

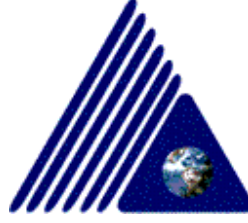
**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN ALGILARI AÇISINDAN EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN  
LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

**DİDEM YILDIRIM**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul – 2007**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN ALGILARI AÇISINDAN EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN  
LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

**DİDEM YILDIRIM**

**Danışman  
Prof. Dr. Asuman TÜRKEL**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul – 2007**



**ÖĞRETMENLERİN ALGILARI AÇISINDAN EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK  
DAVRANIŞLARI**

**DİDEM YILDIRIM**

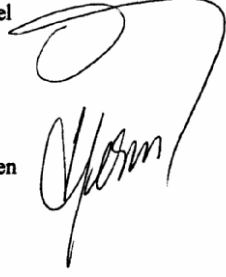
**ONAY**

Jüri:

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asuman Türkel

Üye : Prof. Dr. Nermin Çelen

Üye : Yrd. Doç. Füsün Aycibin



Yüksek lisans tezi onay tarihi: ...24./05./2007



# ÖĞRETMENLERİN ALGILARI AÇISINDAN EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No

SİMGE LİSTESİ.....	v
KISALTIMA LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ÖNSÖZ.....	xi
ABSTRACT.....	xii
ÖZET.....	xiii
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
1. YÖNETİM	
1.1. YÖNETİM KAVRAMI VE YÖNETİCİLİK.....	4
1.2. LİDERLİK KAVRAMI.....	10
1.2.1. Liderlik.....	10
1.2.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar.....	15
1.2.3. Eğitimde Liderlik.....	19
1.3. LİDERLİK YAKLAŞIMLARI.....	21
1.3.1. Özellik Yaklaşımı.....	21
1.3.2. Davranışsal Yaklaşımlar.....	23
1.3.2.1. Ohio State Araştırmaları.....	24
1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	25
1.3.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı.....	26
1.3.3. Durumsal Yaklaşımlar.....	28
1.3.3.1. Yol Amaç Kuramı.....	29
1.3.3.2. Fielder'in Durumsallık Kuramı.....	31
1.3.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı.....	34
1.3.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı.....	36
1.3.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Modeli.....	39

<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	43
<b>2.EĞİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİ ve EĞİTİMDE LİDERLİK</b>	
<b>2.1. EĞİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİ</b> .....	43
2.1.1. Karar (Sorun Çözme).....	43
2.1.2. Planlama .....	48
2.1.3. Örgütlenme .....	50
2.1.4. İletişim.....	52
2.1.5. Etkileme .....	56
2.1.6. Koordinasyon.....	57
2.1.7. Denetleme ve Değerlendirme.....	59
<b>2.2. EĞİTİMDE LİDERLİK</b> .....	62
2.2.1. Öğretimsel Liderlik.....	62
2.2.2. Kültürel Liderlik.....	67
2.2.3. Etik (Moral) Liderlik.....	71
2.2.4. Öğrenen Liderlik .....	72
2.2.5. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik.....	78
2.2.6. Vizyoner Liderlik.....	83
<b>2.3. OKUL YÖNETİCİLİĞİ ve İYİ BİR OKUL YÖNETİCİSİNİN ÖZELLİKLERİ</b> .87	
2.3.1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi.....	90
2.3.2. Okulun Eğitim Amaçlarının Açıkça Belirlenmesi ve Çevre İlişkileri.....	92
2.3.3. Okul Kadrosunun Ödüllendirilmesi ve Geliştirilmesi.....	94
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	102
<b>3.EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	
<b>3.1. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	102
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	108
<b>4.ARAŞTIRMA</b>	
<b>4.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ</b> .....	108
<b>4.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ</b> .....	108
<b>4.3. SAYILTIKLAR VE SINIRLILIKLAR</b> .....	109
4.3.1. Sayılıtlar .....	109

4.3.2. Sınırlılıklar.....	109
<b>4.4. TANIMLAR .....</b>	<b>110</b>
<b>4.5. VERİLERİN TOPLANMASI ve ÇÖZÜMLENMESİ.....</b>	<b>111</b>
<b>4.6. ANKETİN UYGULANMASI .....</b>	<b>111</b>
<b>4.7. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI .....</b>	<b>112</b>
<b>4.8.BULGULAR VE YORUM</b>	
<b>4.8.1. Demografik Özellikler.....</b>	<b>113</b>
4.8.1.1. Cinsiyet .....	113
4.8.1.2. Medeni Durum.....	114
4.8.1.3. Yaş .....	115
4.8.1.4. Hizmet Süresi .....	116
<b>4.8.2. Problem Durumu Ve Alt Problemler.....</b>	<b>117</b>
4.8.2.1. Problem Cümlesi .....	117
4.8.2.2. Alt Problemler .....	117
<b>4.8.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar.....</b>	<b>118</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>131</b>
<b>5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b>	
5.1. SONUÇLAR .....	131
5.2. ÖNERİLER .....	136
<b>EK 1 ANKET .....</b>	<b>140</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>142</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>146</b>



## **SİMGE LİSTESİ**

**N** Frekans

**p** Tutarlılık Değeri

**sd** Serbestlik Derecesi

**%** Yüzde

## **KISALTIMA LİSTESİ**

**İ.Ü.** İstanbul Üniversitesi

**MEB** Milli Eğitim Bakanlığı

**s.** Sayfa

**SPSS** Statistical Program For Social Sciences

**vb.** Ve Benzeri

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.1. Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri.....	14
Şekil 1.2. Blake ve Mounton'un Yönetim Gözeneği.....	27
Şekil 1.3. Yol-Amaç Liderlik Teorisi .....	29
Şekil 1.4. Yol-Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki.....	30
Şekil 1.5. Fielder'in Liderlik Modeli .....	33
Şekil 1.6. Beş Liderlik Biçimi .....	35
Şekil 1.7. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması .....	36
Şekil 1.8. P.Hersey ve K.H. Blanchard'ın Durumsal Önderlik Davranışı ve Astların Olgunluk Düzeyi İlişkisi.....	37
Şekil 1.9. Lider Davranışlarında Etkinlik Boyutu .....	39
Şekil 2.1. Denetim ve Öğeleri.....	59
Şekil 2.2. Sergiovanni'nin Öğretimsel Liderlik Boyutlarına Göre Görevler ve Roller .....	63
Şekil 2.3. Kültürü Oluşturan Mekanizmalar.....	67
Şekil 2.4. Okul Yöneticisinin Toplumsal Yapı İçindeki Kültürel Liderlik Rolü.....	69
Şekil 2.5. Dönüşümcü Liderlik Faktörleri.....	80
Şekil 2.6. Vizyoner Liderliğin Uygulamaları .....	84
Şekil 4.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Yüzdelerik Dağılımı.....	113
Şekil 4.2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarının Yüzdelerik Dağılımı.....	114
Şekil 4.3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Yaşlarının Yüzdelerik Dağılımı .....	115

**Şekil 4.4.** Ankete Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerinin Yüzdelerle Dağılımı ..... 116

## ÇİZELGELİSTESİ

<b>Çizelge 4.1.</b> Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Dağılımı .....	113
<b>Çizelge 4.2.</b> Ankete Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımı .....	114
<b>Çizelge 4.3.</b> Ankete Katılan Öğretmenlerin Yaşlarının Frekans Dağılımı.....	115
<b>Çizelge 4.4.</b> Ankete Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Frekans Dağılımı..	116
<b>Çizelge 4.5.</b> Liderlik Ölçeği Puanları İçin Dağılım Ölçüleri.....	118
<b>Çizelge 4.6.</b> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	119
<b>Çizelge 4.7.</b> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Yapıyı Kurma Alt Boyutu İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları .....	120
<b>Çizelge 4.8.</b> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Anlayış Gösterme Alt Boyutu İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları .....	121
<b>Çizelge 4.9.</b> Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İçin Yapılan İlişkisiz t- Testi Sonuçları.....	122
<b>Çizelge 4.10</b> Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yöneticilerinin Yapıyı Kurma Alt Boyutu İçin Yapılan İlişkisiz t-Testi Sonuçları.....	123
<b>Çizelge 4.11.</b> Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yöneticilerinin Anlayış Gösterme Alt Boyutu İçin Yapılan İlişkisiz t-Testi Sonuçları.....	124
<b>Çizelge 4.12.</b> Yaş Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	125
<b>Çizelge 4.13.</b> Yaş Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Alt Boyutları İçin Friedman Testi Sonuçları .....	126
<b>Çizelge 4.14.</b> Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Liderlik Ölçeği Yapıyı Kurma Ve Anlayış Gösterme Alt Boyutları İçin Friedman Testi Sonuçları .....	128

**Çizelge 4.15.** Meslekte çalışma Sürelerine Göre Liderlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 129

## ÖNSÖZ

Kurumlarda liderlerin rolleri fazladır. Bir eğitim kurumu olan okulun vizyonu, misyonu ve kendini çevreye anlatmasında okul yöneticilerin payı büyüktür. Eğitim yöneticisi okulun başarısını öğretmenleri ile daha doğrusu ekibi ile ortaya koyacaktır.

Eğitim kurumlarının yönetiminde yer alan okul yöneticilerinin liderlik davranışları göstermeleri beklenmektedir. Eğitim kurumlarının başarısına yöneticilerinin etkisi büyüktür. İşlerin planlanması, organizasyonu, işbölümü ve işlerin yaptırılması konularında etkileri vardır. Yöneticilerin öğretmenler tarafından liderlik davranışları açısından değerlendirilmeleri, yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri için bir fırsat olarak görülmelidir. Öğretmenlerin bakış açlarına göre liderlik davranışlarını gözden geçirebilirler.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin önemli destek ve katkıları olmuştur. Özellikle gerek eğitim süresince gerekse araştırmanın hazırlık aşamasındaki yardımlarından dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Asuman TÜRKEL'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans Programı boyunca eğitimime yaptıkları değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Canan ÇETİN, Yrd. Doç.Dr. Beril SİPAHİ ve Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim görevlileri ve tabii ki ilkokuldan bugüne kadar beni yetiştiren bütün öğretmenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak toplumsal bir bilinç ve duyarlılıkla yetişmemde büyük katkısı olan ve beni bugünlere getiren aileme; tez boyunca yardımlarıyla bana destek olan sevgili eşim Doğan Şafak YILDIRIM'a teşekkür ediyorum.

Didem YILDIRIM  
İstanbul / 2007

# LEADERSHIP BEHAVIORS OF EDUCATION DIRECTORS IN TERMS OF PERCEPTION OF TEACHERS

DİDEM YILDIRIM

## SUMMARY

The directors have influence over the educational activities of individuals and teachers working in the Educational Institutions. Especially, the leadership behaviors shall coordinate the relationship between the individuals providing and receiving the education. It is possible to see reflections of the leader's attitudes and behaviors in the school's environment. Therefore, it is important for the education directors to have an awareness regarding the subject matter of leadership behaviors.

Thanks to this research, contact with 110 teachers working for primary schools of private sector is established during the academic year of 2006-2007 that have been carrying out their education – schooling activities in Istanbul Province, Beşiktaş District attached to the Ministry of Education. Leadership Behavior Description Questionnaire Scale (LBDQ) has been used for collecting data. The statistical analyses of the collected data have been completed by using SPSS 11.50. Percentage, frequency, arithmetic average, standard deviation, Friedman test and independent group t-test have been used for analyzing the data.

There are two sub-dimensions, namely establishing the structure and being tolerant included in the scale being used. When the teachers responding to the questionnaire evaluated the leadership behaviors of their directors, it is evaluated that they are more effective in the sub-dimension of establishing the structure. Whether there exists a difference in evaluation of teachers according to their demographic characteristics regarding their directors or not is investigated. Significant dissimilarities according to their sexes and experiences are discovered in the evaluations made by the teachers for their directors.

The research results are evaluated and several suggestions are presented in line with these results.

**Key Words:** Leadership, leadership behaviors, management.



# ÖĞRETMENLERİN ALGILARI AÇISINDAN EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

DİDEM YILDIRIM

## ÖZET

Eğitim kurumlarında çalışanların, öğretmenlerin eğitim alanındaki faaliyetlerini yöneticileri etkilemektedir. Özellikle liderlik davranışları eğitim veren ve eğitim alan kişilerin arasındaki ilişkiyi de koordine edecektir. Okulun ortamında liderin tutum ve davranışlarının yansımalarını görmek mümkündür. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları konusunda farkındalıklarının olması önemli bir noktadır.

Bu araştırma ile, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Beşiktaş İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim-öğretim yapan, özel sektördeki ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden oluşan 110 kişiye ulaşılmıştır. Veri toplamak için Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği(LBDQ) kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 11.50 kullanılarak istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Friedman testi, bağımsız grup t-testi kullanılmıştır.

Kullanılan ölçekte, yapıyı kurma ve anlayış göstermek şeklinde iki alt boyut yer almaktadır. Ankete cevap veren öğretmenler, yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirdiklerinde yapıyı kurma alt boyutunda daha etkin olduklarını değerlendirmişlerdir. Ankete katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre yöneticilerini değerlendirmede bir fark olup olmadığı araştırıldı. Öğretmenlerin cinsiyet ve meslekteki çalışma yıllarına göre yöneticilerini değerlendirmelerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırma sonuçları değerlendirilmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda değişik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, liderlik davranışları, yönetim.

## GİRİŞ

Geleneksel olarak tanımlanan liderlik anlayışı; belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüzde liderlik, insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme süreçleri ile sınırlı değildir. İnsanlığın günümüzde bilgi, beceri, yetenek düzeyleri yönetimi anlama ve algılama tarzı, başarıyı bir gereksinim olarak görme eğilimi, lideri artık “düşünce oluşturan kişi”, izleyeni de “iş yapan kişi” olmaktan çıkarmıştır.

Liderlik kavramının arkasında personelin kalitesi ve verimliliğini artırmak, örgütteki bireylerin ve örgütün amaçlara ulaşmasını ve başarısını artırmak gibi faktörler bulunmaktadır. Bu nedenle liderler örgütler için her zaman önemli olan kişilerdir(Bayrak, 1997).

Lider, aynı zamanda hem yöneten, hem de yönetilen bir kişidir (Bennis, 1999).Günlük yaşamda insanlara nasıl davrandığımız önemlidir. İnsanların kendilerine saygı duyulduğunu ve birer birey gibi davranıldığını hissettikleri yerde mutlu olacaklardır. Ve o anda yaşama bakış açıları değişecek tekrar yaratılacaklardır. İnsanlara önemsenmediklerini hissettirdiğiniz anda kaybolacaklardır. Her geçen gün hayatlarından bir parça yok olacaktır. İnsanların kendilerini iyi hissetmeleri içinde buldukları organizasyonun kendilerini önemseydiğini düşünerek çok çalışarak organizasyonun amaçlarına ulaşmasında canla başla çaba sarf edeceklerdir. Lider bunu gerçekleştirmek durumundadır. İnsanlar küçük şeylere değer verip ve küçük olaylarla mutlu olabilmektedir. Mutluluk demek başarı, motivasyon, hırs, çalışma, gayret, emek demektir. Bunun bilincinde olan lider kişi çalışanlarını, çevresini bu tür incelikleri hatırlayarak mutlu olmalarını sağlayacak bunun sonucunda başarıyı yakalayacaktır. Bu nedenle liderlik iletişim kurmak, insanları motive etmek, başkalarına içten ilgi göstermek, empati kurmak, dinlemeyi öğrenmek, geleceğe hazırlanmak, insanların durumlarına saygı göstermek, hedeflerini belirlemek, yoğun ve disiplinli çalışabilmek, pozitif düşünebilmek, istekli ve coşkulu olabilmektir. Her tür organizasyonun bu tür kişilere ihtiyacı vardır.

İnsan topluluğunun olduğu her yerde liderler vardır. Liderliğin ortaya çıkışı insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanların günlük hayatlarını devam ettirebilmeleri için diğer insanlara ihtiyaçları vardır. Amaçlarını gerçekleştirmek, başarılı, etkili ve etkin olmak için aralarında iş bölümü yapmak gereklidir. Bu iş birliğini sağlayacak, izleyenleri bir amaç doğrultusunda zevkle çalıştıracak, lidere ihtiyaç duyulmaktadır(Ceylan, 1997).

Eğitim kurumlarının geleceğe dair üretimler yaptıkları düşünülürse ileri görüşlülük, yerinde kararlar alabilme önemli bir beceri olarak karşımıza çıkar.

Liderlik konusu, yönetim alanında çalışmalarını sürdüren bilim adamlarının çok yoğun inceledikleri konu olmuştur(Çelik, 1999). Bu konuda yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı, konuya verilen önemin somut göstergeleridir(Aydın, 1994). Zamanına ve zamanının özelliğine göre değişik anlamların yüklendiği liderlik tanımları, günümüzde, bilgi çağının özelliğine uygun olarak değişimci, bilgi temelli, karizmatik özellikleri vurgulanarak verilmektedir. Özellikle liderliğin vizyon ile özdeşleştiği günümüzde liderlik tanımlarında liderin karizmatik özelliği, vizyonu oluşturma ve vizyonu sürdürme kavramaları ile desteklenmektedir(Cafoğlu, 1997).

Liderliğin farklı yönlerini ele alarak yapılan tanımlarda, liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır(Can, 1991).

Liderin örgüt çalışanlarını, örgütün amaçlarına ulaştırmak için gönüllü olarak etkinlikte bulunmaları için etkilemesi, yani onlara iş yaptırması gerekmektedir. Aynı şekilde yönetici de işi kendisi yapmaktan çok, çalışanlara iş yaptırmak durumundadır. Bu cümleden anlaşıldığı üzere, yönetim insanlara iş yaptırmaya sanattır. Yönetim, başkalarını kullanarak amaçların başarılımasıdır, şekillerinde tanımlanmıştır. Demek ki ortaklaşma olarak yönetici de lider de insanlara iş yaptırmak durumundadır. Bunun içinde liderler insanları etkilemekle yükümlüdür. Ancak etkileme yöneticiler büyük ölçüde zorlayıcı ve yasal güce başvururken, liderler yasal gücün dışında daha ziyade referans ve uzmanlık gücünü kullanırlar. Bu güçler, esasen hizmetlerinden dolayı lidere grup tarafından informal olarak verilir. Dolayısıyla lider, yöneticiden farklı olarak çalışanları gönüllülük esasına göre grubun amacına dönük etkinlikte bulunmalarını sağlayacak şekilde etkileyebilme

kapasitesine sahiptir. Liderlik stilleri adı verilen liderin etkilemede kullandığı davranış örüntüleri, liderin hem kişilik eğilimini yansıtır hem de bir anlamda liderin çalışanlara karşı tutumunu gösterir(Balcı, 1998).

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **1.YÖNETİM KAVRAMI**

#### **1.1.YÖNETİM KAVRAMI VE YÖNETİCİLİK**

Yönetim biliminin tarihi insanlık tarihine kadar dayanmaktadır. İnsanlar birlikte yaşamaya başladıktan sonra işbirliğine ihtiyaç duymuşlardır. Bu işbirliğini sağlamak için yönetmişlerdir. Yönetim konusunda çok değişik kaynaklarda çok değişik tanımlar yapılmaktadır. Yönetim tanımlarının değişik yapılmasının iki nedeni vardır. Birinci neden olarak, yönetimi tanımlayanların, yönetim biçimine yönelik olarak inançlarının farklı olmasıdır. İkinci neden olarak ise, yönetilen örgütün amaçlarının birbirlerinden değişik olmasındandır(Başaran,1989). Yönetimle ilgili tanımlara bakıldığında;

Örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi için, planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüne yönetim denilmektedir(İlgar, 2000).

Bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecine yönetim denilmektedir(Başaran, 1989).

Yönetim, insanların işbirliği sağlama ve onları bu amaca doğru yürütme iş ve çabaların toplamıdır. Başka bir deyişle, başkalarının aracılığı ile amaçlara ulaşmaya veya başkalarına iş gördürme faaliyetlerinin toplamına da yönetim denir(Fındıkçı, 1992).

Yönetim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için planlanan eylemlerden oluşan bir süreçtir (Başaran, 1989).

Yönetim, saptanan amaçların insanlarla birlikte ve onlar sayesinde gerçekleşmesi için gereken örgütsel bir süreçtir(Hayran ve Sur,1998).

Yönetim amacı, önceden saptanmış olan örgütsel amaçları, öngörülen nitelik ve nicelikte gerçekleştirmektir(Başaran,1989).

Yönetim örgütleyici eylemleri ve bu eylemleri yürüten araçları adlandırmak için kullanılır (Özden,1999).

Yönetim öncelikle insanla çalışma sürecidir. Örgütün kaynakları ancak insan varsa anlamlı olur. İnsan tarafından üretilen, insan kullanımına göre biçimlenen, insanın bir araç olarak kullanıldığı bir etkidir. Bu nedenle insan boyutu olmaksızın ne örgütten ne de yönetimden söz edilebilir(Açıkgöz, 1987).

Klasik anlamda yönetimin temel görevi insanları ortak amaç altında birleştirerek performanslarını yükseltmek ve yeterli hale getirmektir. Yönetimin temel görevi bugünde aynıdır. Ancak, bu görevin taşıdığı anlam değişmiştir. Drucker iki binli yılların eşiğinde ortaya çıkan yönetime ilişkin yeni değerleri aşağıda gibi özetlemektedir.

1. Yönetimin görevi insanları ortak performansa başarabilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmaktır.

2.Yönetim insanları ortak bir teşebbüste bütünleştirmekle uğraştığı için kültürle derinden ilgilidir. Yöneticilerin karşı karşıya oldukları temel güçlerden biri kendi gelenek tarih ve kültürlerini yönetimin yapı taşları olarak kullanabilmektir.

3.Her örgüt ortak amaçlara ve paylaşılan değerler bağlılık gerektirir. Örgütün misyonu ortak bir görüşü sağlayacak kadar açık ve büyük olmalıdır.

4.Kuruluşa varlık kazandıran amaçlar açık olmalı, herkesçe bilinmeli ve sürekli olarak yeniden doğrulanmalıdır. Yöneticilerin ilk işi de bu hedefler, değerler ve amaçlar üzerinde düşünmek, onları ortaya koymak ve örnek olmaktır.

5.Her teşebbüs bir öğrenim ve eğitim kurumudur. Eğitim ve geliştirme her teşebbüsün ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir.

6. Her teşebbüs farklı bilgi ve becerileri olan ve çok değişik işler yapan kimselerden oluşur. Teşebbüsün, iletişim ve bireysel sorumluluk üzerine inşa edilmelidir. Herkes başkalarına neler borçlu olduğu üzerinde düşünmeli ve başkalarının bunu anlamasını sağlamalıdır.

7. Performans yönetimi ayrılmaz parçası olmalıdır. Performans değerlendirmeli ve sürekli iyileştirilmelidir.

8. Ticari bir kuruluş için sonuç, memnun bir müşteridir. Bir okulun elde ettiği sonuç da bir şeyler öğrenmiş ve öğrendiklerini işinde uygulayan bir mezundur(Özden,1999).

Yönetim için yapılan tanımlara göre yönetici kısaca, başkalarının vasıtasıyla iş gören kimsedir. Yönetici elinde var olanları zamana ve koşullara en uygun biçimde uygular. Maddi kaynaklardan, ihtiyaca göre faydalanır. Dünyadaki ekonomik gelişmeler beraberinde yönetim işinin karmaşıklaşmasına neden olmuş ve profesyonel yönetici tarzını gündeme getirmiştir. Daha önceleri şirket sahibi olmak yani patron olmak yönetici olmak için yeterli görülmekteydi. Profesyonel yönetici, yönetim işini kendilerine meslek edinen ve işletmenin sahibi olmadan girişimcilerin yaptığı her işi yapan ve bunun karşılığında ücret alan kimsedir(Tosun,1971).

Yukarıda tanımlamaya çalıştığımız yöneticiliğin özelliklerine bakmak gerekirse, yönetsel düzey ve becerilerini iki ana başlık altında toplayabiliriz(Can, 1991):

1. Yönetsel Düzeyler: Yöneticileri, buldukları kademelerdeki insan ve diğer maddi kaynaklara göre alt, orta ve üst düzey olarak seviyelendirebiliriz. Bu yöneticiler, buldukları kademelerdeki insan ve diğer maddi kaynaklardan sorumlu kişidir. Yöneticileri, diğer çalışanlardan ayıran en önemli özelliği yetkidir. Bu yetki insanlar, mevcut kaynaklar ve değişim süreci üzerinde kendini gösterir. Yöneticiler kendilerine ait yetkinin miktarına göre bütün örgütlerde çeşitli düzeylerde iş görürler. Yönetim kademelerine göre yönetici tipleri şunlardır(Whetten and Cameron,1995):

a)Alt Kademe Yöneticiler: Bu tip yöneticiler sadece çalışanları yönlendirir ve asla diğer yöneticileri denetleme yetkileri yoktur. Alt kademede bulunan yöneticiler genellikle, denetleyici görevindedirler.

b) Orta Kademe Yöneticiler: Bu gruptaki yöneticiler, daha çok alt kademelerdeki yöneticileri yönlendiren ama az da olsa çalışanları da yönetir ve yönlendirirler. Orta kademe yöneticilerin esas görevi, bağlı oldukları organizasyonu belirlenen hedefler doğrultusunda yürütmek, faaliyetleri yönlendirmek, yönetilenleri kapasiteleri kapsamında çalıştırmak, ihtiyaçlarını mümkün olduğunca gidermek ve onları kontrol altında tutmaktır. Üst ile alt kademe arasında örgüt içi iletişimi sağlar.

c) Üst Kademe Yöneticiler: Üst düzey yöneticiler bağlı oldukları organizasyonun tümünden sorumludur. Organizasyonun genel hedeflerini belirleyerek dış çevre ile olan ilişkisini düzenlerler.

2. Yönetimsel Beceriler: Etkili olabilmek için bir yönetici bazı becerilere sahip olmak ve onları sürekli olarak geliştirmek zorundadır. Bu becerilerin görece önemi, yöneticinin örgüt içindeki kademesiyle orantılı olarak değişir(Aytürk,1990).

a) Teknik Beceri: İşin yapılışıyla ilgili olan teknik bilgi özellikle alt kademe yöneticileri için daha önemlidir. Çünkü çalışanların ilk önce danışabilecekleri ve cevap alabilecekleri aşamadadırlar. Bunu yapamadığı noktada yöneticiliği ile ilgili çalışanlarda soru işaretleri oluşacaktır.

b) İletişim (Haberleşme) Becerisi: Organizasyonda belirlenen hedeflere ulaşmak için yazılı ya da sözlü bilgi sağlama becerisine iletişim becerisi denir. Her düzey yönetici için önemlidir. Astının dediğini anlamayan ya da kendi dediğini anlatamayan yöneticinin çalıştığı düzeyde başarılı olması beklenemez.

c) İnsan İlişkileri Becerisi: Organizasyon içinde yer alan diğer kişileri anlama, kendini anlatma, onlarla birlikte çalışabilme ve iyi geçinebilme becerisidir.



d) Analitik Beceri: Organizasyon içinde yer alan sorunların çözümünde mantıksal ve geneli değerlendirebilen çözüm yollarını kullanabilme becerisidir. Üst kademe yöneticilerin bu beceriye hâkim olmaları önemlidir.

e) Karar Verme Becerisi: Yöneticinin, seçenekler içinden etkili ve yerinde olanı seçmesi, karar verme becerisidir. Her düzey yönetici için karar verme becerisi önemlidir. Özellikle üst düzeyde var olan seçenekler artacağı için karar verme becerisi daha da önem kazanmaktadır.

f) Kavramsal Beceri: Yöneticinin, tüm örgütün yapısını anlaması ve her birim için örgüte katkısını değerlendirebilme becerisidir. Üst kademe yönetici çevre ile örgütün uyarılama işlevi gördüğü için üst yönetimce çok büyük önem kazanır.

Yöneticiler, görev yaptıkları örgüt içerisinde birlikte çalıştığı insanlarla sürekli etkileşim içindedirler. Örgütsel amaçların gerçekleşebilmesi için sağlıklı bir etkileşim ortamına ihtiyaç vardır. Örgüt yöneticisinin göstereceği davranışlar bu etkileşim ortamı için önem taşır.

Bazı araştırmacılar yöneticilik davranışını ele alarak etkili bir yöneticinin göstermesi gereken davranışları maddeler halinde toplamaktadır(Chapman ve Heim, 2000):

- gerektiğinde sert bir tutum gösterme,
- disipline dayalı bir ortam oluşturma,
- dayanışma
- rapor desteği sağlama,
- teşvik etme,
- ödüllendirme,
- şefkat gösterme,
- iyi bir dinleyici olma,
- şeffaf bir yönetim gösterme,
- bilgilendirme,
- etiğe uygun hareket etme,
- organize etme,

- başarıları paylaşma,
- işleri severek yapma ve yaptırma,
- olumlu tutum gösterme,
- hataları kabullenme,
- mantıksal karar verme,
- başkalarına danışma,
- yönetici rolü konusunda duyarlı olma,
- başkalarının saygısını kazanma.

## 1.2.LİDERLİK KAVRAMI

### 1.2.1. Liderlik

Liderliğin kaynağı, nitelikleri ve etkilerine ilgi insanın var olduğundan beri vardır. Topluluk halinde yaşamanın doğal sonucu olarak insanlar kendi yaşama alanlarındaki çeşitli görev ve sorumlulukları belirli bir işbölümü düzeni içerisinde birlikte paylaşmışlardır. Bireyler amaçlarını gerçekleştirebilecekleri ve aynı zamanda içinde buldukları insan grubunda amaçlarıyla çatışmayacak ya da ters düşmeyecek ortamlara sahip olmayı arzularlar. Ancak, bütün bu çabaların sistematik bir biçimde gelişim göstermesi, belirli amaçlara ulaşmayı arzulayan bu bireylerin koordineli ve belli prensiplere bağlı olarak hareket etmesini gerektirir. Bunun doğal sonucu olarak bu insan gruplarının içinde diğerlerini ikna edebilecek, onları belli hedeflere yoğunlaştıracak insanlara ihtiyaç vardır(Bayrak,1997). Gerçekten de, tarihin her döneminde insanlar sosyal bir varlık olmaktan ileri gelen doğal gereği liderlere her zaman ihtiyaç duymuşlardır. Toplumların ya da örgütlerin liderlere her yerde ve her zaman ihtiyaç duydukları ve duyacakları kaçınılmaz bir gerçektir (Bayrak,1997).

Liderlik konusunda son yetmiş yılda binlerce deneye dayalı çalışma yapılmıştır. Liderlik konusunda çok değişik tanımlar yapılmıştır. Liderlik konusunda önemli görülen tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Çelik, 2000).

- Liderlik herhangi bir durumda, hedefe ulaşmak amacıyla, kişinin ya da grubun faaliyetlerinin etkileme yönlendirme kontrol etme; aynı zamanda da grup üyelerini bir araya getirerek, grubun devamını sağlama sürecidir(Tevruz, Artan, Bozkurt, 1999).
- Liderlik, sorunu algılamayı, çözüm seçeneklerini üyelerine göstermeyi ve çözüme ilişkin uygulamalarda grubun gücünden yararlanmayı gerektirir. Durumlara uyabilme, sosyal çevreye duyarlılık, zekâ, ısrarlı, işbirlikçi, kararlı, düzenli, ikna edici, güvenilir, etkileyici, enerjik, sebatkâr, kendine güvenen özellik ve becerilerdir (Sungur,1997).

- Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir(Bass).
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis&Nanus).
- Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen)
- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris).
- Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir(R.R.Krausz)
- Liderlik, sezgisel ve analitik düşünceyi tümüyle kullanarak yaratıcı olmaktır(C.Norris).
- Liderlik, birden çok sayıda kişiyi tüm bağlılık ve yeterlikleri ile ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme ve başarıya ulaşabilme sürecidir(E. Jagues ve S.D. Clement)
- Liderlik insanları belli bir amacı gerçekleştirme için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbirleriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileyebilmektir(W.Pagonis).
- Liderlik, karmaşık ve sorunlu bir işe girebilmektir(T.J.Kowalski ve U.C.Reitzig).
- Liderlik, farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir(R.Heifetz).
- Liderlik, örgüt üyelerinin etkileşim örüntülerini olaylara bağlı olarak anlamlı kılıp, şekillendirmektir.(R.T.Ogawa).
- Liderlik, amaç, kültür, stajeteji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.(G.R. Sullivan ve M.V. Harper).

- Liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir(K.Gallagher ve diğerleri)(Erçetin,2000)

Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır. Liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır(Can, 1991).

Genel anlamda liderlik, hedefe ulaşma noktasında başkalarının tercihlerinde değişiklikler meydana getiren özel bir etkileme sürecidir diyebiliriz. Burada otorite olma nedeniyle değil, gönüllülük esasıyla bir değişikliğe neden olma söz konusudur.

Liderliğin niteliklerine baktığımızda birçok araştırmacı, teorisyen liderlik niteliklerini açıklamaya çalışmış farklı nitelikler üzerinde durmuşlardır. Çok sayıda farklı liderlik stilleri olmasına karşın hepsinde ortak olan nokta olarak karakter, vizyon, davranışlar ve güven belirtilmektedir( Decrane, 1998).

Karakter bakımından gerçek liderlerin adil ve dürüst olduğu, bu durumun yasa ve yönetmeliklerden değil onların etik değerlerinden kaynaklandığı ifade etmek gerekir. Açık fikirli, bir hedefin peşinden koşabilen, cesur kişilerdir. Alçakgönüllü, mizah duygusu olan, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında ve kendini geliştirmek için çaba harcayan kişiler gerçek liderlerdir. Hedefine ulaşmak için heyecanı ve çabası hep vardır.

Liderleri, diğer insanlardan ayıran özelliklerin içerisinde en temel olanı, onları yönlendiren bir amaçla ilgilenmeleri ve uzağı görebilen bir vizyona sahip olmalarıdır(Bennis, 1999).

Davranış olarak liderler değişen koşullara ayak uydurmaya çalışsalar bile her koşulda ortak bir takım davranış özellikleri sergiler. İyi fikirleri uygulamak için harekete geçer, uyguladıklarından emin olmak için sürekli izlerler, değişimi kabullenmek yerine biçimlendirirler. Sonuçlara odaklanarak sınırlı bir ortamda çalışmaktan uzak dururlar; birlikte çalıştıkları kişileri güçlü yönlerine, performanslarına ve potansiyellerine göre değerlendirir ve görevlendirirler. Olumlu düşünür zorluklar içinde gizli fırsatlar olduğuna inanırlar, hedefe ulaşıp ulaşılmadığını, uygulamaların doğru olup olmadığını kontrol

ederler; yanlış yapanlara hoşgörü ile yaklaşarak uzlaşma yollarını ararlar. Sürekli başkalarıyla iletişim halinde olup onları etkiler, yüreklendirir, eleştirir ve dinlerler (Decrane, 1998).

Kendilerine duydukları güven liderlerin ortak noktalarından biridir. Özgüven liderin hedeflerine ulaşmasında önemli bir etkidir. Kendine güven duyan lider başka kişilerin başarılarını takdir etmekte içten davranır. Bu durum çalışanların gerçek potansiyellerinin ortaya çıkmasını ve cesaretlenmelerini sağlar.

Gerçek lider; kendini aşan, dünyayı daha iyi yaşanacak hale getirmeyi hedefleyen, insanların gönlünde ışık yakan, heyecanlandıran harekete geçiren ve toplumları yönlendiren kişidir. İyi bir lider, yüksek iletişim özelliğine sahip, kendisini ve ekibini iyi tanıyan, insanlar üzerinde güven uyandıran, ortaya çıkmamış tehdit ve fırsatları belirleyebilen ve gerektiğinde yalnız kalmaktan çekinmeden cesurca karar verebilen kişidir. Lider insanlara emir değil, heyecan ve ilham verir. Günümüzde insanların en büyük ihtiyacı sevgi, en büyük gücü ise bilgidir. Sevgi ve bilgi ise paylaştıkça azalmaz aksine artar. Geleceğin yöneticisi, insanların yüreğine ve beynine hitap eden liderler; geleceğin organizasyonu ise, sevgi ve bilginin paylaşıldığı ortamlar olacaktır(Argüden, 1997).

ÖZELLİKLER	YETENEKLER
Duruma uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevre	Kavramsal yetenek
Hırslı ve başarı yönelimli	Yaratıcı
İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
İşbirlikçi	Etkileyici konuşma
Karar verici	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma
Bağlılık	Örgütlenme
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilme
Enerjik	Sosyal beceriler
Dirençli	
Kendine güven	
Stres hoşgörüsü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

**Şekil 1.1 Başarılı Liderin Özellik ve Yetenekleri(Çelik,1999).**

Liderin güç aldığı kaynaklar neler diye bakarsak, liderlik gücünün kişilik, rol ve bilgi gücü olarak üç kaynağı vardır(Chapman, 2000).

Chapman, bu üç kaynaktan en önemlisi olarak kişilik gücünü öne sürmektedir.

1.Kişilik Gücü: Sözel ifade yeteneğinin yüksekliği, ses tonu ve uzmanlığı lider olmaya yardımcı faktörlerdir. Zihinsel ve fiziksel özellikler de kişilik gücünün içinde yer alabilir. Grup tarafından liderin bazı olağanüstü becerilerinin farkında olunması önemlidir. İyi bir hafızaya sahip olma, sabırlı olma, cesaret, kararlı olma, çalışanlar adil davranma, söylediği ile yaptığı aynı olma gibi standartları ve davranış kalıplarını belirleyen özelliklerden bazılarını ön plana çıkarabilir. Gruplar, genelde çok konuşan, fikirler öne süren kişileri lider olarak görme eğilimi içindedirler.

2.Rol Gücü: Bu güç sorumlu olduğu pozisyondan kaynaklanır. Atama ile kazanılan bir güçtür. Yöneticilerin diğerleri üzerinde etkili olabilmeleri için görevden kaynaklanan bir otorite verilmiştir. Rol gücü geçicidir. Bilgi ve kişilik gücü ne kadar kullanılırsa o kadar az

rol gücüne ihtiyaç duyulacaktır. Rol gücüne sahip olan kişi her zaman grup tarafından lider olarak görülmeyebilir. Yöneticinin bu gücü yerinde kullanması önemlidir.

3. Bilgi Gücü: Konusu ile ilgili bilgili olma, uzman olma diğer çalışanlar tarafından saygı duyulmaya neden olur. Çalışanlar kendilerine hem rehberlik eden hem de bilgisini paylaşan yöneticileri için zaman içinde takipçi olurlar. Liderler bilgilerini paylaşma konusunda cömert ve duyarlı davranırlarsa, üç güç kaynağı içerisinde bilgi gücü, personelin saygısını kazanmanın en iyi yolu olur.

### **1.2.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar**

Yukarıda da değindiğimiz gibi liderlik, bir statü ya da otorite işlevinden çok, ilişkinin ve lider izleyicileri arasındaki karşılıklı etkileşimin kalitesiyle ilgili bir işlevdir. Liderlik, bağlı kişiler üzerinde güç sahibi olma değil, onları etkileme sorunudur(Werner, 1993)

Yönetim ve idare örgütsel hedeflere ulaşmayı amaç edinir. Liderlik ise pekâlâ bu hedeflere ulaşılmasını engellemek için de kullanılabilir. Somut olarak, lider yeteneklerini örgütün çıkarları doğrultusunda kullanmak yerine, kendi çıkarlarını geliştirmek için kullanabilir. Yönetici, kendine bağlı olanları istenilen davranışa getirmek için çok sayıda örgütsel araca sahiptir. Öncelikle üst yönetime karşı sorumludur. Lider ise tersine, insanların istediği gibi davranması için başlıca kişisel kaynaklarına dayanır ve öncelikle bu kişilere karşı sorumluluk duyar. Son olarak, yönetim ve idare örgütteki belli düzeylere bağlantılıdır. Liderlik, ise hangi tür liderliğin gerektiğini belirleyen durum ve koşullara bağlı olarak, herhangi bir düzeydeki herhangi bir kişi tarafından yerine getirilebilir. Bir anlamda, başkalarını yönetme hakkı üst makamlar, başkalarına liderlik etme hakkı ise izleyiciler tarafından verilen bir armağandır(Werner, 1993).

Yöneticilik ve liderliğin birbiri ile benzer ve farklı olan yönlerini ortaya koymayı amaçlayan birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar da liderlik ve yöneticilik kavramlarını kesin olarak birbirinden ayırması, birbirine yakın ve iç içe kavramlar olduğu için kolay değildir. Ancak yenileme ve koruma sözcükleri yöneticilik ile liderliği birbirinden ayıran kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır(Aydın, 1993).



Özetleyecek olursak; yöneticiler işlerin belli bir düzen içerisinde yürüdüğü, geleceğin az çok kestirilebildiği zamanlarda mevcut durumu koruma ya da küçük değişikliklerle sürdürmede etkilidirler. Yöneticiler insanların kendilerinin rahat ve güvende hissettikleri ortamlarda başarılıdır. Yani yapılması gerekenin ne olduğu bilindiğinde yöneticilik özellikleri yeterlidir, liderliğe ihtiyaç duyulmaz. Diğer yanda, büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin değiştiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kargaşanın yaşandığı, geleceğin kestirilemediği dönemlerde yeni bir yol çizecek liderlere ihtiyaç vardır. Taşlar yerinden oynadığında, değişimler olduğunda önceki konumları ne olursa olsun, yeni durum herkes için belirsizlik duygusu doğuracaktır. Mevcut dengenin bozulması anlamına gelen bu belirsizlik, taşların yerinden oynamasıyla bozulan dengenin yarattığı yeni durum bir takım yeni fırsatları da içerisinde barındırır. Lider, büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirerek kurumuna yeni açılımlar getirebilen kişilerdir(Özden,1999).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle liderlik ile lider arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir(Aydın, 1994). Liderliği bir etkileme süreci olarak gören tanımlarda, lider bu süreci harekete geçiren birey olarak kabul edilmiştir.

Lider bir kümenin üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Başka bir deyişle lider, küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha fazlasını onlara yapabilen küme üyesidir(Başaran,1992). Lider kavramı tanımlanırken, lider ile yönetici arasındaki farklılık belirlenmiştir. Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Yönetici ağacı düşünür; liderin bakış açısı ise çok geniştir. Lider ormanla ilgilenir (Lunenberg ve Ornstein, 1991). Drucker'e göre etkili liderler sadece karar vermezler. Bu kişiler örgütte çok geniş bir açıdan bakar ve iş görenler üzerinde çok büyük bir etki oluşturan liderler günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarmadan çok stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar. (Lunenberg ve Ornstein, 1991)

Yönetici örgütün biçimsel hiyerarşik yapısı içinde yer alırken, lider doğal yapıyı temsil etmekte ve onun içinde yer almaktadır.

Liderlik hareketlilik, canlılık ve karizma ile ilgili iken, yönetici hiyerarşi, denge ve kontrol ile ilgilidir. Bennis'in "21.yy'da yaşamı sürdürmek için yeni nesil liderlere ihtiyacımız olacaktır, yöneticilere değil" görüşü düzensiz, değişken ve belirsiz bir çevresel belirtmektedir. Bennis lider ile yönetici arasındaki bazı farklılıkları belirtirken bunların bilimsel olarak elde edilmediğini ancak muhtemel doğru olacaklarını söylemektedir(Luthans, 1995).

Lider grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı, belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Öyleyse yönetici de, örgütün en verimli, en ussal biçimde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda lider olmak zorundadır(Kaya, 1996).

Özetle,

- Her lider az çok yöneticidir.
- Liderlikte baskı değil inandırma vardır. Yönetici ise kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir.
- Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır, yönetici ise otoritesini mevzuattan alır.
- Kişinin lider olabilmesi için ona tabi olan insanların varlığı zorunludur. Yönetici için böyle bir zorunluluk yoktur.
- Lider grubu tarafından seçilir ve liderlik konumuna getirilirken, yönetici genellikle atama yoluyla o statüye sahip olur.
- Liderin en önemli görevi etkilemedir, yöneticinin görevi ise yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmaktır.
- Lider grubun üyesi olarak diğer üyelerle çok yakın, özel ilişkiler kurmaya yönelebilir. Yönetici iş görenlerle dostluğa dayanan ilişkiler kurabilir ancak senli benli olamaz. Yönetici bu yönden daha mesafeli davranma eğilimindedir.
- Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır. Yönetici çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur.

- Liderler genellikle iş görenlere yönelik iken yöneticiler işe, üretime yönelik çalışırlar.
- Liderler kişisel gücünü yönetici ise yasal gücünü kullanır.
- Çok geniş açıdan bakıldığında lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Yönetici ise bu planların gerçekleşmesini sağlar.
- Lider sadece lideri olduğu gruba karşı sorumludur, yönetici ise hem yönettiği gruba hem de onu yönetici yapan üstlerine karşı sorumludur.
- Liderlikte grup üyeleri isteyerek liderin emirlerine uyarlar. Yöneticilikte ise böyle bir keyfiyet yoktur.
- Lider yenilik yapar, yönetici idare eder.
- Lider insan üzerine, yönetici ise sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.
- Lider güven ilhan eder, yönetici ise kontrole güvenir.
- Liderin uzun bir perspektifi vardır, yönetici kısa görüşlüdür.
- Lider ne ve niçin, yönetici ise nasıl ve ne zaman diye düşünür.
- Lider doğru işi yapar, yönetici işi doğru yapar(İlgar,1996).

### 1.2.3. Eğitimde Liderlik

Eğitim kurumlarında yer alan yöneticiler, çoğu zaman diğer kurumlardaki yöneticilerden farklı olarak yöneticilik yerine liderlik yapması gerekmektedir. Eğitim liderliği; formal ya da formal olmayan liderler ve özellikle de okulun yöneticisi, tarafından harekete geçirilen, motive edilen, yol gösterilen ve desteklenen kişilerin; öğretmen, öğrenci ya da diğer okul personeli, tercihlerinde gönüllü değişiklikler meydana getirerek okulun etkililiğini arttırmak için gerçekleştirilen karmaşık bir etkileme süreci ve faaliyetidir(Greenfield, 1995).

Karşılıklı bir etkileme süreci olarak okul liderliği aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya veya yatay işlenebilir(Greenfield, 1995). Ancak, formal otorite konumunda olmaları sebebiyle, okul müdürlerinin liderliği, okulda formal olmayan liderlik şekillerinden daha çok ilgi çekmiş ve okul yöneticilerinin etkililiği konusunda birçok araştırma yapılmıştır (Pounder, 1996 ).

Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli etmektedir. Yetki formal ve informal olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Formal yetki yöneticilere ancak statü ile verilmekte ve statü liderliği sağlamaktadır. İnfomal yetki ise grup tarafından verilmektedir ki, bu aslında yöneticilere bir tür liderlik verilmesidir. Bir eğitim örgütünde üyelerin beklentileri yönetimde liderliğe bir cevap sayılabilir. Bu üyelerin yöneticiden beklediği davranışlar, örgütün yapı ve havasında önemli yer tutmaktadır. İşte liderler en çok bu iki boyut kanalıyla çalışırlar (Bursalıoğlu, 1998).

Çağdaş örgütlerde eğitim liderleri öncelikle bilgili ve becerili olmak zorundadırlar. Çünkü eğitim politikalarının oluşturulması, bu politikaların uygulamaya konulması, uygulamanın gerektirdiği madde ve insan kaynaklarının sağlanarak etkili bir şekilde kullanımı ancak eğitimli bir lider ve kadro ile mümkündür. Liderin her şeyden önce sistemi ve işleyişini çok iyi analiz etmesi, bu doğrultuda önlemler alarak mahiyetini yönlendirmesi gerekmektedir. Bu durumda eğitim liderlerinin yeterli düzeyi ve buna bağlı olarak yetiştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Çünkü liderin yeterli düzeyi yapılan uygulamaların başarısıyla yakından ilgilidir.

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Eğitim liderlerinin sahip olması gereken yeterlikler ise, örgütsel yapıyı kurma ve yenileştirme (politika saptama, amaçları saptama, görevleri saptama, yeni değerler üretebilme), yönetim işlevlerinde yeterlik (eğitim programları, öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, bütçe ve genel hizmetler yönetimi) ve yönetim süreçlerinde yeterlik (karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme) olarak sıralanabilir (Bursalıoğlu, 1998).

### 1.3 LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Liderliğin ne olduğu ve ne tür etkenlerden kaynaklandığını belirlemek için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan ortaya çıkan değişik yaklaşımlar olmuştur. Bilim adamlarının üzerinde durduğu yaklaşımlar olarak liderlikte özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı göze çarpmaktadır(Gümüşeli, 1996).

#### 1.3.1. Özellik Yaklaşımı

Liderlik konusu ile ilgili ilk geliştirilen kuram budur. Bu kuram lider değişikliğini esas almaktadır(Koçel,1998).

Liderin doğuştan sahip oldukları yetenekler ve bunların çocukluk yıllarında kazanılan bazı niteliklerle zenginleştirilmesi bu görüşe göre liderliğin temelini oluşturmaktadır(Eren, 1998).

Daha çok liderin kişisel özelliklerine ve bu özelliklerin sonuçlarına önem veren Kişilik Özellikler Yaklaşımı, liderlerin entellektüel, duygusal, sosyallik gibi kişisel özellikleri ile fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda yapılan ilk çalışmalar iyi lider olan bireylerin kişisel özelliklerinin araştırılması ile başlamıştır(Yukl, 1989). Bu kurama göre; çeşitli özellikler bir kimseyi lider yapar. Çevrenin özellikleri göz önüne alınmaz. Yani bu görüşe göre, liderlik karakterine sahip kimse, nasıl gruba girerse girsin, liderdir. “Lider olarak doğmuş”, “doğuştan lider” gibi sözler, işte bu görüşü yansıtır. Bu görüşü bir şema ile gösterecek olursak(Kağıtçıbaşı, 1999);

Kişilik Özellikler → Lider

Liderlik özelliklerini tespit etmek için geliştirilen ölçekler, soyut ölçekler olduğu için ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği tartışılmaktadır. Ayrıca bilinmesi gerekir ki, liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel özellikleri ile yakından ilgilidir. Bir toplumda liderlik özelliklerine sahip birey başka bir toplumda etkili lider davranışları göstermeyebilir(Çelik, 1998).

Araştırma sonuçlarına dayanarak liderlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz(Başaran, 1992):

- Daha zeki olmalıdır.
- Çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim ve işbirliği kurabilmelidir.
- Gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.
- Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülemelidir.
- İzleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirerek, yerli yerinde kullanabilmelidir.

Liderlik sürecini, sadece lider değişkenini ele alarak inceleyen bu yaklaşım bazı noktaları açıklayamamıştır.Yapılan bir çok araştırma liderlik özellikleri hakkında bazı bilgiler verse de bu özellikler konusunda tam anlamıyla bir fikir birliği yoktur (Ilgar, 2000). Bu araştırmalarda etkili liderliğin aynı özellikleri taşımadığı ortaya çıkmıştır.Bu durum özellikler kuramına ters düşmektedir. Bu durumdan da anlaşılacağı üzere liderlik sürecinin anlaşılabilmesi için başka değişkenlerin de ele alınması gerekliliğidir. Özellikler kuramının yetersiz kalması sonucunda dikkatlerini başka konular üzerinde yoğunlaştıran araştırmacılar, liderlerin sahip olduğu özellikler yerine liderin izleyicilerin özelliklerine, liderin nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır. Böylece karşımıza Davranışsal Yaklaşımlar çıkmıştır(Koçel, 1998).

Günümüzde sadece özellikler yaklaşımına göre liderlik açıklanmasa da kişisel özellikler ile hiyerarşik statü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ilgi çekmektedir. 1991 yılında Kouzes ve Posner Amerika Birleşik Devletleri'nde 1500 yöneticiyi kapsayan çalışma yaptılar. Çalışmalarda yöneticilere şu açık uçlu soru yöneltildi:Üstlerinizin hangi değerlere( kişisel özelliklere) sahip olmalarını istersiniz, onların hangi özelliklerini en çok takdir edersiniz? Çalışma sonucunda iki yüz elli beşten fazla özellik belirlenmiştir. Ancak bunların bir kısmı katılanlarca ısrarla vurgulanmıştır. Bunlar, dürüstlük, mesleki yetkinlik, yüzü geleceğe dönük olmak ve esin verici olmaktır(Slater, 1995). Bilindiği üzere karizmatik liderlik ve beceriye dayalı liderlik modeli gibi nispeten yeni sayılabilecek modeller özellikler yaklaşımının önemini korumakta olduğunu göstermektedir.

Bir birey olarak lider üzerinde durması yönü ile özellikler yaklaşımına benzer ve yeni bir liderlik yaklaşımı da beceriye dayalı liderlik modelidir. Bu yaklaşım lider özellikleri göz ardı etmez, liderlik becerilerinin liderlik özellikleri ile deneyimin etkileşimi sonucu geliştiğini kabul eder.

### **1.3.2.Davranışsal Yaklaşımlar**

Lider olan ile olmayan kişiler arasındaki farkı açıklamada özellikler yaklaşımı yetersiz kalınca davranışsal yaklaşım geliştirilmiştir.

Bu yaklaşımın özelliği liderliğin öğrenilebilecek bir kavram olarak açıklanmasıdır. Bu kuram davranışlar gözlemlenebilir oysa özellikler konuşulabilir o yüzden davranışlardan en iyisi oluşur der. Liderlik sürecini açıklamaya çalışırken özellikle liderin başarılı yapan şeyin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğudur. Liderin davranışlarını analiz ederek, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışan Davranışsal Yaklaşımlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır(Çelik, 1999).

Davranışsal yaklaşıma göre etkili lider bireysel veya grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler(Çelik,2000):

- a. Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek çalışanları daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.
- b. Grup hedeflerine destek sağlayarak çalışanların bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.

Davranışsal yaklaşımı savunanlar özellik teorisinin aksine, liderliğin önemli davranışsal belirleyicilerini ortaya çıkararak insanların lider olarak eğitilebileceği görüşünü savunmaktadırlar(Çelik, 2000).



### 1.3.2.1. Ohio State Araştırmaları

Ohio State Üniversitesi İşletme Araştırmaları Bölümü çeşitli işletmelerde liderlik davranışları ile ilgili bir dizi inceleme bulunmuş ve liderlik davranışlarında temel etmenin astları grup amaçlarına göre yöneltme olduğu öne sürmektedir (Gordon, 1991).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Ohio State Üniversitesindeki araştırmacılar liderlerin eylemde bulunurken gösterdikleri davranışları saptayabilecek bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla LBDQ (Lider Davranışını Betimleme Anketi) oluşturulmuştur. Anket ile iki boyut ön plana çıkmıştır; biri anlayış gösterme diğerisi ise yapıyı kurma boyutudur.

Yapıyı Kurma: Liderin örgütsel amaçları koyma ve kendi amaçları ile astların rollerini bu amaçların elde edilmesi yönünden örgütlenme derecesi, yani başarılabacak işin planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi ve kontrolüdür. (Ceylan, 1997)

Yapıyı kurma boyutu, lider ile grup üyelerinin ilişki kalıplarını hazırlamak, yönetim modelini seçmek, iletişim kanallarını çalıştırmak, yönetimin amaçlar sürecini kararlaştırmak gibi davranışları kapsar(Bursalioğlu, 1998). Bu boyutta başarılı olan yöneticilerin, grup faaliyetlerini yönetme, planlama, haberleşme, yeni fikirleri uygulamaya geçirme konularında başarılı oldukları kabul edilir(Korkut, 1992).

Anlayış Gösterme: Lider ile astlar arasında karşılıklı güven ve saygı ile liderin astların duygu ve düşüncelerini anlama derecesidir(Ceylan, 1997).

Grup üyelerini yalnızca astları olarak görmeyip, onların ihtiyaçları ile ilgilenmesi, kararlara katılmalarını gerçekteştirmesi, iki yönlü haberleşmeyi geliştirmesi gibi daha çok insan ilişkilerine yönelik davranışları içerir(Kaya, 1989). Kişileri dikkate almaya önem veren lider, izleyenlerin sorunlarını çözmeye ve onlarla arkadaşça yaklaşmaya çalışın ilişki yönelimli liderlikte, lider ile izleyenler arasında yüksek düzeyde bir psikolojik yakınlık vardır(Çelik, 1999).

Bazı liderlik araştırmaları bir liderin bu iki boyuttan yalnızca birinde başarılı olabileceğini ileri sürmüşken bazıları da bir liderin her iki boyutta da başarılı olabileceğini savunmuşlar(Balcı, 1998). Bazıları da bu iki boyutun, aslında bir sürekliliğin iki aşırı kutbu olduğunu, liderlerin gerçekte bu iki boyut arasında bir davranış gösterdiklerini tespit etmişlerdir(Balcı, 1998).

Bu modelden şu sonuçlar çıkabilir :

- a. Grup otoriter liderlik istiyorsa ve bekliyorsa en uygun tip o olacaktır.
- b. Grup üyeleri daha az otorite lider istiyorsa, liderin yapıyı kurma davranışı tepki görecektir.
- c. İş teknoloji gereği çok yapılaşmışsa ve zamanın baskısı fazla ise, anlayış gösteren liderlik davranışı başarılı olmayacak, devamsızlık, işten ayrılma ve şikayetler artacaktır.
- d. Astların üstlere ilişkisi az ise, yönetim yapıyı kurma davranışı içinde olacaktır.
- e. Çalışanlar sürekli ilişki içinde ise liderden yüksek anlayış bekleyeceklerdir(Dinçer, Fidan, 1996)
- f. Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır(Çelik,1999).

### **1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları**

1947 yılında Michigan Üniversitesi'ndeki çalışmaların amacı da grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunana faktörleri belirlemek olmuştur(Koçel, 1998). Bu çalışmalarda verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon gibi kriterler kullanılmıştır.

Michigan Üniversitesi çalışma grubu Ohio Üniversitesi gibi lider davranışının iki boyutunu işe yönelik liderler ve kişiye yönelik liderler olarak belirlemiştir.

Kişiye yönelik liderler, insanlararası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına önem veren kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanmıştır(Çelik, 1999). Yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini

arttıracak çalışma şartlarının geliştirilmesine çalışan ve izleyicilerin kişisel gelişme ve ilerlemelerine olanak veren davranış gösterir.

İşe yönelik liderler, grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve mevkie dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterirler(Koçel, 1998). İşin teknik veya görev yönüne ağırlık verirler. Temel ilgi noktası gruplarının görevini yerine getirmesidir ve grup üyelerini bu amaca ulaşmada bir araç olarak görürler.

### **1.3.2.3.Yönetim Gözeneği Modeli**

Yönetim tarzı ölçeği Robert Blake ve Jane Mounon tarafından geliştirilen ve karşılıklı ilişki içerisinde olan örgütün her kademesindeki grupları temel öğrenme mekanizması olarak kullanan, planlama ve haberleşme süreçlerini geliştirmeyi amaçlayan bu programın daha dar anlamda hedefleri şunlardır(Dinçer, Fidan, 1996):

- a. Daha gelişmiş öğrenme transferi,
- b. T Gruplarında (genel anlamda belli bir konu veya kurala bağlı olmayan, küçük ve yüz yüze gelen bir insan grubu olarak ifade edilmektedir.) olduğu gibi kişilerin kendilerine öğrenmeleri ve kişinin başkalarıyla arasındaki ilişkiler sonucunda ortaya çıkacak kişilik sarsıntısından kaçınma,
- c. Tavır alışlarda toplu değişimleri gerçekleştirmektir.

Robert Blake ve Jane Mounon tarafından yöneticilerin davranışlarını açıklamak ve değiştirmekte kullanılan bir matriks haline getiren Yönetim Tarzı Matriksi (Managerial Grid) büyük ölçüde örgüt geliştirme ile ilgili eğitim programlarında kullanılmıştır.

Bu model, liderlerin davranışlarını sergilerken önem verdikleri faktörleri iki grupta toplamıştır. Bunlar üretime yönelik olma ve kişilerarası ilişkilere yönelik olma boyutlarıdır. Ayrıca her boyutta bu faktörlerle ilgili derecelere gösteren 9 bölüme ayrılmıştır. Bunun sonucu olarak aşağıda gösterildiği bir matriks elde edilmiştir(Koçel,

1998). Bu skala ile yöneticilerin kendi yönetim ve liderlik tarzlarının farkına varmalarını sağlanmaktadır.

Çok	1,9							9,9	9
									8
İşgörene İlgi									7
									6
					5,5				5
									4
									3
Az									2
	1,1							9,1	1
	1	2	3	4	5	6	7	6	9
	Az			Üretime İlgi				Çok	

**Şekil 1.2 Blake ve Mounon'un Yönetim Gözeneği(Çelik, 1999).**

Blake ve Mounon'un yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte bu liderlik biçimlerini beş grupta toplayabiliriz(Çelik, 1999).

1. Zayıf Liderlik: Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Bu liderlik biçimi 1,1'lik liderlik biçimi olarak görülür. Zayıf liderlikte işgören ve üretime yönelik en düşük düzeyde ilgi vardır.
2. Otorite ve İtaat: 9,1'lik liderlik biçimidir. Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir; bunun için güç yetki ve denetimden yararlanır. Bu lider için insanın makineden farkı yoktur, insanların isteklerine ve mutluluklarının sağlanmasına önem verilmemektedir. Burada görev tipi bir liderlik öne çıkmaktadır.
3. Şehir Klübü Liderliği: Lider işgörene en üst düzeyde önem verirken, üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu liderlik biçimi 1,9'luk liderlik biçimi olarak görülmektedir. Üretim, çalışanlar arası sıkı dostluğa ve çatışma olmayışına bağlıdır.

4. Denge Sağlayıcı Liderlik: Lider mevcut yapıyı koruma ve devam ettirmeye çalışır. 5,5'lik liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde hem üretime hem de işgörene orta düzeyde bir ilgi vardır. Örgütsel amaçları birey ve grup moralini tatminkar bir düzeyde tutmaya çalışarak çözüme gayesi güdülmektedir. Bu liderlik orta yol tipi olarak ifade edilmektedir.
5. Grup Liderliği: 9,9'luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, hem üretime hem de işgörene en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde lider, grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır. Örgütte işe kendini vererek başarmak isteyen kişileri istihdam ederek onları örgütsel amaçlar etrafında toplamak ve onların bu arzu ve hırsları sayesinde hem etkin ve verimli biçimde örgütsel başarılar elde etme ve hem de yönetim olarak insan arzu ve ihtiyaçlarını eksiksiz biçimde karşılayarak karşılıklı güven, saygı ve dayanışma ortamı meydana getirerek, örgütsel mutluluğu gerçekleştirme imkanı sağlanmaktadır.

Yönetim gözeneği kuramına göre en etkili liderlik biçimi 9,9'luk liderlik biçimi olarak görülmektedir. Bu yönetim tarzında, işler inanmış kişiler tarafından başarılı ve örgüt amacı etrafındaki ortak menfaatler sayesinde sağlanan bağlılık, inanç ve saygı dolu ilişkiler geliştirilir(Hodgetts, 1997). Blake ve Mounton 81 çeşit liderlik davranışı sunarak, işgören ve üretime yönelik ilgiye göre etkili olabilecek liderlik davranışları belirlemiştir.

Okul örgütleri açısından bu kuramı değerlendirecek olursak; okul bürokratik bir kurum olduğu için eğitim yöneticileri yani liderler okul için örgütsel amaçlardan ödün vermeden, öğretmenlerin isteklerini de göz önünde bulundurmalıdır(Çelik,1999).

### **1.3.3. Durumsallık Yaklaşımları**

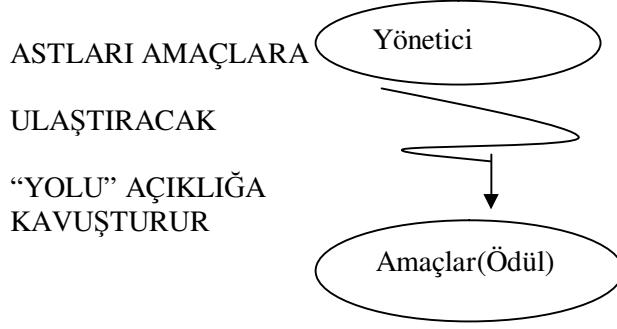
Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özellikleri veya liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna varmışlardır(Çelik, 1999). Durumsallık kuramları, liderlik olayının olduğu koşullara ağırlık veren kuramlardır(Koçel, 1998).

Durumsallık kuramları liderlik davranışının durum ve koşullara göre değişebileceğini ileri sürerek, tek ve en iyi yönetim tarzını savunan davranışsal kuramlardan farklı yanını oluşturmaktadır. Davranışsal kuramlar; liderlerin davranışlarını kişiye yönelik ve işe yönelik gibi sınıflandırılmışlardır. Fakat hangi durumlarda işe yönelik hangi durumlarda kişiye yönelik olduğunu belirtmemişlerdir. Durumsallık kuramına göre; belirli koşullar altında iki davranış çeşidinin de aynı ölçüde etkili olabileceğidir (Koçel,1998). Durumsallık yaklaşımı bu özellikleri dikkate alarak en uygun liderlik davranışını koşulların belirleyeceğini savunur. Durumsallık yaklaşımına göre, okul gibi farklı özelliklere sahip örgütlerin kendilerine özgü liderlik stilleri ve davranışları gerektirdiği söylenebilir(Gümüşeli, 1996).

### **1.3.3.1. Yol Amaç Kuramı**

Örgütsel amaca liderin güdülenmesinden çok izleyenlerin güdülenmesinin önemli olduğunu öne süren ve Robert House ile Martin Evans tarafından geliştirilen Yol Amaç Kuramı, işten duyulan doyum ve rol belirsizliği değişkenlerini kullanmışlardır. İşten duyulan doyum, bir durumun kişisel açıdan ne derecede ödül sağlayıcı olduğunu, rol belirsizliği ise, iş görenin görevi ile ilgili belirsizlik derecesini göstermektedir. Rol belirsizliğinin stres, psikolojik baskı ve verim düşüklüğü ile ilgili olduğu kabul edilmektedir. House, “yapıyı kurma” ve anlayış gösterme” boyutlarını kullanmakta; birincisini rol belirsizliğini azaltan, ikincisini ise, iş doyumunu arttıran araç olarak görmektedir(Korkut, 1992).

Yol-amaç kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülmesi önemlidir (Çelik, 1999). Yani; liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Eren, 1998).



**Şekil 1.3. Yol-Amaç Liderlik Teorisi (Koçel,1998)**

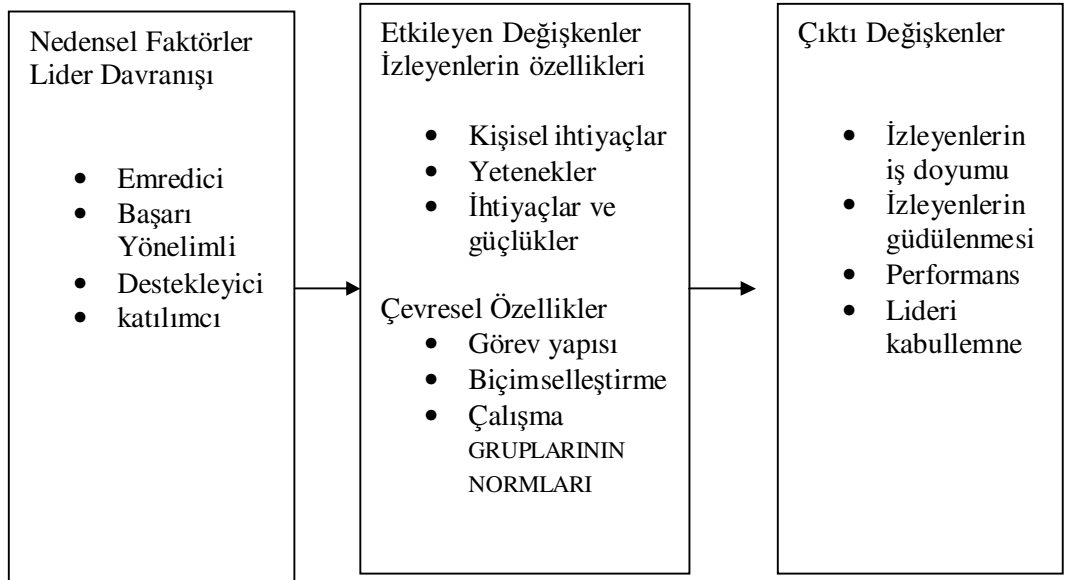
Yol amaç kuramı, lider davranışı üzerinde odaklanmıştır. Dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir (Çelik, 1999).

**1.Emredici(yönlendirici) Davranış:** Bu liderlik davranışı izleyicilerin kural ve mevzuata ilişkin sorularını, beklentilerini, özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır.

**2. Başarı Yönelimli Liderlik:** Liderlik davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, mükemmelliği vurgulama, çalışanlara güven verme ve onların yüksek standartları kazanmalarını sağlama olarak belirlenebilir.

**3. Destekleyici Liderlik:** Bu liderlik davranışı, dostça çalışma iklimi oluşturma ve çalışanlarla ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır.

**4. Katılımcı Liderlik:** Lider karar vermeden önce çalışanların düşüncelerini almakta ve onlara karar verme sürecine katmaktadır.



**Şekil 1.4 Yol-Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki (Çelik, 1999).**

Yol-amaç kuramından eğitimsel liderlik açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar vardır. Yol amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranışı biçiminden destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilirlik bulabilir. Çünkü eğitim örgütlerinde çalışanlar olan öğretmenler, eğitim düzeyi yüksek bir gruptur. Okullarda sadece emredici liderliğin etkili olması beklenemez. Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin önünü açan okul yöneticisi, öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu arttıracaktır(Çelik, 1999).

### **1.3.3.2. Fielder'in Durumsallık Yaklaşımı**

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır. Bu kuram ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin ortaya çıkacağı varsayımına dayanmaktadır (Çelik,1999).

Fred Fielder, örgütteki lider üye ilişkileri, örgütteki görev yapısının durumu ve liderin hiyerarşik mevkisinin aldığı resmi yetki ilişkilerinin çeşitli şekillerinin liderin davranışları ve iş başarısı üzerindeki etkilerini analiz eden bir model geliştirmiştir(Yılmaz, 1997).

Ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin ortaya çıkaracağı varsayımına dayanan ve Fred Fiedler tarafından geliştirilen Fiedler'in Durumsallık yaklaşımında elde edilen araştırma sonuçlarına göre ,

- Güvenilen ve sevilen lider resmi unvanlara sahip olma ihtiyacı duymadan liderliğini daha kolay kabul ettirebilir.
- Görev belirsiz ve tanımlanmamış ise, liderin grubu etkilemesi güç olur.
- Liderin işgal ettiği pozisyona bağlı iktidar kuvvetli ise (gruba üye alma, terfi, gruptan çıkarma, liderlik devamlı mı yoksa grubun isteği ile mi sona eriyor?) liderlik görevini yerine getirmesi de o kadar kolay olur( Korkut, 1992).



Etkili liderlik davranışının insan ilişkilerine veya yapıya (örgütün yapı boyutuna) ağırlık verilerek gerçekleştirilebileceğini inceleyen Fiedler, ne anlayışlı liderin ne de yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olamayacağını ileri sürmektedir (Aydın, 1994).

Durumsallık teorisi konusunda en çok bilinen bu modele göre liderlerin davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli durumsal değişken vardır. Bunlar (Koçel, 1998);

- Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler,
- başarılabak işin niteliği,
- liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi.

Lider-üye ilişkisi, lider ile üyelerin arasındaki ilişkinin kalitesini göstermektedir. Lider ile üyeler arasında karşılıklı güven ve saygı olmalıdır. Eğer izleyenler lidere güven ve saygı duyuyorsa, liderin görev başarmaya yönelik etkisi artar. Görev yapısı, örgütsel yapıyı ilgilendirmektedir. Lider-üye ilişkisinin kalitesi birinci derecede kişilik ve davranışları ile ilgilidir (Çelik, 1999).

Başarılabak işin niteliği, grubun başarmaya çalıştığı işin yapılması ile ilgili olarak önceden belirlenmiş yol ve yöntemlerin bulunup bulunmaması ile ilgilidir. Bazı işler son derece kesin yöntemlere bağlanabileceği gibi bazıları ise tamamen işi yapacak olanların kararına kalmıştır.

Liderin mevkiye dayanan otorite derecesi ise liderin ödüllendirme, cezalandırma, işe son verme, terfi ettirme v.s. konularında sahip olduğu yetkinin derecesini ifade etmektedir(Koçel,1998).

Hangi durumlarda ne türlü liderliğin etkili olacağına ilişkin olarak durumsal değişkenlerin çözümlenmesi aşağıda gösterilmiştir.

Durumdaki Bağlılık		Uygunluk		En etkili Liderlik Biçimi
Liderin Konumsal Gücü	Görevin Yapılandırılma Durumu	Lider-Üye İlişkileri	Durumun Lidere Uygunluğu	Etkili Lider Biçimi
Güçlü	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Güçlü	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	İlişki Yönelimli (yüksek LPC)
Güçlü	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli (yüksek LPC)
Zayıf	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli (yüksek LPC)
Güçlü	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli (yüksek LPC)
Zayıf	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta Düzeyde	Görev Yönelimli (düşük LPC)

**Şekil 1.5. Fiedler'in Liderlik Modeli(Aydın, 1994)**

Genelde, hem uygun hem de uygun olmayan durum için “görev yönelimli” lider istenmektedir. Yönlendirici ve düşük LPC’li lider istenmektedir. Bu genelleme şu mantığa dayanmaktadır. Lider grupla iyi ilişkiler içinde bulunduğu, kapsamlı bir yasal güce sahip konumda olduğu ve görevin net biçimde yapılandırıldığı zaman, liderin katılımcı bir liderlik biçimi kullanması konumunu sarsma ve gücünü zayıflatma riskine girmesine yol açar. Söz konusu durumda, lider, grubun güvenine ve desteğine sahiptir. Öte yandan, görev de açıkça belirlenmiştir, yapılandırılmıştır. Böyle bir durumda izleyenler görevin başarılmasını beklerler. Lider, insan ilişkilerine ayrıca ağırlık vermeden, göreve dönük bir davranış göstermek durumundadır.

Lider için durumun elverişsiz olmasına rağmen görev yönelimli bir davranış gerekmektedir. Yasal gücü yetersiz, gruptan çok az bir destek, iyice yapılandırılmamış bir görevle karşı karşıya kalındığında sadece yönlendirici, görev yönelimli bir davranışın

grubu harekete geçirebileceği öne sürülmektedir. Sonucun başarılı olması, daha iyi ilişkiler için daha sağlam bir temel olarak düşünülmektedir(Aydın, 1994).

Fielder'in modeli, okullardaki yöneticilerin etkili liderlik davranışlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Önce okul yöneticilerinin etkililiğini belirleyebilmek için okul yöneticisinin liderlik davranışları, kontrol durumunun belirlenmesi gerekir. Liderin etkililiğini arttırmak için etkili eğitimsel çıktılar oluşturmaya yönelmesi, ulaşılabilir hedefler belirlemesi ve performans ölçütlerinin geliştirilmesi gerekir(Çelik,1999).

### **1.3.3.3.Vroom ve Yetton'un Normatif Modeli**

Bu model olanı değil, olması gerekeni; yapıları değil yapılması gerekeni gösterir. Bu yaklaşımın temeli 1973 yılında Vroom ve Yetton tarafından atılmıştır. 1974 yılında ise Vroom ve Yago yeniden ele almışlar 1988 yılında son halini vermişlerdir. Son şekli bilgisayar destekli olarak ve yöneticilerin on-line kullanabilecekleri şekilde düzenlendi.

Vroom ve Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katılma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçimi olmadığını savunmaktadır(Çelik, 1999). Buna göre; lider açısından sorun, her durumun özelliklerinin çözümlenmesi ve sonuca göre en etkili biçimde davranılmasıdır. Fiedler'in liderlik modeli, farklı durumlarda farklı liderlik biçimlerinin uygun veya etkili olacağı görüşüne dayanırken, Vroom ve Yetton'un kuramında daha da ileri gidilmekte ve belirli koşullarda etkili olabilmek için liderlerin nasıl davranmaları gerektiği belirlenmeye çalışılmaktadır(Aydın, 1994).

Modelde, üç farklı yönetim şekli, beş ayrı birime ayrılmıştır. Bu üç farklı yönetim şekli, otokratik, danışmacı ve gruptur. Grup dışındaki yönetim biçimlerinin iki versiyonu yer alır. Bu model uygun liderlik davranışının otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçevede oluştuğunu öne sürer ve uygun liderlik davranışını liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre değerlendirir(Çelik, 2000). Etkili liderlik, durumuna en uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır. Vroom ve Yetton'un liderlik biçimleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır(Çelik, 1999).

Liderlik Biçimleri	Liderin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük( otokratik)
<b>Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.</b>	<b>1</b>
<b>Lider astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.</b>	<b>2</b>
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüşü ve düşüncelerinden yararlanır, kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
<b>Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.</b>	<b>5</b>
	Yüksek(Demokratik)

**Şekil 1.6 Beş Liderlik Biçimi (Çelik,1999)**

Bu kuramın bazı sınırlılıkları var. Çünkü bu kuramın temel noktasını kendi kendine bilgidan yararlanma oluşturmaktadır. Bu durumda liderin astlarını karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyici olmaktadır (Çelik, 1999).

Vroom ve Jago yaptıkları bir çalışmada modele göre alınan kararlarda başarı oranı %62 olarak saptanmıştır. Model geniş olarak tanımlanmış davranışlar yerine tek bir davranışa yani karar almaya odaklandığı için işlevsel olarak değerlendirilmektedir. Durumsal kuramlar içinde de, ampirik çalışmalarla en çok desteklenen çalışma olarak bilinmektedir(Yulk,1989).

<b>Kuram</b>	<b>Lider Davranışı</b>	<b>Durumsallık Değişkenleri</b>	<b>Lider Etkililiğinin Ölçütü</b>
Fielder	Görev Yönelimli İlişki Yönelimli	Grup İklimi Görev Yapısı Liderin Konumsal Gücü	Performans
House'nin Yol-amaç Kuramı	Destekleyici Emir Verici Katılımcı Başarı Yönelimli	İşgörenlerin Özellikleri Görev Özellikleri	İşgörenlerin iş doyumunu ve iş performansını
Vroom ve Yetton	Otokratik davranıştan Demokratik davranışa kadar bir yelpaze	Kararın Niteliği Kararın Kabulü	Kararın kalitesi İşgörenlerin kararı kabullenmesi

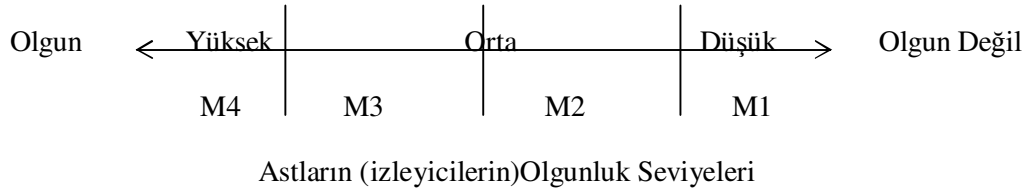
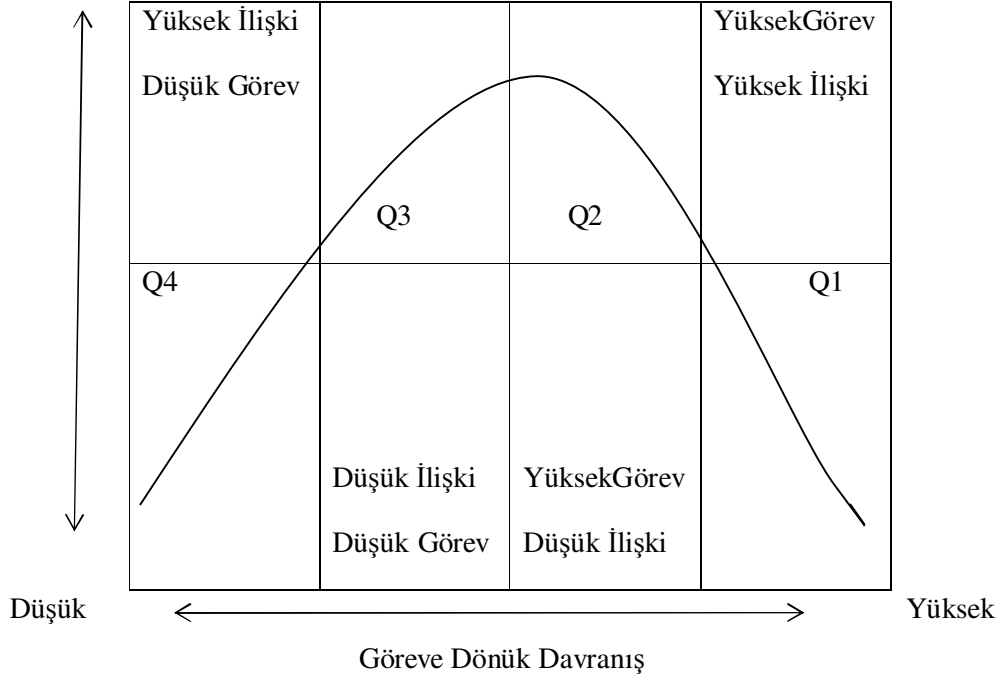
**Şekil 1.7 Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması(Çelik, 1999)**

Fielder liderin etkililiğini performansa dayandırırken, House işgörenlerin iş doyumunu ve performansına, Vroom ve Yetton ise kararın kalitesi ve kabulüne dayandırmaktadır. Bireysel performansın geliştirilmesi en önemli araç olarak görüldüğü zaman, Fielder ve House'nın kuramı daha yararlı olabilir(Çelik,1999).

#### **1.3.3.4.Hersey ve Blanchard' ın Durumsal Liderlik Yaklaşımı**

Durumsal liderlik yaklaşımlarından biri de Blake ve Moun-ton'un iki boyutlu liderlik yaklaşımından esinlenerek Hersey ve Blanchard isimli düşünürler tarafından geliştirilmiştir ( Eren, 1998). Bu yaklaşım Fielder'in ve House'ın kuramından farklılık göstermektedir. Durumsal liderlik yaklaşımı, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımın temel varsayımının, lider etkililiğinin lider davranışıyla grup veya bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlığa dayanmasıdır(Çelik, 1999).

Yüksek(İlişkiye Dönük Davranış)



**Şekil 1.8. P.Hersey ve K.H. Blanchard'ın Durumsal Önderlik Davranışı ve Astların Olgunluk Düzeyi İlişkisi(Eren, 1998)**

Lider davranışlarını, ilişkiye ve göreve dönük olma durumuna göre Q1, Q2, Q3 ve Q4 olarak belirledikten sonra, astların olgunluk durumları da olgun olmaktan olgun olmayan duruma göre derece derece M1, M2, M3 ve M4 olarak ifade edilmektedir. Burada olgun olmayan astlar M1 için lider görev dönük ilişkilere daha çok önem vermekte, ilişkilere ise daha az dönük davranış sergilemektedir. Olgun olmayan astlara emir verip gerçekleşmesini isteme olan (Q1) davranışı sergilemektedir. Olgunluğun biraz arttığı

durumlarda M2 halinde ise yönetici yüksek görev, yüksek ilişki sergilemekte ancak davranış biçimi (Q2) niteliğinde olup astlara fikir verme ve emirlerinin gerçeklerini izah etmektedir. Olgunluk düzeyinin biraz arttığı M3 durumlarında ise lider, yüksek ilişki görev davranışı (Q3) sergileyerek işlerin yapılmasında astların görüş ve fikirlerini alarak onların yönetime katılmalarını sağlamaktır. Olgunluğun en yüksek düzeyde olduğu M4 durumda ise lider, düşük ilişki düşük görev (Q4) davranışı sergileyerek planlama ve icra yetkilerini astlarına devretmektedir(Eren,1998).

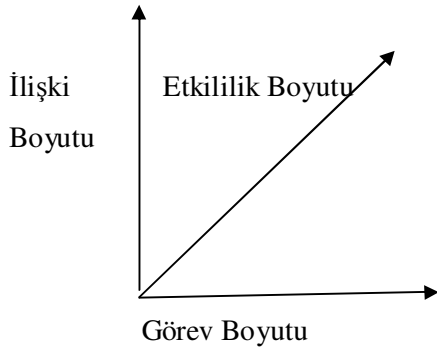
Eğitim kurumu yönetimi açısından durumsal liderlik davranışı daha çok ilişki yönelimli olması beklenmektedir. Çünkü okul örgütlerinde çalışan öğretmenlerin olgunluk düzeyi daha yüksektir. Öğretmenler dört yıllık fakültelerden mezun olmaktadır. Öğretmenlerin çoğunun yüksek lisans yaptığı bir lisede okul yöneticisinin yüksek düzeyde görev yönelimli bir davranış sergilemesi, onun liderlik gücünü büyük ölçüde zayıflatabilir(Çelik,1999).

Durumsal liderlik kuramı önemli bir soruna ışık tutmaktadır. Bu sorun, liderin genellikle izleyenleri olduklarından daha yetersiz algılaması ve izleyenlerini devamlı yönlendirme gereği duymasıdır. Astlarını yetiştirmeyen ve onlara gerekli sorumluluğu vermeyen bir liderin grubun performansını arttırması beklenemez(Aydın,1994).

Eğitim kurumu yöneticisi sadece öğretmenlerin yönetimi ile ilgili değildir. Eğitim yöneticisinin liderlik davranışları öğretmenlerin yanında diğer personeli ve öğrencileri de etkiler. Eğitim kurumu yöneticisinin öğrencilere yönelik göstereceği liderlik biçimi, öğretmenlere göstereceği liderlik biçiminden farklı olacaktır. Öğrenciler gelişim döneminde oldukları için eğitim yöneticilerinin sergileyecekleri liderlik davranışlarının öğrencilerin gelişim seviyelerine ve olgunluklarına uygun olması gerekir(Çelik,1999).

### 1.3.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Yaklaşımı

William J. Reddin, bu yaklaşımla liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililiği eklemiştir(Erdoğan, 2000). Üç boyutlu lider etkinliği modelinin gelişmesine büyük katkıda bulunan Reddin, yararlı kuramsal modelde çeşitli davranış tiplerinin duruma bağlı olarak etkin veya etkisiz olabileceklerini göstermeye çalışmaktadır. Şu halde her koşulda etkili olabilecek bir tek lider davranış tipi kesinlikle olamaz(Eren, 2004).



**Şekil 1.9. Lider Davranışlarında Etkinlik Boyutu(Eren, 2004)**

Görev yönelimli liderler; üyelerinin rollerini tanımlayarak ve örgütleyerek işi bitirme yollarını bulmaya çalışırlar. İlişki yönelimli liderler ; kişisel ilişkileri ön planda tutup, sorumluluk devrederek ve böylece astlara kendi güçlerini kullanma olanağı verirler(Eren, 2004).

Bu yaklaşımda önemli olan, yöneticinin ne yaptığı, sonuç olarak ne ortaya koyduğudur. Etkililik kişisel bir yetenek değil, daha çok yönetilen durumun doğru kavranması ve bu durumu yöneticinin etkilemesidir. Yönetici meslek hayatı boyunca değişik durumlarda etkin davranmak zorundadır ve mümkün olan ölçüde bir tarz genişliğine sahip olması beklenir. Böylece yönetici değişik durumlar ile baş edebilecektir(Eren, 2004).

Reddin, lider davranışının duruma uygunluğu olan davranışları etkili, duruma uygun olmayan lider davranışını ise etkisiz lider olarak belirlemiştir. Merkezde yer alan liderlik



gözeneğinde dört temel liderlik biçimi bulunmaktadır. Bu merkezdeki liderlik biçimleri ile ilgili, bütünleşmiş, soyutlanmış ve adanmış liderlik biçimlerinden oluşmaktadır. Etkili ve etkisiz liderlik biçimleri eşit bir dağılım göstermiş; dördü etkin, dördü etkisiz liderlik biçimi belirlemiştir(Çelik, 1999).

#### Etkili Liderlik Stilleri

1. Geliştirici: Bu stilde yönetici ilişkilerle maksimum derecede, görevlerle minimum düzeyde ilgilenmektedir. Bu stili kullanan yönetici tek tek bireylerin gelişimi ile ilgilenir, bu nedenle de insanların güvenini kazanmıştır.
2. Yönetici: Bu stilde yönetici hem görevle hem de ilişkilerle gereği gibi ilgilenir. Buradaki yönetici ya da bu stili kullanan yönetici, iyi bir güdüleyici, yüksek standartlar koyan, takım yönetiminin yararına inanan ve kullanan yöneticidir.
3. Bürokrat: Bu tarzda, hem göreve hem de ilişkilere ilgi en azdır. Bu stili kullanan yönetici kurallarla ilgilenir, kurallar yardımı ile devamlılığı ve durumun kontrolünü sağlamaya çalışır, bu nedenle dürüst ve vicdanlı olarak tanınır.
4. İyi niyetli otokrat: Bu stilde göreve ilgi maksimum, ilişkilere ilgi minimum seviyededir. Bu stili kullanan yönetici tam olarak ne istediğini bilir ve bunu ilişkilere ilgisi az olmasına rağmen insanları küstürmeden gerçekleştirir.

#### Etkili Olmayan Liderlik Stilleri

1. Misyoner: Bu yönetici, duruma uygun bir davranıl olmadığı halde görevle en az seviyede ilgilenirken insanlar ve ilişkilerle çok fazla ilgilenir.

2. Uzlaştırıcı: Bu yönetici sadece görevle veya ilişki ile ilgilenmenin gerektiği ya da yeterli olduğu bir durumda, hem görevle hem de ilişki ile fazlaca ilgilenir. Bu tarzdaki yöneticiler kötü birer karar alıcıdır.
3. Otokrat: Bu stili kullanan yönetici, durum bu davranışı gerektirmediği halde, görevle maksimum düzeyde, ilişkilerde minimum düzeyde ilgilenmektedir. Bu yönetici astlarına ve genel olarak diğer insanlara güvenmez, memnuniyetsizdir ve görev ilgisi de sadece hali hazırda söz konusu olan göreve yöneliktir.
4. İlgisiz: Durum için hiç de uygun bir davranış olmadığı halde, hem görevle hem de insanlar ve ilişkilerle en az seviyede ilgilidir. Hiç bir şeye karışmayan, pasif bir yöneticidir(Luthans,1995).

Reddin'in modeli lider özellikleri, lider davranışları ve durumsal faktörler olmak üç temele dayanmaktadır. Reddin'in bu modelinden yönetici yetiştirmede yararlanılabilir. Bu model her duruma uygun bir lider davranışı üzerinde yoğunlaşmamaktadır. Bu kuramda lider özellikleri ve davranışları ile durumsal faktörler birlikte analiz edilmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında özellikler kuramının, davranışsal kuramlarının ve durumsal kuramlarının sentezi olarak görülebilir(Çelik, 1999).

Örgütler sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorundadırlar. Yoğun bir değişim hızının yaşandığı günümüzde eski liderlik davranışlarıyla değişim sürecine uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Liderlik araştırmalarında uzun süre görev ve insan boyutu incelenmiştir. Ohio State çalışmalarından beri yapılan çalışmalarda iş doyumunu ve etkililiğine bağımlı olarak girişim gücünü kullanma ve saygınlık olarak iki liderlik faktörü üzerinde durulmuştur. House, karizmatik liderlik üzerindeki dağınık çalışmaları toparlamış ve karizmatik liderliğin izleyenlerin üzerindeki etkisinin araştırılması gerektiğini savunmuştur. Bass, tarnsformasyonel ve transaksiyonel liderlik arasındaki ayrımı diğer liderlik özelliklerini dikkate alarak yeniden belirlemiştir. Dönüşümcü liderlerin daha çok karizmatik özellikler taşıdıkları ve bu liderlerin olağanüstü çaba göstererek grubun beklentisini karşılamaya çalıştıkları saptanmıştır (Çelik, 1999).

Karizmatik liderlik, yöneticilerin bir vizyon ve misyon duygusuna sahip olmasıdır ( elik,1999).

Transformasyonel (dnm) liderlik biçiminde örgüt ile toplum arasındaki ilişkilere ve örgütün temel amaçlarına önem verilmektedir.

Transaksiyonel (srdrm) liderler sürekli program geliştirme, yatay ve dikey iletişim saēlama, güçlü egdm oluşturma, özel hedefler belirleme ve sorun çözme konusunda ciddi bir çaba gösterirler(elik,1999).

Transaksiyonel liderlik yaklaşımı, liderlik özelliklerinin analizinde kullanılmıştır.

Trasformasyonel liderlik konusunda çalışan araştırmacılar, liderlik özelliklerine ilişkin bilgileri karizma modeline uygulamışlardır. Karizmatik zellikler, transformasyonel liderlik davranışının bir boyutu olarak görülmüştür. Araştırmacılar transaksiyonel liderlik davranışının sosyal etkisini "içselleştirme", transformasyonel liderlik davranışının sosyal etkisini ise "zdeleme" olarak saptamışlardır(elik,1999).

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **2.EĞİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİ VE EĞİTİM LİDERLİĞİ**

#### **2.1. EĞİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİ**

Yönetim Süreci, belirlenen amaçlara başkaları aracılı ile ulaşma veya başkalarına iş gördürme etkinliklerinin toplamıdır(Erdoğan,2006).

Bir diğer tanımda ise, yönetim süreçleri, örgüt yapısının amaca ulaşmak için, belli bir yöntemle ilgili çalıştırılması ile ilgili etkinliklerinin tümüdür(Binbaşıoğlu, 1988).

Yöneticilik yapılırken yapılan işler toplamına aslında yönetim süreçleri denilmektedir. Bu konudaki ilk sıralama Henri Fayol tarafından yapılmıştır. Bu sıralamaya göre yönetim süreçlerinin ögeleri; planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol olarak gösterilmiştir.

Eğitim yönetimi de, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamaktır(Kaya, 1993). Başka bir tanımda ise Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir(Başaran, 1993).

##### **2.1.1. Karar (Sorun Çözme)**

Modern yönetim anlayışına göre bir örgütte sorun ve çatışmalar kaçınılmazdır. Bunları tamamen ortadan kaldırmak mümkün değildir(Koçel, 1998). Her örgütte, kurumda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sorunlar kaçınılmazdır. Yöneticilerin sorunlarla karşılaşmaması imkansızdır. Sorunlar ve çatışmaların çözümü olmadan kurumun veya örgütün amaçlarına ulaşması zordur. Bu noktada yöneticiler sorun çözme ve sorunların çözümü için kararlar verme konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Yani yöneticiye düşen var olan sorunları ve çatışmaları, örgütün yaşama ve gelişimini de katkıda bulunacak şekilde yönetmektir.

Ortaya çıkacak sorun ve çatışmaları örgütün amaçlarına uygun olarak yönetemeyen bir yöneticinin o örgütte uzun süre kalması şüphelidir(Koçel, 1998).

Sorun çözme yönetim literatüründe karar verme ile eş anlamlı olarak kullanıla gelmiştir (Başaran, 1996).

Karar verme, çeşitli amaçlar, bunlara ulaştırılacak yollar, araçlar ve imkanlar arasında seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamıdır(Eren, 1998). Bir noktada karar verme, sorunları anlama, tanımlama ve çözüm yolları için alternatifler üretme sürecidir. Karar verme ile sorun çözme süreçleri birbirine benzerdir. Karar verme veya sorun çözümede içgüdüsel davranma ya da sorunu görmezden gelerek bekleme gibi davranışlar sorun çözümüne faydası olacak yaklaşımlar değildir. Bir kere belki sorun çözümede işimize yaramış olsa bile her sorun karşısında geçerliliği olacak içgüdüsel karar yoktur. Karar verme veya sorun çözmenin aşamaları bilmek ve bilimsel düşünmek çıkış noktasıdır. Bu noktası güçlüğün sezilmesi, problemin tanımlanması, çözümün kestirilmesi, gözlenebilir doğruların belirlenmesi, deneme ve değerlendirmenin yapılması ve raporlaştırma bilimsel yöntemin aşamaları olarak kabul edilmiştir(Karasar, 1995).

Sorun çözme aşamalarını ele alırsak;

- a. Sorunun kabul edilmesi ve çözmek için karar verme: Burada önemli nokta bir sorunun varlığını görme ve bu sorunun çözümü için aktif olarak rol almaktır. Bu nokta başlangıç ve en önemli aşamadır. Çünkü, sorunu çözmek yerine sorundan kaçmak da mümkündür. Yönetici bu noktada sorun var ve ben bu durumu çözmek için bir adım atacağım der.
- b. Sorunun tanımı: Sorunun tanımlanması, ulaşılabilecek yolda yapılacakları belirleyecektir. Bu noktada doğru teşhis önemlidir. Sorunun irdelenmesinde sorulması gereken sorular vardır. Sorun, ne, nerede, niçin, ne zaman ve nasıl gibi sorular ile ele alınmalıdır. Sorunu tanımlama çözüm yollarını da beraberinde getirecektir. O nedenle sorunun tanımlanması, sağlam verilere dayanılarak

yapılmalıdır. Sorunun tanımlanması aşamasında yapılan çalışmalar, sorun çözümleri aşağıdaki üç durumdan birine yönlendirebilir(Başaran, 1982):

1. Sorun Çözümler, karşılaştıkları sorunu geçmişte çözümlenen soruna benzeterek aynı doğrultuda hareket etmeye yönlenebilir.
2. Sorun çözümler, bir ikilem karşısında kalarak doyurucu olmayan ama zorlayan iki çözümden birini seçmeye yönelebilirler.
3. Sorun çözümler, kendilerini bir açmazla karşı karşıya bularak yaklaşımlarını, görüşlerini kökünden değiştirecek yeni amaçlar, süreçler, ilişkiler ve yönetim biçimleri bulmaya yönelirler. Bu ise başlı başına bir yenileşme girişimidir.

Yukarıdaki yönelmelerden birincisi kolay yaklaşım, ikincisi geçici çözüm ve üçüncüsü de başarılması zor ama kurumların yaşamını uzatan bir yaklaşımdır(Başaran, 1982).

- c. Alternatif çözüm yollarının araştırılması: Çözüm yollarının bir çok olması her zaman için sorunu çözmeye daha fazla alternatiflere sahip olmamızı sağlar. Çözüm yolları araştırırken önceki çözüm yolları dikkate alınabilir ve uzmanlardan da yararlanıla bilinir.Benzer kurumların incelenmesi, kıyaslama yapılması sorun çözmeye bir çok seçeneğimizin olmasını sağlayabilir.
- d. Çözümler arasından seçim yapmak: Yönetici açısından en zor aşamadır. Burada eğer bir çok seçenek varsa, birini tercih etmeyip karma bir çözüm yolu da bulabilir. Kurumun beklentileri ve değerleri seçim de etkili olacaktır.
- e. Seçilen çözümün uygulanması: Çözümü uygulayacak birimleri, kişileri, uygulama zamanı ve süresini belirleyip, iyi bir organizasyon ile harekete geçme aşamasıdır. Bu noktada artık eylem vardır. Seçilen çözüm yolu uzun vadede yapılacaklardan oluşmuşsa uygulama o denli zayıf olacaktır.
- f. Değerlendirme: Uygulamaya konan çözümün nasıl gittiğine bakılır. Sorunun devam edip etmediği, yeni sorunlar oluşup oluşmadığı değerlendirilir. Sorun devam ediyor ve yeni sorunlar ortaya çıkmışsa süreçte başa dönülüp, sorun tekrar tanımlanmalıdır.

Karar vermeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır. Karar verici kişinin esnek olmaması, stereotipik tavırlar, dar düşünme gibi algısal engeller sorunu ya da sorunu çözmek için gerekli olan bilgileri anlamamasına neden olur. Kalıplaşmış düşünceye sahip ve etrafındakilerin düşüncesine göre hareket eden kişinin de sorun çözmede vereceği karar sadece etrafını memnun etmeye yönelik olacaktır.

Vroom'a göre dört farklı karar verme modeli vardır. Bunlar: kişisel, danışmacı, grup ve yetki devrine dayalı modellerdir. Kişisel karar modelinde yönetici, çoğunlukla mevcut bilgilere veya kolayca sağladığı bilgilere dayalı olarak kararı kendisi verir. Danışmacı modelde ise yönetici, son karar verme yetkisini yine kendisine saklamakla birlikte karar verme sürecini astları ile paylaşır ve onlara danışır. Grup ile karar verme modelinde sorunu grup ile tartışan yönetici, yine grup ile birlikte çözüme ilişkin karara varmaya çalışır. Yetki devrinde yönetici, karar verme yetki ve sorumluluğunu bir astına veya gruba verir. Kararı onlardan bekler (Erdoğan,2006).

Karar verirken izlenen diğer yaklaşımları ele alırsak şunları söyleyebiliriz:

**Geleneksel Yaklaşım:** Karar verirken mantıksal neden, kişisel deneyim ve otoritelerden yararlanmaya dayalı bir yaklaşımdır.

**Rasyonel Karar verme:** Genel amaçların, karar ortamındaki güçlerin ve koşulların dikkate alınması ile alınan kararlardır.

**Beyin Fırtınası:** Değişik çözüm yollarını üretmek için yaratıcı bir karar verme tekniğidir. Beyin fırtınasına katılan grubun üyeleri konu ile ilgili olarak mümkün olduğunca çok fikir ileri sürerler(Erdoğan, 2006). Fikirlerin savunulması istenmez, ortaya çıkan fikirden başka bir üyenin farklı bir fikir aklına gelmesine neden olur. Özellikle tasarımcılıkta, reklamcılıkta ve politikada etkili kullanılabilir(Erdoğan, 2006).

Yöneticinin karar alırken grubun etkisini göz ardı etmemesi önemli bir noktadır. Öğretmenlerin her biri sınıflarında ve alanlarında liderlik özelliklerine sahip kişiler olduğundan, eğitim yöneticisinin grubu etkileme gücü aldığı kararların hayata

geçirilmesinde etkili olacaktır. Bir okul yöneticisinin etkileme gücünün kaynağı, yetkilerinin kullanılış biçiminin örgüt üyelerince kabul edilmiş, benimsenmiş olmasıdır.

Okul yöneticisinin karar süreci bakımından yapacağı ilk girişim, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini birer karar organı olarak görebilmek ve bunu kabul edebilmektir. İkinci olarak karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavramalı ve bu ilkeyi uygulamalıdır. Bir kararın etkileyeceği birey veya gruplar o kararın alınmasına ne kadar çok katılırlarsa, uygulamaya da o kadar çok katılır. Bu olanak kendilerinden ne kadar çok esirgenirse, uygulamaya da o kadar çok karşı çıkarlar. Son olarak okul yöneticisi kararı izlemesi gereken diğer yönetim süreçlerini bilmek ve gerçekleştirmek zorundadır(Bursalıoğlu, 1998).

Bir eğitim yöneticisinin karar vermede izlemesi gereken ilkeler şunlardır(Bursalıoğlu, 1998):

1. Grup dinamiğini anlamalı, fakat örgüt amaçları dışında kullanmaya kalkışmamalıdır.
2. Güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir.
3. Karar sürecinde, astlarına ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir.
4. Etrafında demokratik bir ortam yaratmalıdır.
5. Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir.
6. Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır.
7. Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir.
8. Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
9. Grubun başarısı ve sürekliliği açıklanmalıdır.
10. Örgütün yapısını iyi kurmalıdır.
11. Grup değer ve davranışlarını dikkate almalıdır.
12. Takdir hakkını kullanırken, kamu yararı gözetmektedir.



### 2.1.2. Planlama

Önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için yapılması gerekenlerin saptanması, gerçekleştirilecek yolların seçilmesi planlamadır. Planlama, örgütün amaçlarına ulaşmak için, gerekecek insan gücü ve teknoloji kaynaklarının, bunların kullanılış biçimlerini karşılaştırma eylemidir(Gürsel, 1997).

Yönetimde “planlama”, örgütün amacının gerçekleştirilmesi için, yapılması gereken işleri sıraya koyma ve bütün kaynakları sıraya koyma ve uygulanacak yöntemleri, genel çizgileri ile belirleme işlemidir(Aydın, 1993).

Örgütün etkinlikleri bir plana bağlanmadığı zaman, işler rastlantıya veya isteğe bırakılmış demektir. Ne yapılacağından önceden bilinmesi, gerekli önlemlerin zamanında alınması, ancak planlama ile gerçekleşebilir. Yönetimde zaman, emek, ana para gibi maddi ve manevi kaynaklardan gereği gibi yararlanmak da planlama ile olabilir(Aydın, 1993).

Planlama bir noktada geleceğin düzenlenmesi olması nedeniyle önceden kriz durumları fark edilebilir. Planlama ile yönetici yetki devrini daha çok yapar. Planlama sayesinde işlerin nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılacağı belirginleşebilir. Bu da yöneticiyi planlanmış olan işlerin sorumluluğunu astlarına devretmesine olanak verir(Erdoğan, 2000). Planlama sonucunda denetleme de kolaylaşır. Kimin hangi işi nasıl yapacağı net olduğundan, işin yapılıp yapılmadığını denetlemek de rahat olacaktır.Planlama sonucunda kaynakların etkin kullanımını söz konusu olacağından tasarruf da sağlanır.

Planlamanın genel özellikleri ve ilkeleri şunlardır(Erdoğan, 2000):

- Planlama her şeyden önce geleceğe yönelik çalışmadır.
- Planlama belli bir dönemi kapsar.
- Planlama daha çok eylem üzerinde duran bir uygulamadır.
- Planlama birbirine bağlı bir dizi kararları birlikte getirir.
- Planlama işi ile görevlendirilmiş belirli organlar bulunmalıdır.
- Planlama araştırmaya dayanmalıdır.
- Planlama sürekli olmalıdır.

- Planlama geliştirilebilir olmalıdır.
- Planlama kıt kaynakları tutumlu olarak kullanılmasına dayanır.
- Planlama yalın ve net olmalıdır.
- Planlamaya katılım olmalıdır.

Eğitim planlamasında izlenecek aşamalar şöyle sıralanabilir(Bursalıoğlu, 1998):

1.Sistemin hedefinin saptanması: Bu girişim, eğitim sisteminin ürününe bulunacak piyasayı sağlamak içindir. Bu amaçla da, böyle ürünün stokları ve akımları iyice incelenmeli ve buna göre program hazırlanmalıdır.

2. Sistemin ürünü ve bunların değeri: Bu değerlendirmeyi en doğru yapacak organ önce istihdam piyasası, sonra da kamuoyudur.

3. Sistemin üzerinde çalıştığı madde: Eğitilecek nüfusun yeteneklerinin, çeşitli bilgi ve beceri düzeylerine dağılımını gerektirir.

4.Üretim teknikleri: Programların ahenk ve sürekliliği, öğrencilerin bu programlara göre seçilmesi, öğretmen yetiştirme ve geliştirme, eğitim örgütlerinin tipleri, öğretim yöntemleri ve benzerleri bu aşamada ele alınır. Bunları çözümlene veya bileşiminde göz önünde tutulacak en önemli nokta maliyet yarar ilişkisidir.

5. Kurulacak sistemin yapısı: dah çok kaynakların kullanılmasıyla ilgili olup, yatırım programları, bina verme, öğrenci akımı gibi problemleri ele alır.

6. Sistemin verimini değerlendirme: eğitimden kazanılan yararların saptanması, sistemin parçalarının birbirleriyle veya sistemin diğer sistemleri ile karşılaştırılması sonunda elde edilebilir. Eğitimin bireye, topluma ekonomiye sağladığı yararların değerlendirilmesi, teknik ve ekonomik bilgi gerektirir.

Yönetici etrafındakilere ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiğini dikte ettirme yerine, planlama sürecinde gerçek anlamda etkin olmalarını sağlamak için fırsat ve olanak

sağlamalıdır. Yönetici örgütteki her şeyi en iyi yapan bir insan olma yerine, üyelerin yaratıcı güçlerini, yeteneklerini harekete geçirmesini bilen bir insan olmalıdır (Aydın, 1994).

### **2.1.3.Örgütlenme**

Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri örgütlenme olarak adlandırılır. Örgütlenme, örgütün amacının gerçekleştirilmesine yönelik dinamik bir yapının kurulmasının ifade etmektedir. Örgütün amacı ile ilişkisi açısından ele alındığında, örgütlenme bir araç olarak nitelendirilebilir (Aydın, 1994).

Bir başka tanıma göre örgütlenme; grup etkinliklerinde düzenli ve sürekli işleyen bir sistem kurmaktır. Bu sistem içinde yönetim basamakları oluşturularak yetki ve sorumluluklar belirlenir, iletişim bağları kurulur(Erdoğan, 2000).

Örgüt, sağlıklı karar vermeyi sağlayıcı, yaratıcı planlamayı özendirici, özgür ve etkileşimi kolaylaştırıcı, ortak amaçların bireyler ve grup tarafından doğru olarak anlaşılması ve benimsenmesini sağlayıcı, istenilen amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda birey ve grup katkılarını eşgüdümleyici, iş görenlerin kişilik ve mesleki gelişimlerini destekleyici ve tüm bireysel ve örgütsel çabaların sürekli olarak değerlendirilmesini garanti edici bir yapıya sahip olmalıdır(Aydın, 1994).

Örgüt amaçlarını geliştirmede iyi bir iletişim sistemi ve çalışanların bireysel amaçlarını gerçekleştirebileceği ortam sunmalıdır.

Örgütlenme türü olarak genellikle bürokratik ve esnek olmak üzere iki türden söz edebiliriz. Bürokratik örgütlenme, ast-üst ilişkilerinin, görev ve sorumlulukları net olarak belirlendiği örgütlerdir. Yazılı olarak bu sorumluluk ve görevler belirlidir.Esnek örgütlenmede, görev ve sorumluluklar kişi veya duruma bağlı değişim gösterebilir.

Bir örgütlenme modelinin nasıl olması gerektiği duruma göre farklılık gösterebilir. Bürokratik yapılanmış bir örgütün ileri ölçüde hareketli, dinamik, karışık, çalkantılı ve

değişken çevrelerde etkili olması zordur. Bu tür bir örgütlenme modelinin, ileri düzeyde becerili ve bağımsız kişilik yapısına sahip kişilerin çalıştığı kurumlarda da başarılı olması beklenemez(Aydın, 1993).

Aynı şekilde esnek olarak yapılandırılmış bir örgüt de, çevredeki değişimin durağan olduğu zamanlarda başarılı olamaz. Bu tür bir örgütlenme modeli beceri açısından yetersizdir, bağımlı kişilik özelliklerine sahip çalışanların olduğu kurumlarda da başarılı olabilmesi zordur(Aydın, 1993). Bir kurumda sadece bürokratik veya sadece esnek örgütlenme modeli kullanılmak zorunda değildir, kurumun özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda karma modeller kullanılabilir.

Dört tip örgütlenme biçiminden söz edebiliriz. Bunlar(Erdoğan, 2000):

**Dikey Örgütlenme:** Yukarıdan aşağıya doğru yapılan örgütlenmedir. Bu tür örgütlenmelerde yetki tepede toplanır ve karar çabuk verilir. Sorumlulukları saptama ve disiplini sağlama kolaydır. Bu tür örgütlenmelerin başarısı için yöneticinin çok yönlü olması gerekmektedir. Otoriter bir yönetim anlayışının oluşmasına açıktır.

**Yatay Örgütlenme:** Bu örgütlenme türünde önemli olan görevin etkili bir biçimde yerine getirilmesidir. Bu örgütlenme modeli, bir yöneticinin bir başka yöneticiye bağlı olarak çalışan personele de yardım edebilmesine açıktır. Bu örgütlenmede, yetkiler ve yetkilerin kullanılmasından doğan sorumluluklar paylaşılır. Ekip çalışmasını mümkün kılar ve esnekliği sağlar. Ancak yatay örgütlenmenin gerçekleştiği kurumlarda denetimin sağlanması zor olabilir.

**Dikey ve Kurmay Örgütlenme:** Örgüt yapısında yürütme ve danışma organları vardır. Yürütme organı, örgütün amacının gerçekleşmesinden sorumlu olan görevlileri kapsar.

**Komite Tipi Örgütlenme:** Karar verme ve yürütme yetkilerinin bir gruba verildiği örgütlenme türüdür. Örgütün amaçlarının gerçekleşmesinden sorumlu ve yetkili kişiler vardır.

Örgüt adı verilen yapıyı oluşturan ve örgütlenme olarak adlandırılan süreç, şu aşamalardan oluşur(Aydın, 1994):

- 1.Örgütün amacının saptanması,
- 2.Amaçtan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi,
- 3.Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi,
- 4.Bu etkinliklerin ayrıntılandırılması ve sınıflandırılması,
- 5.Bu etkinliklerin eldeki insan ve maddi kaynaklarına göre etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılması,
6. Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektiği yetkinin verilmesi,
7. Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması.

#### **2.1.4. İletişim**

En genel anlamıyla; iki kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşarak birbirini anlaması ile ilgili bir süreç olarak tanımlanabilir (Erdoğan,2006).

İletişim, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanoğlu varolduğu ilk andan itibaren kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerinde kendini hep bir iletişim ağının içinde bulmuştur. Gerek kendimiz, gerekse başkalarıyla olan etkileşimlerimizde yaşamımızı zenginleştiren, ya da fakirleştirebilen iletişim, hem kişisel hem de toplumsal bir süreçtir ( Erdoğan,2006 ).

Bu tanımlar doğrultusunda iletişim (Erdoğan,2006);

- Toplumun temelini oluşturan bir sistem
- Örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç
- Bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik
- Sosyal süreçler bakımından zorunlu bir bilim,
- Sosyal uyum için gerekli bir sanattır.

Geniş anlamda iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkiler geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçlarıyla kullanılır. Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim de örgüt açısından o kadar önemlidir(Bursalıoğlu, 1998).

Bütün toplumsal etkileşimler iletişim içerir. İletişimin olmadığı yerlerde örgütler olamayacağına göre; iletişim örgüt için önemlidir. Örgütlerde üç tür iletişim sistemi vardır. Bunlar; biçimsel (formal), biçimsel olmayan (informal) ve örgüt dışı iletişim sistemleridir(Eren,1998). İletişim örgütü bir arada tutan ve örgüt için hayati öneme sahip bir unsurdur. Örgütsel iletişimin önemi ve sağlıklı işlediğinde sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir (Erdoğan,2006):

- Yönetime karar almada ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etme imkanı sunar.
- Yöneticilerin aldığı kararların çalışanlar tarafından algılanması ve uygulamaya dönüştürülmesini sağlar.
- Çalışanların örgüte bağlılığını artırarak, müşteri hizmetlerinin iyileşmesini sağlar.
- İş tatmini, motivasyon, örgütsel bağlılık gibi çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratarak örgütsel performansı artırır.
- Çalışanların paylaşım duygusunu artırır.
- İş ortamındaki sürtüşme ve baskıları azaltır.
- Örgütsel faaliyetlerin istikrar ve iş birliği içinde gerçekleşmesine katkıda bulunur.
- Örgütsel değişime karşı güven oluşturur ve değişim sürecini hızlandırır.
- Daha az hata yapılmasına ve sonuçta giderlerin azalmasına imkan tanır.
- Kârlılığı ve etkinliği artırır.
- Stratejik planların etkin bir şekilde uygulanabilmesinde önemli bir faktördür.

Kurumun hiyerarşi yetki yapısı biçimsel iletişim sistemini şekillendirir. Örgüt içindeki ve örgütün çevresi ile bilgi akışını sağlayan kanalları ifade eder. Etkin bir yönetimin olması, iletişim kanallarında, bilgilerin serbestçe dolaşımına izin verecek sistemin varlığına bağlıdır. Örgütlerde biçimsel iletişim dört yönde hareket eder.

1.Yukarıdan Aşağıya Doğru (hiyerarşik) İletişim: Kurumun hiyerarşi yapısı içerisinde, tepedeki yöneticiden başlayıp, emir komuta zincirini izleyerek aşağıya doğru uzanan iletişimdir. Bu iletişimde; işletmenin politikaları, kuralları, emirler ve bilgi talepleri iletimde rol oynar. Yukarıdan aşağıya doğru iletişim genellikle, yalın bir dille, anlaşılır, yoruma yer vermeyecek biçimde yazılı olmalıdır.

2. Aşağıdan Yukarıya İletişim: Astların gerekli bilgileri üstlere verme aracı olmaktadır. Yukarı doğru iletişim genellikle astların verdiği rapor ve tepkilerden oluşur. Astlar, gerek yaptıkları iş, gerekse yönetim hakkındaki düşüncelerini üst makamlara iletirler. Modern örgütlerde görülen öneri ve şikâyet kutuları, grup toplantıları gibi yöntemler bu tür iletişimi geliştirme amacına yöneliktir.

Ancak, aşağıdan yukarıya doğru iletişimi engelleyen bir çok neden söz konusudur.

Bunlar;

- Fiziksel uzaklık ve erişilemezlik
- Her kademedeki bilgilerin değişikliğe uğraması
- Amirin davranış ve tutumu
- Astın statüsü
- Gelenekler

3.Yatay İletişim: Aynı örgütsel düzeydeki kişi ve bireyler arasındaki iletişimdir. En önemli işlevi, çeşitli örgütsel birimler içinde faaliyetlerin etkinliğini ve uyumunu sağlamaktır. Özellikle modern ve büyük organizasyonlarda aşırı iş bölümünün ortaya çıkardığı farklılaşma ve uzmanlaşma, birimler arası uyumun önemini arttırmış ve bu nedenle yatay iletişimin önemi de artmıştır.

4.Çapraz İletişim: Biçimsel iletişim "yukarıdan-aşağıya", "aşağıdan-yukarıya" ve "yatay" biçimde olmak üzere üç şekilde gelişmesinin yanı sıra, bazı durumlarda iletilen bilgi veya mesajın niteliğine göre çapraz bir yol izlediği durumlardır. Bir birimin müdürü başka birimdeki çalışandan konuyla ilgili bilgi alabilir. Klasik yönetim biçimine göre yetmiş insanımıza ters gelen bir iletişim biçimi olmakla beraber işlerin yapılmasında ve karar süreçlerinde etkili bir iletişimdir.

Astlarıyla hangi konularda ve hangi tarzı benimseyerek iletişim kurmaları gerektiğinin bilincinde olan yöneticiler, bir anlamda etkilerini biçmekte, astları ve kendileri arasındaki etkin kaynak alışverişini başlatmaktadırlar. Bu alışverişin en etkin düzeyde olması ise, bugün her örgütün amaçladığı arzu edilen bir durumdur. Bu noktada, etkin örgütsel iletişim kavramı, yönetici-çalışan arasındaki “etkin kaynak alışverişi” olarak tanımlanabilir. Buradan, bu günün yöneticisinin çıkarması gereken sonuç; iletişimi etkili bir araç olarak kullanmak, böylece mutlu, üretken, verici çalışanlar yaratarak, daha üst düzeyde ve karşılıklı alışveriş sağlamak olacaktır.

İletişim, özgürce, sorumlu ve duyarlı bir yönetimden teşvik görüyorsa, demokrasi gelişecektir(Binbaşoğlu, 1988).

Eğitim yönetiminde iletişim gereklidir. Bunun nedenleri şunlar olabilir:

1. Örgütün amacı ile yönetsel uygulamaların sonucu arasındaki durumu karşılaştırmak için,
2. Yöneticinin doğru karar vermesini sağlamak için,
3. Örgütün gelecekle ilgili plan ve programlarını hazırlamak, yani o günkü gereksinimler ile gelecekle ilgili gereksinimleri tasarlamak ve saptamak için,
4. Örgütü denetleyerek amaca kısa yoldan varabilmek için.

Bu amaçları kısaca, yönetimi gerçekleştirmek biçiminde de belirtebiliriz. Bu nedenlerle , iletişim, yöneticinin asıl ödevleri arasında yer almıştır(Binbaşoğlu, 1988).



Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişim gerçekleştirmek için yönetici öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanallarını oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir. Okul olup bitenden öğretim kadrosunun haberdar olmalarını sağlar, onların görüşlerini belirtmelerine fırsat ve olanak sağlar. Örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına katılım özendirilir(Aydın, 1994).

Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1998):

1. Girişimi başkalarından önce ele almak,
2. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
3. Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak,
4. Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
5. Katılanları güdülemek,
6. Başarılan işleri ortaya koymak,
7. Gereksinim ile doyum arasında denge kurmak,
8. Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
9. İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
10. Başkalarının fikirlerine saygı göstermek,
11. Önemli haberleri yinelemek,
12. Her iletişim aracından yararlanmak,
13. Destek ve karşıt güçleri tanımak,
14. İletişimi aralıksız sürdürmek.

#### **2.1.5. Etkileme**

Etkinin önemi davranış bilimlerinin yönetim bilimine girmesi ile artmıştır. Etkinin hedefi karar sürecidir ve bu bakımdan, örgüt anatomisinden çok fizyolojisi ile ilgilidir(Bursalıoğlu, 1998). Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eşgüdümlemede başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yollarını kullanır. Yaygın olan, ama her geçen gün çekiciliğini kaybeden ve daha az vurgulanan bir etkileme yolu yetkinin kullanılmasıdır.

Bir etkileme yolu olarak grup süreci teknikleri önem kazanmakta ve artan bir biçimde kullanılmaktadır. Bazı yönetim bilimcileri, yöneltme yerine etkileme sözcüğünü kullanmaktadır.

Yönetimsel liderliğin ölçütü, örgüt üyelerinin örgütün amacının gerçekleştirilmesinde düzenli ortak çabaya katkıda bulunabilecek, biçimde etkilenmeleri derecesidir. Bu konuda şu noktalara dikkat edilebilir(Aydın, 1994).

1. Örgüt üyeleri açısından çekici örgüt amaçlarının saptanması,
2. İlgili personelin tümünün kişiliklerinin ve liderlik becerilerinin vurgulanması,
3. Örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan bireysel deneyimlerin sağlanması,
4. Kullanabilecek herkese, gerekli enformasyonun sağlanması,
5. Örgüte bağlılığın geliştirilmesi,
6. Yaralı öneri ve öğütlerin verilmesi,
7. Bireylerin gelişiminin sağlanması,
8. Yöneticiye ve diğer statü liderlerine verilmiş yetkilerin kullanılması.

Yetkinin bir etkileme aracı olarak kullanılması hiç kuşkusuz yöneticiler arasında büyük farklılık gösterir. Bununla birlikte, yetki tüm yönetimsel durumlarda zorunlu bir öğedir (Aydın, 1994).

### **2.1.6.Koordinasyon**

Koordinasyon, örgütteki kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar. Koordinasyon bir girişime katılanların birbirinin eylemleri ile ilgili bilgi sahibi olmasını öngörür. Bu bakımdan, aynı amaçların paylaşılmasını gerektiren işbirliği kavramı ile karıştırılmamalıdır (Bursahoğlu,1998).

Yönetim süreçlerinin her biri, bir koordinasyon uygulamasıdır. Koordinasyon, ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız bir yönetimsel eylemler bütünü olarak düşünülmemelidir.

Koordinasyon, yönetimin her aşamasının bir parçasıdır. Yönetim sürecinin her ögesi etkili bir koordinasyona katkıda bulunur(Aydın, 1993).

Koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar(Bursalıoğlu, 1998).

Bir eğitim kurumunda koordinasyon sağlama çok önemlidir. Çünkü; eğitim işine katılan gruplar hem çok değişik hem de çok hareketlidir. Eğitim kurumu ile ilişkisi olan çevredeki halk, meslek kuruluşları, veliler yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler birbirine aykırı olarak bilgi ve değerler taşıyabilirler. Okul yöneticisinin görevi, bu ayrılıkları uzlaştırmak, bu bilgi ve değerleri okulun amaçlarını gerçekleştirmek yolunda kullanmaktır. Öğrencilerin eğitimi için okulda yapılan tüm çalışmaları birbirine uyumlu olmalıdır. Etkili bir koordinasyon, işbirliği yapmak, motive etmek, etkileme, hedeflere yönlendirmek ve çeşitli özendirme araçları kullanmak demektir(Başaran, 1996). Bir yöneticinin yeterliliğinin ölçütü, çalışanları belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusundaki planlı, kasıtlı ve etkili bir davranışa katkıda bulunma derecesidir(Aydın, 1994).

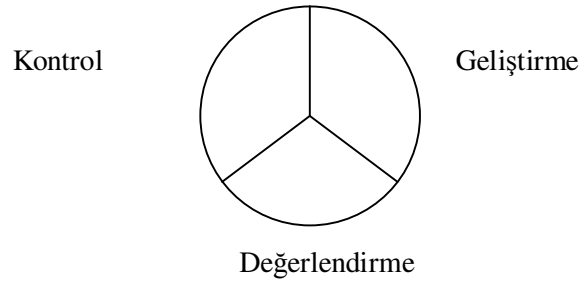
Bir eğitim örgütünde, koordinasyon sağlamaya yarayacak koşullardan bazıları şöyle özetlenebilir(Bursalıoğlu, 1998):

- Görevsel bir yönetim yapısı,
- Görevleri ve ilişkileri açıkça belirtilen bir örgüt şeması,
- Yazılı politika ve tüzükler,
- Etkili iletişim sistemi,
- Bir koordinasyon birimi ve uzman personel,
- Yazılı plan ve programlar,
- Düzenli rapor ve kayıtlar,
- Moral eğitimi,
- Yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılmasıdır.

### 2.1.7. Denetleme ve Değerlendirme

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptana ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir(Aydın, 1993).

Denetimin üç temel ögesi vardır. İlk olan durumun saptanması, ortaya konmasıdır. Bu durumu sağlayan kontrol ögesidir. Denetimin ikinci ögesi değerlendirme, kontrol ile elde edilen verinin bir ölçütle karşılaştırılıp değerlendirilmesi olarak anlatılabilir. Üçüncü öge ise önceki iki ögenin araç olarak kullanılarak ortaya çıkacak sonuçların düzeltme ve gelişme etkinliği şeklinde kullanılması yani, geliştirme ögesidir.



**Şekil 2.1. Denetim ve Ögeleri(Erdoğan, 2006)**

Değerlendirme, yapılan işin veya bu işi yapan iş görenlerin değerini biçme, tanıma sürecidir. Değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin (verilerin) birbiriyle karşılaştırılması sonucunda varılan yargı olduğu için denetimin bir uzantısıdır (Gürsel, 1997) .

Değerlendirmenin amacı uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Genel olarak, değerlendirme eyleminden önce araştırma, sonra yeniden düzenleme yapılır. Değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için, değerlendirme ölçüsünün uygulamaya girilmeden hazırlanması gerekir. Değerlendirme bölgesel veya yönetsel, genel veya sınırlı, sürekli veya aralı, dışarıdan yahut içeriden, statik veya dinamik olarak yapılabilir. Değerlendirme, değerlendiren ile değerlendirilen arasında ortak etkileşimdir. Bu bakımdan değerlendirilene de bu eyleme katılma olanağı verilmelidir (Bursalıoğlu, 1998).

Değerlendirme sürecinin dört aşaması vardır (Aydın, 1994):

1. Yapılan veya yapılacak olan fonksiyonların ölçüleri belirlenir. Yapılacak işlem ve eylemlerin belli bir süreye yayılması bunların kimler tarafından, nerede, nasıl ve ne zaman yapılacağıın belirlenmesi ve ortaya konmasıdır.
2. İş görenlerin yaptığı işlem ve eylemlerin ölçülmesidir.
3. İş görenlerin değerlendirme sonuçlarının önceden hazırlanmış olan değerlendirme ölçülerinin karşılaştırılmasıdır.
4. Aksaklıkların ve olumsuzlukların ortaya konulmasıdır.

Çalışanlar açısından değerlendirme hoş karşılanmayabilir. Bu nedenle çalışanların değerlendirmeye karşı bir takım tepkileri oluşur. Bu tepkileri sıralarsak(Başaran, 1994):

**Bürokratik Davranış:** Çalışan, kendisinin değerlendirilmesine karşı iletişimi zorlaştırıcı türden biçimsel davranışlar gösterebilir.

**Aldatıcı Bilgi Üretme:** Çalışanlar, değerlendirmeye karşı tepkilerini bir işi iyi ya da kötü göstermek için bilgi üreterek gösterebilirler.

**Veri Saklama:** Çalışanlar, yöneticiye açıkladıkları zaman kendileri hakkında kötü olacağını düşündükleri bilgileri saklama eğilimi içine girebilirler.

**Arka Arama:** Değerlendirmenin yarattığı stres nedeniyle kendilerinin haklı gören destek kişiler arayabilirler.

**Yansıtma:** Değerlendirmenin yarattığı stres ve tedirginlik nedeniyle çalışanlar yöneticiye olan kızgınlığını başka kişilere yansıtabilirler.

Bu tür davranışlar hem kurumun verimini hem de kurum içi çalışmayı zedeleyebilir. Bu noktada yapılan değerlendirmenin belirli kriterlere uygun olarak yapılması bir çıkış noktası olacaktır.

Değerlendirmede karşılaşılan sorunları ele alırsak(Erdoğan, 2006):

1. Tek Ölçüt Kullanma: Çalışan veya performans bir kritere göre, üstü olan bir kişinin görüşü doğrultusunda ele alınırsa sağlıklı bir değerlendirme olmaz.
2. Müsamaha: Çalışanın veya kurumun performansının değerlendirilmesinde müsamahanın sık olması değerlendirmeyi olumsuz yönde etkiler.
3. Halo Etkisi: Çalışanların belli bir alandaki mükemmelliğine bakarak başka alanlarda da mükemmel olacağına dair fikir yürütmek de bir değerlendirme sorunudur.
4. Objektif Olmama: Değerlendirmeyi yaparken çalışan veya performansa önyargılı şekilde bakma veya tarafsız bakamamaktır.
5. Ortalama Eğilimi: Herhangi bir kurumda çok farklı performans sergileyen kişiler olmasına rağmen, herkesi ortalama olarak değerlendirme de değerlendirmede yaşanan bir sorundur. Eksisi ve artıların görülmemesi durumu söz konusudur.

Yukarıda sayılan sorunları azaltmak için 360<sup>0</sup> değerlendirmeye kurumlarda önem verilmelidir. Bir çok veriden değerlendirme sonuçlarını almak geliştirme süreci için yapılacakların ortaya konması açısından önemlidir. Eğitim örgütlerinde değerlendirme süreci, değerlendirilen eylemle ilgili bireylerin tümünü kapsar. Değerlendirme de bir grup işlevi olmalıdır. Demokratik bir kültürde değerlendirme sürecine genel bir katılım özendirilir. Değerlendirmenin etkililiği, sadece atılan adımlara ve varılan sonuçlara değil, aynı zamanda değerlendirme sürecinde geliştirilen insan davranışlarının niteliğine bağlıdır. Yönetim sürecinin diğer öğelerinde de olduğu gibi, değerlendirmenin amaçları, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi kadar, personelin sürekli gelişmesini kapsar. Başarılı olmak

isteyen yöneticiler değerlendirme sürecinin önemini bilmek ve etkili liderlik yapabilmek için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmak durumundadır(Aydın, 1994).

## **2.2.EĞİTİMDE LİDERLİK**

### **2.2.1. Öğretimsel Liderlik**

1970'li yılların sonlarına doğru araştırmacılar eğitim liderliği kapsamında öğretim ve öğrenmeyi merkez alan ve öğretim liderliği adı verilen bir liderlik türü üzerinde dikkatleri toplamaya başlamışlardır. Kısa zaman içerisinde bir çok bilim adamının ilgisini çeken bu konu, günümüzde de eğitim liderliği alanındaki çalışmalar içerisinde çok önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Araştırmacılar yaklaşık yirmi beş yıldır sürdürmekte oldukları çalışmalarla eğitime özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliğinin boyutlarını genel özellikleri ile tanımlamayı başarmışlardır. Bunda da daha önemlisi; bu araştırmalarla aynı zamanda öğretim liderliğinin etkili okulları geliştirmede vazgeçilmeyecek bir öneme sahip olduğunun kanıtlanmış olmasıdır (Gümüşeli, 1996).

Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için iyi öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamını tatmin edici ve üretken bir hale getirmesi için yapılan eylemleri ifade etmektedir(Çelik, 1998). Okul yöneticinin iyi bir yönetici olması yanında mutlaka öğretimsel lider olması gerekmektedir.

Öğretim liderliği ile ilgili davranışları araştıran Hallinger, öğretim liderliği davranışlarını okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak üç boyutta ele almıştır. Bu üç boyutta ele alınan toplam on bir öğretim liderliği davranışı şunlardır:

Okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programlarını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanının koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalıştırmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama ve son olarak öğrencileri öğrenmeye özendirme(Gümüşeli, 1996).

Öğretim liderliği ile ilgili ilk modeli ortaya koyanlardan biri Thomas Sergiovanni dir. Öğretim liderliğinin okulun yeterlilik ve seçkinliğine önemli katkılarda bulunan teknik, insan, eğitim, sembolik ve kültürel beş boyuttan oluştuğunu belirtir. (Gümüseli, 1996)

Liderlik boyutlarının teknik ve insan boyutları sadece okullara özgü değildir. Eğitim, sembolik ve kültürel boyutlar durumsal ve ortamsal niteliklerdir. Bir okul müdürünün etkili olabilmesi için her boyutta yeterli olması ve üstlendiği rolleri başarı ile yerine getirmesi gerekir.

Boyutlar	Görevler	Rol
TEKNİK	Yönetim süreçlerini uygulama En üst düzeyde verim için stratejileri düzenleme	Yönetim Mühendisi
İNSAN	İletişim kurma ve motive etme Personeline destek olma ve çalışmaya teşvik etme	İnsan Mühendisi
EĞİTİM	Eğitim programlarını yönetme Personel ve program geliştirme Öğretmenlere rehberlik etme	Klinik Pratisyen
SEMBOLİK	Okulu koruma Resmi törenlerde hazır bulunma Öğrencilerle birlikte olma	Şef
KÜLTÜREL	Okulun amaç ve misyonunu açıklama Yeni üyeleri okul kültürüne uyarlama Gelenekler ve inançları koruma	Kutsal Kişi

**Şekil 2.2. Sergiovanni'nin Öğretimsel Liderlik Boyutlarına göre Görevler ve Roller (Gümüseli, 1996)**

Yukarıdaki tabloda yer alan rolleri ele aldığımızda, teknik boyutta yeterli olan lider, yönetim mühendisliğini üstlenir. Bu rol planlama, örgütleme, eşgüdümleme ve programlama süreçlerine önem verir.



İnsan unsuru boyutunda lider, insan mühendisliği rolünü üstlenir. Bu boyutta lider insan ilişkileri ve etkili güdülemeye önem vererek okuldaki bireylere destek verir, teşvik eder ve gelişme olanakları sağlar.

Eğitim boyutunda lider, klinik pratisyen rolünü alır. Eğitim sorunlarını doğru teşhis etme, öğretmenlere rehberlik etme, denetleme, değerlendirme, personel geliştirme ve program geliştirme konularında uzman kişidir.

Sembolik boyutta yeterli olan lider şef rolünü alır. Şef rolünde lider seçici dikkate önem vererek diğer kişilere önemli ve değerli şeylerin neler olduğu konusunda sinyal verir (Gümüşeli, 1996). Sembolik liderlik davranışları göstermeyen yönetici, örgütsel davranışın odak noktasını oluşturan örgütse kültürle bütünleşmediği için liderliğin özünde bulunan etkileme gücünü kullanamaz(Çelik, 2000). Okulu koruma, sınıfları ziyaret etme, öğrencilere zaman ayırma ve onlarla birlikte olma, resmi törenler ve diğer etkinliklerde hazır bulunma, sözcükleri ve eylemleri yerinde kullanarak ortak bir vizyon sağlama sembolik güçle ilgili liderlik özellikleridir (Gümüşeli, 1996).

Kültürel boyutta ise lider, okula özgü kimliği oluşturan değerleri, inançları ve kültürel standartları tanımlama, kuvvetlendirme ve açıklamaya çalışarak kutsal kişi rolünü yerine getirir(Gümüşeli, 1996). Kültürel boyutta yeterli olan lider, gerçekleştirmeye çalıştığı değişimin gizli sembolik güçler tarafından engellenmesini önleyebilir. Kültürel boyut ile ilgili liderlik etkinlikleri de, okulun amaçlarını ve misyonunu açıklama, yeni üyeleri kültüre uyarılama, gelenekler ve inançları korumaya veya kuvvetlendirme, örgüt kültürünü yansıtan kişileri ödüllendirme etkinlikleridir(Gümüşeli, 1996). Okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerini Mitchell üçe ayırmaktadır. Bu roller, yorumlayıcı, sunucu ve resmi rollerdir. Bu rolleri açıklarsak(Çelik, 2000):

1. Yorumlayıcı Rol: Okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini yorumlamak, seçmek ve belirlemek, insan ilişkilerinde danışman gibi davranmaktır. Yaklaşımı bir figür ve sembol yöneticisi olma, bir sembol gibi kahramanlardan, ünlü kişilerden, hikayelerden ve sloganlardan yararlanma ve sembolik ifadeleri sözelleştirme.

2. Sunucu Rol: Uygun çalışma, istene davranış, davranışsal örnekler ile yönlendirme. Davranışı modelleme, istenen ve eğilimli olunana özel davranış örnekleri, bazı davranışların ayrıntılarını belirleme. Grup önünde etkili sunu yapma ve tutarlı davranma bu rolün içinde yer alır.
3. Resmi Rol: Bireysel ve grupsal eylemleri destekleme, bazen günlük küçük etkinliklere katılma, istenen davranışı gösterme ve temel normlara uymak. Bütün üyeleri özenle bir araya getirme, onlara uygun davranış örnekleri sunma, sık sık geleneksel, törensel ve onursal etkinlikler düzenleme, halka açık etkinlikler düzenleme, halka açık etkinlikleri onaylama ve uygun ortamlar oluşturmak(Çelik, 2000)

Öğretimsel liderlik kuramının temel sonuçları şunlar olabilir(Çelik, 2000):

1. Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.
2. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımı ile birlikte etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığı sonucuna varılmıştır.
3. Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar 1980'li yıllardan sonra geliştirilen kuramları, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Buna karşılık öğretimsel liderlik kuramı, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır.
4. Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerine

yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır.

5. Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik belli kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetiştirme biçimi gerektirmektedir. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü programlarında eğitimsel liderlik konusu yer almıştır.
6. Öğretimsel liderlik, okulun misyonunun açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
7. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.
8. Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlar, öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından değerlendirildiği zaman, öğretim kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir.

Öğretim liderliği kuramına eleştiriler de vardır. Öğretim liderliği, okul yöneticisinin her şeye hakim olduğu varsayımına dayanır. Bu noktada öğretmen ve öğrenci sayısının fazlalığı, müdürün zamanının sınırlı olması belirtilen liderlik uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Müdürün zamanı yeterli olsa dahi okul programları açısından her derste uzman olması gerekmektedir. Bu durum müdürün öğretimi denetleyip her ders konusunda olumlu katkılar yapmasını zorlaştırmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalarda okul müdürün liderlik davranışları ile okulu etkililiği arasında bir ilişki bulunmuş, ama bu araştırmalar genel liderlik davranışlarına yöneliktir. Yapılan

araştırmalarda özellikle ğretim liderliği davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır(Fielder, 1997).

### 2.2.2. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik güçlü bir okul kültürü oluşturma, bu okul kültürünü geliştirme ve okul kültürünü demokratik olarak yöneten liderdir. Kültürel lider okulunun değer ve normlarını içselleştirir. Çalışanların da bunlara uyması için çaba harcar. 1980 yıllarında örgütsel kültür ile ilgili araştırmalarda ortaya çıkan liderlik yaklaşımı kültürel liderliktir.

Örgüt kültürünü kurmaya çalışan lider, kültür oluşturma mekanizmasını yerleştirir. Kültür oluşturma mekanizmaları iki grupta toplanmaktadır. Biri kültür oluşturucu mekanizmalar diğeri ise açıklayıcı ve güçlendirici mekanizmalardır.

<b>Birinci (Kültür Oluşturucu) Mekanizmalar</b>	<b>İkinci (Açıklayıcı ve Güçlendirici) Mekanizmalar</b>
Liderler belli bir kural temeline dayalı denetim ve değerlendirmeye önem verirler.	Örgütsel tasarım ve yapı
Liderler kritik olaylara ve örgütsel krizlere tepki gösterirler.	Örgütsel sistem ve kurallar.
Liderler kıt kaynakları somut ölçülere göre dağıtırlar.	Örgütsel tören ve gelenekler.
Rol modeli olma, öğretme ve yetiştirme konusu üzerinde durma.	Fiziki yapı ve dış görünüşü tasarlama.
Ödül ve konumların gözlenebilen ölçütlere göre lider tarafından dağıtılması.	İnsanlar ve olaylar hakkındaki hikayeler, masallar ve mitler.
Gözlenebilen ölçütlere göre liderin astları işe alması yükseltmesi emekli etmesi ve örgütten ayırması	örgütsel felsefenin formal yapısı, değerler ve örgüt anayasası.

**şekil 2.3. Kültürü Oluşturan Mekanizmalar( Schein, 1985).**

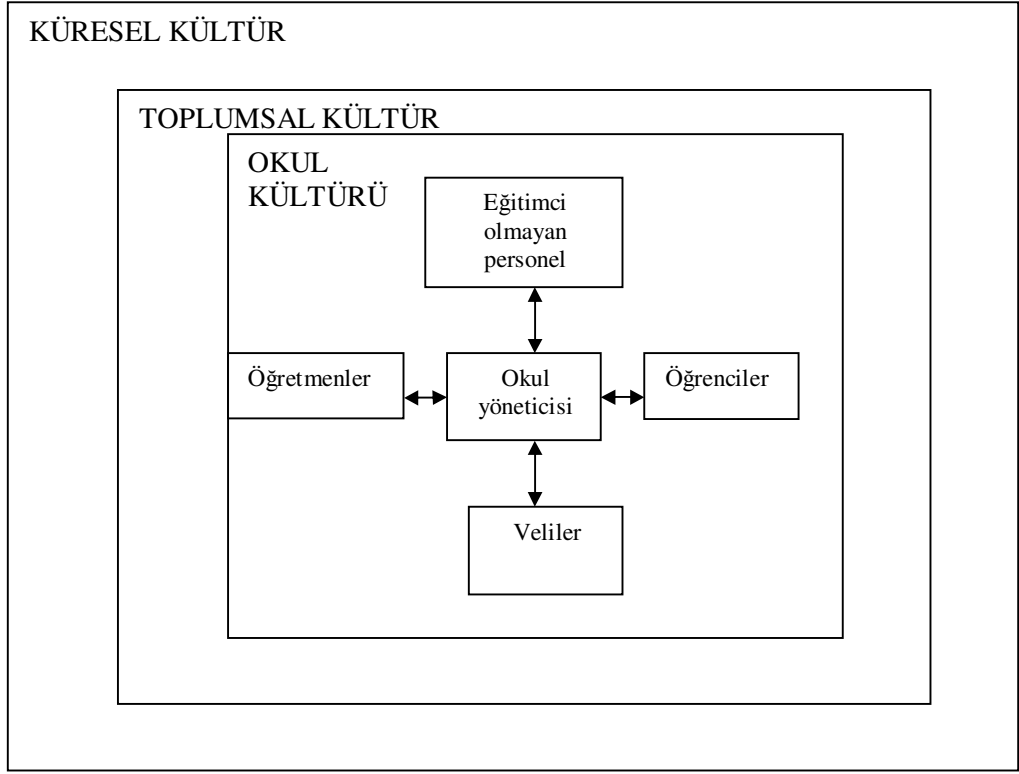
Birinci grup mekanizmalar, örgütün iklimini anlatmaktadır. Bu evrede kurucu lider, önce grup kültürünü oluşturduktan sonra, iklimi oluşturmaya çalışır. Yeni kurulan örgütlerde ikinci grupta yer alan hikayeler, mitler oluşmamıştır. Zamanla örgütün kültürünün doruğa ulaşmasında birinci grupta yer alan kültür oluşturucu mekanizmalar yanında ikinci grupta yer alan mekanizmalar oluşacaktır.

Güçlü bir okul kültürü, okulu oluşturan üyelerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri ile ortaya çıkar. Okul kültürü tarafından benimsenen normlar, değerler ve inançların okul üyeleri tarafından kabul görmesi oranında okul kültürünün de gücü artar. Okul üyelerinin bireysel kültürleri ile okul kültürü arasında bir geçiş veya uyum sağlanamazsa zayıf bir kültür ortaya çıkar. Güçlü bir okul kültürünün en önemli özelliklerinden biri de büyük oranda homojenlik göstermesidir(Unutkan, 1994).

Okul kültürü üzerine yapılan birçok araştırmada, sağlıklı ve güçlü bir okul kültürünün öğrenci başarısı ve motivasyonu ile öğretmen verimliliği ve mutluluğunu arttırdığı yönünde etkileyici sonuçlar elde edilmiştir.

Eğitimin evrensel amaçlarından birisi de mevcut kültürel mirasın aktarılmasını sağlamak ve kültürel yapıyı yeni gelişmelere göre değiştirmektir. Kültür değişimini sağlayan bir kurum olan okulun lideri olarak okul yöneticisinden beklenen önemli rollerden biri de kültürel liderlik rolüdür. Eğitim yöneticisi toplumun kültürel yapısını iyi tanımalıdır. Yönetici aynı zamanda yorumladığı kültürel değerlerin topluma sunumunu da iyi yapmalıdır(Çelik, 2000).

Kültürel liderlik bir denge rolü olarak da görülebilir. Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitimci olmayan personel ve velilerin beklentilerini yerine getirmek zorundadır. Aynı zamanda okul yöneticisi bu dengeyi sadece insanlar açısından değil, toplumsal ve küresel kültür açısından da kurması gerekir. Kültürel lider, kendisini sadece okulun kültürü ile sınırlandırmaz. Okul kendi kültürünü çevreye ve toplumsal kültürü de okula taşımaya çalışırken, denge kurma, kültürel taşıyıcılık ve kültürel seçicilik rollerini yerine getirmeye çalışır. Okul yöneticisinin toplumsal yapı içindeki kültürel liderliği aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



**Şekil 2.4. Okul Yöneticisinin Toplumsal Yapı İçindeki Kültürel Liderlik Rolü (Çelik, 2000)**

Kültürel liderliğin eğitimsel liderlik açısından sonuçları şunlardır (Çelik, 2000):

1. Kültürel liderlik okul yöneticisinin davranışlarını okul kültürü üzerinde yoğunlaştırır. Okulun daha etkili olabilmesi için okul yöneticisinin güçlü bir okul kültürü oluşturması gerekir.
2. Kültürel liderlik, okulun iklimini ve genel olarak okuldaki insan ilişkilerinin durumunu belirler. Kültürel lider güçlü bir okul kültürü oluşturmuşsa, daha açık bir okul ikliminden söz edilebilir.
3. Etkili kültürel liderler, tutucu bir kültür yerine esnek bir okul kültürü oluştururlar. Okulun çevreye uyum sağlayabilmesi, örgüt kültürünün esneklik derecesine

bağlıdır. Öğretmenler arasında güven ve işbirliğine dayalı bir okul kültürü oluşturan yöneticiler, değişime uyum sağlamak için yeni değerleri de okul kültürüne yerleştirirler.

4. Kültürel lider, okuldaki değer, norm, gelenek, hikaye ve sembollerin hem temsilciliğini hem de yorumunu yapar. Okul personelinin ve öğrencilerinin okul kültürü ile kaynaştırılması, okul yöneticisinin etkili bir lider olmasına bağlıdır.
5. Kültürel liderlik, okul yöneticisinin eğitimsel liderliğine sembolik bir boyut eklemektedir. Kültürel lider olarak okul yöneticisi, okul kültürüne katacağı sembollerle sembolik bir imaj ortaya koyabilir.
6. Etkili kültürel liderler, okul kültürünü çevreye yayarak, daha güçlü bir okul-çevre ilişkisi oluşturabilirler. Okul kendisini kültürü ile çevreye tanıtır. Okul yöneticisinin çevreye yönelik olarak düzenleyeceği kültürel etkinlikler, çevre halkını okula çekebilir.
7. Kültürel liderlik, eğitimsel pazarlama sorununa çözüm getirmektedir. Kültürel lider sadece çevre halkını okula çekmeye çalışmaz, okul kültürünü çevreye tanıtmaya yönüyle iyi bir pazarlamacıdır. Bu bakımdan kültürel lider okul kültürünü okul duvarları arasına hapsedmez; bu kültürü en geniş kitlelere kadar yaymaya ve dolayısıyla rekabet gücünü arttırmaya çalışır.
8. Kültürel liderlik, okul yöneticisine küresel bir gözlük takmaktadır. Küreselleşme ile birlikte artık sadece ulusal değerler değil, küresel değerler de ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticisi okulu kültürel değerleri ile ulusal ve uluslar arası değerler arasında seçicilik ve denge kurma rolünü oynamasını zorunlu kılmaktadır.
9. Kültürel liderlik okula yeni gelen öğretmen açısından kritik bir liderlik rolü olarak görülmektedir. Okula yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürü ile bütünleştirilmeleri, okul yöneticisinin etkili kültürel liderliği ile yakından ilgilidir.

### 2.2.3. Etik (Moral) Liderlik

Etiksel liderlik kuramına göre liderin belirli değer ve ilkelere sahip olması önemli görülmele birlikte bu etiksel liderliğin gösterebileceği ortamın da uygun olması gerekmektedir. Ortamın uygunluğu ise daha çok örgüt kültürü ile ilgilidir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında yakın bağ olduğu düşünülebilir. Etik değerlerin lideri izleyenler tarafından benimsenmesi gerekmektedir ki bu da ancak güçlü bir örgüt kültürü ile olasıdır. Etik liderliliğin etkililiği örgüt kültürünün güçlü veya zayıf olması belirlemektedir.

Moral lider, öğretmenler üzerinde güçlü bir moral etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik moral bakış açısına sahip olan ve bu konuda izleyenlerinin tam desteğini alan kişidir (Lashway, 1996). Bazı eğitimcilere göre, toplumun eğitime olan desteği azalmaktadır. Eğitimciler eskiye oranla daha az saygı görmektedirler. Okul liderleri kendilerinden öncekilerden aldıkları moral gücü artık kazanmak zorundadırlar (Erdoğan, 2000). Moral güç dediğimiz dürüstlük, eşitlik, sevgi gibi etik prensiplere bağlılıktan oluşmaktadır. Eğitim yöneticileri amaç ve paktikte eğitim kurumlarında herkese hizmet edecek ve herkesin üzerinde uzlaşabileceği moral standartlarını ortaya koymalıdır. Bu durumu sağlayabilmek için de eğitim kurumlarını resmi bir organizasyon olarak değil, beraber yaşanan bir topluluk olarak değerlendirmelidir. Bu birlikte yaşanan toplulukta, eğitim yöneticisi sürekli olarak amaç ve uygulamaların paylaşılan kurumsal etik değerlere uygunluğunu denetleyecek bir moral ses oluşturmalıdır (Sergiovanni, 1987).

Etik liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlar olabilir (Çelik, 2000):

1. Etik liderlik okul yöneticisinin liderliğine yeni bir boyut kazandırmaktadır. Okul yöneticisi daha etkili bir okul oluşturmak için, okulun iş ahlakının temel yasalarını ortaya koymak zorundadır.
2. Etik liderlik, etkili okul modeline, erdemli okul modelini eklemiştir. Erdemli okul, ideal düzeyde bir etik kültüre sahip olan okuldur. Etik lider, erdemli okulu oluşturmak, yönetmek ve yaşatmak zorundadır.



3. Etik liderlik demokratik bir liderliği gerektirmektedir. Çünkü erdemli okulun doğasında demokratik davranış vardır. Etik liderin başarısı, etik değerlerin bütün okul personeli tarafından içselleştirilmesine bağlıdır.
4. Etik liderlik kuramına göre liderin otoritesinin kaynağı etik değerlere dayanmaktadır.
5. Etik liderlik güçlü bir örgüt kültürüne dayanır. Okul yöneticisinin etik değerleri okul kültürüne yerleşmesi, etiksel lider olarak etkililiğini gösterir.
6. Etik liderin güçlü bir vicdani sorumluluğu vardır. Okul yöneticisi, etik değerlere uymanın aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olduğunu da bilir. Etik liderlik okul yöneticisine ahlaki bir iç derinlik kazandırmaktır.
7. Etik lider küresel, ulusal ve okul düzeyinde benimsenen etik değerler arasında bütünlük kurmak zorundadır. Bu nedenle etik liderlik dünyadaki etiksel değer değişimini çok iyi izlemeyi gerektirmektedir.
8. Etik lider ahlaki davranışlar yönünden model olan kişidir.
9. Etik lider iyi bir değer eleyicisidir. Okul yöneticisi okulun kültürel değerlerine ve toplumsal değerlere ters düşen değerleri okul ortamında yaşatmaz. Okulun etiksel değer ve ilkelere uygun bir özel çevre olmasına özen gösterir.

#### **2.2.4. Öğrenen Liderlik**

Bilgini hızla geliştii ve yenilendiği günümüzde öğrenme işi daha bir süreklilik kazanmıştır. Öğrenen liderlik dediğimizde öğrenen organizasyonlardan bahsetmiş olmaktadır. Geleceğin kurumlarının, işletmelerinin öğrenen organizasyonlar olmaları beklenmektedir. Örgütün veya kurumun geleceğini öğrenmesi ile karşılaştıran araştırmacılar vardır. Geleceğin liderlerinin de öğrenmeyi bilen kişiler olması, bu beceriye sahip olması önemsenmektedir.

Öğrenen lider yaklaşımının hem lider hem de örgüt, kurum açısından iki temel sonucu vardır(Çelik, 2000):

1. Öğrenen lider, sürekli olarak öğrenmek ve kendini geliştirmek zorundadır. Bu kuram diğer kuramlardan farklı olarak, lidere kendisini yetiştirme sorumluluğunu yüklemiştir.
2. Liderin öğrenen örgüt kurma zorunluluğudur. Öğrenen lider kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu kadar, izleyenlerin de öğrenmesinden sorumludur.

Eğitim kurumlarında öğrenen liderlik yaklaşımı uygulanabilir özelliğe sahiptir. Öğrenen lider kuramı, okul örgütlerini öğrenen okul olmaya özendirilmektedir. Okulun misyonu, okul ortamındaki öğrenmeyi sürekli geliştirmeye yöneliktir(Çelik, 2000).

Öğrenen okulların temel özelliklerini maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz(Töremen, 2001):

1. Öğrenen okulda çalışan öğretmen, okul idarecileri ve diğer personel kendi yaş ve statülerine bakmaksızın sürekli, başkalarından yeni bilgi ve beceri öğrenirler. Kendi aralarında sahip oldukları bilgi ve beceriyi de devamlı paylaşırlar.
2. Öğrenen okullarda sürekli kurslar, seminerler ve çalışma grupları gibi etkinlikler düzenlenir.
3. Öğrenen okulda çalışan herhangi bir birey, bir kurs, bir konferans ya da benzeri bir etkinliğe katıldığında, edindiği bilgi ve beceriyi diğer çalışma arkadaşları ile paylaşırlar.
4. Öğrenen okulda çalışan bütün personel, diğer çalışma arkadaşlarının yaptıkları işlerden haberdar olur ve bilgi alır. Özellikle okul idaresi uygulamaları hakkında öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirir.

5. Öğrenen okulda çalışan bireyler, okula sürekli katkıda bulunurlar. Rutin çalışmalardan vazgeçip, risk üstlenerek yeni uygulamalara başlarlar.
6. Öğrenen okulların lideri olan müdürleri, insan ilişkilerinde çok başarılıdır. Çalışan personel okul idaresi ile kolay diyaloga geçer. Özellikle okul müdürü ile öğretmenler arasında bürokratik engeller ortadan kalkar. Öğrenen okul yönetimi klasik iletişim anlayışını değiştirir.
7. Öğrenen okullarda, okul müdürünün en önemli görevi, bütün personele karşı eğitici önderlik yapmaktır. Bunu gerçekleştirebilecek bir okul müdürünün kişisel gelişimini tamamlamış, mesleğinde ustalaşmış olması gerekir.
8. Öğrenen okulun müdürü, yaşadığı çağı çok iyi anlar. Çevresinde olan değişimden haberdardır. Okulların kapısını çevresine açar ve onları bire kültür merkezi haline getirir.
9. Öğrenen okullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler kişisel gelişimlerini sürdürmek için sürekli gayret gösterirler. Örgün ya da yaygın öğretim kurumlarının açtıkları çeşitli programlara katılırlar. Yabancı bir dili konuşabilir, bunun yanında mesleki yayınları ve diğer yayınları sürekli okuyarak takip eder. Boş zamanlarında kendini geliştirecek etkinliklere katılırlar.
10. Öğrenen okullarda görev yapan personel, okul yönetimine fikirlerini çok rahat bir şekilde ifade edebilir, çünkü öğrenen okullar demokratik bir yönetim anlayışına sahiptirler. Demokratik bir ortamda çalışan bireyler, daha üretken ve verimli olurlar.
11. Öğrenen okullarda çalışanlar personel arasında birlik beraberlik ve beraber hareket etme şuuru vardır. Okulda takım ruhu oluşturulmuştur. Öğrenen okulun personeli birbirini çalışma arkadaşı olarak görür. Burada çalışan insanlar kişisel çıkarlarını

aşarlar, okulun çıkarlarını ön planda tutarlar. Öğrenen okulun personeli kendisini okulun başarısına adar.

12. Öğrenen okullarda okul yöneticileri ve öğretmenler daha sık bir araya gelirler. Öğretmenler toplantısı ve zümre toplantısı daha sık yapılır.
13. Öğrenen okullar, diğer eğitim kurumlarının uygulamaları ile kendi uygulamalarını sürekli olarak kıyaslarlar.
14. Öğrenen okullar belirli bir kaliteye ulaşmışlardır. Okuldaki kaliteyi, okulun fiziki yapısından, okuldaki araç gereçlerinden ve okuldaki öğretmenlerin hal ve tavırlarından anlayabiliriz.
15. Öğrenen okulların kendilerine ait bir okul kültürleri vardır. Okul kültürü bir okulu diğer okuldan ayıran en önemli unsurdur. Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri, okul kültürü içinde sosyal bir varlık olmalarını kolaylaştırmak için çeşitli toplantılar ve etkinlikler düzenlerler. Okuldan mezun olan öğrencilerle, okul bağına sıcak tutarlar.
16. Öğrenen okullarda okul yöneticileri problemlere çözüm ararken okulu bir bütün olarak görürler. Ortaya çıkan problemlerin başka problemler ile bağlantılı olduğunu bilirler.
17. Öğrenen okullarda, yaşanan problemler çok iyi etüt edilir. Problemlerin gerçek nedenleri ortaya konur. Bütün personel, okulun genelinde probleme neden olan hataları görür ve yapılan hatalardan öğretici dersler alır.

Öğrenen okul oluşmasında eğitim yöneticisinin rolü önemlidir. Kendilerini bu misyonu gerçekleştirmede sorumlu görmeleri gerekir. Okul liderinin öğrenen lider olması gerekir. Öğrenen okul yaratacak olan liderin öncelikle kendisinin öğrenen lider olması gerekir. Öğrenen liderin en önemli özelliklerinin başında hayat boyu öğrenme ve kendini geliştirme alışkanlığı yer alır. Lider eskiyen ve güncelliğini kaybeden bilgi ve becerilerin takipçisi

değil, yeni bilgi ve becerilerin takipçisidir. Bu alışkanlığı ile lider, her türlü öğrenme ortamından yararlanmaya çalışan, örnek bir bireydir. Öğrenen lider kuramsal, toplumsal ve kültürel değerlere hakim, hızlı değişim, gelişim ve bilgi artışına uygun stratejiler geliştiren ve evrensel değerlere hizmet eden bireydir(Fındıkçı, 1992).

Eğitim lideri öğrenen okulun tasarımını yapmalı. Öğrenen lider okulunu, bütünsel olarak düşünerek, içinde öğrenme isteğinin soluklandığı yapı ve atmosfer oluşturmali. Öğrenen okulun tasarımını yapmalı. Liderlerin tasarım işine bir okulun politikasını, staretijilerini ve sistemlerini tasarlama dahildir. Tasarımcı okul liderleri okullarında öğrenmeyi engelleyebilecek muhtemel problemleri daha oluşmadan hissedebilmeli ve hemen ortadan kaldırmalıdır(Senge, 1996).

Lider öğrenen okulun paylaşılan misyonunun oluşmasını sağlamalıdır. Başarılı liderlik için en önemli faktörlerden birisi de misyondur. Organizasyonun misyonunun tanımlanması, üzerinde sürekli tartışılarak geliştirilmesi gerekir. Misyon varoluş nedenimizi açıklayan, amacımızı net bir şekilde ortaya koyan bir ifade biçimidir. Kurumun niçin varolduğu sorusuna cevap verir. En güçlü misyonlar, sunulan hizmete ya da ürüne göre değil, hizmet ya da ürüne talip olanların bakış açısına göre hazırlanmalıdır(Senge, 1996).

İleriye dönük paylaşılan bir öğrenen okul resmi, vizyonu oluşturmali. Okul liderinin en önemli rollerinden biri de ileriye dönük öğrenen okul resminin çizildiği bir ortak vizyon geliştirilmesi ve sürdürülmesini sağlamaktır. Böylelikle organizasyonda yapılan her iş vizyonla ilişkilendirilerek anlamlı hale gelmiş olur. Lider oluşturulan bu vizyonun takipçisi olmalıdır(Senge, 1996).

Atılan adımların ayakları yere basmalıdır. Okul vizyonu doğrultusunda ilerlerken mevcut sistemi bütünsel olarak düşünmeli ve yapılacak hamleleri iyi etüd etmelidir. Organizasyonlar gerçeklerden uzaklaşmamalıdır(Senge, 1996).

Lider öğrenmeyi yüksek değer kabul eden bir okul kültürü oluşturulmasına öncülük etmelidir. Organizasyonel öğrenme, okul kültürü açısından farklı bir önem taşımaktadır. Okulun organizasyon olarak görevi eğitim hizmeti vermektir. Okul bu hizmeti verirken, en

iyi bilgi üretme ve sunma yollarını da öğrenmesi gerekir. Okulda eğitim hizmetinin kalitesini etkileyen iki öge yönetici ve öğretmendir. Öğretmen her insandan daha çok öğrenmek zorundadır. Çünkü öğretmenin kendisi eğitim ve öğretim hizmetini sunan kişidir. Organizasyonel öğrenme yaklaşımı hizmet içi eğitim ve insan kaynaklarının gelişmesine yeni bir bakış açısı getirmiş ve organizasyonel kültürün, organizasyonel öğrenmenin gerçekleşmesi için ön koşul olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır(Çelik, 2000).

Okulda sağlıklı işleyen bir iletişim ağı kurulmasını sağlamalıdır. Okul lideri okulda yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya herkesin birbiri ile iletişim içinde olduğu, hiçbir kopukluğun yaşanmadığı, herkesin birbirini önemseydiği ve birbirine değer verdiği bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Bir başka deyişle lider kurumdaki öğrenciler, veliler, öğretmenler ve tüm diğer çalışanlar arasında bir birliktelik, yani bir aile duygusu oluşturabilmektir(Sallis, 1993).

Lider çalışanlarına yönelik hizmetiçi faaliyetleri organize etmelidir. Lider okulda veya okuldışında, çalışanların istekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak uzmanlar tarafından hazırlanmış hizmetiçi eğitim seminerleri, kursları ve benzeri faaliyetleri düzenlemelidir.

Öğrenme ve kendini geliştirme ile ilgili her türlü faaliyet ve yayının takip edilmesini sağlamalıdır. Bunun için okulda araştırma takımları kurmalı. Bunlar adeta birer ajan gibi görev yapmalı ve diğer personeli dünyada meydana gelen gelişmelerden haberdar etmelidirler(Lashway, 1996).

Okulda lider demokratik bir atmosfer oluşturmalıdır. Eğitim yöneticisi kurumu öğretmenlerden ve öğrencilerden oluşan bir öğrenme topluluğu olarak görmelidir. Bürokrasi engeline takılmadan, demokratik biçimde kararların alındığı, çalışanların ekip çalışmasını engelleyecek nedenleri ortadan kaldırmalıdır.

Okulda öğrenme bir değer olarak görülmeli, prim yapılmalıdır. Lider herkese kendini gerçekleştirebilme olanağı ve zemini oluşturmaya çalışmalıdır. Lider çalışanları yenilikler, araştırma ve öğrenme konusunda teşvik etmeli ve cesaretlendirmelidir. Aynı zamanda karşılaşılması kaçınılmaz olan başarısızlıklara da hazır olmalıdır. Öğrenen organizasyonlar

yaptıkları hatalardan ders alarak, yani öğrenerek, bir daha aynı hatayı tekrar etmeyen kurumlardır.

Araştırma ve öğrenmenin yüksek bir değer olarak algılandığı, saygı gördüğü ve prim yaptığı bir organizasyon oluşturulmalıdır. Araştırma ve öğrenme ruhu günlük yaşantımıza yayıldığı zaman, okullar gerçekten öğrenen okullar olma yoluna girmiş demektir (Lashway, 1996).

### **2.2.5. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik**

Örgütler sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorundadırlar. Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütün değişim kapasitesinin geliştirilmesine bağlıdır. Yoğun bir değişimin yaşandığı günümüzde eski liderlik davranışları ile değişim sürecine uyum sağlayabilmek mümkün değildir(Çelik, 1998).

Dönüşümcü liderliği geleceğe, yenileğe, değişime ve reforma dönük liderlik yaklaşımı olarak tanımlayabiliriz. Başarılı örgütlerin arkasındaki itici güç olarak tanımlayan yazarlar vardır. Yeni liderler insanları harekete geçiren, izleyenleri lidere, liderleri de değişimin temsilcilerine çeviren dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü liderler izleyenlerinin tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini arttırarak ve onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece örgüt üyeleri görevlerini önemsemekte, bireysel çıkarlarından önce örgütsel görevlerini düşünmektedirler. Bu havayı yaratan, kurumda yenilik yaratan, başlatan kişilere dönüşümcü lider adı verilmektedir.

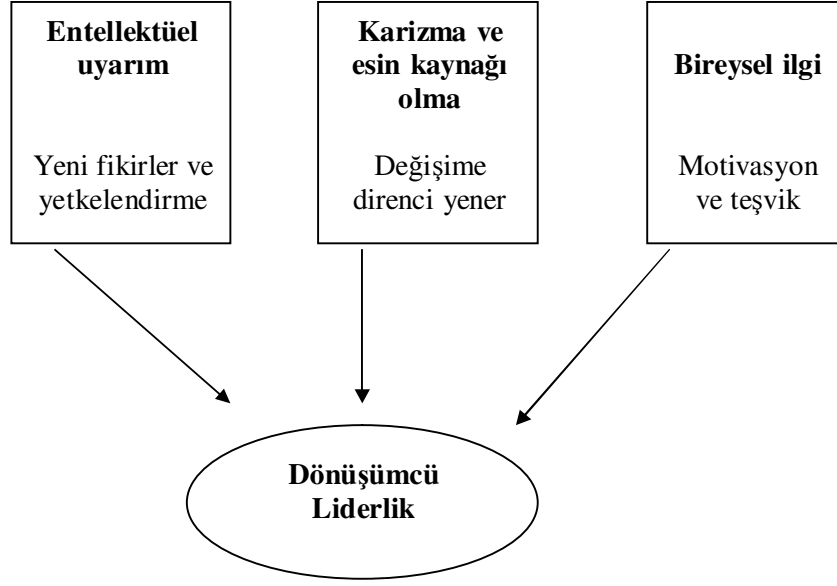
Dönüşümcü liderlikte, çalışanlara bir vizyon kazandırmak, bir yeniliğin ve değişimin sürekliliğini ilham etmek ve inanç aşılama önemlidir. Böylece izleyicilerin gayretleri, çalışma arzu ve istekleri kamçılanmış, olağanüstü orijinal fikir ve çalışmalar ortaya çıkarılmış olmaktadır(Eren, 1993).

Dönüşümcü liderlik faktörleri üç başlık altında toplanabilir(Nahavandi, 1997):

1. Karizma ve esin kaynağı olmak: Karizmatik liderlik, lider ve izleyenleri arasında yoğun bir duygusal bağ oluşturur. İzleyenler lidere karşı tam bir sadakat ve güven içindedirler ve bunun sonucu olarak da izleyenler, lideri taklit etme ve onun gibi iyi olabilme gayreti içindedirler. Model alma yoğun şekilde vardır. Vizyonu gerçekleştirmede lider, izleyenlere esin kaynağı olmaktadır. Karizmatik lidere karşı uyulan bu güçlü sadakat ve saygı organizasyon içinde önemli değişikliklerin değişmesine zemin hazırlamaktadır. Lider ve izleyenler arasındaki güçlü bağ dönüşümcü liderliğin en güçlü faktörlerindedir.
2. Entellektüel uyarım: Dönüşümcü liderlikteki ikinci faktör liderin izleyenleri problem çözmeye teşvik etmedeki yeteneğidir. Yeni cevaplar bulmak için eski değerler sorgulanmalı ve varsayımlar incelenmelidir. Lider izleyenleri problemlere yeni bakış açıları ile bakmaları ve yeni çözümler üretmeleri noktasında teşvik ederek onları normal ölçülerin ötesinde bir performans sergilemeye sevk etmektedir. Zihinsel teşvikteki başarının en önemli anahtarı yetkelendirmedir. Lider, izleyenlerin yeteneklerine ve kapasitelerine güvendiği ve delege etmek sureti ile bu güveni onlara hissettirdiği ölçüde yeni çözümler üretmede başarı sağlayacaktır.
3. Bireysel ilgi: Lider her bir bireyin farklı ve değerli olduğu gerçeğini kabul ederek, tüm izleyenlerine farklı fakat adil bir şekilde ilgi göstererek onların kendilerini özel hissetmelerini sağlamalıdır. Kendisine değer verildiğini anlayan izleyen organizasyon vizyonu doğrultusunda kendisini motive ve teşvik edilmiş hissedecektir. Lider izleyenleri ile birebir ilgilenerak onların yeteneklerini ve becerilerini çok daha yakından tanıyabilecektir. Bu da her bir bireyin, organizasyonun ihtiyaçlarına göre kendi istidat ve yetenekleri göz önüne alınarak en üst düzeyde faydalanılmasını sağlayacaktır.

Bu üç faktör birleştiğinde, dönüşümcü liderin organizasyon içerisinde gerekli değişiklikler ve yenilikleri yapmasını mümkün kılmaktadır.





**Şekil2.5 Dönüşümcü Liderlik Faktörleri( Nahavandi,1997)**

Leithwood dönüşümcü liderlerin üç temel hedefi gerçekleştirmeye çalıştıklarını bulmuştur (Liontos,1992):

1. İşbirlikçi ve profesyonel bir okul kültürü oluşturmak. Bu personelin sürekli birbirleri ile fikir tartışmaları yapması, plan yapması, birbirlerini eleştirebilmesi anlamına gelmektedir. Kollektif sorumluluk bilinci ve sürekli gelişme arzusu, öğretmenleri daha iyi nasıl yapabildiklerini öğrenmeye teşvik edecektir. Dönüşümcü liderler, hedef belirlemede, kültürel değişiklikleri desteklemek için bürokratik mekanizmayı kullanmada, gücü delege ederek liderliği paylaşmada ve okul değer ve inanışlarını aktif bir şekilde dile getirmede personeli ile sürekli işbirliği içindedir.
2. Öğretmen gelişimini desteklemek. Leithwood yapmış olduğu araştırmada şu sonuca varmıştır: Öğretmen profesyonel gelişme hedeflerini içselleştirdiği zaman kişisel gelişim motivasyonu artmaktadır. Bu gelişim süreci de öğretmenin okul misyonuna adanmışlığı ölçüsünde kolaylaşmaktadır. Okul problemlerini çözme sürecinde lider

personeli ile işbirliği içinde olduğu zaman, hedeflerin açık ve gerçekçi olduğundan emin olmalıdır.

3. Öğretmenlerin problemleri etkin şekilde çözmelerine yardımcı olmak. Dönüşümcü liderlik, öğretmenleri yeni çözümler üretme süreci içerisine soktuğu ve bu konuda ekstra çaba sarf ettirdiği ölçüde değer kazanır. Dönüşümcü liderler, grup olarak daha iyi çözümler üreteceği ortak görüşüne sahiptirler.

Dönüşümcü liderlerin kullandığı stratejiler(Leithwood, 1992):

1. Her gün sınıfları ziyaret eder, öğretmenlere yardımcı olur ve öğretmenlerin de birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmelerini teşvik eder.
2. Sene başında okul hedeflerini, değerlerini ve vizyonunun belirlemede tüm personelin katılımını sağlar.
3. Araştırma- geliştirme ya da okul iyileştirme takımları kurarak güç paylaşır. Tüm personelin sorumluluk almasını ve idari işlere bir şekilde katılımını sağlar.
4. Okul gelişimine katkıda bulunan öğretmen ve öğrencilere takdirlerini açık bir şekilde ifade eder.
5. Tüm personelin istek ve ihtiyaçları hakkında anket yapar. Problemleri aktif şekilde dinleyerek kişilere değer verdiğini ve onları önemseydiğini hissettirir.
6. Öğretmenlerin yeni fikirleri tecrübe etmesini teşvik eder. Yenilikleri onlarla paylaşır ve tartışır.
7. Okulda çalışma grupları ile öğretmenlerin bilgi ve becerilerini birbirleri ile paylaşmalarını sağlar.

8. Yeni öğretmen alırken okul kara alma sürecine aktif şekilde katılması gerektiğini bildirir ve bu konuda işbirliği içinde olacak öğretmenleri alır.
9. Öğretmen ve öğrencilerle ilgili yüksek beklentileri vardır. Onların mümkün olan en yüksek performansı göstermelerini ister. Bu konuda kendisi de örnek olur.
10. Bürokratik mekanizmaları öğretmenin lehine kullanır.
11. Tüm öğretmenlerin sadece kendi sınıflarından değil, tüm öğrencilerden sorumlu olduklarını bildirir.

Dönüşümcü liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır(Çelik, 2000):

1. Dönüşümcü liderlik davranışının liderlik kuramına getirdiği en önemli kazanım dönüşümdür. Dönüşümcü liderler dönüşüm yönelimlidir. Eğitimde dönüşümcü liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü bir dönüşüm gerçekleştirmeyi yansıtmaktadır.
2. Dönüşümcü liderlik davranışının önemli bir boyutu, vizyon geliştirme ile ilgilidir. Bu açıdan dönüşümcü liderliği vizyoner liderliği de içine alan bir liderlik biçimi olarak görebiliriz.
3. Dönüşümcü liderliğin temel davranış boyutları, vizyon geliştirme, grup hedeflerinin kabulünün güçlendirme, bireysel destek sağlama, entellektüel uyarım, davranış modeli oluşturma ve yüksek performans beklentisi olarak görülebilir. Dönüşümcü liderlik sadece görev ve ilişki yönelimli bir davranış boyutu olmayıp, temelde altı davranış boyutunu kapsamaktadır. Bu yönü ile dönüşümcü liderlik, eğitimsel liderliğin davranış boyutunu genişletmiştir denebilir.
4. Dönüşümcü liderlik kuramı, okul liderini dönüşüm yönelimli düşünmeye zorlamaktadır. Geleceğin dünyasında statükocu bir liderlik anlayışı değil, risk

üstlenebilen ve dönüşümü sürükleyebilen bir eğitim liderliği anlayışı başarılı olacaktır.

5. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Dönüşümcü liderlik, dönüşüme karşı direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktır.
6. Dönüşümcü liderlik bazen karizmatik liderliğe eş anlamlı kullanılmış, bazen de karizmatik liderlikten oldukça farklı bir liderlik biçimi olduğu ileri sürülmüştür. Ancak dönüşümcü liderliğin gerçek anlamda bir karizmatik liderlik olmadığı, buna karşın karizmatik liderliğin bazı özelliklerini taşıdığı sonucuna varılmıştır.
7. Dönüşümcü liderlik, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dönüşümcü eğitim liderleri, okulun sosyal çevresindeki değişimleri çok iyi izleyerek okulun değişim ihtiyacına cevap verebilirler.
8. Dönüşümcü liderlik kuramı, lider etkililiği, liderin başarılı bir dönüşüm gerçekleştirmesine bağlamaktadır. Etkili dönüşümcü lider, dönüşümü başlatan, yöneten ve kurumsallaştıran liderdir.

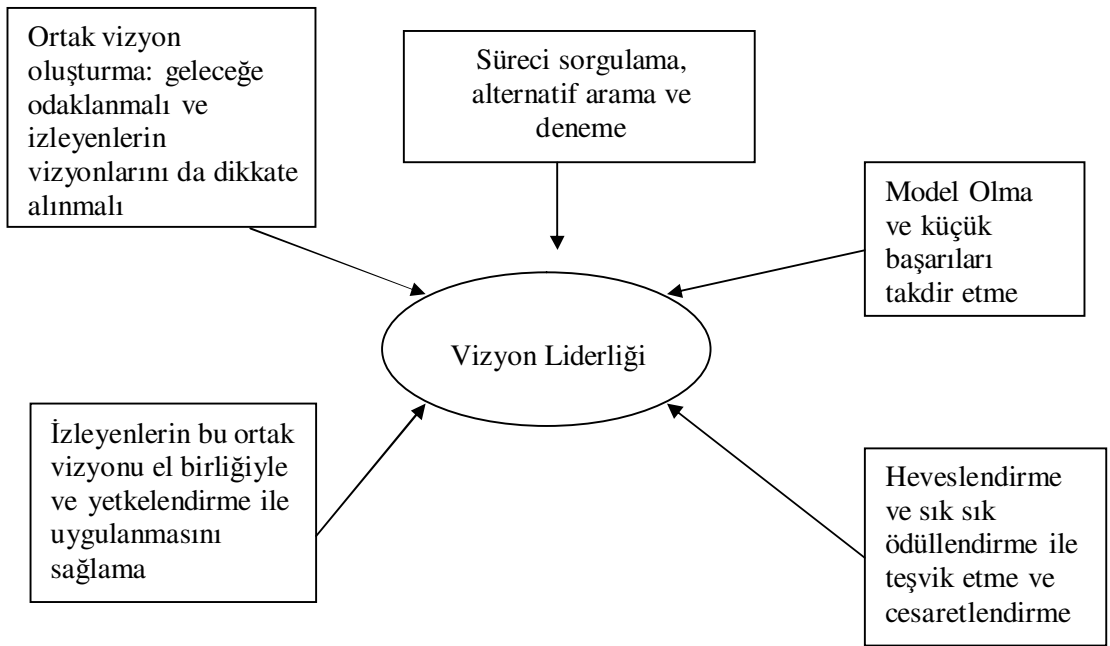
### **2.2.6. Vizyoner Liderlik**

Vizyon, bir örgütün arzulanan geleceğinin somut resmidir(Senge, 1996).Vizyon, somut bir gelecek görüntüsüdür.; gerçekleşebilmesini görebileceğimiz kadar yakın ancak yeni bir gerçek için yapılanmanın hayranlığını uyandıracak kadar da uzaktır. Vizyon gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, bugün için düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır(Çelik, 2000).

Vizyon, örgütün iç pusulası olarak tanımlayan yazarlar da vardır. Bu vizyonun içinde paylaşılan ortak değerler, inançlar, amaçlar ve hedefler vardır ve tüm bu etmenler örgüt üyelerinin davranışlarına rehberlik etmektedir. İyi bir vizyon sadece gerçekleştirmeye değer hedeflerden ibaret değildir; bir vizyon okuldaki herkesi bu hedefleri

gerçekleştirmeye davet ve dahil ettiği sürece iyidir. Bazı araştırmacılar, bir organizasyonun paylaşılan ortak vizyonunun gerçek ve ideal arasındaki farktan doğan gerilim oluşturduğunu ve bu gerilimin organizasyon üyelerini mevcut açığı kapatmak için ortak çaba sarf etmeye ittiğini ve bu ortak çabanın da organizasyonun ilerlemesini sağladığını belirtmektedir(Lashway, 1996).

Günümüzde parçası olduğu örgütün başarılı olmasını sağlayacak liderin vizyon sahibi olması önemli bir noktadır. Bir liderin vizyon lideri olabilmesi için öncelikle liderin kendisinin tüm eski inanış ve varsayımları sorgulaması gerekmektedir. Bu süreç yeni bir ortak vizyonun oluşmasını sağlayacaktır. Yetkelendirme, teşvik etme, cesaretlendirme, ödüllendirme, takdir etme ve iyi model olma yöntemleri ile lider, takipçilerini bu ortak vizyonu uygulamaya motive edecektir. Tüm bunları gerçekleştirirken liderin arkasındaki en büyük güç onun örgüt içerisindeki saygınlığı olacaktır.



**Şekil 2.6 Vizyoner Liderliğin Uygulamaları(Nahavandi, 1997)**

Geleceğin liderlerinin temel görevi, insanları heyecanlandıracak, kapasitelerini tümüyle ortaya koymalarını sağlayacak ortak bir vizyon oluşturmak ve onu canlı tutmaktır. Vizyon geliştirme sürecine ne kadar katılım sağlanırsa işgörenlerin vizyona bağlılığı o derece güçlü olacaktır(Çelik, 2000).

Vizyoner liderlik, eğitimsel liderlik üzerinde önemli bir etki oluşturmuştur. Vizyoner lider olarak okul yöneticisi, düne takılıp kalmamayı ve gelecek yönelimli olmayı öğrenmiştir. Vizyoner liderlik okul yöneticisinin hayal gücünü geliştirmektedir. Vizyoner lider sadece düşünceleri ile değil, duyguları ile de izleyenleri yönlendirebilen liderdir. Vizyoner lider, değişime uyum sağlamanın arayışı içindedir. Eğitim sisteminde, öğretim yöntemlerinde ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler, okul yöneticisinin vizyoner bir lider olarak stratejik kararlar vermesini gerektirmektedir(Çelik, 2000).

Vizyoner liderlik, transformasyonel ve kültürel liderlik ile yakından ilgilidir. Vizyoner liderlik dönüşümcü liderlik gibi değişime uyum sağlamayı ve değişimi gerçekleştirmeyi amaçlar. Dönüşümcü liderliğin temel noktasını dönüşüm, vizyoner liderliğin odak noktasını ise örgüt kültürü oluşturmaktadır. Ancak her üç liderlik kuramı da uygun bir örgüt kültürünün önemi üzerinde birleşmektedir(Çelik, 2000). Örgütü arkanıza alacak uygun bir kültür oluşturmadamın mevcut örgüt direncine karşı örgüt içerisinde geleceğe yönelik reform ve yenilikler yapmaya kalkışmak bir maceraya atılmaktan farksızdır.

Okulun verimliliğini ve kalitesini artıracak olan vizyon ve misyon nasıl oluşturulup geliştirilecektir? Vizyon oluşturmada oldukça karmaşık bir süreçtir. Vizyon birden bire ortaya çıkan geleceğin görüntüsü değildir. Sezgi ve düşünce dünyasının geliştirilmesi, dünyaya yeni bir bakış açısının oluşmasını sağlar. Geleceğe yönelik bir bakış açısı olmadığı zaman, her eğilimin önü tıkanır ve yok olabilir. Vizyon ve misyon geliştirmede en fazla sorumluluk okul müdürlerine aittir. Okul lideri, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşması için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir(Çelik, 1998). Bunun için öncelikle okul liderinin gerekli ortamı hazırlaması gerekir. Hepsinin ötesinde liderler değişim için ortam ve kültür oluşturmalıdır. Bunu sık sık vizyonla ilgili konuşmalar yaparak, deneyleri destekleyerek,

başarıyı kutlayıp, eksikleri hoş görerek ve kaçınılmaz problemler ile yanlış adımlar karşısında sarsılmaz bir şekilde durarak sağlar(Lashway, 1996).

### **2.3. EĞİTİM YÖNETİCİLİĞİ ve İYİ BİR EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN ÖZELLİKLERİ**

Eğitim yöneticiliği, eğitim örgütlerini, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları sağlayıp sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanmak suretiyle eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmektir(Taymaz, 1995). Burada eğitim örgütü olarak bahsettiğimiz okullardır. Okulun dışında okulu yöneten genel müdürlükler, halka bilgi ve eğitim vermek amacıyla kurulan örgütlerin hepsinin yönetilmesi de eğitim yöneticiliğini kapsar. Bu anlamda radyo ve televizyonlardan halka yapılan çeşitli yayınlar ile kütüphanelerin çalıştırılması da eğitim yöneticiliği biliminin kapsamına girmektedir(Binbaşoğlu, 1988).

Eğitim yöneticiliği genel yöneticilik özelliklerinin eğitim alanına uygulanmasıdır(Taymaz, 1995). Bununla birlikte temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetiminin çok önemli olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir(Başaran, 1996). İnsan ilişkilerinin yönetimi eğitim yönetici açısından önemlidir. Etkin olmak isteyen eğitim yöneticisi insan ilişkilerini iyi yönetebilmelidir.

Davranış değiştirme süreci olarak ifade edilen eğitimin, büyük oranda gerçekleştiği yerler olan okulların kendine özgü özellikleri, yönetimlerinin önemini artırmaktadır. Okulun örgüt özellikleri olarak ifade edilen bu özellikler şöyle sıralanmaktadır(Bursalıoğlu, 1991):

1. Okul örgütünün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur.
2. Okulda çeşitli değerler bulunur ve bunlar çatışma halindedir.
3. Okul örgütünün ürününü değerlendirme gücü vardır.



4. Okul, özel bir çevredir.
5. Okul çevredeki formal ve informal örgütlerin yön verdiği ya da etkilediği bir örgüttür.
6. Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelmektedir.
7. Okul, bürokratik bir kurumdur.
8. Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur.

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenmiş amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir(Balcı, 1993).

Türkiye’de görev yapan bir eğitim yöneticisinin göz önünde bulundurması gereken noktaları şöyle belirtmektedir(Taymaz, 1995):

1. Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur. Onların davranışlarını değiştirir veya yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.
2. Eğitim amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını geliştirmektir. Öğrenciler okulda eleştirel düşünceyi geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.
3. Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan davranışların ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanması ve başarının değerlendirilmesi güçtür.

4. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevredeki insanlar olduğu için çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve bu durumda çevrenin etkisi kaçınılmazdır.
5. Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyenlerin sayısı çoktur. Değişik kesimlerin beklentileri farklı olacağından eğitim yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.
6. Eğitim kurumları olan okullarda görev alan öğretim personeli genelde meslek eğitimi görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri Bakanlık tarafından çoğunlukla öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların büyük kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim deneyimleri olmadan atanması teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirir.
7. Eğitim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların verimli şekilde yönetilmesinden sorumludur.
8. Eğitim kurumları çevrenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.

Eğitim yönetimi alanında gelişmeler ve değişimler olmaktadır. Türkiye’de eğitim ve okul yönetimi bir bilim alanı olarak gelişmekte, eğitimin çeşitli alanlarında uzmanlaşma zorunlu hale gelmekte, eğitim teknolojisinin değişimine paralel olarak eğitim yöntemleri hızla değişmekte, eğitim kurumlarında insan ilişkileri konusunda yeni anlayışlar benimsenmekte, eğitim hizmetleri yaygınlaşmakta, toplumun her kesiminde yetenekli insan gücüne olan gereksinme artmakta, hizmetiçi eğitime ve personel eğitimine olan ilgi giderek artmakta ve kurumsal beklentilerle kişisel beklentilerin dengede tutulması zorunlu hale gelmektedir(Taymaz, 1995).

### 2.3.1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi

Bir eğitim yöneticisinin öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunun ya da amacını tanımlamadır. Etkili okullar açık bir okul misyonu geliştirir ve kullanırlar. Paylaşılmış amaçlar okul çalışanlarının ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Okulun çalışanları arasında bütünleyici rolü vardır. Misyon, liderin günlük konuların ötesine geçmelerini geleceğe dönük çalışabilecekleri bir çerçeve çizmelerini sağlar(Çalhan, 2001). Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri, bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu çalışanlara ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir(Gümüşeli, 1996).

Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir(Çeliik, 2000). Açık bir misyon geliştirme, öğretmen ve diğer çalışanlar arasında paylaşılmış amaçlar duygusu oluşturma ve bu amaçlar yönünde güdülemede etkili bir rol oynamaktadır. Öğretmenler ve diğer okul çalışanları okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayış paylaşır ve amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar(Gümüşeli, 1996).

Okulun açık bir misyonunun olmasının önemi:

1. Örgütsel etkinlikler için temel oluşturan değerler çerçevesi oluşturur.
2. Örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder ve onları örgüte bağlar.
3. Yakın denetim yokluğunda öğretmenler gibi yarı özerk işgörenlere etkinliklerinde yol gösterir.
4. Etkili okullarda misyon aynı zamanda sosyalizasyon işlevine de hizmet eder.

Yeni öğretmenin öğretmenlikte sosyalleşmesinin niteliği, ona ne yapılacağını söyleme yerine, deneyimli öğretmenlerle informel ilişki kurması ile mümkün olabilmektedir(Balcı,

2001). Misyon gücünü biçimden değil, örgüt üyelerince fark edilmesinden alır, yazılı olması önemli değildir. Misyon, vizyonu gerçekleştirmek için konulan hedeflerdir. Açık misyon örgütsel etkinlikler için temel oluşturan değerler çerçevesini oluşturur. Örgüt üyeleri için kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder ve onları örgüte bağlar. Yakın denetim yokluğunda öğretmenler gibi yarı özerk çalışanların etkinliklerinde yol gösterir. Etkili okullarda misyon aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevine de hizmet eder. Okula yeni giren öğretmenlerin, politikalarda ve öğretmen uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan okul felsefesine uygun biçimde sosyalize edilirler.

Okul müdürünün burada misyonu tanımlamadaki başlıca rolü, okulun amaçlarını geliştirmek ve bu amaçları devamlı olarak okul çalışanlarına anlatmaktır.

Vizyon geleceği düşlemek ve tasarlamaktır. Vizyon düşler ile gerçekleri dengeleyebilmek ve kurgulayabilmektir(Erçetin, 2000). Geleceğe yön veren, uzun vadeli düşünmeyi sağlayan bir sözleşme olarak vizyonu görebiliriz. Bir kişinin, ailenin, şirketin ve bir okulun yaşamı vizyonu olduğu ölçüde anlamlıdır( Erdoğan, 2006). Vizyon okula ışık verir, bunu okula bir gelecek, düş sunarak yapar. Bu noktada okul yöneticisinin vizyon sahibi olması kadar okulu için bir vizyonu yönetebilmesi önemli bir noktadır. Burada iki durum söz konusu görülmektedir. Eğitim yöneticisi olarak okul müdürünün kendi vizyonunun olması kişi olarak onu hedefleri ve değerleri olan bir konuma getirir. Okulun vizyonunun olması, geleceğe dair uzun soluklu düşünülmesini sağlar.

Vizyon bir süreçtir. Bu noktada belirli ilkelere uyularak geliştirilmesi söz konusudur. Özellikle okullara yönelik vizyon geliştirme sürecinde aşağıdaki ilkelere dikkat edilmelidir(Erdoğan, 2006):

1. Vizyonun öncelikle okulda benimsenen değerlere ve ilkelere dayalı olması gerekir. Genel olarak eğitimin, özel olarak okulun değerlerini içermelidir.
2. Vizyon, misyonsuz olmamalıdır. Burada vizyon ve misyonu ilişkisini anlatmamız gerekirse; Atatürk'ün batılı ve çağdaş bir toplum yaratma projesi bir vizyon, harf

ve kıyafet devrimlerini de misyon olarak değerlendirebiliriz. Misyonunda amaçlar, hedefler ve eylemler ile genelden özele doğru şekillenmesi gerekir.

Değerler-Vizyon-Misyon-Hedefler-Eylemler

3. Herhangi bir yerden vizyon kopya edilmemelidir. Okulun üst düzey yöneticilerinden alt düzeye kadar herkesin katılımı ile geliştirilmelidir.
4. Kurumdaki, okuldaki herkes için herhangi bir belirsizliğe yer vermeyecek açıklıkta olmalıdır. Vizyonda geçen ifadeler kendi içinde tutarlı olmalıdır.
5. Vizyonun geliştirildikten sonra kurumsallaşması gerekir. Kurumsallaşması için öncelikle misyon ortaya konmalı, zamanla uygulamaya yönelik standart kural, program ve politikaların açıklık kazanması ile uygulanmalıdır.
6. Ayrıca okulun yapısı, okulda işleyen kurallar, roller ve ilişkiler de ona göre gözden geçirilmelidir. Vizyon bu şekilde sağlamlaşır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ocak 2000 tarihli, 2508 sayılı Tebliğler dergisinde İlköğretim okulları müdürlüğü görev tanımları başlıklı tebliğinin ikinci maddesinde, vizyon ve misyon ile ilgili olarak; Okul için vizyon ve misyon geliştirir, denmektedir. Aynı metinde okul müdürünün kişisel özelliklerinden birinin de vizyon ve misyon sahibi olmasıdır.

Günümüzde eğitim yöneticileri, okulları için vizyon belirleme ve misyonları gerçekleştirme konusunda kendilerine hedefler koymalı ve okul çalışanlarını, öğrencilerini ve velilerini bu konuda harekete geçirmelidir. Ancak bu şekilde okulu için bir fark yaratacaktır.

### **2.3.2. Okulun Eğitim Amaçlarının Açıkça Belirlenmesi ve Çevre İlişkileri**

Okullar belirli amaçları olması gereken topluluklardır. Öncelikli konulardan biri öğrenme amaçlarının belirlenmesidir. Birçok otorite, okul yöneticilerinin öncelikli olarak öğretmenliği bilmesi ve yapması gerektiğini öne sürmektedir(Erdoğan, 2006). Edmons'a

göre okul yöneticisi, zamanının yarısını okul koridorlarında ve dersliklerinde geçirmelidir. Benzer düşüncelere sahip Lezotte'ye göre de okul yöneticisi, zamanının çoğunu öğretime ayırmalıdır(Balcı, 1993).

Etkili okullarda okul yöneticileri, okulun amaçları ile özellikle akademik amaçları ile büyük ölçüde bütünleşmiş olup beklentilerinin yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Amaç belirleme bir kez olup biten bir iş olmayıp okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak değişimin öznesi olup sürekli gözden geçirmek ve gerektiğinde yeniden belirlemek ve tanımlamak zorundadır.

Okul amaçlarının oluşturulmasında, benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklentileri ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar gibi bazı belirleyiciler vardır. Okul müdürlerinin de amaç belirlemede bütün bu ölçütleri göz önüne almaları gerekir.

Okulun amaçlarına ulaşabilmesinde öğretmenin, anne babaların ve belirli toplumsal grupların rol ve etkileri vardır. Amaçları geliştirme işbirliğine dayalı bir çalışmanın ürünü olmalıdır. Bu süreç öğretmenlerin, ailelerin, toplumun belli kesimlerinin üyelerinin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleşebilir(Gümüşeli, 1996).

Eğitim yöneticisi, öncelikle okulun misyonunu ve amaçlarını okulla ilgili çevreye açıklamalı. Okul amaçlarının ideal bir şekilde belirlenmiş ve ifade edilmiş olması önemlidir. Ama bunun uygulamaya yansımalarının çevre ve okul çalışanları tarafından görülmesi gerekir. Bu da amaçların özellikle okul çalışanları tarafından içselleştirilmiş olması ile mümkündür. İçselleşmesi katılım ile mümkündür. Okul müdürünün, okulun amaçlarını belirlerken demokratik katılıma önem vermesi, toplantılarda gündem yapması önemli bir noktadır.

Okulun dış çevresi, okulun içinde yer aldığı, sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik çevreyi ifade eder. Okul dışı çevre öğrenciler üzerinde etkili olduğu gibi söz konusu çevre ile okulun olumlu ilişkiler geliştirmesi, çevrenin okula destek ve katılımının sağlanması, etkili

okul konusunda yapılan bir çok araştırmaya göre , öğrenciler ile ilgili olumlu sonuçların elde edilmesine katkıda bulunmaktadır. Etkili okullar, okulun içinde yer aldığı toplumun ve ailenin okulun amaçlarından haberdar olmalarını, ğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar. Okul yöneticileri çeşitli yollar ile yazışmalar, ziyaretler, çevreye dönük eğitsel etkinlikler gibi bu ilişkileri geliştirebilir ve ailelerin, kendi çocuklarının gelişimine ve eğitimine doğrudan ve aktif olarak katkıda bulunmalarını sağlar(şışman, 2002). Okul müdürü, öğrencilerin neleri bilmesi ve öğrenmesi gerektiği konusunda ğretmen ve velileri bilgilendirmelidir. Öğretim süreci ve öğrencilerin başarı düzeyleri ile ilgili olarak yapılacak araştırma ve değerlendirme çalışmaları sonucu elde edilecek verileri ve sonuçları, ğretmen, ğrenci ve velilere ulaştırabilmelidir. Söz konusu ilgili kişiler ile, başarı veya başarısızlık nedenleri üzerinde toplantılar, tartışmalar yapılmalıdır. Buna göre de program, ğretim, değerlendirme gibi konular ile ilgili yeni amaçlar, yöntemler belirlenmelidir.

Okul müdürü çevrenin, okulun amaçlarını anlamasına katkıda bulunmak amacı ile etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak, okul-evre, okul-aile işbirliğini daima yaşatarak ve çeşitli iletişim tekniklerini kullanarak bu sistemin etkili işleyişini sürdürebilir.

### **2.3.3. Okul Kadrosunun dllendirilmesi ve Geliştirilmesi**

Etkili liderler, takımları çok zor durumlardan geçerken onları takip ederek motive ederler. Liderler hedefleri aydınlatmada yardımcı olurlar. Takım yelerinin potansiyellerini fark edip, ortaya çıkarmaları için fırsatlar oluştururlar. Daha önemlisi, en iyi liderler sadece gerekli kadarı ile yol gösterici ya da kontrol edicidirler( Erdoğan,2006).

Çalışanların motivasyonu önemli bir konudur. Öğretim liderliğinin olumlu bir okul iklimi yaratmadaki rolünün bir parçası da, öğretmenleri çabaları ile orantılı olarak ödüllendirilen ve onaylayan bir çalışma ortamı yaratmaktır(Gümüşeli, 1996). Ödüllendirme sisteminde sadece ekonomik yararlar güdülemeye etkili olmamaktadır. Yapılan bir araştırmada parasal ödüllerin yalnız başına verimliliğini arttırmadığını bildirmektedir(Başaran, 1992).Farklı dllendirmelerin ne olacağına dair eğitim yöneticileri düşünmelidirler. Övme, takdir etme, başarının ortak bir ruh birliği ile paylaşılması gibi davranışlar, öğretmenlerin

motivasyonunda kullanılabilecek araçlardır. Özendirici aracın çalışanı etkileme gücünü bilmek eğitim yöneticisine yardımcı olacaktır. Her birey aynı motivasyon aracından aynı düzeyde etkilenmemektedir. Kişinin motivasyon aracına yüklediği anlam önemlidir. Çalışanın ihtiyaçlarını bilmek yol gösterici olacaktır.

Yönetici, öğretmenleri aşağıdaki amaçlara ulaşmak için izlemeli ve değerlendirmelidir:

- Öğretim ve öğrenmenin kalitesinin kontrolü
- Öğretmenin mesleki gelişmesi
- Öğretmenin güdülenmesi.

Değerlendirme, çalışanların performanslarının daha iyi olmasına yardımcı olmak için başvurulan bir yöntemdir. Okul yöneticisi, bu noktadan yola çıkarak öğretmenlerin gelişimleri için onları değerlendirmelidir. Değerlendirmede standartlar belli, açık ve planlı şekilde gerçekleştirilmelidir(Erdoğan, 2006).

Değerlendirmenin birden fazla kişi tarafından bir süreklilik içinde yapılması değerlendirmenin daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Öğretmenler değerlendirilirken sadece kuruma ve kurallara uyumu değil, ayrıca yaratıcılıklarını kullanmalarına da bakmalıdırlar. Yeniliklere açık olmak, değişim için gereklidir. Değerlendirmenin her zaman gelişim için yapıldığı çalışanlar anlatılmalı, hissettirilmelidir.

Okul ortamında öğretmenlerin değerlendirilmeleri için klinik teftiş olarak adlandırılan model etkili bir yöntem olarak düşünülebilir(Serviovanni, 1987).Klinik teftiş modelinin temel özelliği, işbirliğine dayalı bir değerlendirme olmasıdır. Klinik teftişte değerlendirici ile değerlendirilen kişinin birbirine herhangi bir üstünlük kurması söz konusu değildir. Dolayısıyla bu değerlendirme modelinin dinamik bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz. Değerlendirmenin standartları açıktır. Klinik teftiş, bu özellikleri ile değerlendiren ve değerlendirilen arasında bir iletişim işlevi görür(Erdoğan, 2006).

Eğitim yöneticisi öğretmenlerin çalışmalarını desteklemek ve daha yakın işbirliği yapabilmeleri için onlara ortam sağlamalıdır. Öğretmenlerin gelişimleri için politikalar belirlemelidir. Bir araştırmaya göre öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve hizmet içi



eğitim olanaklarını arttırmak okul m¼d¼rlerinin d¼rtte biri tarafından ciddi bir problem olarak nitelenmiştir. Bu nedenle okul y¼neticisi, ¼đretmenlerini okul içinde geliştirebileceği ve bunu onları mesleki diyaloga y¼nelterek sağlayabileceği d¼ř¼ncesini kabul etmesi gerekir. Çağdaş bir ¼đretmen hizmet ¼ncesi aldığı eğitime, ¼đretmenliđe hazırlık eğitimi olarak bakmalı ve mesleğe başladıktan sonra gelişimini sistematik olarak s¼rd¼rmelidir( Erdoğan, 2006).

Hizmet içi eğitimin s¼rekli verilmesinin iki nedeni vardır, birincisi birey çalışma hayatı için gereksinime duyacağı t¼m bilgi, beceri ve alışkanlıkları okulda kazanamaz. İkincisi ise değişime ile gelişme hızlı olmaktadır. Birey ¼nceki eğitimle bu gelişmelere uyum sağlayamaz, gerekleri yerine getiremez( Taymaz, 1995).

Eğitim alışanları s¼rekli bir yetişme s¼reci içinde yaşamaları diğer mesleklere nazaran daha b¼y¼k bir ¼nem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında ¼zellikle ¼đretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır(G¼m¼řeli, 1996).

Mesleğe yeni başlamış ¼đretmenlerin ve y¼neticilerin yetişme eksiklikleri gidermeleri, kıdemli olanların eğitim ve ¼đretim s¼reerindeki yenilikler ve değişmeleri ¼đrenmeleri, bilgilerini tazelemeleri ve gelişmeleri mesleklerinde y¼kselebilmeleri için hizmet içinde eğitime gereksinim duyarlar( Taymaz, 1995).

Eğitim y¼neticisi yenilikleri izlemeli, ¼đretmenlerin gelişimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler planlamalı ya da ¼đretmenlerini y¼nlendirebilmelidir. ¼đretmenlerin branşları ile ilgili yayınlardan faydalanmaları sağlanmalı, okul ve etkinlikler ile ilgili gelişmeleri, yenilikleri, gelen genelge, y¼netmelik ve değişiklikleri ilgililere zamanında uygun biçimde duyulması ¼nemlidir(Taymaz, 1995). Ayrıca alışan geliştirme etkinliklerinin okulun hedefleri ile tutarlı olmasını sağlama ve bu etkinliklerden okuldaki t¼m personeli eşit bir biçimde yararlandırma sorumluluğu yine m¼d¼re aittir. Bununla birlikte bu g¼rev aynı zamanda iş g¼ren geliştirme programları s¼resince ¼đrenilen bilgi, beceri ve tutumları b¼t¼nleřtirmede ¼đretmenlere yardımcı olma ve ¼đrenilenlerin sınıfta uygulanması için gerekli ortam ve desteği sağlamayı da içerir( G¼m¼řeli, 1996).

Hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanmasında izlenecek yollar(Erdoğan, 2006):

1. Performans problemlerinin tanımlanması: Yetersizlikler, yapılan işler ve iş çevresi analiz edilir. Analizlerle ortaya çıkan ihtiyaçlar tanımlanır.
2. Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bu aşamada yukarıda belirtilen problemler ve eksikliklerin ortadan kalkması için gerekli olan öğrenme ihtiyacı belirlenir.

Eğitim ihtiyacının saptanması iki biçimde yapılabilir. Bunlardan birincisi, bireyin kendi eğitim ihtiyacını kendisinin belirlemesi, ikincisi ise bireyin eğitim ihtiyaçlarının başka kişiler tarafından bir merkezde veya eğitimleri sırasında belirlenmesidir.

Öğrenme ihtiyaçları belirlenirken,

- Örgütsel analizler yapılmalıdır.
- Kurumun amaçları ve kaynakları göz önüne alınmalıdır.
- Daha önce icra edilen eğitim öğretim etkinlikleri incelenmelidir.
- Bireysel farklılıklar belirlenmelidir.
- Hizmet içi eğitime alınacak grubun öğrenme tarzları araştırılmalıdır.
- Bireylerin öğrenme ihtiyaçları belirlenirken kurumun da kısa ve uzun vadeli ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

3. Hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi: Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi yapılır. Öğrenilecek miktar belirlenir. Yapılacak uygulamalar belirlenir. Günlük ve haftalık etkinlikler programlanır.

4. Uygulama: Hizmet içi eğitimin düzenlendiği aşamadır. Bu aşamada hizmet içi eğitimin ne zaman, nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirileceği belirlenir.

5. Hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi: Değerlendirme, verilen eğitimin alınıp alınmadığını ölçmek için yapılan etkinliklerdir. Bu aşamada değerlendirmenin nasıl yapılacağı bütün ayrıntıları ile belirtilir. En etkili değerlendirme, hizmet içi

eğitimi alan kişilerin çalışırken gösterdikleri performansın lilmesi yoluyla yapılabilir. Değerlendirmede, ne kadar fazla yöntem uygulanırsa o kadar geçerli ve güvenilir olur. Değerlendirme de kendi içinde alt aşamaları olan bir süreçtir. Bu sürecin aşamalarından bahsederek:

- Hizmet içi eğitimin hedefleri gözden geçirilir.
- Hedefler davranışsal olarak ifade edilir.
- Performansın izlenebileceği durumlar belirlenir.
- Uygun lme teknikleri geliştirilir.
- Belirlenen teknikler ile performans verileri toplanır.
- Elde edilen performans verileri ile hedeflenen performans karşılaştırılır.

Hizmet içi eğitimin, bilginin ve teknolojinin çok değiştiği günümüzde çok önemli olduğunu yadsıyamayız. Kurumların sürekli öğrenen bir organizasyon halinde olması artık zorunluluktur. Okulda ğrenen bir organizasyon olmak durumundadır. Bir okulun öğrenen bir organizasyon haline gelmesi için öğrenmenin hizmet içi eğitim çalışmalarının dışında daha çok çeşitli ve farklı yöntemlerle gerçekleşmesi gerekir. Öğrenmenin birey, takım ve kurum düzeylerinde sağlanması gerekir.(Erdoğan, 2006). ğrenme klasik örgütlerde olduğu gibi ihtiyaca bağlı olarak değil sürekli ve uzun dönemli olarak gerçekleştirilmesi gerekir(Tremen, 2001). Okulun ğrenen bir kurum haline gelebilmesi için okul yöneticisine de belli sorumluluklar dştğn bilmekteyiz. Bunun için okul yöneticisi, öğrenme konusunda da model olmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için rehberlik yapmalı, öğrenmeyi izlemeli ve bizzat öğretmenlik işlevini üstlenmelidir(Tremen, 2001).

Okul yöneticisinin model olması önemli bir nokta olarak daha öncede bahsedilmişti. Eğitim yöneticisi, okul takımının bir lider olarak bireysel ve mesleki nitelikleri ile öğretmenler, çalışanlar için iyi bir model olmalıdır.

Eğitim yöneticisi örgütün işleyişinden olduğu kadar, yenileştirilmesinden de sorumludur (Kaya, 1996). Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişmelerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin, aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir. Bir okul yöneticisinin en belirgin ve önemli rolü, bu değişim ve gelişmelere göre gerekli ğretimi sağlamaktır (Taymaz, 1995)

Bunlar dışında kalan eğitim yöneticilerinin sorumlulukları şöyle sıralanabilir (Kaya, 1996):

- 1- Sistemin gereksinmelerini karşılamak.
- 2- Kurum ve kişiler arasında sağlıklı ilişkiler geliştirmek.
- 3- Öğretmen ve öğrenci sorunlarının çözümüne yardımcı olmak.
- 4- Okulda çalışanların mesleki gelişmelerine olanak sağlamak, katkıda bulunmak.
- 5- Demokratik yönetimi geliştirmek.
- 6- İş görenleri memur değil, insan olarak görmek.
- 7- Öğretmenin çalışmalarına ilgi göstermek.
- 8- Çevreyi geliştirmek.
- 9- Eğitim gereksinmelerini belirlemek.
- 10- Çevredeki öteki eğitim yöneticileri ile işbirliği yapmak.
- 11- Eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmak ve uygulanmasını sağlamak.
- 12- Eğitimsel çalışmalarda çevre desteğini kazanmak.
- 13- Öteki eğitim kurumlarının çalışmalarını izlemek.
- 14- Çevre değerlerini incelemek.
- 15- Örgütle çevresi arasında sağlıklı bir iletişim geliştirerek, ilişki ve etkileşimi sağlamak.
- 16- Örgütün felsefe ve amaçlarını açıklamak.
- 17- Eğitim ve öğretim programlarını sürekli değerlendirmek.

- 18- Amaçların gerçekleştirilmesini sağlayacak örgütlenme yapmak.
- 19- Yönetim süreçlerinden etkili bir şekilde yararlanmak.
- 20- Politika saptamak.
- 21- Çalışmaları değerlendirmek.
- 22- Eğitim kurullarında yürütücü olduğu kadar danışman olarak hizmet vermek.
- 23- Eğitim ve yönetim alanına katkıda bulunmak.
- 24- Örgütteki herkes için doyurucu ve sıcak bir ortam hazırlamak.
- 25- Sağlıklı karar vermek.
- 26- Hak ve adalet ilkesine titizlikle uymak.
- 27- Etkili işletme yönetimi geliştirmek.
- 28- İşgörenler arasında güven duygusunu ve dayanışmayı geliştirmek.
- 29- Planlama ve uygulamada birey ve grup sorumluluğunu artırmak.
- 30- Örgüt sorunlarını üyelere zarar vermeden çözmek.

Davranış alanında da Ohio Devlet Üniversitesi Eğitim Koleji tarafından koordine edilmiş, Okul-toplum geliştirme öğrenimi projesinde yöneticilerin dokuz kritik davranış alanı tanımlanmıştır. Bu alanlar eğitim yöneticilerinin temel işlevleri olarak ifade edilebilir (Erdoğan, 2006).

- 1- Amaçları belirleme.
- 2- Politika belirleme.
- 3- Rollerini belirleme.
- 4- Etkililiği değerlendirme.

- 5- Yönetmel eylemleri ve yapıyı koordine etme.
- 6- Eğitimde ilerlemede, yükselmede işgörenler ile topluma liderlik.
- 7- Toplumun eğitim olanaklarını kullanma.
- 8- Halkla ilişkiler.
- 9- Bilgilendirme.

Günümüzün hızla değişen koşullarına ayak uydurmak, dahası o değişimi sağlamak durumunda olan eğitimin, büyük ölçüde yapıldığı yerler olan okulların bir işletme gibi düşünülmesi ve okul yöneticisinin bir işletme yöneticisi gibi görülmesi ve bir işletme yönetiminin onun temel görevlerinden biri olduğu söylenebilir. Etkili bir işletme yönetimi sağlayabilmek için yöneticinin planlama, örgütendirme, yöneltme ve denetim işlevlerini yapması gerekir (Erdoğan,2006).

Günümüzde okul yöneticileri, okul içinde ve dışında, şimdiye kadar açıklanmaya çalışılan bir çok rolü oynamak ve birçok görevi yerine getirmek durumundadırlar. Okul yöneticilerinin oynaması gereken bu rollerden en önemlisinin liderlik olduğu söylenebilir. Okul müdürünün, lider olabildiği, lider davranışları gösterebildiği oranda, okulun amaçlarını daha kolay gerçekleştireceği düşünülebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.EĞİTİM YÖNETİCİLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 3.1 KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt dışında ve yurt içinde liderlik davranışlarını saptamak amacıyla çok sayıda araştırmalar yapılmıştır.

Ohio Üniversitesi Araştırma Kurulunca 1950 ve sonraki yıllarda endüstri, eğitim, politika alanındaki liderlik rollerini yerine getirme durumunda bulunanların davranışları kapsamlı şekilde incelenerek, “Lider Davranışlarını Betimleme Ölçeği: LBDQ” geliştirilmiştir. Liderin gözlemlenebilen davranışlarını saptamayı amaçlayan bu anketin orijinali Hemphill ve Coons tarafından değiştirildi. Halpin ve Winer’de bu ölçekte gerekli değişiklikleri yapmıştır. Çalışmaların sonucunda lider davranışlarının iki temel boyutunun (yapıyı kurma ve anlayış gösterme) olduğunu ortaya koymuştur(Üstündağ, 1975).

Başlangıçta 12 boyut olarak geliştirilen daha sonra iki boyuta indirgenen lider davranışını betimleme ölçeği daha sonra Halpin tarafından 50 okul yöneticisine uygulanmıştır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik davranışı konusunda öğretmenlerden, yöneticilerin kendilerinden ve daha üst konumdaki kurul üyelerinden görüş bildirmeleri istenmiştir. Araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

Öğretmen ve kurul üyeleri gruplarının her ikisinin de, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını algılamada, kendi içinde görüş birliği içinde oldukları görülmüştür.

Kurul üyelerinden elde edilen verilerle, öğretmenlerden elde edilen veriler karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1.Kurul üyeleri, okul yöneticilerini lider olarak daha etkili görme eğilimi göstermişlerdir.

2.Anlayış gösterme boyutundaki liderlik davranışları konusunda, öğretmenler ile kurul üyeleri görüşleri anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık yapıyı kurma boyutunda da gözlenmiştir.

3. Yöneticiler, kendilerini anlayış gösterme boyutunda öğretmen ve kurul üyelerinin belirttiklerinden fazla ideale yakın göstermektedirler.

4.Yöneticiler, yapıyı kurma boyutundaki liderlik davranışlarını öğretmen ve kurul üyelerine göre daha düşük düzeyde göstermeleri gerektiğine inanmaktadırlar(Kabadayı, 1982).

Eğitim yöneticilerinin yönetimdeki liderlik davranışları ile ilgili diğer bazı araştırmaları da kısaca şöyle özetleyebiliriz:

Everson, İllions Lisesinde çalışan 40 müdürün yönetimdeki liderlik davranışlarını gerçek ve ideal yönden müdürlerin kendileri, üstleri olan müfettişler ve yönetimlerinde çalışan öğretmenlerin betimlemelerine göre incelemiş ve karşılaştırmalar yapmıştır.

Hunter Chartes ve Hills de LBDQ aracını uyarlayarak liderlik davranışları konusundaki araştırmalarda kullanmışlardır(Üstündağ, 1975).

Sweitzer, 1963'te Oklahama'da 21 değişik okulda, okul müdürlerinin ne yapması gerektiği ve yönetim görevini nasıl yerine getirdiği konusunda bir araştırma yapmıştır. Bulgular, ilkokul öğretmenlerinin müdürlerinin, müdürlerin beklentileri ile ortaokul öğretmenlerinin müdürlerinden beklentileri arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır. İlk ve ortaokulu denetleyen müfettişlerin müdür rolüne ilişkin beklentileri arasında benzerlik olduğunu göstermektedir. Her iki düzeydeki öğretmenlerin, müdürlerine ilişkin rol beklentileri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Yine bulgular sonucu müfettişler ve müdürlerin algıları arasında, rol ve kişilik boyutlarındaki davranışlar açısından anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür(Atasoy, 1985).



Bailesen de müdürlerin liderlik davranışları ile ilgili bir araştırmasında bütün yöneticilerin öğretmenlerle ilişkilerini geliştirmede yararlı olacak yönetim davranışlarını şöyle özetlemiştir:

1. Eğitim ve öğretim programının geliştirilmesinde güçlü bir ilgi göstermek.
2. Okuldaki sorunların giderilmesine yardım etmek.
3. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerine içten ilgi göstermek.
4. Zihinsel yeteneklerini arttırmak.
5. Seçkin iş yapan öğretmenleri ödüllendirmek.
6. Öğretmenlerin problemleri ile ilgilenirken onlara yapıcı önerilerde bulunmak (Atasoy;1985).

Ülkemizde eğitim yöneticisinin, davranış etkenlerini okul yönetimindeki rollerini liderlik davranışına ilişkin algı ve beklentileri konu alan pek çok araştırma yapılmıştır.

1984 yılında Yumurtacı'nın Lise yönetici ve velilerin okul yöneticilerinden bekledikleri liderlik davranışını konu alan araştırmasının bulguları şöyle özetlenebilir:

1. Yöneticinin davranışlarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin ortaya koyduğu "beklenti birliği" büyük ölçüde beklentileri kanun, tüzük ve yönetmeliklerin koydukları kurallardan kaynaklanıyor olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, yönetici davranışının diğer bir boyutunu oluşturan bireysel boyutun, kişiliğin ve gereksinimlerin o kadar etkili olmadığını ortaya koymaktadır.
2. Dengeli ve tutarlı davranışların ortaya konulması için, sistemin kurallar boyutunu oluşturan kanun, tüzük ve yönetmeliklerin yeniden gözden geçirilmesi, kuramsal rol beklentileri yanında okul yöneticilerinin kişilik ve gereksinimlerinin de ele alınması da önem kazanmaktadır(Yumurtacı, 1984).

1973 yılında doktora tezi olarak yapılan araştırma Aydın tarafından gerçekleştirilmiştir.

İlköğretim okulları müdürleri, ilköğretim okullarını denetleme görevi ve yetkisi olan bakanlık müfettişleri ve ilköğretim okulları öğretmenleri evreni üzerinde yürütülmüş olan bu araştırmada (LBDQ) Lider Davranışlarını Betimleme Ölçeği, algı ve beklentileri ortaya çıkarmak amacıyla uygulanmıştır(Yumurtacı, 1984). Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir:

1. Rol beklentileri açısından yapıyı kurma ve üstünü tanıma boyutları hariç, diğer boyutlarda denek grupları arasındaki farklar anlamlı bulunmuş, ancak anlamlılığın kaynağı saptanamamıştır.
2. Rol davranışı açısından okul müdürü ile öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
3. Rol beklentilerinin uygunluğu yönünden yapılan ölçümlerde, tüm denek gruplarının rol beklentilerinde fark olmadığı, gruplar içinde ise fark olduğu saptanmıştır.
4. Rol davranışları ile ilgili ölçütler açısından yapılan ölçümlerde müdürlerin kendi davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenlerden çok fikir birliği gösterdikleri saptanmıştır(Atasoy, 1985).

Erkuş tarafından 1997 yılında ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranış biçimleri(yapıyı kurma ve anlayış gösterme) açısından, kendilerini algılamaları ile 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin müdürlerini algılamaları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre 17 ilköğretim okulu müdüründen 9'u kendilerini Yapıyı kurma, 8'i ise kendilerini Anlayış Gösterme grubunda algılamaktadırlar.
2. Kendilerini Yapıyı Kurma liderlik özelliğine sahip olarak algılayan müdürlerin grubundaki 1. ve 2. kademe öğretmenlerin müdürlerinin algılarına katıldıkları bulunmuştur.

3. Kendilerini anlayış gösterme liderlik özelliğine sahip olarak algılayan müdürlerin grubunda ise 1. kademe kadın öğretmen grubu dışındaki 1. kademe erkek ve 2. kademe kadın-erkek öğretmenlerin müdürlerinin algılarına katılmadıkları gözlenmiştir. Bu sonuçlar bu farklılığın psikolojik faktörlerden kaynaklandığı yönünde kuşkuları da beraberinde getirmektedir.
4. 1.kademe ile 2. kademe kadın öğretmenler arasında müdürlerinin Yapıyı Kurma boyutundaki liderlik davranışlarını algılamaları açısından fark bulunamamıştır.
5. 1.kademe ile 2. kademe erkek öğretmenler arasında müdürlerinin Yapıyı Kurma boyutundaki liderlik davranışlarını algılamaları açısından fark bulunamamıştır.
6. 1.kademe ile 2. kademe kadın öğretmenler arasında müdürlerinin Anlayış Gösterme boyutundaki liderlik davranışlarını algılamaları açısından fark bulunmuştur.
7. 1.kademe ile 2. kademe erkek öğretmenler arasında müdürlerinin Anlayış Gösterme boyutundaki liderlik davranışlarını algılamaları açısından fark bulunamamıştır(Erkuş, 1997).

1975 yılında Üstündağ, ticaret lisesi müdürlerinin okul yönetimindeki liderlik davranışını konu alan bir araştırma yapmıştır.

Bu çalışmada yine LBDQ-Lider Davranışlarını Betimleme Ölçeği yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutları kullanılmıştır. Ülkemizde ticaret lisesi müdürlerinin göstermekte oldukları gerçek liderlik davranışları ve gösterilmesinin gerekliliğine inandıkları davranışlar konusunda müdürlerin görüşleri ile yönetimlerindeki öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılık ve ilişkiler saptanmıştır(Atasoy, 1985). Araştırma aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

1. Müdürlerin kendi algılarına göre, göstermekte oldukları gerçek liderlik davranışları ile göstermesi gereken ideal liderlik davranışları arasında yapıyı kurma boyutuna

ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmuş, anlayış gösterme boyutuna ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. Öğretmenlerin kendi algılarına göre, müdürlerin gösterdikleri gerçek liderlik davranışları ile göstermesi gereken ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Müdürlerin çalışmalarında gösterdikleri gerçek liderlik davranışları konusunda öğretmenlerle, müdürlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
4. İyi bir yöneticide bulunması gereken ideal liderlik davranışları konusunda da öğretmenlerin ve yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(Atasoy, 1985).

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **4.ARAŞTIRMA**

#### **4.1.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul İli Beşiktaş İlçesi'nde eğitim öğretim yapan özel bir ilköğretim okulunda çalışan eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının tespitidir.

Türkiye'deki eğitim yöneticileri eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Günümüzde bu eğitim yöneticilerinden eğitim yöneticisi davranışından çok lider davranışı göstermesi beklenir.

Eğitim kurumlarındaki yöneticileri, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini etkilemektedirler. Özellikle liderlik davranışları eğitim veren ve eğitim alan kişilerin arasındaki ilişkiyi de koordine edecektir. Okulun ortamında liderin tutum ve davranışlarının yansımalarını görmek mümkündür. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları konusunda farkındalıklarının olması önemli bir noktadır. Öğretmenler tarafından yöneticilerinin nasıl algılandıklarını araştırmak, eğitim yöneticileri için yeni esin kaynakları bulmalarını sağlayacaktır. Eğitim kurumları sürekli değişen ve gelişen örgütler olarak kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Bu örgütlerinin yöneticilerinin de ihtiyaçları görüp saptayabilmesi, alacakları geri bildirimlerle mümkündür. Kurumlarını daha ileriye götürmek isteyen eğitim yöneticileri ekipleri ile işler başarmak zorundadır.

#### **4.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Araştırma, random olarak seçilen özel sektöründeki ilköğretim okullarında çalışan müdür ve müdür yardımcılarının liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesine yönelik genel tarama modeli kullanılmıştır.

### **4.3. SAYILTILAR ve SINIRLILIKLAR**

#### **4.3.1. Sayıltılar**

Araştırma, 2006-2007 yılında İstanbul ilinde MEB'e bağlı olarak öğretim yapan, özel sektördeki ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

1. Liderlik davranışları bilimsel olarak ölçülebilen kavramlardır.
2. Ölçme aracı geçerli ve güveniliridir.
3. Araştırma örnekleminin araştırma evrenini temsil ettiği kabul edilmektedir.
4. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ankete yansız ve açık cevaplar verdiği kabul edilmektedir.
5. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların mevcut durumu yansıtmakta olduğu varsayılmaktadır.

#### **4.3.2. Sınırlılıklar**

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde geçerlidir.

1. Araştırma İstanbul İli Beşiktaş İlçesi özel bir ilköğretim okulu ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2006- 2007 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma veri toplama aracı anket ile sınırlı tutulmuştur.
4. Araştırma örneklemini sadece ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur.

#### 4.4. TANIMLAR

**Liderlik:** İzleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır(Erçetin, 2000).

**Liderlik Davranışları:** Ortak bir sorunun çözümü için etkileşim yapısı kurmak, lider ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri, iletişim kanallarını ve örgütün işleyişini belirtmek için yapılan davranışlar.

**Eğitimsel Liderlik:** İnsanların iş deneyimlerini arttıran bilinçli, önceden tasarlanmış bir süreçtir(Erdoğan, 2000).

**Öğretimsel Liderlik:** Eğitim işini gerçekleştirmek için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul komitesinin birlikte çalışacakları bir örgüt iklimi yaratılmasıdır(Aydın, 1994).

**Okul Yöneticiliği:** Okul yöneticiliği eğitim yöneticiliği içinde yer alır ve belli düzeydeki okul ya da okulların amaca uygun ve etkili biçimde çalıştırabileceğini ile ilgili ilke ve teknikleri inceler. Okul yöneticiliği de, kendi içinde bölünebilmekte ve ilkökul yöneticiliği adını almaktadır(Binbaşoğlu, 1988).

**Eğitim Kurumları:** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumları.

**Alt Ölçek:** Bir bütünün içindeki farklı davranışları ölçen, bir testin alt bölümü(Savran, 1993).

#### **4.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ**

Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği(LBDQ) kullanılmıştır. Liderlik davranışını betimleme ölçeği Hemphill ve Coones (1950) tarafından geliştirilmiştir.

Yapıyı kurma ve ilişki alt boyutlarından oluşan LBDQ'yu Türkçe'ye ilk kazandıran Önal(1979). Ergene(1990) tarafından 32 öğretmen üzerinde üç hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirliği yapılmıştır.

Liderlik davranışı betimleme ölçeği, yapıyı kurma ve anlayış gösterme şeklinde tanımlanan iki alt boyuta sahiptir. Yapıyı kurma puanı yüksek çıkan bireyin daha çok iş yönelimli, anlayış gösterme puanı yüksek çıkan bireyin ise daha çok kişi yönelimli olduğu söylenebilmektedir. Her iki alt boyutta 15'er maddelik Likert tipi puanlanan 5 kategorideki denek tepkilerine( hemen her zaman ile hemen hiç bir zaman arasında ) dayanan bir ölçektir. Olumlu maddelerde , her zaman 5, çoğu zaman 4, arasıra 3, nadiren 2, hiç bir zaman 1 şeklinde; olumsuz maddeler ise ters puanlanmıştır. Yapıyı kurma boyutunda 3. ve 7. maddeler, Anlayış gösterme boyutunda ise 20., 22. ve 23. maddeler ters puanlanmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçekten maksimum 150, minimum 30 puan; alt ölçeklerden ise maksimum 75, minimum 15 puan alınabilecektir. Bu araştırmada, müdürler hangi alt ölçekten daha fazla puan almışsa, o alt boyuta ilişkin liderlik davranışına sahip şeklinde tanımlama yoluna gidilmiştir.

Her bir alt boyut için Cronbach Alfa değeri bulunmuştur. Yapıyı kurma alt boyutu için  $p=0,8681$  anlayış gösterme alt boyutu için  $p=0,9461$  olarak bulunmuştur. Bu değerler faktörlerimizin güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

#### **4.6. ANKETİN UYGULANMASI**

Hazırlanan anket, görüşme yapılarak araştırmacı tarafından verilmiştir. Bu görüşmede anketlerin cevaplandırılmasında dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır. Öğretmenler anketi bireysel cevaplamışlardır.



Yapılan ankette isim soyadının alınmaması öğretmenlerin içten cevaplamalarına ve objektifliğin artmasına katkısı olduğu düşünülmektedir.

#### **4.7. VERİLERİN ANALİZİ ve YORUMLANMASI**

Araştırma kapsamında kullanılan anket ile veriler SPSS 11.5 paket programı kullanılarak elektronik ortama aktarılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan anket ile toplanan veriler, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri SPSS programı yardımı ile hesaplanmıştır.

Ölçek sonuçlarının, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere istatistiksel açıdan bağımsız grup t- testi ve Friedman testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, tablolaştırılarak bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

Verilerde hesaplanacak anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alınmıştır. Sonuçlar çizelgeler ile ifade edilmiş ve hazırlanan çizelgeler amaçlar doğrultusunda sırası ile açıklanarak yorumlanmıştır.



## 4.8. BULGULAR VE YORUM

### 4.8.1. Demografik Özellikler

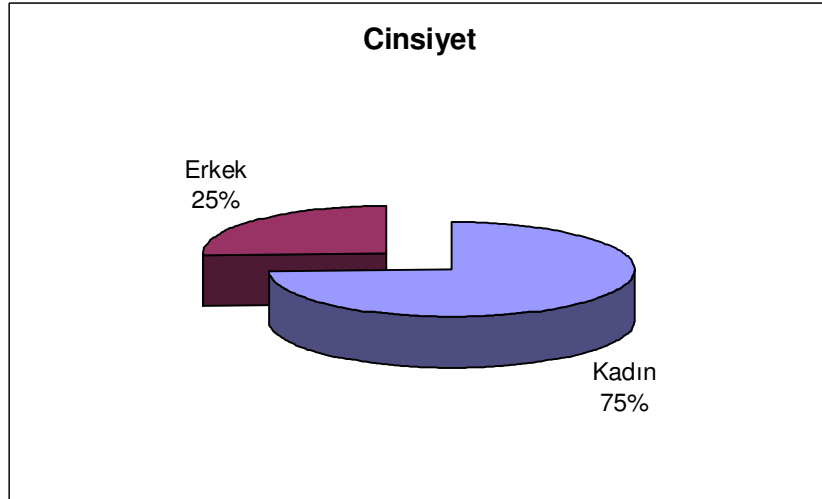
Anketin demografik özellikler bölümünden elde edilen bilgilere göre; örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerini, medeni durumlarını, yaşlarını, meslekteki çalışma yıllarını gösteren dağılımlar frekans ve yüzdeler olarak çizelgeler halinde gösterilmiştir.

#### 4.8.1.1. Cinsiyet

**Çizelge 4.1.**  
**Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Frekans Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	82	75
Erkek	28	25
Toplam	110	100,0

Çizelge 4.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerinin frekans dağılımı gösterilmektedir. Araştırma 82'si bayan, 28'i erkek, toplam 110 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin; %75'i kadın , % 25'i erkektir.



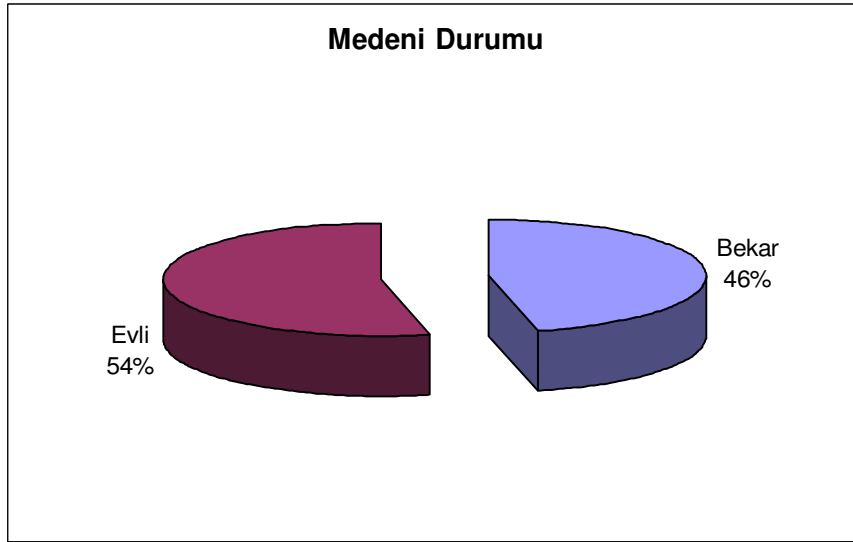
**Şekil 4.1.**  
**Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Yüzdeler Dağılımı**

#### 4.8.1.2. Medeni Durum

**Çizelge 4.2.**  
**Ankete Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarının Frekans Dağılımı**

Medeni Durum	Frekans	Yüzde
Bekar	51	46,4
Evli	59	53,6
Toplam	110	100,0

Çizelge 4.2.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarının frekans dağılımı gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 51'i bekar, 59'u evlidir. Ankete katılan öğretmenlerin; %46,4'ü bekar, %53,6'sı evlidir.



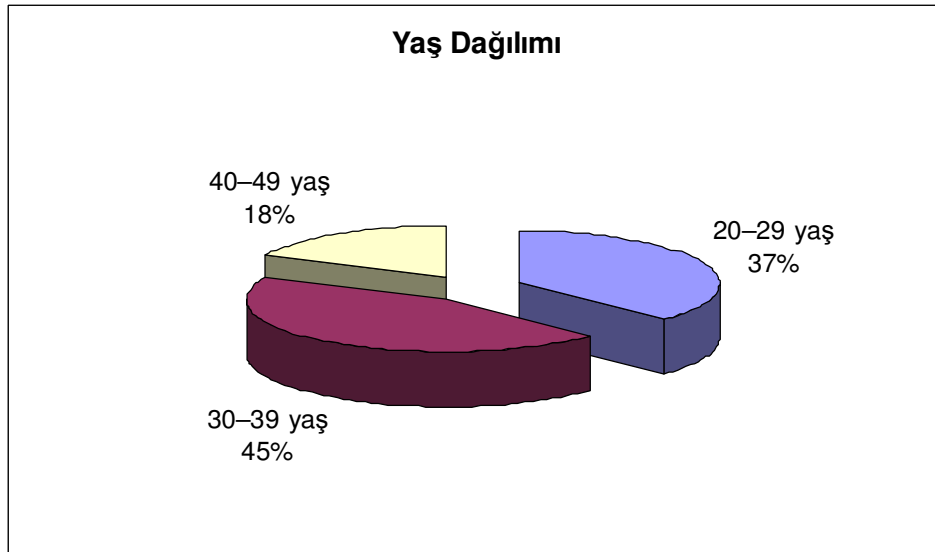
**Şekil 4.2.**  
**Ankete Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarının Yüzdelerik Dağılımı**

#### 4.8.1.3. Yaş

**Çizelge 4.3.**  
**Ankete Katılan Öğretmenlerin Yaşlarının Frekans Dağılımı**

Yaş	Frekans	Yüzde
20–29 yaş	41	37,3
30–39 yaş	49	44,2
40–49 yaş	20	18,5
<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 4.3.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının frekans dağılımı gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 41'i 20–29 yaş aralığında, 49'u 30–39 yaş aralığında, 20'si 40–49 yaş aralığında yer almaktadır. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin; %37,3'ü 20–29 yaş, %44,2'si 30–39 yaş, %18,5'i 40–49 yaş grubunda yer almaktadır.



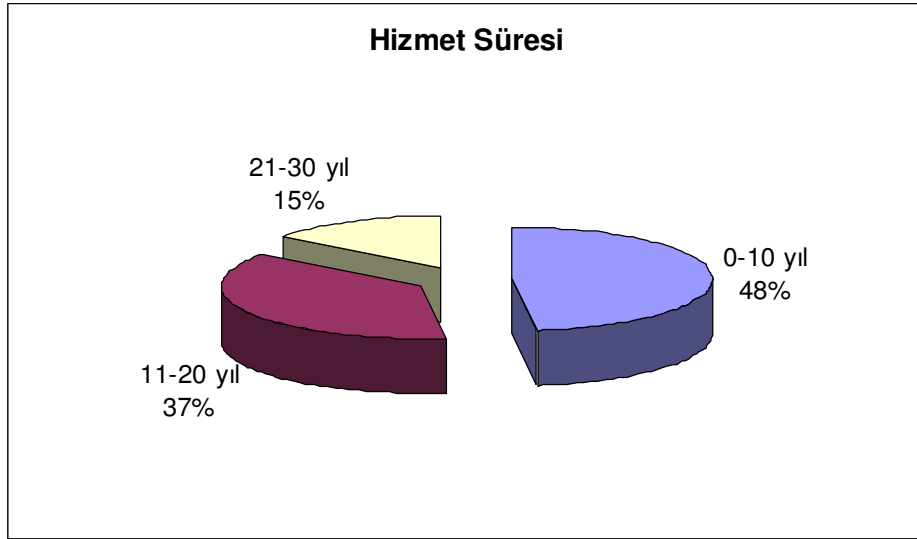
**Şekil 4.3.**  
**Ankete Katılan Öğretmenlerin Yaşlarının Yüzdelerik Dağılımı**

#### 4.8.1.4. Hizmet Süresi

**Çizelge 4.4.**  
**Ankete Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerinin Frekans Dağılımı**

Meslekteki hizmet süresi	Frekans	Yüzde
0-10 yıl	53	48,2
11-20 yıl	41	37,3
21-30 yıl	16	14,5
<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Çizelge 4.4.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma yılları frekans dağılımı gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 53'ü 0-10 yıl, 41'i 11-20 yıl, 16'sı 21-30 yıl hizmet sürelerine sahiptir. Ankete katılan öğretmenlerin; %48,2'si 0-10 yıl, %37,3'ü 11-20 yıl, %14,5'i 21-30 yıl hizmet süresine sahiptir.



**Şekil 4.4.**  
**Ankete Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerinin Yüzdelerik Dağılımı**

## 4.8.2. Problem Durumu Ve Alt Problemler

### 4.8.2.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eğitim yöneticileri hangi liderlik davranışlarını göstermektedir?

### 4.8.2.2. Alt Problemler

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul ilinde ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının tespitidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmeleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından yöneticilerin liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından, yöneticilerinin anlayış gösterme alt boyutlarındaki davranışlarını değerlendirmelerinde fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından yöneticilerinin yapıyı kurma alt boyutlarındaki davranışlarını değerlendirmelerinde fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin medeni durumları açısından yöneticilerin liderlik davranışlarını algılamalarında fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin medeni durumları açısından yöneticilerin anlayış gösterme alt boyutlarındaki davranışlarını algılamalarında fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin medeni durumları açısından yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutlarındaki davranışlarını algılamalarında fark var mıdır?

8. Öğretmenlerin yaşları açısından yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin yaşları açısından yöneticilerinin yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarındaki davranışlarını değerlendirmelerinde fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde fark var mıdır?

#### 4.8.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

##### 4.8.3.1. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmeleri nasıldır?

Çizelge 4.5

#### Liderlik Ölçeği İçin Dağılım Ölçüleri

	N	Yapıyı Kurma	Anlayış Gösterme	Toplam Liderlik
Ortalama	110	61,55	54,52	115,80
Standart sapma	110	7,130	10,355	15,895
Ranj	110	29	50	77

Uygulanan ölçekten alınacak en yüksek puan 75'dir. Öğretmenler yöneticilerini değerlendirirken hangi alt boyutta daha yüksek ise liderleri o alt boyutta etkin diye düşünülebilir. Araştırma kapsamındaki öğretmenler açısından yöneticileri yapıyı kurma alt boyutundaki puan ortalaması 61,55'dir (Çizelge 4.5). Yukarıda belirtildiği gibi hangi alt boyutta puan yüksek alınırsa yöneticiler o alt boyutta etkin lider olarak kabul edilmektedir.

Elde edilen bu sonuca göre, yapıyı kurmaya yönelik liderlik özelliği daha ağır basmaktadır. Anlayış göstermeye yönelik alt ölçekte puanların ortalaması, yapıyı kurma alt ölçeğinden daha azdır.



Öğretmenler, yöneticilerini yapıyı kurma boyutunda daha olumlu değerlendirmişler diyebiliriz.

#### 4.8.3.2. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirme açısından fark var mıdır?

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre liderlik algılarında bir fark olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ilişkisiz grup-t testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından yöneticilerinin liderlik davranışları ölçeği ile ilgili elde edilen sonuçlar Çizelge 4.6' da gösterilmiştir.

**Çizelge 4.6**

#### **Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>TOPLAM LİDERLİK</b>	Erkek	28	109,18	15,430	-2,621	108	0,010
	Kadın	82	118,06	15,502			

Çizelge 4.6. incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin liderlik ölçeği için, yöneticilerini algılamalarında cinsiyetleri açısından fark vardır. (**p=0,01<0,05**).

Cinsiyet açısından öğretmenlerin liderlerini değerlendirmelerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanışlarında toplam liderlik ölçeği için öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bayan öğretmenlerin toplam liderlik açısından yöneticilerine yönelik liderlik puan ortalamaları, erkek öğretmenlerinkinden anlamlı derecede yüksektir.

#### 4.8.3.3. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre yöneticilerinin yapıyı kurma alt boyutu için değerlendirmeleri açısından fark var mıdır?

Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerinin yapıyı kurma alt boyutu için değerlendirmelerinde bir fark olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ilişkisiz grup-t testi kullanılmıştır. Her bir alt boyut için istatistiksel sonuçlar elde edilmiştir. Yapıyı kurma boyutu ile ilgili elde edilen sonuçlar Çizelge 4.7' de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7

#### Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerinin Yapıyı Kurma Alt Boyutu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Yapıyı Kurma	Erkek	28	59,39	7,264	-1,871	108	0,064
	Kadın	82	62,28	6,977			

Çizelge 4.7 incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Liderlik ölçeği yapıyı kurma boyutu için, yöneticilerini algılamalarında cinsiyetleri açısından fark yoktur ( $p=0,064<0,05$ ).

Yapıyı kurma boyutu açısından bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**4.8.3.4. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre yöneticilerinin anlayış gösterme alt boyutu için değerlendirmeleri açısından fark var mıdır?**

Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlayış gösterme alt boyutu ile ilgili elde edilen sonuçlar Çizelge 4.8. de gösterilmiştir.

**Çizelge 4.8**

**Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerinin Anlayış Gösterme Alt Boyutu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
<b>Anlayış Gösterme</b>	Erkek	28	49,79	9,335	-2,722	108	0,008
	Kadın	82	55,78	10,294			

Çizelge 4.8. incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin liderlik davranışları ölçeği anlayış gösterme boyutu için, yöneticilerini algılamalarında cinsiyetleri açısından fark vardır. ( $p=0,008<0,05$ ).

Anlayış gösterme boyutu açısından bakıldığında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanışlarında anlayış gösterme alt boyutu için öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda yöneticilerine yönelik liderlik puan ortalamaları, erkek öğretmenlerinkinden anlamlı derecede yüksektir.

**4.8.3.5. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin liderlik davranışlarını algılayışları açısından fark var mıdır?**

Ankete katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde bir fark olup olmadığını sınamak amacı ile ilişkisiz grup-t testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin liderlik davranışları ölçeği ile ilgili elde edilen sonuçlar Çizelge 4.9 de gösterilmiştir.

**Çizelge 4.9**

**Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Ölçeği İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları**

	Medeni Durum	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
<b>Toplam Liderlik</b>	Bekar	51	117,61	15,706	1,110	108	0,269
	Evli	59	114,24	16,625			

Çizelge 4.9 incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin liderlik davranışları ölçeği için, yöneticilerini algılamalarında medeni durumları açısından fark yoktur. ( $p=0,269<0,05$ ).

Öğretmenlerin medeni durumları açısından liderlerini değerlendirmelerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**4.8.3.6. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerini yapıyı kurma alt boyutu için değerlendirmelerinde fark var mıdır?**

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerini yapıyı kurma alt boyutu için değerlendirmelerinde fark olup olmadığını sınamak amacı ile ilişkisiz grup-t testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışları ölçeğinin yapıyı kurma alt boyutu ile ilgili elde edilen sonuçlar Çizelge 4.10 de gösterilmiştir.

**Çizelge 4.10**

**Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Yöneticilerinin Yapıyı Kurma Alt Boyutu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları**

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Yapıyı Kurma</b>	Bekar	51	62,86	7,144	1,821	108	0,071
	Evli	59	60,41	6,978			

Çizelge 4.10 incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin liderlik ölçeği için, yöneticilerini algılamalarında medeni durumları açısından fark yoktur(**p=0,071<0,05**).

Öğretmenlerin medeni durumları açısından liderlerini yapıyı kurma alt boyutu için değerlendirmelerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**4.8.3.7. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin anlayış gösterme alt boyutu için değerlendirmeleri açısından fark var mıdır?**

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerini anlayış gösterme alt boyutu için değerlendirmelerinde fark olup olmadığını sınamak amacı ile ilişkisiz grup-t testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin liderlik davranışları ölçeğinin anlayış gösterme alt boyutu ile ilgili elde edilen sonuçlar Çizelge 4.11 da gösterilmiştir.

**Çizelge 4.11**

**Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Yöneticilerinin Anlayış Gösterme Alt Boyutu İçin Yapılan İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları**

	Medeni Durum	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Anlayış Gösterme	Bekar	51	54,75	10,125	0,460	108	0,646
	Evli	59	53,83	10,617			

Çizelge 4.11 incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin liderlik ölçeği anlayış gösterme alt boyutu için, yöneticilerini algılamalarında medeni durumları açısından fark yoktur. ( $p=0,646<0,05$ ).

Öğretmenlerin medeni durumları açısından liderlerini anlayış gösterme alt boyutu için değerlendirmelerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**4.8.3.8. Araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirme açısından fark var mıdır?**

Ankete katılan öğretmenlerin yaş grupları ile yöneticilerini değerlendirmede verdikleri puanların ortalamalarına bakılarak, hangi yaş grubunda hangi alt boyut için daha yüksek bir ortalama aldığı istatistiksel olarak ortaya konmuştur( Çizelge 4.12)

**Çizelge 4.12**  
**Yaş Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma**

<b>YAŞ</b>	<b>LİDERLİK ÖLÇEĞİ</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
20-30	Yapıyı Kurma	41	62,39	7,235
	Anlayış Gösterme	41	52,56	12,394
	Toplam liderlik	41	114,95	18,118
	Toplam	41		
31-40	Yapıyı Kurma	49	60,94	6,472
	Anlayış Gösterme	49	55,06	8,444
	Toplam liderlik	49	116,00	13,061
	Toplam	49		
41-50	Yapıyı Kurma	20	61,30	8,548
	Anlayış Gösterme	20	55,75	10,068
	Toplam liderlik	20	117,05	18,004
	Toplam	20		

Çizelge 4.12 de belirtildiği gibi, yapıyı kurma alt boyutunda 62,39 olarak en yüksek ortalama 20-30 yaş grubu tarafından değerlendirilmiştir. Anlayış gösterme alt boyutunda 55,75 ortalama ve toplam liderlik puan ortalaması 117,05 olarak en yüksek ortalama 41-50 yaş grubundan elde edilmiştir. Genç öğretmenler liderlerini daha çok yapıyı kurma boyutunda daha etkin olarak algılamaktadırlar. 41-50 yaş grubunda yer alan öğretmenler ise diğer yaş gruplarına göre anlayış gösterme boyutunda daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir(Çizelge 4.12)

Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, yöneticilerini anlayış gösterme alt boyutunda ve toplam liderlik alt boyutlarında daha yüksek bir ortalama ile değerlendirmişlerdir.

#### 4.8.3.9. Öğretmenlerin yaşları açısından yöneticilerinin yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarındaki davranışlarını değerlendirmelerinde fark var mıdır?

Ankete katılan öğretmenlerin yaşları açısından yöneticilerinin yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarındaki davranışlarını değerlendirmelerinde fark olup olmadığını araştırmak amacı ile parametrik olmayan analiz tekniği olarak Friedman Testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.13

#### Yaş Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Alt Boyutları Sıralamaları ve Farklılıkları İçin Kullanılan Friedman Testi Sonuçları

Yaş	Liderlik Ölçeği	Ortalama	Sıralamalar Ortalaması	N	Kay-Kare	sd	p
20-30	Yapıyı Kurma	62,39	1,89	41	75,366	2	0,00
	Anlayış Gösterme	52,56	1,11				
31-40	Yapıyı Kurma	60,94	1,74	49	81,455	2	0,00
	Anlayış Gösterme	55,06	1,26				
41-50	Yapıyı Kurma	61,30	1,88	20	36,076	2	0,00
	Anlayış Gösterme	55,75	1,13				

Çizelge 4.13' e baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre 20-30 yaş grubunda yer alanların liderlerinin davranışlarını yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarında değerlendirmelerinde fark olduğunu söyleyebiliriz ( $p=0,00<0,05$ ).



Benzer şekilde araştırmaya katılan 31-40 yaş grubu öğretmenlerin yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları açısından liderlerini değerlendirmelerinde fark vardır (  $p=0,00<0,05$ ).

41-50 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin de yöneticilerini değerlendirmelerinde yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır(  $p=0,00<0,05$ ).

20-30 yaş grubunda yer alan öğretmenler yöneticilerini, liderlik davranışları ölçeği alt boyutlarına göre öncelikler sıralamasında yapıyı kurma boyutunda değerlendirdikleri görölmektedir. Anlayış gösterme alt boyutunu, yöneticilerinde ikinci sırada değerlendirmişlerdir. Genç öğretmenler, yöneticilerini yapıyı kurma alt boyutu ön planda olarak algılamaktadırlar(izelge 4.13).

31-41 yaş grubunda yer alan öğretmenler için de yapıyı kurma 1.74 sıralama ortalaması ile ilk sırada yer almaktadır. 31-41 yaş grubu öğretmenlerinin anlayış gösterme alt boyutu 20-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olmakla beraber ikinci sırada yer almaktadır. 31-41 yaş grubundaki öğretmenler için de yöneticilerin liderlik davranışlarında yapıyı kurma alt boyutu ilk sırada yer almaktadır. Benzer bir durum 41-50 yaş grubu öğretmenler için de geçerlidir. Öncelikler sıralamasında yapıyı kurma alt boyutunda yöneticilerini etkin görmektedirler.

#### **4.8.3.10.Öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde fark var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerindeki çalışma süreleri açısından yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde fark olup olmadığını araştırmak amacı ile parametrik olmayan analiz tekniği olarak Friedman Testi kullanılmıştır.

**Çizelge 4.14**

**Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Liderlik Ölçeği Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Alt Boyutları Sıralamaları ve Farklılıkları İçin Kullanılan Friedman Testi Sonuçları**

Meslekteki Çalışma Süresi	Liderlik Ölçeği	Ortalama	Sıralamalar Ortalaması	N	Kay-Kare	sd	p
1-10 yıl	Yapıyı Kurma	60,64	1,88	53	33,333	1	0,000
	Anlayış Gösterme	51,70	1,12				
11-20 yıl	Yapıyı Kurma	62,56	1,72	41	8,526	1	0,004
	Anlayış Gösterme	57,32	1,28				
21-30 yıl	Yapıyı Kurma	61,94	1,91	16	11,267	1	0,001
	Anlayış Gösterme	54,88	1,09				

Çizelge 4.14' de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine göre 1-10 yıl çalışmış olanların liderlerinin davranışlarını yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarında değerlendirmelerinde fark olduğunu söyleyebiliriz (  $p=0,00<0,05$ ).

Aynı şekilde araştırmaya katılan 11-20 yıl meslekte çalışma süreleri olan öğretmenlerin yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları açısından liderlerini değerlendirmelerinde fark vardır(  $p=0,004<0,05$ ).

21-30 yıl meslekte çalışmış olan öğretmenlerin de yöneticilerini değerlendirmelerinde yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır(  $p=0,001<0,05$ ).

1-10 yıl meslekte çalışmış grupta yer alan öğretmenler yöneticilerini, liderlik davranışları ölçeği alt boyutlarına göre öncelikler sıralamasında yapıyı kurma boyutunda değerlendirdikleri görülmektedir. Anlayış gösterme alt boyutunu, yöneticilerinde ikinci sırada değerlendirmişlerdir. (Çizelge 4.14).

11-20 yıl çalışmış olan öğretmenler için de yapıyı kurma 1.72 sıralama ortalaması ile ilk sırada yer almaktadır. Anlayış gösterme alt boyutu mesleklerinde 1-10 yıl çalışmış öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olmakla beraber ikinci sırada yer almaktadır. 21-30 yıl meslekte çalışmış öğretmenler içinde yöneticilerin liderlik davranışlarında yapıyı kurma alt boyutu ilk sırada yer almaktadır. Meslekteki çalışma sürelerine göre öncelikler sıralamasında yapıyı kurma alt boyutunda yöneticilerini etkin görmektedirler.

**Çizelge 4.15**  
**Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Liderlik Ölçeği Toplam Puan İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma**

Meslekteki Çalışma Süresi		N	Ortalama	Standart Sapma
1-10 yıl	Yapıyı Kurma	53	60,64	7,471
	Anlayış Gösterme	53	51,70	11,313
	Toplam liderlik	53	112,34	17,179
	Toplam	53		
11-20 yıl	Yapıyı Kurma	41	62,56	6,217
	Anlayış Gösterme	41	57,32	7,885
	Toplam liderlik	41	119,88	11,784
	Toplam	41		
21-30 yıl	Yapıyı Kurma	16	61,94	8,185
	Anlayış Gösterme	16	54,88	10,978
	Toplam liderlik	16	116,81	18,809
	Toplam	16		

Ankete katılan öğretmenler meslekteki çalışma yıllarına göre yöneticilerini liderlik davranışları ölçeğine göre değerlendirmelerinde en yüksek puan ortalamasını 11-20

arasında hizmet süreleri olan gruptan elde etmişlerdir. Diğer gruplara göre 11-20 yıl hizmeti bulunan öğretmenler yöneticilerine toplam liderlik puanı olarak 119,88 ortalama ile değerlendirmişlerdir.

## BESİNCİ BÖLÜM

### 5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar anlatılarak, bu sonuçlardan hareket ederek bir takım önerilerde bulunulacaktır. Araştırmanın sonuçlarını alt problemlerin sırasına göre aşağıda belirtmek olanaklıdır.

#### 5.1. SONUÇLAR

1. Araştırmada kullanılan ölçeğe göre iki alt boyuttan söz etmek mümkün. Öğretmenler yöneticilerinin davranışlarını bu iki alt boyutta değerlendirdiler. Bu alt boyutların hangisinin etkin olduğu ve demografik özelliklere göre öğretmenlerin değerlendirmelerinde bir fark olup olmadığı araştırıldı.
2. Kullanılan liderlik davranışları betimleme ölçeğine göre her alt boyut için ve toplam liderlik davranışları için puanlamalar sonucu aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapıyı kurma alt boyutu ve anlayış gösterme alt boyutları için alınabilecek maksimum puan 75'dir. Toplam liderlik puanı olarak da en fazla 150 puan alınabilmektedir. Yapılan araştırmada eğitim yöneticileri öğretmenlerin değerlendirmelerinde, yapıyı kurma alt boyutunda diğer alt boyut olan anlayış gösterme alt boyutuna göre daha yüksek ortalama aldıkları görülmektedir. Yapıyı kurma alt boyut puanının aritmetik ortalaması 61,55'dir. Anlayış gösterme alt boyut puanının aritmetik ortalaması 54,52'dir. Bu ortalamalardan anlaşıldığı üzere, öğretmenler yöneticilerini yapıyı kurma alt boyutunda daha etkin görmektedirler(Çizelge 4.5). Toplam liderlik puanının aritmetik ortalaması 115,80'dir.

3. Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yöneticilerini değerlendirmede bir fark olup olmadığı araştırıldı. Bayan ve erkek öğretmenlerin yöneticilerini

değerlendirmelerinde farklılık bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin yöneticilerini, erkek öğretmenlere göre daha yüksek liderlik puan ortalaması ile değerlendirdikleri görülmüştür. Bayan öğretmenlerin yöneticilerinin davranışlarını değerlendirdikleri anketten elde edilen toplam liderlik puan ortalaması 118,06'dır. Erkek öğretmenlerin yöneticilerinin davranışlarını değerlendirdikleri anketten elde edilen toplam liderlik puan aritmetik ortalaması 109,18'dir. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin davranışlarını daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmada bayan öğretmenler, yöneticilerin davranışlarını derecelendiren ankette yöneticilerine yüksek puan vermiş oldukları anlaşılmaktadır.

4. Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerinin yapıyı kurma alt boyutu için değerlendirmelerinde fark olmadığı görülmüştür. Bayan ve erkek öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında yapıyı kurma alt boyutu için anlamlı bir fark bulunamamıştır( Çizelge 4.7).

Yöneticilerini her iki grup da yapıyı kurma açısından anlamlı bir fark görülmemektedir. Anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte bayan öğretmenler yöneticilerinin liderlik davranışlarında yapıyı kurma alt boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalama ile değerlendirmişler. Bayan öğretmenlerin yöneticilerini, yapıyı kurma alt boyutunda 62,28 ortalama ile, erkek öğretmenlerin ise 59,39 ortalama ile değerlendirdikleri görülmektedir.

5. Anketi cevaplayan öğretmenlerin liderlik davranışları ölçeği anlayış gösterme alt boyutu için, yöneticilerini değerlendirmelerinde cinsiyetleri açısından fark vardır(Çizelge 4.8).

Bayan ve erkek öğretmenlere göre yöneticilerini anlayış gösterme boyutunda değerlendirmelerinde bayan öğretmenler açısından daha yüksek bir ortalama aldıkları belirlenmiştir. Yöneticileri anlayış gösterme alt boyutunda değerlendirildiğinde, bayan öğretmenler 55,78 puan ortalaması ile erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalama verdikleri görülmüştür. Bayan

öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda yöneticilerine yönelik liderlik puan ortalamalarının anlamlı derece yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre yöneticilerinin liderlik davranışlarını algılayışları açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bekar ve evli öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmede anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durum toplam liderlik, yapıyı kurma alt boyutu ve anlayış gösterme alt boyutu için de geçerliliğini korumuştur. Öğretmenlerin evli veya bekar olmasına göre yöneticilerini yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarında birbirlerinden farklı değerlendirmedikleri görülmüştür.
7. Ankete katılan öğretmenlerin yaş grupları ile yöneticilerini değerlendirmelerinde verdikleri puanların ortalamalarına bakıldığında, 20-30 yaş grubunda yapıyı kurma alt boyutunda en yüksek ortalama ile değerlendirilmiştir. Genç öğretmenlerin yöneticilerini, yapıyı kurma alt boyutunda daha etkin gördükleri ön plana çıkmıştır. Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutu ile ilgili davranışlarla daha sık karşılaşmasının da bu sonuçta etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Anlayış gösterme alt boyutunda ise 55,75 puan ortalaması ile 41-50 yaş grubunda değerlendirildiği görülmüştür. Ayrıca bu yaş grubunda toplam liderlik puan ortalamasının, diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Anlayış gösterme alt boyutu yaş grupları genelinde bakıldığında 31-40 yaş grubunda da 55,06 ortalama ile, 41-50 yaş grubunda çok yakın bir ortalama puan aldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yaş grupları göz önüne alındığında yaşları ilerledikçe anlayış gösterme alt boyutunda yöneticilerini daha yüksek bir ortalama ile değerlendirdiklerini söyleyebiliriz. Yöneticilerini, kişisel yardımda bulunan, öğretmenleri dinleyen, yeni fikirlere açık ve ekip çalışmasını oluşturma konusunda genç yaş gruplarına göre daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir.

8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları açısından yöneticilerinin yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutundaki davranışlarını değerlendirmede fark olduğu saptanmıştır.

20-30 yaş grubu öğretmenlerin yöneticilerini yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarında değerlendirmelerinde fark olduğunu söyleyebiliriz. Yöneticilerinin liderlik davranışları ölçeği alt boyutlarına göre öncelikleri sıralamasında yapıyı kurma alt boyutunda birinci sırada değerlendirmekte oldukları görülmüştür.

31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenler de yöneticilerini yapıyı kurma alt boyutunda ilk sırada algılamaktadırlar. Anlayış gösterme alt boyutu, 20-30 yaş grubu öğretmenlerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olmakla birlikte ikinci sıradadır.

41-50 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, yöneticilerin davranışlarını iki alt boyuta göre sıraladığı zaman yapıyı kurma alt boyutu birinci sırada yer almaktadır.

Her yaş grubunda yer alan öğretmenler, yöneticilerin davranışlarını değerlendirmede öncelikler sıralaması yaptığıında yapıyı kurma alt boyutu birinci sırada yer almaktadır. Yöneticilerini, planlama, işbölümü, görev tanımlamaları ve kuralların uygulanması konusunda etkin gördüklerini söyleyebiliriz.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllarına göre, yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde fark olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine göre 1-10 yıl çalışmış olanların liderlerinin davranışlarını yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarında değerlendirmelerinde fark vardır. Aynı şekilde 11-20 ve 21-30 yıl meslekte çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin davranışlarını yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları açısından değerlendirmelerinde fark olduğu görülmüştür.



Öğretmenlerin yaşları ile meslekteki çalışma yılları paralellik göstermektedir. Bu noktada meslekteki çalışma sürelerine göre öncelikler sıralamasında yapıyı kurma alt boyutunda yöneticilerini etkin görmektedirler. Meslekteki orta çalışma süresi diyebileceğimiz 11-20 yıl arasındaki öğretmenler öncelikler sıralamasında yöneticilerinin yapıyı kurma alt boyutunu ilk sırada görmekle birlikte, anlayış gösterme alt boyutu ile ilgili ortalamaları diğer gruplardan daha yüksektir.

Ankete cevap veren öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine göre yöneticilerini liderlik davranışları ölçeğine göre değerlendirmelerinde en yüksek toplam liderlik puan ortalamasının 11-20 yıl çalışma süresi olan öğretmen grubundan elde edildiği görülmüştür. Yöneticilerini planlama, işbölümü, görev tanımlamaları, kuralların uygulanması ve kişisel yardımda bulunma, öğretmenleri dinleme, yeni fikirlere açık olma ve ekip çalışmasını destekleme konusunda daha etkin gördüklerini söyleyebiliriz.

## 5.2.ÖNERİLER

Yapılan araştırmada ilköğretim müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme boyutları ile liderlik davranışları değerlendirilmiştir. Kendilerinden neler beklendiğini açıkça bildirme, okuldaki işlerin görülmesinde belli yolların izlenmesini teşvik etme, yeni düşünceleri öğretmenler ile birlikte deneme, öğretmenlere olan tavır ve tutumlarını açıkça ortaya koyma, ne yapacağına ve nasıl yapılacağına kendisinin karar vermesi, özelliklerine uygun olarak belirli görevleri öğretmenlere dağıtma, okuldaki yerinin ve rolünün öğretmenlerce anlaşılmasını sağlama, okulda yapılacak çalışmalarını programlama, işlerin belirli standartlara uygun olarak yapılmasını sağlama, öğretmenlerin belirli kural ve yönetmeliklerine uymalarını bekleme yapıyı kurma alt boyutunu oluşturan davranışların ifadeleridir. Anlayış gösterme alt boyutunda ele alınan davranışlar ise; öğretmenlerle olan ilişkilerinde arkadaşça olma ve kendisine kolayca yaklaşılabilme, küçük şeyler de olsa öğretmenlerin gönlünü almaya çalışma, öğretmenlerin önerilerini uygulamaya koyma, öğretmenlere birer meslektaş gibi muamele etme, değişiklikleri öğretmenlere önceden bildirme, göreve ilişkin konulardaki görüşlerini öğretmenlere açıklama gereği duyarak okulu yönetme, öğretmenlerin bireysel çıkarlarını gözetme, görev ile ilgili davranışlarının nedenini açıklama, işlerin yürütülmesinde değişiklik yapmaya istekli olma, tüm konularda öğretmenlerin görüşünü alarak hareket etmek.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin liderlerini yapıyı kurma alt boyutunda daha etkin değerlendirdikleri görülmüştür.

Anlayış gösterme alt boyutu, yapıyı kurma alt boyutuna göre öğretmenler tarafından daha az fark ediliyor olabilir. Yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutunun yanında anlayış gösterme alt boyutunu daha etkin hale getirmesi, liderlik davranışları açısından daha olumlu olacaktır. Yapıyı kurma alt boyutu daha çok iş odaklı yönetimi çağrıştırmaktadır. İşlerin planlı, kurallar çerçevesinde yürütülmesini sağlamak eğitim kurumları için önemlidir. Yapıyı kurma alt boyutu bu sistemin işleme ile ilgili yönetici davranışlarını oluşturmaktadır. İnsan ve insanın eğitimi ile uğraşan eğitim kurumlarında insan ilişkileri, anlayış görme önemli bir durumu oluşturmaktadır. Anlayış gösterme alt boyutundaki davranışlara baktığımızda, öğretmenlerin yönetim tarafından dikkate alınması noktası

gözümüze çarpmaktadır. Öğretmen genel kurullarının öğretmenlerin fikirlerini ifade edebildiği, görüşlerinin yönetimce dikkate alındığı kurullar olarak işlerlik kazanması olumlu olacaktır. Eğitim yöneticilerinin, bu kurullarda öğretmenler ile birlikte kararlar alması, öğretmenlerin anlaşılıyor ve katılımım var duygusunu arttıracaktır. Bu davranış öğretmenlerin sınıf içi liderliklerine de yansıtacaktır. Sınıfta öğrencilerin görüşleri ile yeni yollar denmemeye çalışacaklardır. Okul iklimi açısından böyle bir katılım yönetim-öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ortak bir hedefe yönelimini sağlayacaktır.

Yöneticilerin öğretmenler ile ilişkilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yapıyı kurma boyutunun kesinlikle arka plana alınmaması da önemli bir noktadır. Eğitim kurumlarında yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutuna ilişkin davranışların varlığı öğretmenleri görevlerini yaparken rahatlatan bir durumdur. Yöneticilerin öğretmenlerinden neler beklendiğini açıkça bildirmeleri, okuldaki işlerin görülmesinde belli yolların izlenmesine teşvik etmeleri, yeni düşünceleri öğretmenler ile birlikte denemeleri, öğretmenlere olan tavır ve tutumlarını açıkça ortaya koymaları, ne yapacağına ve nasıl yapılacağına kendilerinin karar vermesi, özelliklerine uygun olarak belirli görevleri öğretmenlere dağıtması, okuldaki yerinin ve rolünün öğretmenlerce anlaşılmasını sağlaması, okulda yapılacak çalışmaları programlaması, işlerin belirli standartlara uygun olarak yapılmasını sağlaması, öğretmenlerin belirli kural ve yönetmeliklerine uymalarını beklemesi hep yapıyı kurma alt boyutuna ilişkin davranışlarıdır. Bu davranışlar sistemin yürümesi için önemlidir.

Yukarıda saydığımız davranışların yanında öğretmenlerle olan ilişkilerinde arkadaşça olması ve kendisine kolayca yaklaşılabilmesi, küçük şeyler de olsa öğretmenlerin gönlünü almaya çalışması, öğretmenlerin önerilerini uygulamaya koyması, öğretmenlere birer meslektaş gibi muamele etmesi, değişiklikleri öğretmenlere önceden bildirmesi, göreve ilişkin konulardaki görüşlerini öğretmenlere açıklama gereği duyarak okulu yönetmesi, öğretmenlerin bireysel çıkarlarını gözetmesi, görev ile ilgili davranışlarının nedenini açıklaması, işlerin yürütülmesinde değişiklik yapmaya istekli olması, tüm konularda öğretmenlerin görüşünü alarak hareket etmeye çalışması anlayış gösterme alt boyutunda öğretmenler tarafından daha olumlu değerlendirilmesini sağlayacaktır. Yukarıda saydığımız davranışları göstermek için uygun ortamlar yaratmak, öğretmenlere dönem

içinde sık sık geri bildirimde bulunmak, ihtiyaçlarını sormak öğretmenlerin yönetim tarafından anlayış gördüğünü anlamasına neden olacaktır.

Araştırmamızda genç ve meslekteki yılları daha az olan öğretmenler, yöneticilerini değerlendirirken yapıyı kurma boyutunda, diğer gruplara göre daha yüksek puan ortalaması ile değerlendirdikleri görülmüştür. Eğitim yöneticisinin, öğretmenlere öğretimsel liderlik yaparken, genç öğretmenlere kuralları ve yönetmelikler ile ilgili bilgi verme yanında, onların mesleki zorluklarını aşmada destek olduklarını hissettirmeleri gerekmektedir. Fikirlerini sormaları, okuldaki çalışmalarla ilgili yeni önerileri uygulamaya çalışmaları ve kurallar işleyiş ile ilgili bilgileri kendileri dışında daha tecrübeli öğretmenlerden destek alarak genç öğretmenlere aktarmaya çalışmaları diğer liderlik alt boyutundaki davranışları arttıracaktır.

Eğitim yöneticisinin okuldaki öğretmenleri meslektaşları olarak görmeleri, onların sıkıntılarını zamanında kendisinin de yaşadığı ve tecrübelerini paylaşması da önemlidir. Eğitim yöneticilerin öğretmenlik mesleğinden gelmiş olmaları liderlik davranışları noktasında onların lehine olan bir durumdur. Eğitim yöneticileri kendilerini iyi tanımalı, kendi tecrübelerini öğretmenler ile açık dostane bir şekilde paylaşmalıdır.

Eğitim yöneticileri öğretmenler arasından seçilmektedir. Yöneticilik eğitimi almış olmak atamalarda bir tercih olarak dikkate alınmamaktadır. Eğitim yöneticisi atamalarında, eğitim yönetimi öğrenimi görmüş olmak bir koşul olarak kabul edilmelidir. Bunun için üniversitelerde, eğitim fakültelerinin bünyesinde yer alan “Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi” bölümlerinin sayısı ve kontenjanı artırılarak, eğitim yöneticileri gereksinimi bu bölümlerden mezun olanlarla karşılanmalıdır.

Etkililiğin öğrenilebileceği düşüncesinden hareketle, eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim çalışmalarısıyla etkili duruma getirilmelidir. 21. yüzyılın liderlik yaklaşımları ile ilgili eğitimler almalıdırlar. Yaptığımız çalışmanın sonucuna göre değerlendirdiğimizde yöneticiliğin Anlayış Gösterme boyutu için duygusal zeka ve liderlik konusunda eğitim alabilirler. Düzenlenecek hizmet içi çalışmalarında yöneticiler özellikle aşağıdaki konularda da eğitimden geçirilmelidir:

- a. İnsan İlişkileri
- b. Halk ilişkiler,
- c. Karar verme,
- d. Planlama,
- e. Toplantı yönetimi,
- f. Zaman yönetimi,
- g. İletişim,
- h. Değerlendirme,
- i. Çatışmayı yönetme,
- j. Ders programlarını anlayabilme, yorumlayabilme,
- k. Bilgi sistemlerini kullanabilme.

Eğitim Fakültelerinin başta eğitim yöneticisi yetiştirilen bölümleri olmak üzere, öğretmen yetiştiren bölümlerinde “etkililik” bir ders olarak okutulmalıdır.

Okullarımızdaki yöneticilerimizin öğretimsel liderlikten çok, yönetsel liderlik yönlerinin daha ağır bastığı gözlenen bir durumdur. Bu durum yöneticilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini gereğince yönlendirmelerini, geliştirmelerini ve değerlendirmelerini engellemektedir. Bu nedenle okul yöneticileri liderlik eğitiminden geçirilmeli, öğretim programlarını anlama ve yorumlayabilmeleri, öğretim etkinliklerini geliştirme ve yönlendirebilmeleri için gerekli yeterlik kazandırılmalıdır.

Okulda işbirliğine dayalı ekip ile birlikte iş yapma konuları üzerinde yoğunlaşmalıdır.

Değişim ve yeniliklerin farkında olup okul geliştirme konusunda iyi bir strateji lideri olmalıdır.

## EK1

Aşağıda okul müdürünüzün davranışlarıyla ilgili ifadeler bulacaksınız. Bu ifadelerin herkes için ortak ve doğru yanıtı yoktur. Her ifadeyi okuduktan sonra sizin için en uygun olanı (X) şeklinde işaretleyiniz.

İsim alınmayacağı için araştırma sonuçları kişisel anlamda kullanılmayacaktır. Lütfen içtenlikle cevaplayınız. Teşekkür ederim.

## BİLGİ FORMU

Müdürünüzün Cinsiyeti:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Meslekteki Yılımız:

Medeni Durum:

	Her zaman	Çoğu zaman	Arasına	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.					
2. Yeni fikirlerini öğretmenleriyle dener.					
3. Tek söz sahibi kendisidir.					
4. Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.					
5.Fikirlerini tereddütte yer bırakmayacak biçimde ifade eder.					
6. Okuldaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine karar verir.					
7. Plan yapmaksızın çalışır.					
8. Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına özen gösterir.					
9.İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösterir.					
10.İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik eder.					
11.Yönetici olarak okuldaki yerinin ve rolünün öğretmenlerce anlaşılmaya çalışılmasını sağlar.					

	Her zaman	Çoğu zaman	Arasına	Nadiren	Hiçbir zaman
12.Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını ister.					
13. Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir.					
14.Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yapar.					
15. Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar.					
16. Öğretmenlerine kişisel yardımda bulunur.					
17.Öğretmenlerin okulunda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışır.					
18. Kolay ve anlaşılır bir yöneticidir.					
19.Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır.					
20.Okulu öğretmenlerle herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan yönetir.					
21. Öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir.					
22. Hareketlerinin nedenlerini açıklamaz.					
23.Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçer.					
24. Yeni fikirleri kolay kabullenir.					
25. Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranır.					
26. Değişiklikler yapmaya isteklidir.					
27. Diğer insanların kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.					
28.Görüşmelerinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.					
29. Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.					
30.Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onayını alır.					

## KAYNAKLAR

- Açıkğöz, K., 1987, “Katılmanın Kuramsal Temelleri ve Katılma Araştırmaları”, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:20, Sayı:20, İstanbul.
- Argüden, Y., 1997, “Değişen Yönetim Anlayışları ve Ulusal Toplam Kalite Harekatı”, Executive Excellence, Kasım.
- Atasoy, R., 1985, **Ankara İlköğretim Okullarındaki, Öğretmen Ve Yöneticilerin , Yönetici Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri**, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Aydın, M., 1993, **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Aydın, M., 1994, **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Aytürk, N., 1990, **Yönetim Sanatı**, Emel Matbaacılık, Ankara.
- Balcı, A., 1993, “Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma”, Personel Eğitim Merkezi, Ankara.
- Balcı, A., 1998, “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri”, Kültür Koleji Yayınları, No: 15, İstanbul.
- Başaran, İ.E., 1982, **Örgütsel Davranışın Yönetimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları no:111, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1989, **Yönetim**, 2.Basım, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1991, **Örgütsel Davranış**, 2.Basım, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1992, **Yönetimde İnsan İlişkileri**, 2.Basım, Can Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1993, **Türkiye’de Eğitim Sistemi**, Can Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1996, **Eğitim Yönetimi**, Beşinci Basım, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Bayrak, S., 5-6 Haziran 1997, “Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği” 21.yy da liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Cilt 2, İstanbul.
- Bennis, W., 1999, **Bir Lider Olabilmek**, Çev: Utku Teksöz, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Binbaşoğlu, C., 1988, **Eğitim Yöneticiliği**, Barış Yayınevi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z., 1991, **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Pegem Yayıncılık, Ankara.



- Bursalıoğlu, Z., 1998, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Can, H., 1991, **Organizasyon ve Yönetim**, Adım Yayıncılık, Ankara.
- Cafoğlu, Z., 5-6 Haziran 1997, “Liderlik:Bilgi-Karizma-Değişim” 21.yy da Liderlik Sempozyumu, Cilt 1, Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Ceylan, A., 1997, “Liderliğe Kuramsal Yaklaşımlar”, 21.yy. Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Cilt: 2, s.314-315.
- Chapman, E.N., Heim, P., 2000, **Learning to Lead: An Action Plan for Success**, Crips Publications, California, USA.
- Çalhan, G., 2001, **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderliği**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çelik , V., 1999, **Eğitimsel reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü: Eğitimimize Yeni Bakışlar**, Alfa Yayınevi, İstanbul.
- Çelik , V., 1998, **Eğitimsel Liderlik**, 1. Basım, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çelik , V., 1999, **Eğitimsel Liderlik**, 2. Basım, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çelik , V. , 2000, **Eğitimsel Liderlik**, 3. Basım, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V., 2000, **Okul Kültürü ve Yönetimi**, 2.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Decrane, A., 1998, “Gelecek İçin Liderlik”, Executive Excellence, Sayı:21, s.22-23.
- Diñer, Ö. ve Fidan, Y., 1996, **İşletme Yönetimi**, 1.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Erçetin, Ş., 2000, **Yönetimde Yeni Yaklaşımlar**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İ. , 2000, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2006, **Eğitim ve Okul Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Eren, E., 1993, **Yönetim Psikolojisi**, Dördüncü Basım, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E., 1998, **Yönetim ve Organizasyon**, 4. Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Eren, E., 2004, **Örgütsel davranış ve Yönetim Psikolojisi**, 8. Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Erkuş, R., 1997, **İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Fındıkçı, İ., 1992, “Bilgi Toplumunda Eğitim Kurumları”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 25, İstanbul.
- Fielder, R., 1997, “The Contribution of Cognitive Resources to Leadership Performance”, Journal of Applied Social Psychology, Sayı:16, s. 2-6.
- Gordon, J.R., 1991, **Organizational Behavior**, Third Edition, Ally & Bacon, London.
- Greenfield, Jr., 1995, “Toward A Theory of School Administration: The Centrality of Leadership”, Educational Administration Quarterly, Sayı:1, 61-85
- Gümüşeli, A., 1996, “Okul müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etmenler”, Eğitim Yönetimi, Yıl:2 s:23-34, Ankara.
- Gürsel, M., 1997, **Okul Yönetimi**, Yeni yayınları, Konya.
- Hayran, O. ve Sur, H., 1998, **Sağlık Hizmetleri Yönetimi El Kitabı**, Yüce Yayın İstanbul.
- Hodgetts, R.M., 1997, **Yönetim:Teori, Süreç ve Uygulama**, Çev:C.Çetin, E.C. Mutlu, Der Yayınevi, İstanbul.
- İlgar, L., 1996, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- İlgar, L., 2000, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, 1.Basım, Beta Basım, İstanbul.
- Kabadayı, R., 1982, **Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Ve Öğretmenlerin Güdülenmesi**, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç., 1999, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, 10.Basım, Evrim Yayınları, İstanbul.
- Karasar, N., 1995, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**, 4.Basım, Ankara.
- Kaya, N., 1989, **Askeri Liselerdeki Eğitim Yöneticilerin Liderlik Davranışları**, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kaya, Y. K., 1993, **Yönetim: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Bilim Kitap Kırtasiye Limited Şirket, Ankara.
- Kaya, Y. K.,1996, **Eğitim Yönetim Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Cilt:2, No:4.
- Koçel, E., 1998, **İşletmelerde Davranış**, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No: 20.
- Korkut, H., 1992, “Üniversite Akademik Yöneticilerin Liderlik Davranışları”, TODAİE Dergisi, Sayı:1:159-173.

- Lashway, L., 1996, "Instructional Leaders be Facilitative Leaders", ulaşım: [www.ed.gov/databases](http://www.ed.gov/databases).
- Leithwood, K., 1992, "The Move Toward Transformational Leadership", Educational Leadership, Sayı:5, s.8-12.
- Liontos, L.B., 1992, "Transformational Leadership", ulaşım: [www.ed.gov/databases](http://www.ed.gov/databases).
- Lunenburg, F.C. & A.C., 1991, **Educational Administration**, Belmont: Wadsworth
- Meindl, J.R. Reinventing Leadership: A Radical Social.
- Luthans, F., 1995, **Organizational Behavior**, 7. Edition, Mc Graw Hill, USA.
- Nahavandi, A., 1997, **The Art & Science of Leadership**, Arizona State University West, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Özden, Y., 1999, **Eğitimde Yeni Değerler**, 2. Basım, Ankara.
- Pounder, D.G., 1996, "Teacher Teams: Promoting Teacher Involvement and Leadership in Secondary Schools", High School Journal, sayı:2, s. 115-122.
- Sallis, J.E., 1993, Total Quality Management in Education, Stylus Publication, USA.
- Savran, C., 1993, **Likert Tipi Ölçek Geliştirme**, Psikologlar Derneği Yayınları.
- Senge, P. 1996, **Beşinci Disiplin**, Çev: A.İldeniz, YKY, İstanbul.
- Sergiovanni, T.J., 1987, **The Principalship**, Allyn and Bacon Inc., Texas, USA.
- Schein, E.H., 1985, **Organizational Culture and Leadership**, Jossey-Bass, San Francisco, USA.
- Slater, R., 1995, "The Sociology of Leadership and Educational Administration", Educational Administration Quarterly, Sayı: 3, s. 449-472.
- Sungur, T., 1997, **Rekabette Üstünlüğün Sırrı: İnsan**, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Şişman, M., 2002, **Öğretim Liderliği**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Taymaz, H., 1995, "Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme", Eğitim Bilimler, Dergisi, Cilt:19, sayı:1-2, Ankara.
- Tevrüz, S., Artan İ., Bozkurt, S., 1999, **Davranışlarımızdan Seçmeler**, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Tosun, K., 1971, "Kültür ve Yönetim Arasındaki İlişkiler", Sevk ve İdare Dergisi, Sayı:9, 39-45. Ankara.

Töremen, F., 2001, **Öğrenen Okul**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Unutkan, G., 1994, **Örgüt Kültürü ve Stratejik Uyum Sorunu**, Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Üstündağ, M., 1975, **Ticaret Lisesi Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Liderlik Davranışları**, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1975.

Yılmaz, K., 1997, “Siyasal Sistemler Siyasal Davranışlar ve Siyasal Liderlik”, 21.yy. Liderlik sempozyumu Bildiriler Kitabı,Cilt: 1, s.557-560, İstanbul.

Yukl, G., 1989, Leadership in Organizations. New Jersey, Partice Hall International inc., USA.

Yumurtacı, K., 1984, **Ankara Merkez Liseleri Yönetici ve Velilerin Okul Yöneticilerinde Bekledikleri Liderlik Davranışları**, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Werner, I., 1993, **Liderlik ve Yönetim**, Çev:Vedat Üner, Rota Kişisel Gelişim Dizisi, İstanbul.

Whetten, D.A. , Cameron, K.S., 1995, **Developing Management Skills** , Mc-Graw Hill, New York,USA.

**ÖZGEÇMİŞ**  
**Didem YILDIRIM**

**Kişisel Bilgiler :**

Doğum Tarihi 07.05.1975  
Doğum Yeri Gölcük/İZMİT  
Medeni Durumu: Evli

**Eğitim :**

İlkokul 1981-1986 Ulu Gazi İlkokulu  
Ortaokul 1986-1991 Özel Kocaeli Koleji  
Lise 1991-1993 Barbaros Hayrettin Lisesi  
Lisans 1993-1997 Marmara Üniversitesi,  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

**Çalıştığı Kurumlar:**

1998-Devam ediyor Özel MEF Okulları-Rehber Öğretmen  
1997-1998 Özel ATAFEN İlköğretim Okulu- Rehber Öğretmen