zaman”, % 18.0’inin “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “hizmet içi eğitime önem verme ve personele bu konuda destek sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.18$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.10$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin personelin hizmet içi eğitime ilişkin desteği sağlamaya çalıştığı ve buna yeterli önemi verdiği söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenler arasında etkinliklerin işleyişi ile ilgili iş birliğinin sağlanması ve zümre öğretmenlerin faaliyetlerinin koordine edilmesi için gerekli çalışmaları yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 48.8’inin “her zaman”, % 39.0’unun “çoğu zaman”, % 8.8’inin “ara sıra”, % 2.4’ünün “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 49.0’unun “her zaman”, % 40.0’inin “çoğu zaman”, % 9.0’unun “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “zümre öğretmenlerinin çalışmalarında eşgüdüm sağlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.32$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.35$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler zümre öğretmenlerin etkinliklerin planlamalarında işbirliği ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde koordinasyon sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenler ile üst kademeler (Şube müdürü, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürü), öğrenciler, veliler ve diğer personel arasında uzlaştırıcı rol oynama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 50.2’sinin “her zaman”, % 36.6’sının “çoğu zaman”, % 9.3’ünün “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” ve % 2,0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 50.0’sinin “her zaman”, % 39.0’unun “çoğu zaman”, % 8.0’inin “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitimle ilgili paydaşlar arasında uzlaştırıcı rol oynama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.31$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.36$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler kurum içi ve kurum dışı eğitim paydaşları arasındaki her türlü iletişimde uzlaştırıcı bir rol sergilemektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okuldaki çalışanları birbirinin yaptığı işlerden haberdar etme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 45.4’ünün “her zaman”, % 38.0’inin “çoğu zaman”, % 10.7’sinin “ara sıra”, % 3.9’unun “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 48.0’inin “her zaman”, % 40.0’inin “çoğu zaman”, % 10.0’unun “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurum çalışanlarının birbirlerinin görev ve sorumlulukları ile ilgili faaliyetlerinden haberdar etme” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.21$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.33$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin okuldaki çalışanların gerçekleştirdiği eylemlerden diğе çalışanlarında haberdar olmasını sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okuldaki işbirliğini artırıcı çalışmalara önem verme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 50.2’sinin “her zaman”, % 34.6’sının “çoğu zaman”, % 10.2’sinin “ara sıra”, % 3.4’ünün “çok nadir” ve % 1,5’inin

“hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 57.0’sinin “her zaman”, % 35.0’inin “çoğu zaman”, % 7.0’sinin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurumdaki işbirliğini arttırıcı çalışmaları teşvik etme” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.29$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.48$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin kurum içinde işbirliğine önem verdikleri ve işbirliğinin sağlanması için çaba harcadıkları söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=4.30$) ve yöneticilerin ($\bar{X}=4.36$) görüşlerine göre yöneticiler kurum içi ve kurum dışı tüm eğitsel paydaşlar arasında işbirliği ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde eşgüdüm sağlamayı amaçlamakta; işbirliği ve eşgüdümü sağlama ve sürdürülebilir kılmak için çabalamaktadır.

Tablo 9.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Etki Faktörüne Göre Betimlenmesi

		Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205					Etki		Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100							
\bar{X} *	s	1	2	3	4	5	f	*	f	1	2	3	4	5	\bar{X} *	s
3.58	1.28	21	16	54	51	63	f	Ödüllendirmeyi öğretmenin başarısını arttırmada motive edici kaynak olarak kullanma	f	2	5	15	34	44	4.13	0.98
		10.2	7.8	26.3	24.9	30.7	%		%	2.0	5.0	15.0	34.0	44.0		
2.13	1.51	116	24	14	24	27	f	Öğretmeni işe güdelemede tehdit. ceza ve gözdağı vermeyi kullanma	f	55	20	6	6	13	2.02	1.43
		56.6	11.7	6.8	11.7	13.2	%		%	55.0	20.0	6.0	6.0	13.0		
3.00	1.45	45	35	43	39	43	f	Öğretmeni işe güdelemede maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanma	f	1	13	25	36	25	3.71	1.02
		22.0	17.1	21.0	19.0	21.0	%		%	1.0	13.0	25.0	36.0	25.0		
3.93	1.08	8	16	31	78	72	f	Öğretmenlerin ve çalışanların işlerini benimsemeleri ve kendilerini işe adanmalarına yardımcı olma	f	0	2	11	48	39	4.24	0.73
		3.9	7.8	15.1	38.0	35.1	%		%	.0	2.0	11.0	48.0	39.0		

Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205								Etki	Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100							
4.06	1.02	4	13	37	64	87	f		Okul içinde yaşanan sorunlara karşı anında ve etkili çözümler bulma	f	0	1	6	46	47	4.39
		2.0	6.3	18.0	31.2	42.4	%	%		.0	1.0	6.0	46.0	47.0		
3.93	1.07	6	14	47	60	78	f	Öğretmenleri değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdüleme	f	0	3	9	45	43	4.28	0.75
		2.9	6.8	22.9	29.3	38.0	%		%	.0	3.0	9.0	45.0	43.0		
3.71	1.14	13	13	54	65	60	f	Yetkiden çok sosyal ve psikolojik etkileme yollarına başvurma	f	0	5	3	52	40	4.27	0.75
		6.3	6.3	26.3	31.7	29.3	%		%	.0	5.0	3.0	52.0	40.0		
TOPLAM																
3.72								\bar{X} *	4.14							
0.84								s	0.54							

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin “etki” boyutundaki durumunu betimlemek için Tablo 9’da gösterilen öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “ödüllendirmeyi öğretmenin başarısını artırmada motive edici kaynak olarak kullanma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 30.7’sinin “her zaman”, % 24.9’unun “çoğu zaman”, % 26.3’ünün “ara sıra”, % 7.8’inin “çok nadir” ve % 10.2’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 44.0’ünün “her zaman”, % 34.0’ünün “çoğu zaman”, % 15.0’inin “ara sıra”, % 5.0’inin “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmeni motive etme aracı olarak ödül mekanizmasını kullanma” uygulamasına yönelik öğretmenler (\bar{X} =3.58) ve yöneticiler (\bar{X} =4.13) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler öğretmenleri eğitsel görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde ödüllendirmeyi kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmeni işe güdelemede tehdit, ceza ve gözdağı vermeyi kullanma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 13.2’sinin “her zaman”, % 11.7’sinin “çoğu zaman”, % 6.8’inin “ara sıra”, % 11.7’sinin “çok nadir” ve % 56.6’sının “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 13.0’ünün “her zaman”, % 6.0’sının “çoğu zaman”, % 6.0’sının “ara sıra”, % 20.0’sinin “çok nadir” ve % 55.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmenin motivasyonunu sağlamada ceza mekanizmasına başvurma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=2.13$) ve yöneticiler ($\bar{X}=2.02$) “çok nadir” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler öğretmene yönelik motivasyon aracı olarak ceza uygulamalarını tercih etmemektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmeni işe güdelemede maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 21.0’inin “her zaman”, % 19.0’unun “çoğu zaman”, % 21.0’inin “ara sıra”, % 17.1’inin “çok nadir” ve % 22.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 25.0’inin “her zaman”, % 36.0’sının “çoğu zaman”, % 25.0’inin “ara sıra”, % 13.0’ünün “çok nadir” ve % 1.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmeni eğitsel görev ve sorumluluklarında güdülemede maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=3.00$) “ara sıra” ve yöneticiler ($\bar{X}=3.71$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler motivasyon aracı olarak maddi ve manevi ödülü öğretmenlere göre çok sık olmamakla birlikte, yöneticilere göre yeterli düzeyde başvurmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenlerin ve çalışanların işlerini benimsemeleri ve kendilerini işe adanmalarına yardımcı olma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 35.1’inin “her zaman”, % 38.0’inin “çoğu zaman”, % 15.1’inin “ara sıra”, % 7.8’inin “çok nadir” ve % 3.9’unun “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik

yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 39.0'unun “her zaman”, % 48.0'inin “çoğu zaman”, % 11.0'inin “ara sıra”, % 2.0'sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurum içi paydaşların liyakatlarını arttırmada yardımcı olma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=3.93$) “çoğu zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.24$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin çalışanlara, liyakat ve iş adanmışlığı sağlamada destek oldukları söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okul içinde yaşanan sorunlara karşı anında ve etkili çözüm yolları bulma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 42.4'ünün “her zaman”, % 31.2'sinin “çoğu zaman”, % 18.0'inin “ara sıra”, % 6.3'ünün “çok nadir” ve % 2.0'sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 47.0'sinin “her zaman”, % 46.0'sinin “çoğu zaman”, % 6.0'sinin “ara sıra”, % 1.0'inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurum içindeki sorunlara hızlı ve etkili çözüm bulma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.06$) “çoğu zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.39$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin kurum içindeki her türlü soruna hızlı ve etkili çözüm bulmaya çalıştıkları ve bunu başardıkları söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenleri değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdüleme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 38.0'inin “her zaman”, % 29.3'ünün “çoğu zaman”, % 22.9'unun “ara sıra”, % 6.8'inin “çok nadir” ve % 2.9'unun “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 43.0'ünün “her zaman”, % 45.0'inin “çoğu zaman”, % 9.0'unun “ara sıra”, % 3.0'ünün “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim hedef ve kazanımlarına ulaşabilmek için öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdüleme” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=3.93$) “çoğu zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.28$) “her zaman” düzeyinde görüş

belirtmektedirler. Yöneticiler eğitime ilişkin etkili ve işlevsel olabilecek öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından kullanılmasını güdülemeye çalışmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “yetkiden çok sosyal ve psikolojik etkileme yollarına başvurma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 29.3’ünün “her zaman”, % 31.7’sinin “çoğu zaman”, % 26.3’ünün “ara sıra”, % 6.3’ünün “çok nadir” ve % 6.3’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 40.0’inin “her zaman”, % 52.0’sinin “çoğu zaman”, % 3.0’ünün “ara sıra”, % 5.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “görev yetkisinden çok sosyal ve psikolojik etkileme stratejilerine başvurma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) “çoğu zaman ve yöneticiler ($\bar{X}=4.27$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler diğer paydaşlar üzerinde kendi yetkisinden çok sosyal ve psikolojik yönlendirme yaklaşımlarını kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=3.72$) ve yöneticilerin ($\bar{X}=4.14$) görüşlerine göre yöneticilerin eğitim kurumunda ceza sisteminden uzak, ödül sistemini benimseyen bir motivasyon kaynağı olmakta, süreçte yetki odağını mekanik bir yapıdan çok organik bir yapıda kullandığı görülmektedir.

Tablo 10.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Değerlendirme Faktörüne Göre Betimlenmesi

Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205							Değerlendirme	Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100								
\bar{X} *	s	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	\bar{X} *	s		
3.88	0.98	4	11	54	72	64	f	Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve çalışmalarını verimlilikleri açısından izleme. denetleme ve	f	2	3	20	50	25	3.93	0.87
		2.0	5.4	26.3	35.1	31.2	%		%	2.0	3.0	20.0	50.0	25.0		

Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205							Değerlendirme	Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100								
3.73	1.19	14	16	47	62	66	f	değerlendirme Ders denetiminden önce öğretmenlerle denetim hakkında ön görüşme yapma	f	5	10	17	44	24	3.72	1.09
		6.8	7.8	22.9	30.2	32.2	%	Okulun kendini yenilemesi ve daha etkili olması için öğretmenlerle birlikte değerlendirme yapılır ve yeni düzenlemeler hazırlama	%	5.0	10.0	17.0	44.0	24.0		
4.16	0.94	6	2	35	73	89	f	Denetim ve değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerle birlikte yapma	f	0	1	11	50	38	4.25	0.69
		2.9	1.0	17.1	35.6	43.4	%	Öğretmenlerin planlanmış faaliyetlerinin zamanlaması. faaliyetlerin birbiriyle tutarlılığı ve uyumu kontrol etme	%	.0	1.0	11.0	50.0	38.0		
3.99	1.09	9	12	32	72	80	f	Öğretmenleri değerlendirirken objektif bakar ve adil davranma	f	2	6	8	51	33	4.07	0.91
		4.4	5.9	15.6	35.1	39.0	%	Denetim ve değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerle birlikte yapma	%	2.0	6.0	8.0	51.0	33.0		
4.05	0.95	3	12	32	82	76	f	Öğretmenlerin planlanmış faaliyetlerinin zamanlaması. faaliyetlerin birbiriyle tutarlılığı ve uyumu kontrol etme	f	0	3	12	42	43	4.25	0.78
		1.5	5.9	15.6	40.0	37.1	%	Öğretmenleri değerlendirirken objektif bakar ve adil davranma	%	.0	3.0	12.0	42.0	43.0		
4.18	1.01	7	7	27	66	98	f	Denetim ve değerlendirme sonuçlarını iletilirken yapıcı ve geliştirici bir davranış sergileme	f	0	2	2	23	73	4.67	0.62
		3.4	3.4	13.2	32.2	47.8	%	Okulu bir bütün olarak görür. okulun etkililik derecesini ve verimlilik düzeyini tespit ederek değerlendirme	%	.0	2.0	2.0	23.0	73.0		
4.20	0.95	6	7	19	82	91	f	Okul personelinin değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yapma	f	0	1	4	33	62	4.56	0.63
		2.9	3.4	9.3	40.0	44.4	%	Öğretmenlerin verimli çalışması için güdüleme amacıyla	%	.0	1.0	4.0	33.0	62.0		
4.26	0.89	4	4	24	75	98	f	Okul personelinin değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yapma	f	0	0	6	34	60	4.54	0.61
		2.0	2.0	11.7	36.6	47.8	%	Okul personelinin değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yapma	%	.0	.0	6.0	34.0	60.0		
4.24	1.00	7	8	16	71	103	f	Okul personelinin değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yapma	f	0	1	3	24	72	4.67	.59
		3.4	3.9	7.8	34.6	50.2	%	Okul personelinin değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yapma	%	.0	1.0	3.0	24.0	72.0		
4.03	1.03	7	9	36	71	82	f	Okul personelinin değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yapma	f	0	1	16	37	46	4.27	.80
		3.4	4.4	17.6	34.6	40.0	%	Okul personelinin değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yapma	%	.0	1.0	16.0	37.0	46.0		

Öğretmenlere Göre Yönetim Süreçleri N:205	Değerlendirme	Yöneticilere Göre Yönetim Süreçleri N:100
	denetim yapma TOPLAM	
4.07	\bar{X} *	4.29
0.87	s	0.55

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin “değerlendirme” boyutundaki durumunu betimlemek için Tablo 10’da gösterilen öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve çalışmalarını verimlilikleri açısından izleme, denetleme ve değerlendirme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 31.2’sinin “her zaman”, % 35.1’inin “çoğu zaman”, % 26.3’ünün “ara sıra”, % 5.4’ünün “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 25.0’inin “her zaman”, % 50.0’sinin “çoğu zaman”, % 20.0’sinin “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “akademik yıl içinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini değerlendirme” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=3.88$) ve yöneticiler ($\bar{X}=3.93$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler öğretmenlerin çalışma alışkanlıkları ile çalışma niteliklerine yönelik inceleme ve değerlendirme yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “ders denetiminden önce öğretmenlerle denetim hakkında ön görüşme yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 32.2’sinin “her zaman”, % 30.2’sinin “çoğu zaman”, % 22.9’unun “ara sıra”, % 7.8’inin “çok nadir” ve % 6.8’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 24.0’ünün “her zaman”, % 44.0’ünün “çoğu zaman”, % 17.0’sinin “ara sıra”, % 10.0’unun “çok nadir” ve % 5.0’inin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “ders denetiminden önce öğretmenlerle ön

görüşme yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=3.73$) ve yöneticiler ($\bar{X}=3.72$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler öğretmenlere yönelik ders denetimlerini gerçekleştirirken, denetim sürecinde etik ilkeleri yaşatmakta ve dolayısıyla denetim sürecinden önce öğretmenlerle ön görüşmeler gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulun kendini yenilemesi ve daha etkili olması için öğretmenlerle birlikte değerlendirmeler yapar ve yeni düzenlemeler hazırlama” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 43.4’ünün “her zaman”, % 35.6’sının “çoğu zaman”, % 17.1’inin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” ve % 2.9’unun “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 38.0’inin “her zaman”, % 50.0’sinin “çoğu zaman”, % 11.0’inin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “eğitim kurumunun dinamik bir yapı içinde güncel bir karaktere sahip olması için öğretmenlerle birlikte değerlendirme yapma ve düzenlemeler planlama” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.16$) “çoğu zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.25$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, eğitim kurumunun işlevsel bir düzeyde hizmet edebilmesi için geliştirilebilir bir yapıda ele alınmasını ve bu doğrultuda da öğretmenlerin katkılarıyla faaliyet planlamaları yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “denetim ve değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerle birlikte yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 39.0’ının “her zaman”, % 35.1’inin “çoğu zaman”, % 15.6’sının “ara sıra”, % 5.9’unun “çok nadir” ve % 4.4’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 33.0’ünün “her zaman”, % 51.0’inin “çoğu zaman”, % 8.0’inin “ara sıra”, % 6.0’sının “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “denetim ve değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerle birlikte yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=3.99$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.07$) “çoğu zaman”

düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin, yönetimde şeffaflık ilkesini benimsedikleri ve bunu denetim ve değerlendirme sonuçlarını analiz sürecine yansıttıkları; bunun çıktısı olarak da denetim ve değerlendirme analizlerini öğretmenlerle birlikte yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenlerin planlanmış faaliyetlerinin zamanlaması, faaliyetlerin birbiriyle tutarlılığı ve uyumu kontrol etme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 37.1’inin “her zaman”, % 40.0’inin “çoğu zaman”, % 15.6’sının “ara sıra”, % 5.9’unun “çok nadir” ve % 1.5’inin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 43.0’ünün “her zaman”, % 42.0’sinin “çoğu zaman”, % 12.0’sinin “ara sıra”, % 3.0’ünün “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmenlerin planlanmış faaliyetlerinin birbirleri ile uyumunu kontrol etme” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.05$) “çoğu zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.25$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha işlevsel bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin planlamalarındaki tutarlılığı ve uyumu kontrol ettikleri söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenleri değerlendirirken objektif bakar ve adil davranma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 47.8’inin “her zaman”, % 32.2’sinin “çoğu zaman”, % 13.2’sinin “ara sıra”, % 3.4’ünün “çok nadir” ve % 3.4’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 73.0’ünün “her zaman”, % 23.0’ünün “çoğu zaman”, % 2.0’sinin “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmenleri objektif ve adil bir şekilde değerlendirme” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.18$) “çoğu zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.67$) “her zaman” düzeyinde görüş

belirtmektedirler. Yöneticilerin öğretmenlere yönelik değerlendirmelerinde adil ve objektif olmaya çalıştıkları söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “denetim ve değerlendirme sonuçlarını iletilirken yapıcı ve geliştirici bir davranış sergileme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 44.4’ünün “her zaman”, % 40.0’inin “çoğu zaman”, % 9.3’ünün “ara sıra”, % 3.4’ünün “çok nadir” ve % 2.9’unun “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 62.0’sinin “her zaman”, % 33.0’ünün “çoğu zaman”, % 4.0’ünün “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “denetim ve değerlendirme sonuçlarının sunumunda yapıcı ve geliştirici olma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.20$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.56$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen denetim ve değerlendirme sürecinin sonuçlarını öğretmenlere iletirken, yapıcı olmaya çalışmakta ve geliştirici bir karakter sergilemektedirler.

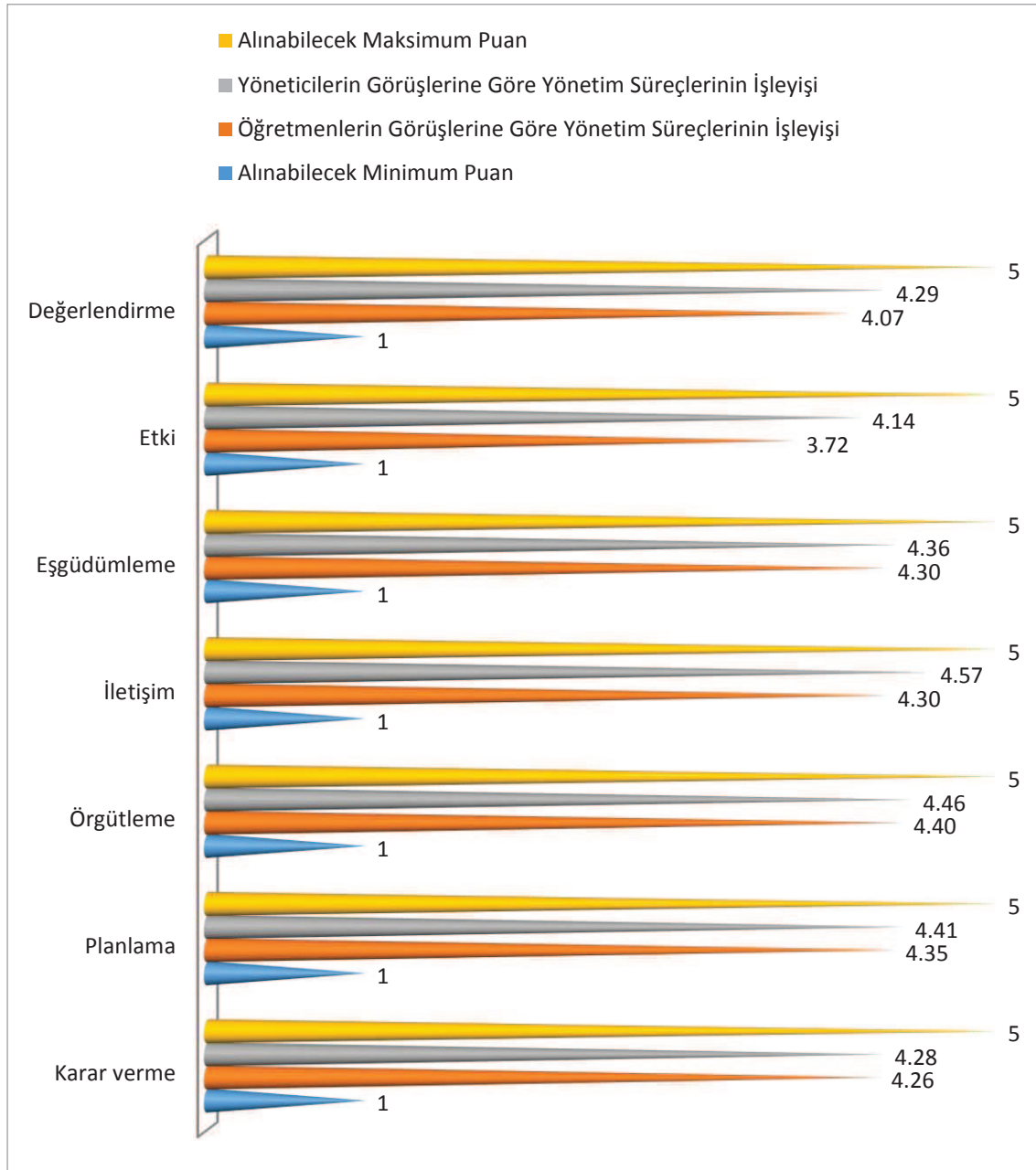
Öğretmenlerin yöneticilerinin “okulu bir bütün olarak görür, okulun etkililik derecesini ve verimlilik düzeyini tespit ederek değerlendirme” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 47.8’inin “her zaman”, % 36.6’sının “çoğu zaman”, % 11.7’sinin “ara sıra”, % 2.0’sinin “çok nadir” ve % 2.0’sinin “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 60.0’inin “her zaman”, % 34.0’ünün “çoğu zaman”, % 6.0’sının “ara sıra” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “okulun değerlendirilmesinde kurumun etkililik ve verimlilik sonuçlarını dikkate alma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.26$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.54$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler eğitim kurumunun değerlendirilmesinde bütünsel bir paradigmadan faydalanmakta, değerlendirmede kurumun etkililik ve verimlilik düzeyini de dikkate almaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “okul personelini değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirmeler yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 50.2’sinin “her zaman”, % 34.6’sının “çoğu zaman”, % 7.8’inin “ara sıra”, % 3.9’unun “çok nadir” ve % 3.4’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 72.0’sinin “her zaman”, % 24.0’ünün “çoğu zaman”, % 3.0’ünün “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “kurum çalışanlarını değerlendirirken tarafsız olma ve güdüleyici bir değerlendirme yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.24$) ve yöneticiler ($\bar{X}=4.67$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler çalışanlarının denetlenmesi ve değerlendirilmesinde tarafsız davranmaktalar ve değerlendirmenin güdüleyici işlevini öne çıkarmaktadırlar.

Öğretmenlerin yöneticilerinin “öğretmenlerin verimli çalışması için güdüleme amacıyla denetim yapma” uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların % 40.0’ının “her zaman”, % 34.6’sının “çoğu zaman”, % 17.6’sının “ara sıra”, % 4.4’ünün “çok nadir” ve % 3.4’ünün “hiçbir zaman” cevabını verdikleri; aynı ifadeye yönelik yöneticilerin cevapları incelendiğinde ise katılımcıların % 46.0’sinin “her zaman”, % 37.0’sinin “çoğu zaman”, % 16.0’sinin “ara sıra”, % 1.0’inin “çok nadir” cevabı verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin “öğretmenlerin verimliliğini arttırmak için güdüleme amacıyla denetim yapma” uygulamasına yönelik öğretmenler ($\bar{X}=4.03$) “çoğu zaman” ve yöneticiler ($\bar{X}=4.27$) “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Yöneticiler, öğretmenleri üzerinde güdüleyici bir denetim mekanizması sağlamak ve bunu da öğretmenlerin verimli çalışmalarını sağlamak amacıyla yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=4.07$) ve yöneticilerin ($\bar{X}=4.29$) görüşlerine göre yöneticiler eğitim kurumunda eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla denetleme ve değerlendirmeler

yapmaktalar; bunların gerçekleşme sürecinde yapıcı ve adil olmaktadır; denetim ve değerlendirmeyi bir gelişim, güdüleme ve etkililik aracı olarak görmektedirler.



Grafik 1. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyleri

Katılımcıların görüşlerinin karşılaştırmalı olarak sunulduğu Grafik 1 dikkate alındığında, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyiş düzeylerinin faktörlere göre sıralanması şu şekildedir:

Öğretmenlerin görüşlerine göre örgütlenme ($\bar{X}=4.40$), planlama ($\bar{X}=4.35$), iletişim ve

eşgüdümleme ($\bar{X}=4.30$), karar verme ($\bar{X}=4.26$), değerlendirme ($\bar{X}=4.07$), etki ($\bar{X}=3.72$) sıralaması öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin işleyişinde yöneticiler örgütlenme, planlama, iletişim, eşgüdümleme ve karar verme boyutlarına değerlendirme ve etki boyutlarına göre daha çok dikkat etmektedirler.

Yöneticilerin görüşlerine göre iletişim ($\bar{X}=4.57$), örgütlenme ($\bar{X}=4.46$), planlama ($\bar{X}=4.41$), eşgüdümleme ($\bar{X}=4.36$), değerlendirme ($\bar{X}=4.29$), karar verme ($\bar{X}=4.28$), etki ($\bar{X}=4.14$) sıralaması öne çıkmaktadır. Yöneticilerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin işleyişinde yöneticiler iletişim, örgütlenme, planlama, eşgüdümleme, değerlendirme ve karar verme boyutlarına etki boyutuna göre daha çok dikkat etmektedirler.

Toplam puanlara göre yöneticilerin yönetim süreçlerinin işleyiş düzeylerine ilişkin puanların yüksek olduğu, yönetim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü söylenebilmektedir. Öğretmenler ile yöneticiler arasında bazı faktörlerin ağırlıklı olarak öne çıkması ya da yer değiştirmesi, işi uygulayan ve değerlendiren rolünden oluşan görüş farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Fakat etki boyutuna ilişkin puanların düşük çıkması dikkate alınması gereken bir sonuçtur. Bu farklılıkların analizleri aşağıdaki incelemelerde ayrıntılı olarak işlenmektedir.

Anaokulu ya da Anasınıfında Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeylerinin İncelenmesi

Yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin anaokulu ile anasınıfında çalışan yöneticilerin görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Tablo 11.

Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Yöneticilerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Farklılaşması -Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	Anlamlı Farklılık	
Karar	Anaokulu	21	54.83	1151.50	738.5	-0.773	0.440

Faktör	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	Anlamlı Farklılık	
	Anasınıfı	79	49.35	3898.50			
	Toplam	100					
Planlama	Anaokulu	21	59.64	1252.50			
	Anasınıfı	79	48.07	3797.50	637.5	-1.631	0.103
	Toplam	100					
	Anaokulu	21	66.38	1394.00			
İletişim	Anasınıfı	79	46.28	3656.00	496.0	-2.87	0.004*
	Toplam	100					
Eşgüdümleme	Anaokulu	21	60.07	1261.50			
	Anasınıfı	79	47.96	3788.50	628.5	-1.711	0.087
	Toplam	100					
	Anaokulu	21	59.12	1241.50			
Örgütlenme	Anasınıfı	79	48.21	3808.50	648.5	-1.542	0.123
	Toplam	100					
Etki	Anaokulu	21	58.38	1226.00			
	Anasınıfı	79	48.41	3824.00	664.0	-1.408	0.159
	Toplam	100					
	Anaokulu	21	57.14	1200.00			
Değerlendirme	Anasınıfı	79	48.73	3850.00	690.0	-1.184	0.236
	Toplam	100					

* $p < .05$

Tablo 11'de gösterilen yöneticilerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin işleyiş düzeylerinin karar ($U=738.5$; $p>.05$), planlama ($U=637.5$; $p>.05$), eşgüdümleme ($U=628.5$; $p>.05$), örgütlenme ($U=648.5$; $p>.05$), etki ($U=664.0$; $p>.05$) ve değerlendirme ($U=690.0$; $p>.05$) faktörlerinde anaokulu ya da anasınıfında görev yapma açısından farklılık göstermemektedir. Anaokulu ya da anasınıfında görev yapan yöneticilerin, iletişim faktörü hariç diğer tüm faktörler altında yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Yönetim süreçlerinin işlenmesi açısından yöneticilerin görüşlerine göre anaokulu ya da anasınıfında çalışmanın oluşturduğu bir farklılığın olmadığı söylenebilmektedir.

Yöneticilerin görüşlerine göre sadece iletişim faktörüne ($U=496,0$; $p<.05$) ilişkin yönetim süreçlerin işlenmesinde kurum değişkenine göre farklılaşma bulunmaktadır.

Anaokulunda görev yapan yöneticiler, anasınıfında görev yapan yöneticilere göre iletişime ilişkin yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyini daha yüksek betimlemektedirler. Yöneticilerin görüşlerine göre, anaokulu yönetiminin iletişime ilişkin görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin anasınıfına göre daha işlevsel ve etkili olduğu söylenebilir.

Anaokulu ya da Anasınıfında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeylerinin İncelenmesi

Yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin anaokulu ile anasınıfında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Tablo 12.

Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Farklılaşması -Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	Anlamlı Farklılık	
Karar	Anaokulu	105	120.06	12606.50	3458.5	-4.241	0.000*
	Anasınıfı	100	85.09	8508.50			
	Toplam	205					
Planlama	Anaokulu	105	125.12	13138.00	2927.0	-5.548	0.000*
	Anasınıfı	100	79.77	7977.00			
	Toplam	205					
İletişim	Anaokulu	105	123.23	12939.00	3126.0	-5.057	0.000*
	Anasınıfı	100	81.76	8176.00			
	Toplam	205					
Eşgüdümleme	Anaokulu	105	122.76	12889.50	3175.5	-5.006	0.000*
	Anasınıfı	100	82.26	8225.50			
	Toplam	205					
Örgütlenme	Anaokulu	105	119.65	12563.50	3501.5	-4.193	0.000*
	Anasınıfı	100	85.52	8551.50			
	Toplam	205					
Etki	Anaokulu	105	118.19	12410.00	3655.0	-3.769	0.000*
	Anasınıfı	100	87.05	8705.00			
	Toplam	205					
Değerlendirme	Anaokulu	105	121.26	12732.00	3333.0	-4.542	0.000*
	Anasınıfı	100	83.83	8383.00			
	Toplam	205					

* $p < .05$

Tablo 12’de gösterilen öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin işleyiş düzeylerinin karar (U=3458.5; p<.05), planlama (U=2927.0; p<.05), iletişim (U=3126.0; p<.05), eşgüdümleme (U=3175.5; p<.05), örgütlenme (U=3501.5; p<.05), etki (U=3655.0; p<.05) ve değerlendirme (U=3333.0; p<.05) faktörlerinde anaokulu ya da anasınıfında görev yapma açısından farklılık göstermektedir. Anaokulunda görev yapan öğretmenler, anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre tüm faktörlerde yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyini daha yüksek olarak ifade etmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, anaokulu yönetiminin yönetim süreçlerini gerçekleştirme düzeylerinin, anasınıfı yönetiminin yönetim süreçlerini gerçekleştirme düzeylerine göre daha işlevsel ve etkili olduğu söylenebilir.

Anaokulunda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeylerinin İncelenmesi

Anaokulu bünyesinde yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin kurumda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Tablo 13.

Anaokulunda Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Farklılaşması -Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	Anlamlı Farklılık
Karar	Öğretmen	105	64.95	6820.00	950.0	-1.008	.314
	Yönetici	21	56.24	1181.00			
	Toplam	126					
Planlama	Öğretmen	105	64.99	6824.00	946.0	-1.064	.287
	Yönetici	21	56.05	1177.00			
	Toplam	126					
İletişim	Öğretmen	105	60.69	6372.00	807.0	-2.010	.044*
	Yönetici	21	77.57	1629.00			
	Toplam	126					
Eşgüdümleme	Öğretmen	105	64.65	6788.50	981.5	-.823	.410
	Yönetici	21	57.74	1212.50			
	Toplam	126					

Faktör	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	Anlamlı Farklılık	
Örgütlenme	Öğretmen	105	64.20	6741.00	1029.0	-.497	.619
	Yönetici	21	60.00	1260.00			
	Toplam	126					
Etki	Öğretmen	105	60.46	6348.00	783.0	-2.107	.035*
	Yönetici	21	78.71	1653.00			
	Toplam	126					
Değerlendirme	Öğretmen	105	63.56	6673.50	1096.5	-.040	.968
	Yönetici	21	63.21	1327.50			
	Toplam	126					

Tablo 13'de anaokulunda yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin karar (U=950.0; $p>.05$), planlama (U=946.0; $p>.05$), eşgüdümleme (U=981.5; $p>.05$), örgütlenme (U=1029.0; $p>.05$) ve değerlendirme (U=1096.5; $p>.05$) faktörlerinde unvan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Anaokulunda yönetim süreçleri karar, planlama, eşgüdümleme, örgütlenme ve değerlendirme faktörlerinde öğretmen ve yönetici görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ve yöneticiler, yöneticilerin yönetim görevlerini belirtilen faktörler altında etkili ve işlevsel bir şekilde gerçekleştirdiği konusunda hem fikir oldukları söylenebilir.

Anaokulunda yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin iletişim (U=807.0; $p>.05$) ve etki (U=783.0; $p<.05$) faktörlerinde unvan değişkenine göre farklılaşma bulunmaktadır. Anaokulunda görev yapan öğretmenler, yöneticilerin iletişim ve etki faktörlerine ilişkin yönetim görevlerini gerçekleştirme düzeylerini yöneticilere göre daha düşük düzeyde yorumlamaktadırlar.

Anasınıfında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeylerinin İncelenmesi

Anasınıfı bünyesinde yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin kurumda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir

Tablo 14.

Anasınıfında Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Farklılaşması -Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	Anlamlı Farklılık
Karar	Öğretmen	100	83.15	8315.00	3265.0	-1.994	.046*
	Yönetici	79	98.67	7795.00			
	Toplam	179					
Planlama	Öğretmen	100	81.85	8185.00	3135.0	-2.373	.018*
	Yönetici	79	100.32	7925.00			
	Toplam	179					
İletişim	Öğretmen	100	75.65	7565.00	2515.0	-4.187	.000*
	Yönetici	79	108.16	8545.00			
	Toplam	179					
Eşgüdümleme	Öğretmen	100	82.63	8262.50	3212.5	-2.160	.031*
	Yönetici	79	99.34	7847.50			
	Toplam	179					
Örgütlenme	Öğretmen	100	82.61	8260.50	3210.5	-2.159	.031*
	Yönetici	79	99.36	7849.50			
	Toplam	179					
Etki	Öğretmen	100	73.62	7361.50	2311.5	-4.771	.000*
	Yönetici	79	110.74	8748.50			
	Toplam	179					
Değerlendirme	Öğretmen	100	78.40	7840.00	2790.0	-3.378	.001*
	Yönetici	79	104.68	8270.00			
	Toplam	179					

* $p < .05$

Tablo 14’de gösterilen anasınıfı yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin karar (U=3265.0; $p<.05$), planlama (U=3135.0; $p<.05$), iletişim (U=2515.0; $p<.05$), eşgüdümleme (U=3212.5; $p<.05$), örgütlenme (U=3210.5; $p<.05$), etki (U=2311.5; $p<.05$) ve değerlendirme (U=2790.0; $p<.05$) faktörlerinde unvan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Anasınıfında yönetim süreçleri tüm faktörler altında öğretmen ve yönetici görüşlerine farklı düzeyde betimlenmektedir. Bu betimlemede öğretmenler, yöneticilere göre yöneticilerin yönetim görevlerini yerine getirme düzeylerini daha düşük düzeyde görmektedirler.

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetim süreçlerinin işleyişine dair öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini saptamak için yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara yönelik tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre her bir bulguda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların farklı çalışmalar ile karşılaştırılarak yorumlanması gerçekleştirilmekte ve bunlardan hareketle ulaşılan sonuçlar tartışılmaktadır.

1. Karar verme boyutunun işleyiş düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçlarının tartışılması

Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre yöneticilerin karar alma ve verme süreçlerine yönelik davranışlarını “her zaman” düzeyinde sergiledikleri görülmektedir. Bu bulguya göre yöneticiler karar alma ve verme süreçlerini okul içinde sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturacak ve etkin bir örgüt uyumunu sağlayacak düzeyde gerçekleştirmektedirler. Karar alma süreci yönetim süreçlerinin merkezi olduğu düşünüldüğünde yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak karar alma sürecini etkili kullanması okul içinde oluşabilecek problemleri de önleyebilir.

Karagöz Kerdak (2006)'ün ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemleri tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçları incelendiğinde okul yöneticileri kendilerini ve diğer yöneticileri karar verme konusunda genel olarak yeterli bulmaktadırlar. Bununla birlikte okul müdürlerinin öğretmenlerle birlikte karar alma ve onları karara katma yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre de yöneticilerin karar alma ve verme sürecinde öğretmenlerin görüşlerini önemseyebildiğini söyleyebiliriz. Araştırmanın bu sonucu çalışmayı destekler niteliktedir.

Karar verme süreci ile ilgili Bandur (2012)'un "Okul merkezli yönetim hakkında gelişmeler ve ortaklıklar: Endenozya adlı çalışmasında elde edilen sonuçlar incelendiğinde etki ve sorumluluğun okul düzeyindeki karar vericilere verildiği okul merkezli yönetimlerin (SBM) uygulanması ile okul konseyince verilen kararlara katılım oranının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonucun ışığında okul yönetiminde karar sürecine öğretmen, veli, öğrenci ve diğer çalışanların katılımıyla alınan kararların daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan bu araştırma okul yönetiminde karara katılımın ne kadar etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan da çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Aslanargun ve Bozkurt (2012)' un okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişimde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi ve başvurdukları sorun çözme davranışlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışma sonucunda okul müdürleri uygulamalarında genelde mevzuata uygun davranmakta, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini dikkate almakta ve okul içi yapıcı rekabet ortamı yaratmakta, öğretmenleri alınan kararlara kattıkları ifade edilmektedir. Bu çalışmada da karar verme sürecinde öğretmenlerin karara katıldığı vurgulanmıştır.

2. Planlama boyutunun işleyiş düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre yöneticilerin planlama sürecine yönelik davranışlarını "her zaman" düzeyinde sergiledikleri ifade edilmektedir. Bu bulgu sonucunda yöneticilerin eğitim kurumlarında eğitsel hedeflerin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan her türlü uygulamanın planlamasını ve okul içindeki yapılacak olan faaliyetlerin düzenlenmesi, sağlıklı ve işlevsel olacak şekilde uygulanmasını sağladığı söylenebilir.

Ergen (2014)'in "Temel eğitim kurumları yöneticilerin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri" adlı çalışmasında planlama sürecinde yer alan becerilere ilişkin; orta düzeyin üzerinde olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3. Örgütlenme boyutunun işleyiş düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre yöneticilerin örgütlenme sürecine yönelik davranışlarını “her zaman” düzeyinde sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgu ya göre yöneticilerin eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla okulun iç ve dış öğelerinin işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmasını sağladığını, çevre ve okul ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmekte olduğunu ve kurumun sorunlarının çözümünde farklı çevre ve yöntemlerden faydalandığını söylenebilir.

Karagöz Kerdak (2006)’ün çalışmasının sonucu da bizim çalışmamızı destekler nitelikte olup okul yöneticileri kendilerini örgütlenme konusundaki bilgi ve becerilerini yeterli derecede görmekte ve bu süreçte sorun yaşamadıklarını ifade etmektedirler.

Ünal, Baran ve Bütün Ayhan (2011)’ın araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal amaçların önemine ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin çalışanlarına kurumun amaçlarını benimsetebildiğini ve ortak amaçlar doğrultusunda hareket edebilen sağlıklı bir örgüt kültürü oluşturabildiğini söyleyebiliriz. Bu çalışma da bizim çalışmamızı destekler yönde olup yönetim süreçlerinden biri olan örgütlenme boyutunda yöneticilerin yetkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4. İletişim boyutunun işleyiş düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçlarının tartışılması

Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre yöneticilerin iletişim sürecine yönelik davranışlarını “her zaman” düzeyinde sergiledikleri ifade edilmektedir. Bu bulgu doğrultusunda yöneticilerin eğitim kurumlarında okul içi paydaşlar arasında, iç ve dış paydaşlar ve yönetim arasında, paydaşlar ve çevre arasında etkili ve sürdürülebilir bir iletişim kurmayı amaçladığı; bunun için çaba sarf ettiği ve işlevsel bir iletişim mekanizması sağlamaya

çalıştığı söylenebilir. İletişim süreci ne kadar başarılı olursa yönetim sürecinin etkililiği de o derecede yüksek olacaktır.

Büte ve Balcı (2010)'nın çalışmasındaki iletişim sürecinin işleyişi ile ilgili bulguları incelediğimizde bizim çalışmamızdaki bulgularla tutarlı olduğunu görebiliriz. Bu araştırmaya göre de okul içi iletişimin olumlu bir iklim içinde gerçekleştiği, veliler, üst kurumlar ve diğer bağımsız anaokulu müdürleriyle de sürekli iletişim içinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları destekleyen diğer bir araştırma ise Çınar (2010)'ın öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiğini incelediği çalışmadır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiğini olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenler ve görevli personelin dilek ve şikayetlerini okul yönetimine rahatlıkla ulaştırmasını sağlama uygulamasına yönelik öğretmenler ve yöneticiler “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Bu bulguya göre yöneticiler, eğitim kurumunda çalışan tüm personelin, kurumu ilgilendiren dilek ve şikayetlerini özgür bir şekilde yönetimle paylaşabilmesini sağlamaktadırlar.

Güneş (2010)'in çalışmasında yer alan “Öğretmenler ihtiyaç duyduğunda okul yöneticileri ile rahatlıkla görüşebilir” ifadesi bizim çalışmamızdaki madde ile birebir olarak örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikinci olarak en fazla katıldıkları madde olmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapan kişilerin iletişim konusunda başarılı olduklarını söylenebilmektedir.

5. Eşgüdümleme (Koordinasyon) boyutunun işleyiş düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre yöneticilerin eşgüdümleme (koordinasyon) sürecine yönelik davranışlarını “her zaman” düzeyinde sergiledikleri ifade edilmektedir. Bu bulgu doğrultusunda yöneticilerin kurum içi ve kurum dışı tüm eğitsel

paydaşlar arasında işbirliği ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde eşgüdüm sağlamayı amaçladığı söylenebilmektedir. Ayrıca yöneticiler öğretmenler ile üst kademeler (Şube müdürü, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürü), öğrenciler, veliler ve diğer personel arasında uzlaştırıcı rol oynayarak, iç ve dış öğeler arasındaki eşgüdümü başarılı bir şekilde sağlamaktadır.

Araştırmanın sonucunu destekleyen bir çalışma Karagöz Kerdak (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre de okul yöneticileri, eşgüdümlene açısından yeterliklerini oldukça yüksek görmektedirler.

6. Etki boyutunun işleyiş düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Etki sürecine yönelik davranışları sergileme düzeylerini öğretmenler “çoğu zaman” olarak ifade ederken yöneticiler “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Bu bulguya göre yöneticilerin öğretmenlere göre etki sürecindeki davranış düzeylerini daha olumlu gördüğünü söylenebilir. Genel olarak baktığımız da ise yöneticilerin eğitim kurumunda motivasyon kaynağı olarak ceza sisteminden daha çok ödül sistemini benimseyen bir yöntem izledikleri ve bu süreçte yetkisini kullanma yönteminden ziyade psikolojik ve sosyal etkileme yollarını daha çok kullandığı görülmektedir.

Öğretmeni eğitsel görev ve sorumluluklarında güdülemede maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanma uygulamasına yönelik öğretmenler “ara sıra” ve yöneticiler “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Bu bulguya göre ise öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında farklılaşma olduğunu ve yöneticilerin motivasyon aracı olarak maddi ve manevi ödülü öğretmenlere göre çok sık olmamakla birlikte, yöneticilere göre ise yeterli düzeyde başvurdukları söylenebilmektedir.

Araştırmada yer alan maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanma uygulamasına yönelik bulgunun sonucuna benzerlik gösteren Çiçek (2002)'in çalışmasında yöneticilerin

maddi güdüleme yöntemlerini kullanmadığı ve bu yöntemi kullanmasının öğretmenleri orta düzeyin üstünde güdüleyeceği görüşüne ulaşılmıştır.

Öğretmeni işe güdelemede tehdit, ceza ve gözdağı vermeyi kullanma uygulamasına yönelik öğretmenler ve yöneticiler “çok nadir” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Bu bulgu doğrultusunda yöneticilerin öğretmenlere yönelik motivasyon aracı olarak ceza yöntemini tercih etmediğini, çok zor durumda kalmadıkları sürece ceza uygulamasını kullanmadıklarını söylenebilir.

Araştırmayı destekleyen Ergen (2014)'in çalışmasının sonucuna göre de katılımcı öğretmenlerin yarısının okul müdürlerinin işe güdelemede tehdit, cezalandırma ve gözdağı vermeyi kullanma becerisine sahip olmadığını veya az sahip olduğunu belirtmektedirler.

7. Değerlendirme boyutunun işleyiş düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Değerlendirme sürecine yönelik davranışları sergileme düzeylerini öğretmenler “çoğu zaman” olarak ifade ederken yöneticiler “her zaman” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Bu bulgu doğrultusunda yöneticiler, öğretmenlere göre değerlendirme sürecindeki davranış düzeylerini daha olumlu olarak ifade etmektedirler. Ayrıca bu bulgudan yola çıkarak yöneticilerin, eğitim kurumlarında eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla denetleme ve değerlendirme faaliyetleri yaptığını, bunların gerçekleşme sürecinde yapıcı ve adil olduklarını, denetim ve değerlendirmeyi bir gelişim, güdüleme ve etkililik aracı olarak kullandıkları söylenebilir.

Tüm yönetim süreçleri ele alındığında işleyiş düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin olumlu olduğu, yönetim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü söylenebilmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin işleyişinde yöneticiler örgütlenme, planlama, iletişim, eşgüdümleme ve karar verme boyutlarına değerlendirme ve etki boyutlarına göre daha çok dikkat etmektedirler. Yöneticilerin

görüşlerine göre ise yönetim süreçlerinin işleyişinde yöneticiler iletişim, örgütleme, planlama, eşgüdümleme, değerlendirme ve karar verme boyutlarına etki boyutuna göre daha çok dikkat etmektedirler. Öğretmen ve yöneticiler arasında yönetim süreçlerini önem bakımından sıralamalarında bazı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu farklılığın yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyine öğretmenlerin işin uygulayan kısmından bakması, yöneticilerin ise değerlendiren rolünde bulunmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

8. Yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin anaokulu ile anasınıfında çalışan yöneticilerin görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Anaokulunda görev yapan yöneticiler ile anasınıfında görev yapan yöneticiler arasında yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyine ilişkin görüşlerinin iletişim boyutu hariç diğer tüm boyutlarda benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulguya göre yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyine genel olarak bakıldığında anaokulu ya da anasınıfında çalışmanın oluşturduğu çok büyük bir farklılığın olmadığı söylenebilmektedir.

Yöneticilerin görüşlerine göre sadece iletişim boyutuna ilişkin yönetim süreçlerin işleminde kurum değişkenine göre bir farklılaşma bulunmaktadır. Anaokulunda görev yapan yöneticiler, anasınıfında görev yapan yöneticilere göre iletişime ilişkin yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyini daha yüksek olarak ifade etmektedirler. Bu bulgu doğrultusunda anaokulu yöneticilerinin iletişim kurma ve yürütme konusunda anasınıfı yöneticilerine göre daha işlevsel ve etkili olduğu söylenebilmektedir. Anaokullarında görev yapan yöneticilerin daha az öğretmen sayısına sahip olmaları ve öğretmenlerle birebir olarak iletişim kurma imkânlarının fazla olmasından dolayı iletişim konusunda anasınıfı yöneticilerine göre daha etkili oldukları düşünülebilir.

9. Yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin anaokulu ile anasınıfında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin işleyiş düzeylerinin karar verme, planlama, iletişim, eşgüdümleme, örgütleme, etki ve değerlendirme boyutlarında anaokulu ya da anasınıfında görev yapma açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulguya göre de kurum türünün yönetim süreçlerinin işleyiş düzeylerinde etkili olduğu görülmektedir.

Anaokulunda görev yapan öğretmenler, anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre tüm boyutlar altında yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyini daha yüksek olarak ifade etmektedirler. Bu bulgu doğrultusunda anaokulunda görev yapan öğretmenlerin yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeylerini, anasınıfında görev yapan öğretmenlere göre daha başarılı ve etkili bulduğu görülmektedir. Bünyesinde anasınıflı bulunduran ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin genellikle okul öncesi eğitim mezunu olmamasından ve bu alan ile ilgili bilgi ve tecrübelerinin kısıtlı olmasından dolayı yönetim süreçlerini işleyiş düzeyini anaokulundaki öğretmenlere göre daha düşük seviyede algıladıkları düşünülebilmektedir.

10. Anaokulu bünyesinde yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin kurumda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Anaokulunda yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyine bakıldığında karar verme, planlama, eşgüdümleme, örgütleme ve değerlendirme boyutlarında öğretmen ve yönetici görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak anaokullarındaki karar verme, planlama, eşgüdümleme, örgütleme ve değerlendirme süreçlerinin işleyiş düzeyleri açısından öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin birbirleriyle tutarlı olduğu ve sürecin boyutlarının işleyiş düzeyinde sorun yaşamadıkları söylenebilmektedir.

Anaokulunda görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin iletişim ve etki boyutuna ilişkin yönetim görevlerini gerçekleştirme düzeylerini yöneticilere göre daha düşük düzeyde ifade

etmektedirler. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenler ile yöneticiler arasında iletişim ve etki sürecinin işleyişi ile ilgili bir takım sorunların yaşandığı düşünülebilmektedir. Öğretmen ve yöneticinin sürekli iletişim içinde olması ve öğretmenlerin yaptığı işin takdir edilmesi, ödüllendirilmesi konusunda beklentilerinin yöneticilere göre daha yüksek olması iletişim ve etki süreçlerinin işleyişine ilişkin farklı düşüncelerin oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

Boydak Özan (2006)'ın beden dili kullanabilme, iletişim sürecine uygun davranma ve iletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme alt amaçları ile ilgili çalışmasında yöneticilerin, bu konularda öğretmenlere göre daha başarılı olduğu bulgularına rastlanmıştır. Öğretmenler ise yöneticilerle aynı görüşte olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin, yöneticilerinin iletişim sürecini yönetme becerilerine ilişkin algılarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak Boydak Özan (2006)'ın araştırmasının bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

11. Anasınıfı bünyesinde yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyinin kurumda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine ilişkin sonuçların tartışılması

Anasınıflarında görev yapan öğretmenler, yönetim süreçlerinin işleyişini tüm boyutlar altında yönetici görüşlerine göre farklı düzeyde betimlemektedirler. Bu betimlemede öğretmenler, yöneticilere göre yöneticilerin yönetim süreçlerini gerçekleştirme düzeylerinin daha düşük seviyede olduğunu belirtmektedirler. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlere göre bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin, yönetim süreçlerini uygulama sırasında birtakım sorunlar yaşadığı düşünülmektedir. Bu sorunların ilkokul ve ortaokullarda farklı kademelerde ve branşlarda öğrenci ve öğretmenlerin bulunması, yöneticilerinin üst kademelere yönelik sorumlulukların daha fazla olmasından dolayı yönetim süreçlerini beklenen düzeyde uygulayamadıkları söylenebilir.

Sonuç

Bu bölümde öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre her bir bulguda ulaşılan sonuçlar ifade edilmektedir.

- Yönetim Süreçlerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerinin Sonuçları

Öğretmen ve yöneticiler açısından bağımsız anaokullarında, bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokullarda yönetim süreçlerinin tüm alt boyutları başarılı ve sağlıklı bir şekilde yürütülmektedir. Öğretmen ve yöneticiler, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme boyutlarının işleyiş düzeyleri konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar ancak etki ve değerlendirme boyutları konusunda yönetim süreçlerinin sıralanışı bakımından öğretmenlerin işi gerçekleştiren, yöneticilerin ise yapılan işi kontrol eden olması nedeniyle görüş farklılıkları bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında fark bulunmaktadır fakat her iki görüşte yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeylerini olumlu olarak ifade etmektedir.

- Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Anaokulu İle Anasınıfında Çalışan Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçları

Bağımsız anaokulu yöneticileri ile bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokul yöneticileri iletişim süreci hariç yönetim sürecinin diğer tüm alt boyutlarının işleyiş düzeyleri konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar ancak iletişim sürecinin işleyişi ile ilgili anaokulu yöneticileri, bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokul yöneticilerine göre öğretmenlerle daha fazla iletişim kurma şanslarının olması ve yönetim sorumluluklarının daha az olmasından dolayı iletişim sürecini daha etkili olarak kullanabilmektedirler.

- Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Anaokulu İle Anasınıfında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçları

Anaokullarında görev yapan öğretmenler ile anasınıflarında görev yapan öğretmenler olumlu görüş göstermektedir ancak anaokullarında görev yapan öğretmenler, karar verme, planlama, iletişim, örgütleme, eşgüdümleme, etki ve değerlendirme süreçlerinin işleyişini daha olumlu düzeyde algılamaktadırlar. Kurum türü yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeylerini etkilemektedir. Anasınıflarında görev yapan öğretmenlere göre yönetim süreçlerinin işleyişlerinde yöneticilerin, okul öncesi eğitim alanından mezun olmaması ve bu alanla ilgili yeterliliklerinin kısıtlı olmasından kaynaklanan bir takım sorunlar yaşanmaktadır.

- Anaokulu Bünyesinde Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Kurumda Görev Yapan Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçları

Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler, karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme ve değerlendirme boyutlarının olumlu düzeyde yürütüldüğünü belirtmektedirler. Anaokulu yöneticileri ile öğretmenlerin birebir iletişim içinde olması ve öğretmenlerin yaptığı işin ödüllendirilmesi konusundaki beklentilerinin yöneticilerden daha yüksek düzeyde olmasından kaynaklanan bir takım sorunlar yaşanmaktadır bu durum iletişim ve etki sürecinin işleyişini etkilemektedir.

- Anasınıfı Bünyesinde Yönetim Süreçlerinin İşleyiş Düzeyinin Kurumda Görev Yapan Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçları

Öğretmen ve yöneticiler sürecin işleyişi ile ilgili her iki grupta olumlu görüş belirtirken yöneticiler, öğretmenlere göre karar verme, planlama, iletişim, örgütleme, eşgüdümleme, etki ve değerlendirme süreçlerinin işleyişinin kısmen daha olumlu düzeyde yürütüldüğü konusunda görüş belirtmektedirler. Bünyesinde anasınıfı bulduran ilkokul ve ortaokul yöneticileri, farklı kademelerdeki ve branşlardaki öğretmen ve öğrencilerle çalışmaktadır

ayrıca öğretmen ve öğrenci sayısının fazla ve üst kademelere yönelik iş ve işlemlerin daha yoğun olması yönetim süreçlerinin işleyiş düzeylerini etkilemektedir.

Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Yönetim süreçlerinden etki ve değerlendirme süreçlerinin gerçekleşme düzeylerinde öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri arasında farklılaşmanın olmasından dolayı yöneticilerin yönetim görevi üstlenmeden ya da görevini yürütürken öğretmenleri değerlendirme, ödüllendirme ve işe güdüleme konusundaki yeterlilikleri belirlenip bu alanda yapabileceği çalışmalar artırılabilir.
- Yöneticilerin kendi aralarında iletişim süreci ile ilgili görüşlerinde farklılaşmanın olmasından dolayı yöneticilere, etkili iletişim kurma, iletişimi sürdürme konusunda yeterliliklerini artırmak için seminer, konferans gibi farklı eğitim yolları tercih edilebilir.
- Bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokullardaki okul öncesi öğretmenleri ile yöneticilerinin görüşleri arasında yönetim süreçlerinin işleyiş düzeyleri bakımından tüm boyutlar altında farklılaşmanın olması sebebiyle bu alanda çalışmaların kısıtlı olması da göz önüne alınarak yeni yapılacak olan çalışmalarda yönetim süreçlerini tüm alt boyutları ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilebilir.
- Araştırmacılara alternatif paradigma ve yaklaşımları tercih ederek yönetim süreçlerinin işleyişini farklı değişkenlere ve bölgelere göre araştırmaları öneri olarak sunulabilir.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Karaköse, D. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 159-175.
- Ağdelen, Z. ve Ağdelen, B. (2007). İlköğretim okullarında yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin olarak öğretmen algılarının analizi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 1, 25-52.
- Akçadağ, T. (2012). Yönetim süreçleri (2. Baskı). R. Sarpkaya (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss. 169-188). Ankara: Anı.
- Akçay, C. (2001). *Okul yönetimi (ders notları)*. Çanakkale.
- Aktan Kerem, E. ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 155 - 172.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı* (4. Baskı). İstanbul: Ya-Pa.
- Aslan, B. (1990). *Eğitim yönetimi*. Ankara
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349 -368.
- Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici, öğretmen, aile bakış açısına göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi. Kavramlar, Kuramlar, Süreçler İlişkiler*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydoğan, H. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin standart ve yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Azkeskin, E. ve Güven, G. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. Diken (ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 7, 1-30.
- Balcı, A. ve Aydın, P. İ. (2001). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Milli eğitim bakanlığı yayınları, 3623: Ders kitapları dizisi:77
- Bandur, A. (2012). School-based management developments and partnership: Evidence from Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 316–328.
- Barbour, N. and Seefeldt, C. (1990). *Early childhood education an introduction (second edition)*. New York: Macmillan publishing company.
- Başal, A. (1998). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Vipaş.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Ekinoks.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Binbaşıoğlu.
- Boydak Özkan, M. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 153-160.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39 (4), 468-503.
- Bryan, V. C. (2001). *Education management in learning organizations: a facilitated guide*. Kendall: Hunt publishing company.
- Buluç, B. (1996). Yönetimde örgütlenme süreci. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetim dergisi*, 8, 513-522.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem A.

- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem A.
- Büte, M. (2007). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi, sorunlar ve sorunlarla başa çıkma yolları (Mersin ili merkezi rneği)*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Büte, M. ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 485-509.
- Büyüköztürk, ř., akmak Kılıç, E., Akgün, .E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Can, N. (2013). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler. N. Can (ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Coşkun, Z. (2006). *Okul müdürlerinin yönetim süreçleriyle ilgili davranışlarının öğretmenlerin verimliliği üzerine etkisi konusunda ğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- elikten, M. (2001). Etkili okul karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 256-268.
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye 'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- ınar, O. (2010). Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği. *Dmlpınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(26), 274-283.
- iek, A. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve ğretmen görüşleri (Rize rneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul ncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı*. Ankara: Anı.

- Demirkol A. Y. ve Savaş A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 259-272.
- Demirtaş, H. (2008). Okul örgütü ve yönetim. R. Sarpkaya (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Doğan, T. (2012). *Bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri (Tokat ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ ün. güçlendirme vakfı. No:8.
- Erçetin, Ş.Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 183-192.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon (6. Baskı)*. İstanbul: Beta.
- Ergen, Ü. (2014). *Temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel süreç becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Evans, N.D., Neagley, R.L. & Lynn, C.A. (1969). *The school administrator and learning resources*. Prentice hall, Inc.
- Fullan, M. (1992). Successful School Improvement. A. Hargreaves (Ed.), *Modern Educational Thought*. Buckingham: Open University Press.
- Girgin, K. (2005). *Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin rolü (Balıkesir ili Ayvalık ilçesi özelinde, ilköğretim okulu düzeyinde bir uygulama)*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.

- Gümüş E. ve Gümüş, S. (2010). Yönetim süreçleri. Silman, F. ve Ada, Ş. (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Lisans.
- Güneş, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yöneticilik özellikleri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gül, İ. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Yüksel.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi (Kuram ve Uygulamalı)*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hacıoğlu, M. (2007). *Okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerilerinin algıları ile öğretmenlerinin empati düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hayden, J. (1997). Directors of early childhood services: Experience, preparedness and selection, *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*; 8(1), 49-61.
- Hildebrand, V. (1997). *Introduction to early childhood education* (6th ed.). United States: Prentice- Hall, Inc.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). *Educational administration theory, research, and practise* (7th ed.). (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İş, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kantarcıoğlu, S. (1998). *Anaokulunda eğitim*. MEB: İstanbul.
- Karagöz Kerdak, B. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karip, E. (2005). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Y. Özden (ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A.

- Kaya, A. (2000). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevlerin değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kaya, Y.K. (1986). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama* (3. Basım). Ankara: Bilim yayınları.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'de uygulama*. Ankara: Bilim yayınları.
- Keskinkılıç, K. (2011). Yönetim süreçleri (2. Baskı). K. Keskinkılıç, (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 69-122). Ankara: Pegem A.
- Kıldan, A.O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2),111-130.
- Koçel, T. (1995). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Kosir, S.,Jezovsek, M. (2014), *Processes Of Quality Assurance And Knowledge Management In An Educational Institute-Kindergarten*, <http://www.toknowpress.net/ISBN/978961-6914-09-3/papers/ML14-645.pdf>, 20/05/2014.
- Kostelnik, M., Soderman, A. ve Whiren, A. (2004). *Developmentally appropriate curriculum best practices in early childhood education* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı.
- Küçükali, R. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik becerilerine ilişkin müdür ve öğretmen algı ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: Concepts and practices* (4th ed.). Usa: Wadsworth Publishing.
- Marvin, C., LaCost, B., Grady, M. & Mooney, P. (2003). *Administrative support and challenges in Nebraska public school early childhood programmes: Preliminary*

- study*. Special Education and Communication Disorders Faculty Publications. Paper 87.
- Maya, İ. (2010). Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar. F. Silman ve Ş. Ada (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1.Bölüm). İstanbul: Lisans.
- Metin, N. ve Çalışandemir, F. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yöneticileri algılamaları üzerine bir çalışma. *Çocuk gelişimi ve eğitimi dergisi*, 1-2, 21-32.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Morrison, G. (1991). *Early childhood education today* (5th ed.). United States: Macmillan Publishing Company.
- Morrison, G. (2008). *Fundamentals of early childhood education* (5th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mucuk, İ. (2000). *Modern işletmecilik*. İstanbul: Türkmen kitabevi.
- Murphy, J. and Hallinger, P. (1988). Characteristics of Instructionally Effective School Districts. *The Journal of Educational Research*, 81(3), 175-181. *Taylor & Francis, Ltd.Stable*. url: <http://www.jstor.org/stable/40539654>.
- Nielsen, D. (2006). *Teaching young children* (Second ed.). United States: Corwin Press
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1983). *Okul öncesi eğitimi* (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epilasyon.
- Oktay, A. (2003). "Türkiye’de kurum merkezli erken çocukluk eğitimi". "Erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaştırma, yönetişim ve yapılar toplantısı" raporu. *Milli Eğitim Elektronik Dergisi*, 162, 24-31.

- Özcan, E. G. (2010). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi (Beypazarı örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özmen, F. ve Yörük, S. (2005). İnsan kaynakları yönetimi çerçevesinde, okul yöneticilerinin karar verme sürecindeki etkiliklerine ilişkin ölçek geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 179-198.
- Persson, A., Anderson, G. & Nilsson, M. (2004). Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances, *International Journal of Leadership in Education, Theory and practice*, 8 (1), 53-72.
- Polat Oğur, S. (1999). *Genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeylerinin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat, S. ve Küçük, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 437-450.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Reeder, W. (1951). *The Fundamentals of public school administration* (3rd.ed.). Newyork: Macmillan Company.
- Roe, W.H. (1961). School business management. H. Hangman (ed.). *Administration in education* (ss.1-37). Mcgraw hill book company, inc.
- Sağbaşı, N. Ö. (2013). *İletişim, örgütsel iletişim ve okul yönetimi (Güngören ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Sarıtaş, M. (2011). Okulda yönetimsel iş ve işlemler (2. Baskı). K. Keskinlik (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss.145-196). Ankara: Pegem A.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu [SHÇEK]. (2008). Özel kreş ve gündüz bakımevleri ile özel çocuk kulüpleri kuruluş ve işleyiş esasları hakkında yönetmelik. Resmi Gazete, Sayı: 21052. url: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/11/20081112-14.htm>
- Sucu, Y. (2000) *Yönetim Kavramları, Kuramları ve Süreçleri* . Bolu: Abant İzzet Baysal üniversitesi matbaası.
- Summak, M. S. ve Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal, sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-288.
- Susmak, M. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip olması gereken özellikler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 205-226.
- Şimşek, M. Ş. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Damla ofset matbaacılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Taşbilek Yoncalık, M. (2005). *Etkin okul yönetiminde yönetim süreçleri bakımından yöneticilerin bilişim sistemlerine yönelik görüşleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Topaloğlu Özdemir, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri*. Yüksek lisans tezi, Edirne Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer.
- Tosun, K. (1994). *İşletme yönetimi*. Ankara: Tusiad.
- Uğurlu, C. T. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2) , 891-914.
- Ünal, E., Baran, G. ve Ayhan Bütün, A. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kurumsal amaçların önemine ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuramsal Egitimbilim*, 4(2), 221-229.
- Yılmaz, K. (2012). Yönetim süreçleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss. 140-160). Ankara: Pegem A.
- Yılmaz, N. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (ed.), *Türkiye'de okul öncesi eğitim*. Ankara: Morpa kültür yayınları.
- Yiğit, B. (2000) *Yönetim Bilimi: Eğitim Yönetimi Kursu Ders Notu*. (Ed. Cevat Celep). Edirne: T. Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Yücel, H. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 313-323.

Ekler

Ek A. Uygulama İzin Belgesi

Ek B. Araştırma Değerlendirme Formu

Ek C. Veri Toplama Aracı (Öğretmen)

Ek D. Veri Toplama Aracı (Yönetici)

Ek E. Örneklem Dahil Edilen Okul Öncesi Eğitim Kurumları Listesi

Ek A: Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806/44/3533902

25/08/2014

Konu: Anket Çalışması

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/08/2014 tarihli ve 1687 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Duygu EBABİL tarafından "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı anket çalışması için ekli listede adı bulunan Merkez ve İlçelerdeki Anaokulları, İlkokullar ve Ortaokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapılması isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu anket çalışması Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erdal DOĞANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
25/08/2014

Zülküf MEMİŞ
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Yazı (01 Adet 35 Sayfa)
- 2-Komisyon Raporu (01 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı İle Aymıdır.
25.08.2014
M. GERCİK
VHK

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 50c2-73d0-323a-af52-3a96 kodu ile yapılabilir.

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Binası
Strateji Geliştirme Bölümü Merkez/ÇANAKKALE
e-posta: istatistik17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özlem Emine AYDIN V.H.K.İ.
Tel: (0 286) 217 46 93-165

Ek B: Araştırma Değerlendirme Formu


FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

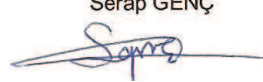
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Duygu EBABİL
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Araştırma Yapılacak İller/İlçeler	Çanakkale Merkez ve İlçeler
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ekli Listede Adı Bulunan Anaokulları, İlkokullar ve Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Araştırma
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Ekli Listede Adı Bulunan Okullarda Görev Yapan Yöneticiler ve Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

25/08/2014
Komisyon Başkanı
Erdal DOĞANCI


Üye
Zekiye KILIÇ


Üye
Serap GENÇ


Ek C: Veri Toplama Aracı (Öğretmen)

OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİM SÜREÇLERİNİN İŞLEYİŞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Elinizdeki bu anket formu, **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişinin Öğretmen Görüşlerine** dayalı olarak belirlenmesi ile ilgili bir çalışmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve üçüncü şahıslarla asla paylaşılmayacaktır. Ölçek maddelerini dikkatli bir şekilde okuyarak, size en uygun olan cevabı işaretlemeniz çalışmanın geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için önemlidir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek bir yanıt veriniz. Sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz.

Anketin doldurulmasında göstereceğiniz ilgi ve duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Duygu EBABİL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Görev yaptığınız kurum

() MEB' e bağlı Bağımsız Anaokulu

() MEB' e bağlı bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul

3. Mezuniyet Durumunuz

() Ön lisans () Lisans () Lisans üstü () Diğerleri

4. Mesleki Kıdeminiz

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü

5. Yönetim süreçleriyle ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

II. BÖLÜM: Yönetim Süreçleri

Okul Yöneticiniz,	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
A. KARAR VERME					
Okul sorunlarını çözmek amacıyla okul personeli ve velilerle toplantılar yaparak kararlar alır.	()	()	()	()	()
Karar esnasında yetki ve sorumluluğun dağıtımını eşit ve dengeli bir şekilde yapılmasını sağlar.	()	()	()	()	()
Eğitim-Öğretim (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri vb.) ile ilgili işlerde kararları öğretmenlerle birlikte alır.	()	()	()	()	()
Gerekli kaynak, yayın ve kişilerden yararlanmak için öğretmenlerin görüşünü alır.	()	()	()	()	()
Okulun donanım ve demirbaş ihtiyacının belirlenmesi, düzenlenmesi ve verimli kullanılması için öğretmenlerin görüşlerini alarak kararlar verir.	()	()	()	()	()
Karar verme sürecinde demokratik ve katılımcı bir tutum sergiler.	()	()	()	()	()
Okulun bütçesindeki gelirin harcanması ile ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşlerine başvurur.	()	()	()	()	()
Okul ile ilgili kararlarda uzman kişilerden ve okul çalışanlarından yararlanır.	()	()	()	()	()
Okul ile ilgili kararlar alırken öğretmenler kurul toplantısında tüm çalışanların katılımını sağlar.	()	()	()	()	()
Karar alırken yetkilerin bir kısmını astlarını devreder.	()	()	()	()	()
B. PLANLAMA					
Öğretim yılı sürecinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri, belirli gün ve haftaların kutlanması vb.) planlamasını öğretmenlerle birlikte yapar.	()	()	()	()	()
Öğretim planlarının hazırlanmasında ve planların birbirleriyle uyumlu olmasında öğretmenlere rehberlik eder.	()	()	()	()	()
Kültürel faaliyetler ve geziler planlanırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	()	()	()	()	()
Okulun bütçesini, gelirlerini ve yapılacak harcamaları öğretmenler kurul toplantısında ortak alınan kararlar sonucunda planlar.	()	()	()	()	()
Okul ile ilgili planlamaları öğretmenler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde yapar.	()	()	()	()	()
Eğitim etkinlikleri planlarken çevrenin beklenti ve olanakları dikkate alır.	()	()	()	()	()
Öğrenci kayıt ve nakilleriyle ilgili iş ve işlemlerin (öğrenci alma şartlarına uygun olarak) yürütülmesini sağlar.	()	()	()	()	()
Okulun ders araç ve gereçlerinin temini, dağıtımı, korunması ve kullanılması ile ilgili planlamaları yapar.	()	()	()	()	()
Okulun temizliği ve düzeni konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlar.	()	()	()	()	()

Öğretmenler kurul toplantısında ailelerle ilgili çalışmaların (veli toplantı tarihleri, aile katılım çalışmaları, aile eğitim seminerleri vb.) planlamasını yapar.	()	()	()	()	()
Okul Yöneticiniz,	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
C. ÖRGÜTLEME					
Okul personelinin (öğretmen ve diğer çalışanlar) görev, rol ve sorumluluklarını yazılı ve açık bir biçimde belirtir.	()	()	()	()	()
Kişilere görev verirken bir rol çatışması yaratmamaya dikkat eder.	()	()	()	()	()
Okula gelen yazıların işlemlerinin düzenli ve zamanında yapılmasını ve okul personeline duyurulmasını sağlar.	()	()	()	()	()
Öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iş bölümü yapar.	()	()	()	()	()
Okulu, ulaşılması gereken hedef ve kazanımlar doğrultusunda ve buna uygun olarak düzenler.	()	()	()	()	()
Okuldaki etkinlikleri insan ve maddi kaynaklara göre etkili olarak yürütülecek biçimde ayarlar.	()	()	()	()	()
Çevre ile iyi ilişkiler kurarak kişi ve gruplardan okul amaçları doğrultusunda yararlanır.	()	()	()	()	()
Öğretmenler kurulunu sık sık toplayarak eğitim ve öğretim ile ilgili sorunlara okulun amaçları doğrultusunda çözüm yolları bulunmasını sağlar.	()	()	()	()	()
D. İLETİŞİM					
Öğretmenlerle iletişimde açık-etkili haberleşme yöntem ve araçlarından yararlanır.	()	()	()	()	()
Personel arasındaki iletişimin gelişimine yönelik çalışmalar yapar.	()	()	()	()	()
Mevzuat ve uygulamadaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildirir.	()	()	()	()	()
Gelen emir ve yazılar konusunda öğretmenlere gerekli bilgilendirmeleri yapar.	()	()	()	()	()
Okulun içinde yukardan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru dikey ve yatay iletişim türlerini kullanır.	()	()	()	()	()
Okulda sıcak ve samimi ilişkileri geliştiren bir iklim (hava) yaratılmasını sağlar.	()	()	()	()	()
Okulda düzenlenen etkinliklerin gidişatını takip ederek görülen eksiklikler ve alınması gereken tedbirler hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurur.	()	()	()	()	()
Okul içinde öğretmenlerin fikir ve kanaatlerini rahatça ifade etmelerine imkan tanır.	()	()	()	()	()

Öğretmenler ve görevli personelin dilek ve şikayetlerini okul yönetimine rahatlıkla ulaştırmasını sağlar.	()	()	()	()	()
Okul içi veya dışı iletişimde; bireyler ya da gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözüm yolları bulur.	()	()	()	()	()
Okul Yöneticiniz,	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
E. EŞGÜDÜMLEME (KOORDİNASYON)					
Okulun tüm üyelerinin eğitim öğretimin işleyişine verimli ve etkin bir şekilde katılımını sağlar.	()	()	()	()	()
Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenci, veli, okul aile birliği, kaynak kişiler ve üst makamlarla işbirliği yapar.	()	()	()	()	()
Öğretmenlerin okul içinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerini (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri, belirli gün ve haftaların kutlanması vb.) belirleyip ortak bir şekilde uygulanmasını sağlar.	()	()	()	()	()
Hizmet içi eğitime önem verir ve personelin bu yolla eğitim alması sağlar.	()	()	()	()	()
Öğretmenler arasında etkinliklerin işleyişi ile ilgili iş birliğinin sağlanması ve zümre öğretmenlerin faaliyetlerinin koordine edilmesi için gerekli çalışmaları yapar.	()	()	()	()	()
Öğretmenler ile üst kademeler (Şube müdürü, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürü), öğrenciler, veliler ve diğer personel arasında uzlaştırıcı rol oynar.	()	()	()	()	()
Okuldaki çalışanları birbirinin yaptığı işlerden haberdar eder.	()	()	()	()	()
Okuldaki işbirliğini artırıcı çalışmalara önem verir.	()	()	()	()	()
F. ETKİ					
Ödüllendirmeyi öğretmenin başarısını artırmada motive edici kaynak olarak kullanır.	()	()	()	()	()
Öğretmeni işe güdelemede tehdit, ceza ve gözdağı vermeyi kullanır.	()	()	()	()	()
Öğretmeni işe güdelemede maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanır.	()	()	()	()	()
Öğretmenlerin ve çalışanların işlerini benimsemeleri ve kendilerini işe adanmalarına yardımcı olur.	()	()	()	()	()

Okul içinde yaşanan sorunlara karşı anında ve etkili çözüm yolları bulur.	()	()	()	()	()
Öğretmenleri değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdüler.	()	()	()	()	()
Yetkiden çok sosyal ve psikolojik etkileme yollarına başvurur.	()	()	()	()	()
Okul Yöneticiniz,	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
G. DEĞERLENDİRME					
Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve çalışmalarını verimlilikleri açısından izler, denetler ve değerlendirir.	()	()	()	()	()
Ders denetiminden önce öğretmenlerle denetim hakkında ön görüşme yapar.	()	()	()	()	()
Okulun kendini yenilemesi ve daha etkili olması için öğretmenlerle birlikte değerlendirmeler yapar ve yeni düzenlemeler hazırlar.	()	()	()	()	()
Denetim ve değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerle birlikte yapar.	()	()	()	()	()
Öğretmenlerin planlanmış faaliyetlerinin zamanlaması, faaliyetlerin birbiriyle tutarlılığı ve uyumu kontrol eder.	()	()	()	()	()
Öğretmenleri değerlendirirken objektif bakar ve adil davranır.	()	()	()	()	()
Denetim ve değerlendirme sonuçlarını iletilirken yapıcı ve geliştirici bir davranış sergiler.	()	()	()	()	()
Okulu bir bütün olarak görür, okulun etkililik derecesini ve verimlilik düzeyini tespit ederek değerlendirir.	()	()	()	()	()
Okul personelini değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirmeler yapar.	()	()	()	()	()
Öğretmenlerin verimli çalışması için güdüleme amacıyla denetim yapar.	()	()	()	()	()

Ek D: Veri Toplama Aracı (Yönetici)
OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİM SÜREÇLERİNİN İŞLEYİŞİNİN YÖNETİCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Elinizdeki bu anket formu, **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişinin Yönetici Görüşlerine** dayalı olarak belirlenmesi ile ilgili bir çalışmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve üçüncü şahıslarla asla paylaşılmayacaktır. Ölçek maddelerini dikkatli bir şekilde okuyarak, size en uygun olan cevabı işaretlemeniz çalışmanın geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için önemlidir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek bir yanıt veriniz. Sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz.

Anketin doldurulmasında göstereceğiniz ilgi ve duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Duygu EBABİL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Görev yaptığınız kurum

() MEB' e bağlı Bağımsız Anaokulu

() MEB' e bağlı bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul

3. Mezuniyet Durumunuz

() Ön lisans () Lisans () Lisans üstü () Diğerleri

4. Mesleki Kıdeminiz

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü

5. Yönetim süreçleriyle ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

II. BÖLÜM: Yönetim Süreçleri

	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
A. KARAR VERME					
Okul sorunlarını çözmek amacıyla okul personeli ve velilerle toplantılar yaparak kararlar alırım.	()	()	()	()	()
Karar esnasında yetki ve sorumluluğun dağıtımını eşit ve dengeli bir şekilde yapılmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
Eğitim-Öğretim (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri vb.) ile ilgili işlerde kararları öğretmenlerle birlikte alırım.	()	()	()	()	()
Gerekli kaynak, yayın ve kişilerden yararlanmak için öğretmenlerin görüşünü alırım.	()	()	()	()	()
Okulun donanım ve demirbaş ihtiyacının belirlenmesi, düzenlenmesi ve verimli kullanılması için öğretmenlerin görüşlerini alarak kararlar veririm.	()	()	()	()	()
Karar verme sürecinde demokratik ve katılımcı bir tutum sergilerim.	()	()	()	()	()
Okulun bütçesindeki gelirin harcanması ile ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşlerine başvururum.	()	()	()	()	()
Okul ile ilgili kararlarda uzman kişilerden ve okul çalışanlarından yararlanırım.	()	()	()	()	()
Okul ile ilgili kararlar alırken öğretmenler kurul toplantısında tüm çalışanların katılımını sağlarım.	()	()	()	()	()
Karar alırken yetkilerin bir kısmını astlarıma devrederim.	()	()	()	()	()
B. PLANLAMA					
Öğretim yılı sürecinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri, belirli gün ve haftaların kutlanması vb.) planlamasını öğretmenlerle birlikte yaparım.	()	()	()	()	()
Öğretim planlarının hazırlanmasında ve planların birbirleriyle uyumlu olmasında öğretmenlere rehberlik ederim.	()	()	()	()	()
Kültürel faaliyetler ve geziler planlanırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate alırım.	()	()	()	()	()
Okulun bütçesini, gelirlerini ve yapılacak harcamaları öğretmenler kurul toplantısında ortak alınan kararlar sonucunda planlarım.	()	()	()	()	()
Okul ile ilgili planlamaları öğretmenler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde yaparım.	()	()	()	()	()
Eğitim etkinliklerini planlarken çevrenin beklenti ve olanaklarını dikkate alırım.	()	()	()	()	()
Öğrenci kayıt ve nakilleriyle ilgili iş ve işlemlerin (öğrenci alma şartlarına uygun olarak) yürütülmesini sağlarım.	()	()	()	()	()
Okulun ders araç ve gereçlerinin temini, dağıtımını, korunmasını ve kullanılmasını ile ilgili planlamaları yaparım.	()	()	()	()	()

Okulun temizliği ve dzeneni konusunda gerekli nlemlerin alınmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
Öğretmenler kurul toplantısında ailelerle ilgili çalışmaların (veli toplantı tarihleri, aile katılım çalışmaları, aile eğitim seminerleri vb.) planlanmasını yaparım.	()	()	()	()	()
	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
C. ÖRGÜTLEME					
Okul personelinin (öğretmen ve diğer çalışanlar) görev, rol ve sorumluluklarını yazılı ve açık bir biçimde belirtirim.	()	()	()	()	()
Kişilere görev verirken bir rol çatışması yaratmamaya dikkat ederim.	()	()	()	()	()
Okula gelen yazıların işlemlerinin düzenli ve zamanında yapılmasını ve okul personeline duyurulmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
Öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iş bölümü yaparım.	()	()	()	()	()
Okulu, ulaşılması gereken hedef ve kazanımlar doğrultusunda ve buna uygun olarak düzenlerim.	()	()	()	()	()
Okuldaki etkinlikleri insan ve maddi kaynaklara göre etkili olarak yürütülecek biçimde ayarlarım.	()	()	()	()	()
Çevre ile iyi ilişkiler kurarak kişi ve gruplardan okul amaçları doğrultusunda yararlanırım.	()	()	()	()	()
Öğretmenler kurulunu sık sık toplayarak eğitim ve öğretim ile ilgili sorunlara okulun amaçları doğrultusunda çözüm yolları bulunmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
D. İLETİŞİM					
Öğretmenlerle iletişimde açık-etkili haberleşme yöntem ve araçlarından yararlanırım.	()	()	()	()	()
Personel arasındaki iletişimin gelişimine yönelik çalışmalar yaparım.	()	()	()	()	()
Mevzuat ve uygulamadaki değişiklikleri öğretmenlere zamanında bildiririm.	()	()	()	()	()
Gelen emir ve yazılar konusunda öğretmenlere gerekli bilgilendirmeleri yaparım.	()	()	()	()	()
Okulun içinde yukardan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru dikey ve yatay iletişim türlerini kullanırım.	()	()	()	()	()
Okulda sıcak ve samimi ilişkileri geliştiren bir iklim (hava) yaratılmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
Okulda düzenlenen etkinliklerin gidişatını takip ederek görülen eksiklikler ve alınması gereken tedbirler hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvururum.	()	()	()	()	()

Okul içinde öğretmenlerin fikir ve kanaatlerini rahatça ifade etmelerine imkan tanırım.	()	()	()	()	()
Öğretmenler ve görevli personelin dilek ve şikayetlerini okul yönetimine rahatlıkla ulaştırmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
Okul içi veya dışı iletişimde; bireyler ya da gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözüm yolları bulurum.	()	()	()	()	()
	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
E. EŞGÜDÜMLEME (KOORDİNASYON)					
Okulun tüm üyelerinin eğitim öğretimin işleyişine verimli ve etkin bir şekilde katılımını sağlarım.	()	()	()	()	()
Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenci, veli, okul aile birliği, kaynak kişiler ve üst makamlarla işbirliği yaparım.	()	()	()	()	()
Öğretmenlerin okul içinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerini (Aylık, günlük plan, veli ziyaretleri, aile eğitimleri, belirli gün ve haftaların kutlanması vb.) belirleyip ortak bir şekilde uygulanmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
Hizmet içi eğitime önem verir ve personelin bu yolla eğitim alması sağlarım.	()	()	()	()	()
Öğretmenler arasında etkinliklerin işleyişi ile ilgili iş birliğinin sağlanması ve zümre öğretmenlerin faaliyetlerinin koordine edilmesi için gerekli çalışmaları yaparım.	()	()	()	()	()
Öğretmenler ile üst kademeler (Şube müdürü, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürü), öğrenciler, veliler ve diğer personel arasında uzlaştırıcı rol oynarım.	()	()	()	()	()
Okuldaki çalışanları birbirinin yaptığı işlerden haberdar ederim.	()	()	()	()	()
Okuldaki işbirliğini artırıcı çalışmalara önem veririm.	()	()	()	()	()
F. ETKİ					
Ödüllendirmeyi öğretmenin başarısını artırmada motive edici kaynak olarak kullanırım.	()	()	()	()	()
Öğretmeni işe güdelemede tehdit, ceza ve gözdağı vermeyi kullanırım.	()	()	()	()	()
Öğretmeni işe güdelemede maddi ve manevi ödüllendirmeyi kullanırım.	()	()	()	()	()

Öğretmenlerin ve çalışanların işlerini benimsemeleri ve kendilerini işe adanmalarına yardımcı olurum.	()	()	()	()	()
Okul içinde yaşanan sorunlara karşı anında ve etkili çözüm yolları bulurum.	()	()	()	()	()
Öğretmenleri değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdülerim.	()	()	()	()	()
Yetkiden çok sosyal ve psikolojik etkileme yollarına başvururum.	()	()	()	()	()
	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Ara Sıra	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
G. DEĞERLENDİRME					
Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve çalışmalarını verimlilikleri açısından izler, denetler ve değerlendiririm.	()	()	()	()	()
Ders denetiminden önce öğretmenlerle denetim hakkında ön görüşme yaparım.	()	()	()	()	()
Okulun kendini yenilemesi ve daha etkili olması için öğretmenlerle birlikte değerlendirmeler yapar ve yeni düzenlemeler hazırlarım.	()	()	()	()	()
Denetim ve değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerle birlikte yaparım.	()	()	()	()	()
Öğretmenlerin planlanmış faaliyetlerinin zamanlaması, faaliyetlerin birbiriyle tutarlılığı ve uyumu kontrol ederim.	()	()	()	()	()
Öğretmenleri değerlendirirken objektif bakar ve adil davranırım.	()	()	()	()	()
Denetim ve değerlendirme sonuçlarını iletilirken yapıcı ve geliştirici bir davranış sergilerim.	()	()	()	()	()
Okulu bir bütün olarak görür, okulun etkililik derecesini ve verimlilik düzeyini tespit ederek değerlendiririm.	()	()	()	()	()
Okul personelini değerlendirirken tarafsız ve güdüleyici değerlendirmeler yaparım.	()	()	()	()	()
Öğretmenlerin verimli çalışması için güdüleme amacıyla denetim yaparım.	()	()	()	()	()

Ek E: Örnekleme Dahil Edilen Okul Öncesi Eğitim Kurumları Listesi
ÖRNEKLEME DAHİL EDİLEN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI LİSTESİ

İlçe	Okul adı
Ayvacık	Fernur Sözen Anaokulu, Ayvacık Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu, Babakale İlkokulu, Behram İlkokulu, Tuzla İlkokulu, Yukarıköy İlkokulu, Kösedere İlkokulu, Gülpınar İlkokulu, Korubaşı İlkokulu
Bayramiç	Lütfiye Kerim Tahsildaroğlu Anaokulu, Milli Hakimiyet İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Menderes İlkokulu, Mustafa Kemal İlkokulu, Vali Ekrem Özsoy Ortaokulu, Bayramiç Gazi Ortaokulu
Biga	18 Eylül Anaokulu, Dr. Leman Başarı Anaokulu, Sakarya İlkokulu, Diyarbakırlı Ekrem Ergün İlkokulu Toki Hasan Tahsin Günay İlkokulu, Hüseyin Onan İlkokulu, Osman Gazi İlkokulu Tevfik Emin Başarır İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Fatih İlkokulu, Hamdibey Ortaokulu, Biga Çiçekli Dede Özel İdare Ortaokulu,

Çan	Zeynep Bodur Okyay Anaokulu, 75. yıl Murat Köse İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, İstiklal İlkokulu, Özer İlkokulu, Osman Caneri İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Atatürk İlkokulu, Şehit Engin Eker Ortaokulu, 22 Eylül Ortaokulu, Çan Anaokulu
Eceabat	Eceabat Çocuklar Gülsün Diye Elif Osanmaz Anaokulu, Eceabat Kaymakamlığı, Kemalpaşa Anaokulu
Ezine	Ezine Cumhuriyet Anaokulu Gazi İlkokulu, 22 Eylül İlkokulu, 75.yıl İlkokulu, Geyikli İlkokulu
Gelibolu	Gelibolu Bağımsız Anaokulu, Gazi Süleymanpaşa İlkokulu, Piri Reis İlkokulu, 26 Kasım İlkokulu, 75. yıl Cumhuriyet İlkokulu, Orgeneral Eşref Bitlis İlkokulu
Gökçeada	Burhanettin Kurt Anaokulu
Lapseki	Faik Güngör Anaokulu, 25 Eylül İlkokulu,
Merkez	Zübeyde Hanım Anaokulu, Ali Ağaoğlu Anaokulu, Hüseyin Akif Terzioğlu Anaokulu,

	Atatürk Anaokulu, Özlem Kayalı İlkokulu 18 Mart İlkokulu Arıburun İlkokulu Anafartalar İlkokulu Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu, Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu Atatürk İlkokulu Mustafa Kemal İlkokulu Cumhuriyet Ortaokulu Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu Ömer Mart Ortaokulu
Yenice	Yenice Belediyesi Anaokulu Atatürk İlkokulu Yeşilyurt İlkokulu