



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

**ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA LİDERLİK STANDARTLARININ TUTUM
BOYUTLARININ EĞİTİMCİLER TARAFINDAN KABUL DERECELERİ**

FİLİZ ÖĞÜT

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL, 2007



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

**ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA LİDERLİK STANDARTLARININ TUTUM
BOYUTLARININ EĞİTİMCİLER TARAFINDAN KABUL DERECELERİ**

DANIŞMAN

PROF. DR. İSMET BARUTÇUGİL

FİLİZ ÖĞÜT

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL, 2007

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	iv
TABLolar LİSTESİ	v

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlılar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	3

BÖLÜM II

2. LİDERLİK KAVRAMI VE LİDERLİK TEORİLERİ	5
2.1.1. Denge Durumunda Mikro Liderlik	7
2.1.2. 1900-1950 Yılları Arasındaki Liderlik Tanımları ve Özellikleri Teorisi	8
2.1.2.1. 1950-1970 Yılları Arasındaki Liderlik Tanımlar ve Liderin Davranışları Yaklaşımı	10
2.1.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	10
2.1.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	11
2.1.2.4. Likert'in Sistem 4 Modeli	12
2.1.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi	14
2.1.2.6. Mc Gregor'un X ve Y Teorileri	15
2.1.2.7. 1970-1980 Yılları Arasındaki Liderlik Tanımları ve Durumsallık Teorisi	16
2.1.2.8. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli	16
2.1.2.9. Yol-Amaç Kuramı	18
2.1.2.10. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı	20
2.1.2.11. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Davranışı Yaklaşımı	20
2.1.2.12. Vroom-Yetton Normatif Liderlik Teorisi	22

2.2. GÜNÜMÜZDE DEĞİŞEN LİDERLİK ANLAYIŞLARI	24
2.2.1. Etkili Altı Liderlik Tarzı	25
2.2.1.1. Dayatıcı Tarz	25
2.2.1.2. Güven verici Tarz	26
2.2.1.3. Yakınlık Sağlayıcı Tarz	27
2.2.1.4. Demokratik Tarz	28
2.2.1.5. Sürükleyici Tarz	29
2.2.1.6. Yönlendirici Tarz	29
2.2.2. Liderlik Tarzlarının İklimin İtici Kuvvetleri Üzerindeki Etkisi	31
2.2.3. Yeni bir tarz: Esinlendirici Liderlik	33

BÖLÜM III

3. EĞİTİM VE OKUL YÖNETİMİ	34
3.1.1. Eğitim ve Eğitim Yönetimi	34
3.1.1.1. Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği	34
3.1.1.2. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticiliği	36
3.1.1.3. Millî Eğitim Şûralarında Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği	36
3.1.1.4. Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Bazı Araştırmalar	38
3.1.1.5. Eğitim Yöneticisinin Misyonu	40
3.1.1.6. Bilgi Toplumuna İnanan Eğitim Yöneticisinin Davranışları	41
3.1.2. Okul Yönetimi	42
3.1.3. Eğitim ve Okul Yönetiminin Süreçleri	43
3.2. ÖĞRETİM YÖNETİMİ VE LİDERLİĞİ	44
3.3. OKUL YÖNETİMİNDE LİDERLİK TARZLARI	45
3.3.1. Vizyoner Liderlik	46
3.3.2. Öğretimsel Liderlik	46
3.3.3. Toplumsal Liderlik	46
3.3.4. Örgütsel Liderlik	47
3.3.5. Etik Liderlik	47
3.3.6. Politik Liderlik	48

3.4. OKUL YÖNETİCİSİ	48
3.4.1. Okul Yöneticisi	48
3.4.2. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler	49
3.4.3. Okulda Olması Gereken Örgüt Özellikleri	50
3.4.4. Okul Müdürlerinin Görevleri	50
3.4.5. Etkili Okul Yönetimi	52
3.4.6. Okul Yöneticisinin Görevlerindeki Değişimler	56
3.4.7. Okul Yöneticisinin Liderlik İşlevleri	57
3.5. EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN ETKİLİLİĞİ	58
3.5.1 Etkili Yöneticinin Roller	59
3.5.2 Başarılı olmak için yöneticilerin sahip olmaları gereken nitelikler	59
3.5.3. Etkili Müdürlerin Ortak Yanları	61
3.5.4. Etkili Müdürler ve Çalışanlar Arasında İlişki	61
3.5.5. Etkili Okullarda Çalışan Müdürlerin Özellikleri	62
3.5.6. Etkili Yöneticilerde Bulunması Gereken Nitelikler	63
3.5.7 Okul Müdürlerinin Liderlik Roller	64
3.5.8 Öğretimsel Liderlerin Roller ve Özellikleri	64
3.5.9. Etkili Okul Yöneticiliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki	66
3.5.10. Okul Yöneticisi Lider Olabilmek İçin Yapması Gerekenler	67
3.5.11. Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler	69
3.5.12. Etkili Liderlerin Etkili Toplantı Yönetimi	70
3.5.13. Etkili Liderler ve Veli ilişkileri	72

BÖLÜM IV

4. ÖRGÜTLERDE İNANÇLAR, TUTUMLAR VE TUTUMLARIN ÖLÇÜMÜ	73
4.1. İnanç ve Tutum Psikolojisi	73
4.2. İnanç ve Tutumların Tanımı ve İşlevleri	73
4.3. Tutum ve Davranış	75
4.4. Tutumların Oluşması	75

4.4.1. Ana-Baba Etkisi	75
4.4.2. Akranların Etkisi	76
4.4.3. Kitle İletişim Araçlarının Etkisi	76
4.4.4. Kişisel Deneyimler	76
4.5. Etki Kanunu ve Tutumlar	76
4.6. Tutumların Değişebilirliği	77
4.7. Tutumların Ortaya Çıkışında Durumun Etkisi	78
4.8. Tutumların Ölçülmesi	79
4.8.1. Tutumların Dolaylı Yoldan Ölçülmesi	80
4.8.2. Tutumların Ölçekler Yoluyla Ölçülmesinde Kısıtlar	80
4.8.3. Tutumların Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler	82
4.8.3.1. Thurstone Tipi Ölçekler	82
4.8.3.2. Likert Tipi Ölçekler	83
4.8.3.3. Guttman Tipi Ölçekler (Skalogram Analizleri)	84
4.8.3.4. Bogardus Tipi Sosyal Uzaklık Ölçekleri	85
4.9. İnanç ve Tutumların Takdir Yoluyla Ölçülmesi	86
BÖLÜM V	
5. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ, BULGULAR VE YORUM	88
5.1. YÖNTEM	
5.1.1. Araştırmanın Modeli	88
5.1.2. Evren ve Örneklem	88
5.1.3. Veriler ve Toplanması	88
5.1.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	89
5.2. BULGULAR ve YORUM	102
5.2.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	102
5.2.2. Yöneticilerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerin Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Farklaşma Durum	105
5.2.3. Yöneticilerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerin Faktör Bazında Etkileşimi	112
5.2.4. Eğitimcilerin Liderlik Standartlarını Kabul Derecelerine İlişkin Analiz	114
5.2.4.1. Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri	114
5.2.4.2. Ortaöğretim Okulu Müdür Yardımcılarının Görüşleri	115
5.2.4.3. Ortaöğretim Okulu Bölüm Başkanlarının Görüşleri	116
5.2.4.4. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri	117

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	118
6.1. Sonuç	118
6.2. Öneriler	120
KAYNAKLAR	122
ÖZGEÇMİŞ	125
EKLER	126

ÖNSÖZ

Türk Eğitim Sistemi, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde her yönüyle iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Bu süreçte, en önemli görev eğitim yöneticilerine düşmektedir. Eğitim yöneticisinin başarısı, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılarını arttırmaktadır. Ulaşılan başarı, kuruma bağlılığı ve çalışma isteğini güçlendirmektedir.

Bu başarıya ulaşmak ve devamlı kılabilmek adına, eğitim yöneticileri tek bir liderlik tarzına bağlı kalmamalıdır. Yönetimsel ve işlevsel süreçlerde, en iyi sonuçları alabilmek için okul yönetiminde etkili olan altı liderlik tarzından farklı ölçülerde yararlanmalıdır. Bu tarzları uygun bir şekilde geliştiren ve kullanan eğitim yöneticileri belirli bir liderlik standardına ulaşmalıdır.

Bir eğitim yöneticisinde olması gereken liderlik standartlarının bilgi, tutum ve davranış boyutlarının her biri de uluslararası çevrelerce kabul görececek bir düzeye yükseltilmelidir.

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitimciler arasında tutum standartlarının ne derece kabul gördüğünün araştırılması amacıyla yapılmıştır.

Araştırmamın ortaya çıkmasında bana titizlikle yardımcı olan danışmanım sayın Prof. Dr. İsmet BARUTÇUGİL'e, çalışmam sırasındaki katkılarından ve yardımlarından dolayı sayın Prof. Dr. Nedret KURAN-BURÇOĞLU'na ve sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

Filiz ÖĞÜT

İstanbul, 2007

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA LİDERLİK STANDARTLARININ TUTUM BOYUTLARININ EĞİTİMCİLER TARAFINDAN KABUL DERECELERİ

ÖZET

ABD'nde 1996 yılında Eyalet Okulları Eğitim Müdürleri Konseyi, bünyesinde kurulan, Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumuna üye yirmidört Eyalet Eğitim Kurulu ve ulusal düzeyde faaliyet gösteren onüç eğitim birliğinin, ortak çalışması ile geliştirilen bu standartların bilgi, davranış ve tutum olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin eğitim, seçim, atama ve değerlendirilmelerinde kullanılmak üzere geliştirilen liderlik standartlarının tutum boyutlarının, Türkiye'de eğitimciler tarafından ne derece kabul gördüğünün belirlenmesidir. Bu çalışma söz konusu boyutlardan yalnızca tutum boyutu ile ilgilenmektedir.

Yedi bölümden oluşan çalışmanın, birinci bölümünde araştırmanın amacı ve önemi, ikinci bölümde liderlik ile ilgili başlıca kuramlar farklı boyutlarıyla incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, Türkiye'de eğitim yönetimi, eğitim yöneticiliği, okul yönetimi ve etkili eğitim yöneticiliği konuları hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde, tutum tanımları, tutumların oluşması ve ölçülebilirliği konuları ele alınmıştır.

Beşinci bölümde, konu ile ilgili olarak yapılan araştırmanın amacı, önemi ve modeli anlatılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin derlenmesi, çözümü ve yorumlanması hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Altıncı bölüm ise, elde edilen sonuçlar ve iyileştirmeye yönelik önerilerden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, eğitim yönetimi, okul yönetimi, tutum, kabul dereceleri.

ABSTRACT

The aim of this research is, to analyze the acceptance degrees of attitude dimensions of leadership standarts which were developed to use in appointment, election and assesment of school principals process in U.S.A by Turkish educators.

This dissertation consists of seven chapters. In the first chapter, the importance of the research is given. In the second chapter, theories of leadership are examined.

In the third chapter, educational management and school management subjects are studied. In the fourth chapter, theories of attitude and attitude measurability are reviewed.

In the fifth chapter, the aim, importance and the model of the survey are given and in addition, the results and the tables of the analysis of the data are shown by the assistance of SPSS programme.

The sixth chapter consists of the results and the suggestions in order to improve the current situation.

Key words: Leadership, educational management, school management, attitude, acceptance degrees.

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Liderlik Evrimi

Şekil 2: Ohio State Üniversitesi Liderlik Stilleri Kombinasyonu

Şekil 3: Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri

Şekil 4: Yönetmel Ölçek

Şekil 5: Lider-İzleyici İlişkisi

Şekil 6: Fiedler Etkin Liderlik Ölçeği

Şekil 7: Fiedler Önderlik Modeli

Şekil 8: Liderlerin Davranış Tipleri

Şekil 9: Reddin'in Temel Liderlik Tipleri

Şekil 10: Reddin'in Üç Boyutlu Yönetmel Ölçeği

Şekil 11: Vroom-Yetton Karar Ağacı

Şekil 12: Katılımcıların Görevlerine Göre Dağılımı

Şekil 13: Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımı

Şekil 14: Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Şekil 15:. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Şekil 16: Müdürlerin Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Şekil 17: Müdür Yardımcılarının Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Şekil 18: Bölüm Başkanlarının Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Şekil 19: Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Lider-İzleyici İlişkisi

Tablo 2: Temel Lider Davranış Biçimlerinin Etkili veya Etkili Olmayan Durumlara Göre Algılanış Biçimleri

Tablo 3: Anket Uygulanan Denek Sayısı Ve Geriye Dönüş Oranları

Tablo 4: Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Tablo 5: Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Tüm Etkileme Davranışlarına İlişkin Toplam Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 6: Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Toplam Görüşlerine Göre, Etkileme Davranışlarının Okul Müdürleri Tarafından Gösterilme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Vizyoner Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Tablo 8. Vizyoner Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

Tablo 9. Öğretim Liderliği Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Tablo 10. Öğretim Liderliği Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

Tablo 11. Örgütsel Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Tablo 12. Örgütsel Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

Tablo 13. Toplumsal Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Tablo 14. Toplumsal Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

Tablo 15. Etik Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Tablo 16. Etik Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

Tablo 17. Politik Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Tablo 18. Politik Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

Tablo 19. Ölçeğin Güvenilirlik Değeri

Tablo 20. Ölçeği Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

Tablo 21. Ölçeği Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri (Devam)

Tablo 22. Toplam Varyans

Tablo 23. Bileşen Matrisi

Tablo 24. Yönlendirilmiş Bileşen Matris

BÖLÜM I

1. Giriş

Avrupa Birliğine adaylığın tartışıldığı bugünlerde, Türkiye genelinde bir çok konuda iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde sürekli olarak yeni yasalar çıkarılmakta ve çok hızlı bir şekilde yürürlüğe konmaktadır. Ancak, tüm yasal düzenlemelere karşın Türk Eğitim Sisteminin uzun yıllardan bu yana süren sıkıntıları giderilememektedir.

Alışlagelmiş sistemin bir çok konuda zorlandığı hatta artık bazı konularda iş göremez olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Ancak sunulan çözüm önerileri sorunları çözmede yetersiz kalmaktadır. Sorunların temel bir nedeni yönetimden ve yöneticilerden kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemi kusursuz hale getirilse de bu sistemi işletecek olan yöneticiler yetersiz ise, kusursuzluğun bir anlamı ve yararı olmayacaktır.

Eğitim yöneticileri için de eğitim gereklidir. Günümüzde artık her kurumda gerekli olan liderlik, motivasyon, çatışma yönetimi, stres yönetimi gibi konulardaki yetkinliklerin eğitim yöneticisi içinde geçerli olduğu bir gerçektir. Eğitim yöneticileri bu konularda bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere eğitimler almak zorundadırlar.

Hızlı değişen bir dünyada okul örgütleri de yapı ve işlevlerinde önemli değişiklikler oluşturmak zorundadır. Günümüzde gelişmiş ülkelerin sanayi ötesi toplum ya da bilgi toplumuna dönüştüğünü görüyoruz. Bilimsel bilgi adeta çığ gibi artmaktadır. Bunun yanı sıra, kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişmelerde iletişimin yoğunluğunu artırmış ve uluslararası iletişime hız kazandırmıştır. Bütün bu değişimler, bilgi üreten ve dağıtan örgütler olarak okulun yeni bir yapı ve yönetim anlayışına sahip olmasını gerektirmektedir (Çelik,1996).

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır. Bu da her şeyden önce yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirir (Çelik,1996).

Okul yöneticisine düşen görev, bu çekirdek değerlerin daha güçlü bir şekilde paylaşılmasını sağlamaktır. Okul yöneticisi geleceği çok iyi bir şekilde kestirmek, geleceğin temel eğilimlerini çok iyi belirlemek zorundadır.

Drucker, geleceğin örgütlerinin “bilgi temelli” olduğunu savunmaktadır. Bilginin ön plana çıktığı örgütlerin etkililiklerini belirlemede ise, örgütsel öğrenme kapasitesi temel belirleyici olacaktır. Okul yöneticisinin değişimin yönetimindeki rolü giderek artacaktır. Okul yöneticisinin değişimin yönetimindeki yeni liderlik rolünü üstlenmesi gerekir (Çelik,1996).

1.1. Problem

‘Ortaöğretim Kurumlarında Liderlik Standartlarının Tutum Boyutlarının Eğitimciler Tarafından Kabul Dereceleri nelerdir?’ sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Alt Problemler

1. Tutum standartları Ortaöğretim Kurumlarında çalışan müdürler tarafından ne derece kabul görmektedir?
2. Tutum standartları Ortaöğretim Kurumlarında çalışan müdür yardımcıları tarafından ne derece kabul görmektedir?
3. Tutum standartları Ortaöğretim Kurumlarında çalışan Bölüm/Zümre başkanları tarafından ne derece kabul görmektedir?
4. Tutum standartları Ortaöğretim Kurumlarında çalışan Öğretmenler tarafından ne derece kabul görmektedir?
5. Tutum standartları ankete katılan eğitimcilerin farklı demografik özelliklerine göre ne derece kabul görmektedir?
6. Ortaöğretim Kurumlarında çalışan eğitimcilerin lider yöneticide olması gerektiğini düşündükleri tutumlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, ABD’nde okul müdürlerinin eğitim, seçim, atanma ve değerlendirilmelerinde kullanılmak üzere geliştirilen liderlik standartları tutum boyutunun Türkiye’deki eğitim çevrelerince ne derece kabul gördüğünün belirlenmesi açısından çok önemlidir.

Türk Eğitim Sisteminde eğitim örgütlerinin yeniden yapılandırılması ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine dönük bilimsel arayış ve çabaların sürdürüldüğü bu dönemde, lider eğitim yöneticilerinin tutumları ile ilgili bir araştırma önemli sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan eğitimcilerin sorulan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmanın örneklemini evreni temsil etmektedir.
3. Müdürler her öğrencinin eğitilebilirliğine inanmalıdır.
4. Müdürler öğretim liderliğini benimsemelidir.
5. Müdürler aynı zamanda etik liderliği benimsemelidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Anket çalışmasında evren İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, ilçelerindeki Ortaöğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile sınırlıdır.
3. 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Araştırma, kapsamında kullanılan ölçeğin soruları ile sınırlıdır.
5. Araştırma, problemin ortaya konmasında ve anket sorularının hazırlanmasında alan yazın taraması Liderlik, Eğitim Yönetimi, Tutum konuları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lider: Lider organizasyon içerisinde sadece belli durum, görev ve bireylere ilişkin sergilediği davranışlar üzerinde yoğunlaşan mikro yönü ile büyük grupları karakterize eden önemli idealleri, değerleri ve stratejileri ele alan birey ve gruplar yerine bütün toplum ve organizasyonlara odaklanan kişidir.

Eğitim: Eğitim kişinin yaşadığı toplum içinde uygulama değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.

Eğitim Yönetimi: Eğitim Yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamaktır.

Eğitim Yöneticisi: Eğitim Yöneticisi eğitimin bütünü ile ilgilenen yani sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlayan kişidir.

Okul Yönetimi: Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır.

Okul Yöneticisi. Okul yöneticisi başlığı altında sunulan yaklaşımlar ve modeller, başta okul müdürlerini, müdür yardımcılarını, zümre, şube ve bölüm başkanlarını, belirli konularda görev yapan koordinatörlerini, dersane ve özel kurs yöneticilerini ilgilendirmektedir.

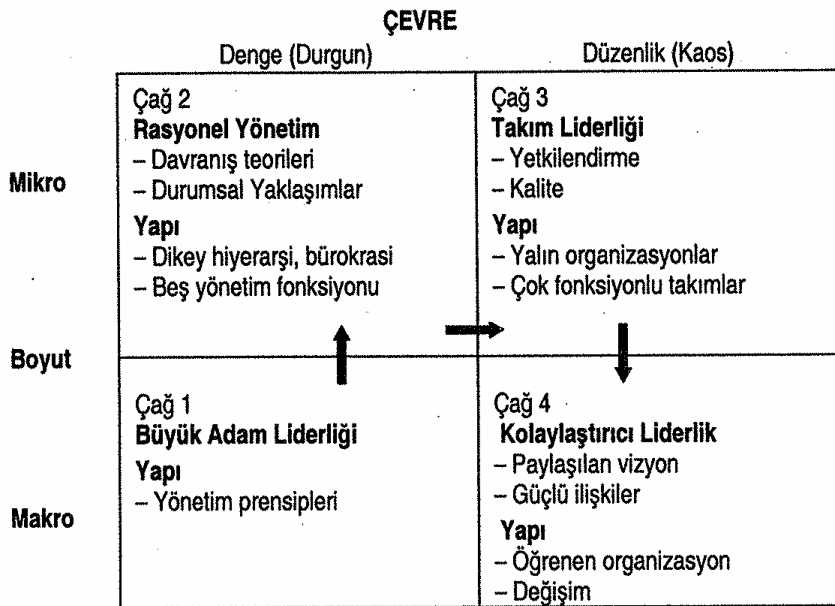
Tutum: Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.

BÖLÜM II

2. LİDERLİK KAVRAMI VE LİDERLİK TEORİLERİ

Günümüzdeki liderler, dünyada ve kendi organizasyonlarında meydana gelen olayları tahmin ve kontrol etmenin güçlüklerini bilmektedirler. Çünkü içerisinde yaşadığımız evrende kullanılan bilgiler yaklaşık olarak her altı ayda bir yenilenmektedir. Dünyadaki teknolojik gelişmelere paralel bu hızlı değişim ise; liderlerin altı ay ya da bir yılın ötesinde yaptıkları planlarda güçlükler ile karşılaşmalarına neden olmaktadır (Tabak, 2005).

Liderlik kavramı; şu an yaşadığımız karmaşıklık ve belirsizliğin çok fazla olduğu bu döneme ait bir kavram değildir. Liderlik belirsizlik ve karmaşıklığın daha az olduğu dengeli en azından insanların olayları rasyonalist olarak kontrol ve tahmin edilebildiğine inandıkları bir döneme ait bir kavramdır. O halde liderlik kavramının açıklanmasına yönelik en önemli faktörlerden bir tanesi çevredeki karmaşıklık ve belirsizlik seviyesi olacaktır. Liderlik kavramının açıklanmasına etki eden diğer bir unsur da liderin organizasyon içerisinde sadece belli durum, görev ve bireylere ilişkin sergilediği davranışlar üzerinde yoğunlaşan mikro yönü ile büyük grupları karakterize eden önemli idealleri, değerleri ve stratejileri ele alan birey ve gruplar yerine bütün toplum ve organizasyonlara odaklanan makro yönüdür. Bu bölümde tarihsel gelişimi içerisinde ayrıntılı olarak ele alacağımız liderlik kavramının evrimi Şekil 1 'de yer almaktadır (Tabak, 2005).



Şekil 1. Liderlik Evrimi

Şekil 1 'de görüldüğü üzere liderlik kavramının gelişimi iki boyut ele alınarak, dört çağa ayrılmıştır. (Daft, 1999)

Bunlar; Mikro ve Makro Liderlik: Liderlik süreci liderin kendisi, onu izleyenler ve organizasyonla ilgilidir. Liderlik sürecinin mikro yönü belli durumlar, görevler ve bireylerle ilgili olup, liderin aynı anda üzerinde yoğunlaştığı bir kişi veya görevdir. Lider bu durumda organizasyonu amaca ulaştırmak üzere ayrıntılı bilgi ve izleyicilerini motive etmek için ihtiyaç duyulan yeteneğe sahiptir. Liderliğin makro yönü ise; bireyleri, grupları ve belirli durumları aşan, hatta liderin bütün toplum ve organizasyona yönelik büyük grupları karakterize eden önemli idealleri, değerleri ve stratejileri ele alan kısmıdır (Daft, 1999).

Denge ve Kaos Durumları: Bir çevre, aylar ya da yıllar sonra aynı kalıyorsa o çevre dengelidir. Bu durumda insanlar tarihin tekerrür etmesini bekleyebilirler. Kaos durumlarında ise; çevresel unsurlar ani olarak değişmektedirler. Günümüzde hemen hemen tüm organizasyonlar hızla değişen bir çevrede iş yapmaktadırlar. Bu durumda liderlerin riski görebilmesi, birlikte çalışmayı ve öğrenmeyi desteklemesi gerekmektedir. Ayrıca liderlerin kaos durumlarında vizyon ve değişim için strateji yaratması, izleyicilerini teşvik ederek onlara yetki vermesi gerekmektedir (Daft, 1999).

Denge Durumunda Makro Liderlik: Bu dönem, liderlik yaklaşımlarının başlangıcı olan, “Büyük Adam” teorisiyle ilgili çalışmaların yapıldığı dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde liderlerin belirgin liderlik özelliklerini doğuştan kazandıkları benimsenmiş ve liderler özellikle tarihte yer etmiş kahramanlar ile eşit tutulmuştur. ‘Bu dönemde liderler organizasyonlarda, toplumsal hareketlerde, hükümetlerde veya orduda, çoğu kez her şeyi yoluna koyan tek başına bir “Mükemmel Adam” olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu “Mükemmel Adam” organizasyonlarda büyük resimle ve herşeyin ne şekilde bütüne uyum sağlayacağıyla ilgilenerek en üst düzeyde çalışır ve bir vizyon ve strateji geliştirerek, insanları bu vizyonu başarmaları için motive etme üzerine yoğunlaşır (Daft, 1999).

Organizasyonlar için, bu büyük şahsiyetlerin önemi araştırmacıları bir lideri meydana getiren ayırt edici nitelikleri incelemeyi teşvik etmiştir. Araştırmacılar eğer bu nitelikleri tespit edilebilirse, liderlerin önceden tahmin edilebileceği veya yetiştirilebileceğini düşündüler. Günümüzün hızla değişen dünyasıyla doğrudan ilgisinin azlığına rağmen, “Mükemmel Adam” anlayışı ya da büyük liderleri meydana getiren nitelikler için yapılan araştırmalar halen devam etmektedir (Tabak, 2005).

2.1.1. Denge Durumunda Mikro Liderlik

İkinci çağ, dünyada belirsizlik ve karmaşıklık az olmasına rağmen organizasyonların büyümeye başladığı dönemi anlatmaktadır. Bu durumda liderler organizasyonda işleri etkili bir şekilde yapabilmek için kurallara ve standart prosedürlere ihtiyaç duydular. Bu dönemde otoriter yaklaşımlar çalışanların kontrol edilmesinde önemli bir mekanizma olarak kullanıldı. Ayrıca, liderler tarafından önceden geleneksel kurallara göre alınan kararlar yerlerini eksiksiz prosedürlere bıraktı ve iş görenlerden kendilerini düşünmeleri yerine yaptıkları işi düşünmeleri ve bu işi kendilerine söylendiği şekilde tamamlamaları beklendi. Liderlerin organizasyon içerisindeki tüm olaylara kişisel olmayan şekilde yaklaşım, iş görenleri kontrol eden ve yönlendiren tavır ile çözüm bulmaya çalıştığı bu döneme “rasyonel yönetici” çağı da denmektedir. Rasyonel yöneticiler belirsizlik ve karmaşıklığın az yani her şeyin dengede olduğu ve birbirinden ayrılıp analiz edilebildiği bu çevreye tamamen uyum sağladılar. Liderler, fotoğrafın tamamı yerine detaylar üzerinde çok fazla durdular (Daft, 1999).

Liderlik konusuyla ilgili araştırma yapan bilim adamları bu çağda liderlerin, grupların daha fazla nasıl etkili hale getirebileceklerini öğrenmek üzere belirli durumlarda etkili olabilecek lider ve ast davranışlarını bulmaya çalıştılar (Tabak, 2005).

Düzensizlik Durumunda Mikro Liderlik: Bu çağ, dünyada 1972-1973 yıllarında yaşanan petrol kriziyle başlayarak daha sonra da 1980’lerde devam eden küreselleşme sonucu ortaya çıkan rekabetin yaşandığı dönemi anlatmaktadır. Bu dönemde, Japonlar dünyaya takım liderliği fikri ve süper kaliteli ürünleriyle ortaya çıktılar. Yöneticilerin birçoğu, organizasyonlarında dikey hiyerarşiden liderlik ve çapraz takım ilişkili yatay organizasyona geçerken duyguları bastırılmış gibi hissetmiş ve organizasyonunun performansını arttırmak üzere yeniden örgütlenme, küçülme ve takım tabanlı yaklaşımı tercih etmiştir. Bu dönemde çoğu lider yetkilendirmenin gerekliliğini anlamış ama kontrolün bırakılmak zorunda kalındığı eski bir düşünce tarzına takılıp kalmıştır. Ayrıca güçten nasıl vazgeçeceklerini ve patrondan ziyade nasıl koç gibi davranacaklarını öğrenmişlerdir (Daft, 1999).

Düzensizlik Durumunda Makro Liderlik: Bu çağ, iş görenleri kontrol esnasında geleneksel kontrol anlayışının bırakıldığı ve yöneticilerin daha çok iş görenleri yönetmek yerine onların yönetime katıldığı dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde liderler, çevredeki belirsizlik ve karmaşıklığa uyum sağlayabilmek için, organizasyonu öğrenmenin ve her bir işgörenin zevkle katılarak problemlerin çözüldüğü bir organizasyon meydana getirmenin önemini anladılar.

Liderler, organizasyonlarında meydana getirdikleri ortak vizyon yardımıyla iş görenlerin kendi kendilerini kontrol etmelerini sağladılar (Daft, 1999). Ayrıca, birinci dönemde olduğu gibi bu dönemde de lider başrolüdür. Ancak bu dönemin en önemli özelliklerinden bir tanesi, liderlerin kahraman olarak algılanması sona ermiş ve organizasyonun vizyonu sadece lider tarafından değil, organizasyonda yer alan tüm iş görenler tarafından ortaya konularak paylaşılmıştır. Liderler kendilerini başkalarına ve organizasyon vizyonuna adanmış bir hizmetçi görünümündedirler.

Richard Daft tarafından, oluşturulan liderlik evrimi modeli çerçevesinde kısaca incelediğimiz liderlik kavramının günümüzde geldiği yeri tam olarak tespit edebilmek üzere, tarihsel gelişimi içerisinde liderlik teorilerini incelemek yararlı olacaktır. Bu nedenle, bu bölümde tarihsel gelişim süreci içerisinde liderlik konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenecek ve birçok araştırmacı tarafından eskiye oranla daha karmaşık bir durumda bulunduğu ileri sürülen liderlik kavramının geldiği nokta tespit edilmeye çalışılacaktır.

2.1.2. 1900-1950 Yılları Arasındaki Liderlik Tanımları ve Özellikleri Teorisi

M.Ö. 3200 yıllarında yazının bulunmasıyla başlayan tarihin en önemli olaylarından bir tanesi, 19'ncü yüzyılda ustaların üretimi, fabrikalara bırakması yani "Sanayi Devrimi"dir. Sanayi devriminin ortaya çıkışıyla birlikte bilimsel olarak Yönetim Kavramı da anılmaya başlamıştır. O dönemde yönetimin belli başlı unsurları olarak iş bölümü, hiyerarşik kademelenme, belirli kural ve yöntemlerin yönetimde uygulanması görülmektedir (Tabak, 2005).

Bu dönemde kararlar işletmeye azami fayda sağlayacak şekilde alınmakta ve başlıca ölçü ekonomik etkinlik olmaktaydı. İşgörenin sadece üretim aracı olarak görüldüğü bu dönemde insanlar arasında doğal olarak kurulan ilişkiler ve faktörler, organizasyonun dışında bırakılmaya çalışılmıştır. Organizasyonda çalışan insanlar, birbirleriyle tanımlanan ilişkileri olmayan, rasyonel davranıp, kendi ekonomik çıkarlarını gerçekleştirmeye çalışan tek tek bireylere indirgenmişlerdir (Dereli, 1982).

Yönetici ile lider kavramını aynı gören klasik yönetim anlayışında, liderlik tanımlarında genellikle gücün merkezileşmesi ve kontrol üzerinde durulmaktadır (Rost, 1993). Ayrıca, 1940'lı yıllardan itibaren liderlik tanımlarında grup kavramının kullanılmaya başladığı görülmektedir. O dönemde Hempill'in yaptığı tanımlama bunu destekler niteliktedir. Yazara göre liderlik; istenilen sonuçlara varmak için, grup faaliyetlerini bir araya getirme sürecidir (Rost, 1993)

Yönetimde insan ilişkileri yaklaşımının başlangıcı olan Hawthorne çalışmalarında, yöneticinin organize etme, planlama, kontrol gibi fonksiyonları için gereken mantıksal becerileri yanında, sosyal becerilerle de donatılması ve yönetimde grup etkinliği üzerinde durulmuştur (Tabak, 2005).

Liderlikte özellikler yaklaşımı paralelinde yapılan çalışmalarda ister lideri tanımlarken gücü ve kontrolü vurgulasın, ister grubu ön plana çıkarsın, varılmak istenen nokta; bazı insanların doğal liderler olduğu ve bu doğal liderleri başkalarından ayıran fiziksel karakteristiklere ve kabiliyetlere sahip oldukları düşüncesidir (Yukl,1989). Bu amaçla 1920-1950 yıllarında geliştirilen psikolojik testler ile liderin sahip olduğu özellikler bulunmaya çalışılmıştır (Yukl, 1989).

Liderliğin açıklamasında Büyük İnsanlar Yaklaşımı da denebilecek bu teoride lider olanları lider olmayanlardan ayıran özellikler araştırmacılar tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 1'de lider olanları olmayanlardan ayıran özellikler listesi verilmiştir (Buono-Bowditch, 1990).

Tablo 1: Lider Özellikleri

-Boy	-Eğitim düzeyi	-Hakim Olma
-Kilo	-Dış görünüş	-İnsiyatif Kullanma
-Fiziki görünüm	-Konuşma (Hitabet) Yeteneği	-Orjinal düşünce
-Bireysel Enerji	-Kendine Güven	-Kavrama
-Sağlık	-Bilgi	-Kararlı Davranış
-Zeka Düzeyi	-Karar ve Yargılama	-İstek, Hırs
	-Uyum	

Kaynak: BUONO-BOWDITCH, 1990, s.161.

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır.

Şu halde belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir. Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2004).

Liderlik sürecini sadece lider değişkenini ele alarak inceleyen bu teori pek fazlaca başarılı olamamıştır.

Yapılan araştırmalarda bazen etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları belirlenmiş bazen grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir.

Bu nedenle, liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için başka değişkenlere de bakılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Koçel, 1995).

2.1.2.1. 1950-1970 Yılları Arasındaki Liderlik Tanımlar ve Liderin Davranışları Yaklaşımı

Davranışçı liderlik teorilerinin ana fikri, liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik süreci içerisinde sergilediği davranışları olduğudur. Bu nedenle; davranış araştırmacıları etkili bir liderlik için dayanak oluşturacak nedenleri bulmak için çaba harcamışlardır. Bu çalışmalarda, genellikle liderin izleyicileri ile haberleşme şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vs. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ortaya çıkmıştır (Koçel, 1995).

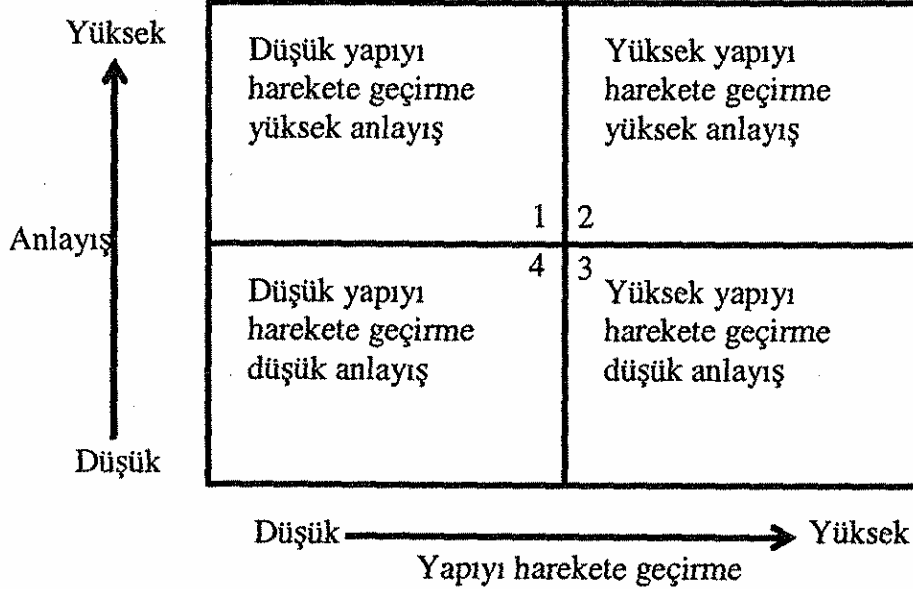
Davranış teorilerinde araştırmacılar temel olarak iki liderlik biçimi üzerinde durmuşlardır. Bunlar; göreve dönük liderlik tarzı ve insana dönük liderlik tarzıdır. Yapılan çalışmalarda insana dönük liderliğin daha başarılı olduğu hipotezi doğrulanmış, buna rağmen net bir sonuca ulaşılmamıştır (Dereli, 1982).

Ayrıca bu dönemde organizasyonlarda grubu ve grup etkinliğini ortaya çıkarmak üzere duyarlılık eğitimi, T grup eğitimi ve yönetim skalası eğitimi gibi metodlar geliştirilmiştir. Bu eğitimlerle organizasyon da grubun etkinliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Bu dönemde yazarlar liderliği genellikle ortak amaçlar doğrultusunda geliştirmiş ilişkiler şeklinde tanımlamışlardır. Örneğin Stogdill Liderliği “bir amaç belirleme ve başarıma doğrultusunda bir araya gelmiş, grubun faaliyetlerini etkileme süreci” olarak tarif etmiştir (Rost, 1993).

2.1.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

1945 yılında askeri ve sivil birçok yönetici üzerinde yapılan bu çalışmanın hedefi, liderin nasıl tanımlandığını tesbit etmek olmuştur. Daha sonra bu tanımlar faktör analizine tağbi tutulmuş, lideri ve liderlik sürecini açıklayan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların sonunda, liderlik davranışını etkileyen iki bağımsız değişken belirlenmiştir. Bu iki değişken, anlayış ve yapıyı harekete geçirmedir (Yukl, 1989).

Anlayış değişkeni; liderin çalışanları ile arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı, çalışanların ihtiyaç ve arzularına yakından ilgi göstermesidir. Yapıyı harekete geçirme değişkeni ise; liderin ulaşılması gereken amaçla ilgili olarak işin planlanması, örgütlenmesi, yönlendirilmesi ve kontrolü ifade etmektedir (Yukl, 1989).



şekil 2: Ohio State Üniversitesi Liderlik Stilleri Kombinasyonu

Kaynak: HELLRIEGEL-SLOCUM, 1986, s. 454.

Ohio State Üniversitesi'nde yapılan araştırmalarda liderlerin iki davranış boyutu olduğu açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi kişiye dikkate alma, ikincisi ise girişimcilik ruhu olmaktadır (Eren, 2004).

Burada girişimcilik ruhu yüksek olan lider işi etkili biçimde planlayıp organize etmekte, grubu oluşturan üyeler arasında olumlu ilişkiler kurmakta, haberleşmeyi kolaylaştırmakta ve işi'de başarı gösterme olasılığını arttırmaktadır. Kişiye dikkate alan liderler ise, üyelerle arkadaşça ilişkiler kurmakta, onlara samimi ve dostça yaklaşmakta, bireylerde saygı ve güven uyandırmaktadır (Eren, 2004).

2.1.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik alışmaları

Lider davranışları ile ilgili olarak yapılan ikinci araştırma ise Michigan Üniversitesi'ndeki bilim adamları tarafından yapılmıştır. Tannenbaum ve Schmidt liderlik davranışını lider ve üyeler arasındaki yetki ilişkileri bakımından incelemişlerdir.

Yetkiyi kullanma konusunda astları ile geliştirmiş olduğu davranış türü liderin başarısını belirleyen bir diğer etmen olmaktadır. Bu davranışı belirleyen faktörler, liderin yönetim felsefesi astların kişiliği ve alanlarında uzman olmaları, yönetimin icra edildiği ortam koşullarıdır (Eren, 2004).

2.1.2.4 Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert 1947 ile 1961 yılları arasında süren araştırmalarında petrol, kâğıt, demiryolları, elektronik v.b. birçok endüstri alanında çalışan değişik pozisyona sahip binlerce kişiden anket ve görüşme sonunda veri almış ve sonunda iş gören merkezli ve iş merkezli lideri tanımlamış ve özelliklerini şu şekilde belirtmiştir (Likert, 1961);

İş merkezli yönetim biçimi sergileyen yöneticiler;

- Her bir görevin yapılması için en iyi yolu bulurlar,
- İşi, küçük basit bölüm ve görevlere bölerler,
- Bu görevlerini en iyi yapması için iş görene beceri kazandırmak için eğitim verirler,
- İş görenin yaptığı bu göreve sıkı kontrol uygularlar, Personel merkezli yönetim biçimi sergileyen yöneticiler ise; işi, küçük basit bölüm ve görevlere bölerler,
- Astlarının problemleri ile ilgilenirler,
- Verimlilik amaçlarını gerçekleştirmede grup oluşturmaya önem verirler.

Bu araştırmalarının sonucuna göre (Likert, 1961);

- Astlarına yapılacak işler konusunda bağımsızlık veren yöneticilerin işletmelerinin daha verimli olduğu,
- İşlerinde daha iyi performans için baskı görmeyen işgörenlerin baskı görenlere göre daha verimli olduğu,
- Astları eksik iş yapınca onlara yardımcı olup anlayış gösteren yöneticilerin, astlarının eksik yaptığı işten dolayı ceza veren yöneticilere göre verimli olduğu,

İşletmeleri verimli olan yöneticilerin sık denetleme yapmadıkları ve işlerin yapılması konusunda iş görene özgürlük tanıdıkları belirlenmiştir.

Likert, bu araştırmalarının devamı olarak değişik yönetim sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelediği bir model ortaya koymuştur (Can,Tuncer,Ayhan, 1985).

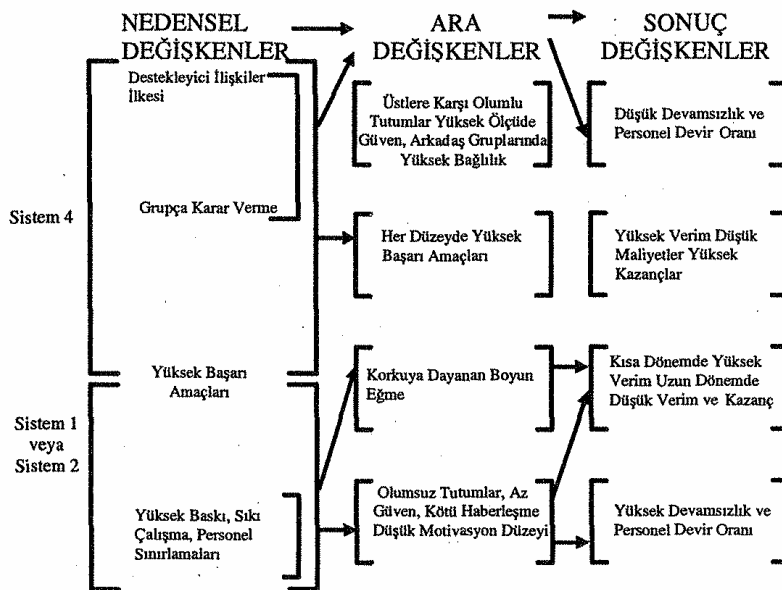
Likert bu sekiz örgütsel değişkeni kullanarak yaptığı araştırmalar sonucunda, yöneticilerin en verimli işletmelerde ve en verimsiz işletmelerde uyguladıkları ilkelerden yararlanarak yönetim biçimlerini dört gruba ayırmıştır. Bunlar (Dereli, 1982);

- Sömürücü Otoriter Yönetim Biçimi (Sistem -1 Yönetim Biçimi)
- Yardımcı Otoriter Yönetim Biçimi (Sistem -2 Yönetim Biçimi)
- Danışmalı Yönetim Biçimi (Sistem- 3 Yönetim Biçimi)
- Katılnmalı Grup Esasına Dayalı Yönetim Biçimi (Sistem -4 Yönetim Biçimi)

Likert' in sistem modeli nedensel, ara ve sonuç değişkenlerinden oluşmaktadır. Nedensel değişkenler bağımsız değişkenler olup, örgütsel başarıyı belirlemektedir (Likert, 1961).

Şekil 3' de Likert modelindeki nedensel ara ve sonuç değişkenlerinin birbiriyle ilişkileri gösterilmiştir. Buna göre;

Sistem 4 yönetim biçimini uygulayan yöneticiler, üstlere karşı olumlu tutumlar, yüksek ölçüde güven, arkadaş gruplarında yüksek bağlılık gibi ara değişkenlerinin ortaya çıkmasına neden olmakta, bu değişkenlerde düşük devamsızlık ve personel devir oranı, düşük maliyet ve yüksek kazanç gibi sonuç değişkenlerini ortaya çıkarmaktadır. Sistem 1 veya 2'deki yönetim biçimini uygulayan yöneticiler: astlarında yüksek başarı elde etmek için korkuya dayalı boyun eğmeye neden olmakta bu ara değişkende organizasyonunu yüksek devamsızlık ve yüksek personel devir oranı olan sonuç değişkenine götürmektedir. Bu da organizasyon için kısa dönemde yüksek verim uzun dönemde düşük verim ve kazanç neden olmaktadır (Maviş, 1985).



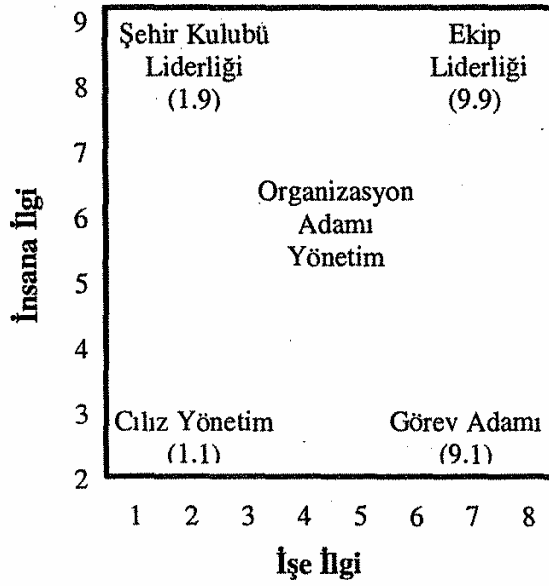
Şekil 3: Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri

Kaynak: MAVİŞ, 1985

2.1.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi

Tekras Üniversitesinden araştırmalarını yapan Blake ve Mouton, Ohio State Üniversitesi araştırmacılarının ortaya attığı görüşlere yakın bir görüş ortaya koymuşlardır (Eren, 2005).

Robert Blake ve Jane Mouton, liderin iki temel ilgi alanını, insan ilişkileri ve üretime duyulan ilgi olarak belirlemişler ve bu ilgi alanlarının yatay ve dikey boyutlarda belirtildiği bir matriks oluşturmuşlardır (şekil 4). Bu boyutlara verilen ağırlığın derecesine göre beş ayrı tip liderlik ortaya çıkmaktadır (Tabak, 2005).



şekil 4: Yönetmel Ölçek

Kaynak: Blake-Mouton, 1985, s.11.

Bu görüş Yönetim Biçimleridir ve beş türde liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır.

Cılız Liderlik (1.1. Yönetim): Lider organizasyonundaki insana da üretim de ilgi göstermemektedir. Lider organizasyonda kalabilmek için gerekli en az işi yapmakta, işine çok az ilgi ve katılım göstermekte, sorumluluk almaktan kaçınmaktadır.

Şehir Kulübü Liderlik (1.9. Yönetim): Lider üretime en az düzeyde ilgi göstermekte buna karşılık astları arasında bir ortam yaratmaya büyük çaba sarf etmektedir.

Görev Liderliği (9.1. Yönetim): Lider astlarını bir robot gibi görmekte, görevlerini ayrıntılı biçimde tanımlamakta, yönlendirmektedir.

Orta Yol Liderlik (5.5. Yönetimi): Lider, hem işe hem de insana önem vermekte ancak iki kısmı da memnun ederek kendini korumayı amaçlamaktadır.

Ekip Liderliği (9.9. Yönetim): Bu yaklaşım insanların verimli çalışma ve kendini işe adanma gereksinimleri olduğunu varsaymakta bu yüzden personelin kararlara katılımını teşvik etmektedir.

Diyagramda aktarılan en ideal yönetim biçimi “Ekip Liderliği” dir. Bu liderin liderlik biçiminin diyagram üzerinde nerede olduğu belirlenirse, onu 9.9’a ulaştırmak ve eğitim vermek mümkün olacaktır. Ancak bunu yapabilmek için liderin kişiliğini, grup yapısını, çevre şartlarını incelemek ve göz önünde bulundurmak gerekir. (Üçok, 1992).

2.1.2.6. Mc Gregor’un X ve Y Teorileri

Genellikle yazarlar tarafından Neo-Klasik Yönetim teorilerinin açıklanmasında kullanılan X ve Y teorisi liderin davranışını açıklamada da kullanılabilir (Koçel,1995). Mc Gregor’a göre yöneticilerin davranışını belirleyen en önemli faktörlerden bir tanesi, insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. X kuramın varsayımları şunlardır (Eren, 1993);

- Ortalama insan işi sevmez ve elinden geldiği ölçüde işten kaçma yollarını arar. Yönetim bu nedenle işten kaçma eğilimini önleyici tedbirler almalı, disipline önem vermelidir.
- İnsanların kendiliğinden iş yapmasını ve sorumluluk almalarını beklemek hatalıdır.
- İnsanların harekete geçmesini sağlayacak en önemli güç maddi bakımdan ödüllendirilmeleridir.
- İnsanların değişime karşı tepkileri fazladır. Bu yüzden değişimi sevmez ve alışkanlıklarını devam ettirirler.
- İnsanlar bencildir kendi arzularını örgüt amaçlarına tercih ederler.

Mc Gregor X kuramında insanları ve insanlar arasındaki ilişkileri gözardı eden klasik yönetim anlayışını anlatmaktadır. İşin aşırı derecede bölünmesi ve uzmanlaşma işte monotonluğu getirdiği gibi bireyin yaratıcı gücü ve girişim arzusunu da ortadan kaldırmaktadır. Eğer insan iş arkadaşlarını sever ve organizasyonunu kabullenirse yetki ve sorumluluk almaya hazırdır. Mc Gregor daha sonra Y kuramının varsayımlarını şu şekilde sıralamıştır (Eren, 1993);

- İş oyun ya da dinlenme kadar doğaldır,
- Sıkı denetim ve kontrol, insanları yönetmek için tek yol değildir. İnsanlar organizasyonlarına bağlanır ve işi severlerse kendilerini kontrol ederek çalışırlar.

- Kişi doğuştan sorumluluktan kaçmayı öğrenmez. Organizasyonundaki kötü deneyimlerinden dolayı, tecrübesi nedeniyle sorumluluktan kaçmayı öğrenir.

Bu varsayımlardan yola çıkarak yöneticinin yapması gereken; uygun bir ortam yaratarak insanın kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Buna göre X teorisini benimseyen yöneticiler daha çok otoriter liderlik tarzı sergilerken, Y teorisinin varsayımlarını benimseyen yöneticiler ise; daha demokratik ve katılımcı bir liderlik tarzı sergileyeceklerdir (Koçel, 1995).

2.1.2.7. 1970-1980 Yılları Arasındaki Liderlik Tanımları ve Durumsallık Teorisi

Bu dönemde etkin liderin özelliklerinin ne olduğu ve ne yaptığı konuları ele alınırken bir dışsal faktör olarak 'durum' da dikkate alınmıştır. Böylelikle değişik koşulların değişik liderlik biçimini gerektirdiği varsayımından yola çıkılarak birçok araştırma yapılmıştır.

Liderliği, grup veya organizasyonun amacına ulaşması için organizasyon ya da grubu oluşturmak ve devam ettirmek olarak gören birçok tanım geliştirilmiştir (Rost, 1993). O dönemin en önemli teorisyenlerinden olan Fiedler 1967 yılında liderliği; Grup üyelerinin işlerini, koordine etme ve yönetmede liderin takınacağı davranış biçimi olarak tanımlamıştır (Rost, 1993).

2.1.2.8. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli

Fred Fiedler “ En az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı” (LPC) olarak adlandırılan bir ölçek yardımıyla liderin görev yönelimi veya ilişki yönelimli olup olmadığını belirlemektedir. Bu teorinin temel varsayımı, diğer durumsallık teorilerinde olduğu gibi, ilişki ya da görev yönelimli liderlik davranışının durumdan duruma değişebildiğidir. Üç önemli durumsal değişken; lider ve izleyiciler arasındaki ilişki, başarılacak işin niteliği ve liderin yasal gücüdür (Vecchio, 1991).

Lider-izleyici ilişkisi: Liderin izleyicileri tarafından benimsenme derecesini göstermektedir (Can, 1992). Eğer lider izleyicileri tarafından sevilip benimseniyorsa ve ilişkiler iyi olarak kabul ediliyorsa liderlik için olumlu bir ortam mevcuttur. Bunun aksine lidere güvenilmiyor, benimsenmiyorsa ve ilişkiler zayıf olarak kabul ediliyorsa liderlik için olumsuz bir ortam söz konusu olacaktır. Bu değişken aşağıdaki gibi gösterilebilir (Koçel, 1995).

İYİ	ZAYIF
-----	-------

Başarılabak işin niteliği: Bu değişken işğören tarafından yapılan işlerin rutin olup olmama derecesini belirlemektedir. Görev rutin, kolay anlaşılır ve işğören de bununla ilgili yeterli bilgiye sahip ise görev yapısı planlanmış niteliktedir. Eğer işler rutin değil de karmaşık ise görev yapısı plansız niteliktedir. Görev yapısının planlı olması liderlik açısından istenilen, plansız olması ise istenmeyen bir durumdur. Bu değişken planlanmış ve planlanamayan olarak aşağıdaki gibi gösterilebilir (Can, Akgün, Kavuncubaşı, 1994).

Şekil 5:

Lider-İzleyici İlişkisi	İYİ		ZAYIF	
	Planlanmış	Planlanamayan	Planlanmış	Planlanamayan
İşin Niteliği				
Durumlar	1	2	3	4

Yukarıdaki dört durumdan (1) liderlik için en olumlu ortamın bulunduğunu, (4) ise en olumsuz ortamı bulunduğunu ifade etmektedir (Koçel, 1995).

Liderin Yasal Gücü: Liderin bulunduğu yönetsel konumu aracılığıyla sahip olduğu güçtür. Eğer liderin cezalandırma, ödül, terfi ettirme v.s. konularındaki yetkisi söz konusu ise yasal gücü fazladır. Ancak bu tip yetkilere sahip değilse yasal gücü azdır.

Yasal gücünün fazla olması liderlik için olumlu bir ortama, az olması ise olumsuz bir ortama neden olmaktadır (Can, Akgün, Kavuncubaşı, 1994).

Lider-İzleyici İlişkisi	İYİ				ZAYIF			
	Planlanmış		Planlanamayan		Planlanmış		Planlanamayan	
Yasal Güç	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az
	1	2	3	4	5	6	7	8
	En Olumlu ←				→ En Olumsuz			

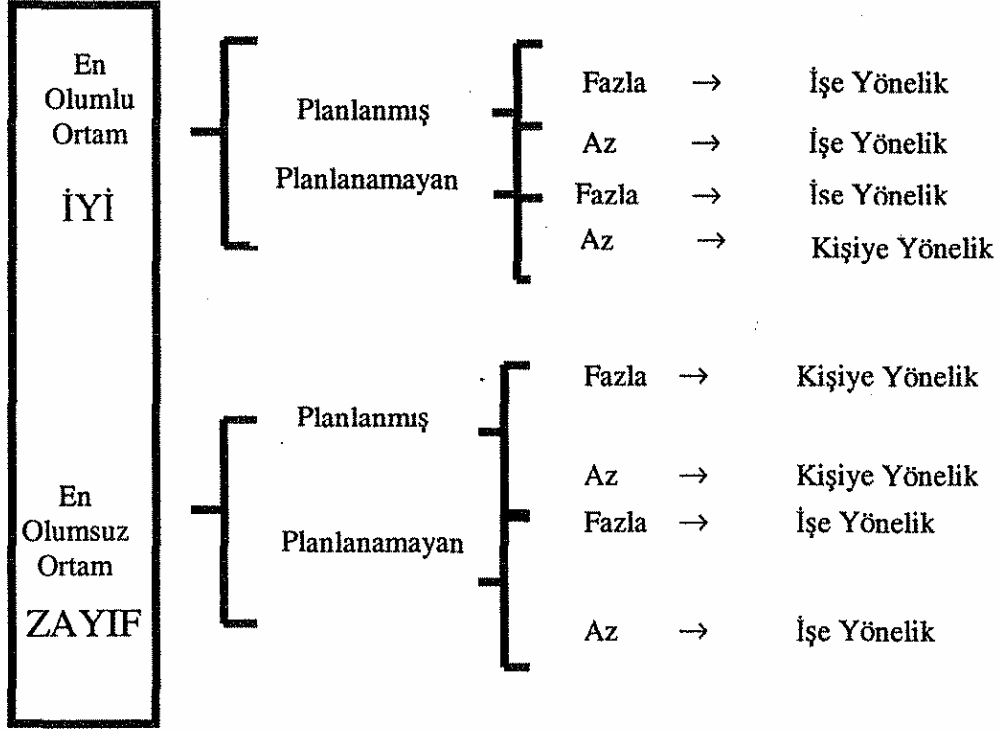
Şekil 6 Fiedler Etkin Liderlik Ölçeği

Kaynak: SMITH, 1982, s. 173.

Fiedler'e göre liderin göstereceği davranışın etkinliği yukarıda Şekil 6' de belirttiğimiz sekiz durumuna göre farklılık gösterecektir.

Yaptığı araştırmalar sonucunda en olumlu ve en olumsuz durumda işe yönelik liderlik davranışı etkin ve uygun iken, nisbeten olumlu ve olumsuz ortamda kişiye yönelik liderlik biçimi etkin olacaktır.

Bu durum aşağıda Şekil 7'deki gibi ifade edilebilir (Koçel, 1995).



Şekil 7 Fiedler Önderlik Modeli

Kaynak: KOÇEL, 1995, s.356.

Fiedler'in ortaya koyduğu Etkin Liderlik Modelindeki LPC ölçeğinin geçerliliğinin tam olmaması ve lider davranışının değiştirilemeyeceği ile ilgili varsayımları bir çok araştırmacı tarafından eleştirilmiştir (Can, Akgün, Kavuncubaşı, 1994).

2.1.2.9. Yol-Amaç Kuramı

Örgütlerde başarılı lider davranışı konusunda yapılan araştırmalar sonunda oldukça yeni sayılabilen kuramlardan biri de House ve Mitchell tarafından geliştirilmiş yol-amaç modelidir. Bu modelde liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Buna göre liderlerin örgütsel amaçlara erişmek, işyerinde iş tatminini gerçekleştirmek ve astlarını güdülemek bakımından etkinlikleri olan kişiler olduğu temel varsayımından hareket edilmektedir (Eren, 2004).

Robert House tarafından geliştirilen bu teorinin temeli büyük ölçüde motivasyon konusunda geliştirilen beklenti teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre insanların davranışını etkileyen iki sebep vardır. Bunlardan bir tanesi kişinin, belirli davranışları belirli sonuçlara ulaşacağına dair inancı diğeri ise; bu kişinin sonuçlara vereceği önemlidir.

Bekleyiş teorisini liderlik açısından ele aldığımızda şunu söyleyebiliriz mümkün olacaktır.

Liderin en önemli görevi izleyicileri için önemli sayılacak amaçlar (ödüller) belirlemek ve izleyicileri bu amaçlara (Ödüllere) ulaştırılacak yolları göstermektir. Bu teoriye göre lider aşağıdaki dört liderlik davranışından birisini gösterebilir (Vecchio, 1991).

Bunlar;

Emredici (Yönlendirici, Otokratik) Liderlik: Bu liderlik modelinin en önemli özelliği, işgörenin iş yapısının liderce belirlenmesi ve izleyecekleri yolunda liderce saptanmasıdır. Bunun yanında başarı-ödül sistemi, grubun başarı hedefleri, bireysel sorumluluklar lider tarafından saptanır.

Destekleyici Liderlik: Bu liderlik tipinin temel davranışı astları ile ilişkisinde dostluk ve arkadaşlık içerisinde yürütmesine dayanır. Ayrıca astları harekete geçirmek için ceza yerine ödül sistemi geliştirilip, astlarla arkadaşça ilişki kurulur ve ilgi alanları saptanır.

Katılımcı Liderlik: İş ortamında, her türlü karar almada astlarının da karara katılımının sağlanmasıdır. Ayrıca bu tip lider; astları ile haberleşme ağı kurarak onları bilgilendirir ve olaylara katılmalarını sağlar. Onlarla birlikte zorlukları ve farklılıkları ortadan kaldırır.

Başarı Yönelimli Liderlik: Liderin önemli ve yüksek hedefler belirleyerek, astlarının bu hedefleri başaracakları konusunda güven duymasınıdır.

Liderin bu davranışları sergilerken etkinliği ise izleyicilerin kişisel özellikleri, izleyiciler üzerindeki zaman, çevre baskısı ve işin niteliği gibi durumsal faktörlere bağlı olacaktır (Koçel, 1995).

Kişisel özelliği durumsal faktör olarak ele alırsak, çevresindeki olayları kendisinin belirlediği inancında olan ve çevreden aldığı olumlu ya da olumsuz tepkilerin nedeninin kendi davranışları olduğuna inanan içsellersin olduğu bir organizasyonda katılımlı liderlik tarzının uygun olacağı bunun yanında dışsalların çoğunlukta olduğu organizasyonda ise; otoriter liderlik tarzının geçerli olacağını söyleyebiliriz (Sargut, 1994).

İzleyicilerin üzerindeki zaman ve çevre baskısının liderlik davranışına etkisini ise şöyle açıklayabiliriz: Yeni bir proje ve grup ile karşılaştığında lider, görev yapısının belirlenmesinde ve ne yapılacağına karar vermesinde yönlendirici liderlik sergileyebilir.

Daha sonra grubun bütünlüğünü sağlamak için destekleyici davranış sergiler, son olarak da grubun başarısı arttıkça katılımcı ve başarı yönelimli liderlik tarzı sergileyebilir (Vecchio, 1991).

2.1.2.10. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı

Durumsal liderlik kuramlarından biri de Blake ve Mouton'un iki boyutlu önderlik yaklaşımından esinlenerek Hersey ve Blanchard isimli düşünürler tarafından geliştirilmiştir. Burada düşünürlerin dikkat çektikleri nokta astların olgunluk düzeyleri ile ilgili durumsal değişkenliktir (Eren, 2004).

Olgunluk derecesi işe şunları içerir (Can, 1992);

- İzleyicilerin başarıya ulaşma konusundaki istekleri,
- İzleyicilerin sorumluluk alma isteği ve yeteneği,
- Başarılabacak göreve ilişkin eğitim, tecrübe ve kabiliyet.

2.1.2.11. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Davranışı Yaklaşımı

William J.Reddin, üç boyutlu yönetim tipi kuramında eski modellerin görev ve ilişki boyutlarına ilk defa etkinlik boyutunu ilave etmiştir. Üç boyutlu lider etkinliği modelinin gelişmesine büyük katkıda bulunan Reddin, yararlı bir kuramsal modelde çeşitli davranış tiplerinin duruma bağlı olarak etkin veya etkisiz olabileceklerini göstermeye çalışmaktadır. Şu halde her koşulda etkin olacak bir tek lider davranış tipi kesinlikle olamaz (Eren, 2004).

Belirli bir durumda herhangi bir davranış biçimi geliştiren lider etkinlik çizgisi üzerinde aşırı etkinlik ile aşırı etkisizlik arasında belirli bir noktada yer alabilir.



Şekil 8: Liderin Davranış Tipleri

Kaynak: EREN, 1993, s.303

Reddin, Biake ve Mouton'un Şekil 8'deki yönetsel ölçek kavramından yola çıkarak bu iki boyut üzerinde Şekil 9'daki dört temel tiplerini yapmaktadır (Can, 1992).

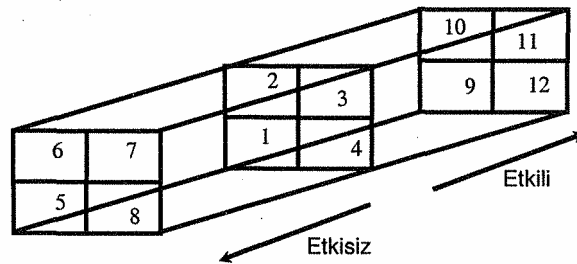
İlgili	Birleştirici
Kopuk	Adanmış

Şekil 9: Reddin'in Temel Liderlik Tipleri

Kaynak: CAN, 1992, s.192.

Liderin görev davranışı grup üyelerinin rollerini tanımlaması ve örgütlemesi, izleyenlerin her birinin hangi işleri, ne zaman, nerede, nasıl yapacağını belirtmesidir. İlişki davranışı ise kendisi ile izleyenleri arasındaki kişisel ilişkileri ve haberleşme kanallarını açarak, sorumluluk devrederek karşılıklı güven ve arkadaşlık oluşturma toplamıdır. Reddin görevi ve ilişki davranışı belirttikten ve temel tiplerini ortaya koyduktan sonra bunun her zaman ve her yerde etkili olmayacağını varsayarak, bu iki boyuta etkinlik boyutunu da elde etmiştir. Yazara göre liderlik davranışı, belirli bir duruma uygun olduğunda etkili, uygun olmadığında ise etkili değildir (Tabak, 2005).

Kısaca liderin etkililik derecesi davranıştan değil durumdan doğmaktadır. Reddin' in temel tipolojisinden ortaya çıkan dördü etkili dördü etkisiz liderlik biçimi Şekil 10'da verilmiştir (Lutı,1987).



Şekil 10: Reddin'in Üç Boyutlu Yönetsel Ölçeği

Kaynak: REDDIN, 1970, s.230.

Temel Yaklaşım: 1. Kopuk, 2. ilgili, 3. Birleştirici 4. Adanmış

Etkisiz Yaklaşım: 5. Terkeden, 6. Görevli, 7. Uzlaştırıcı, 8. Otoriter

Etkili Yaklaşım: 9. Bürokrat, 10. Geliştirici, 11. Yönetici, 12. Babacan-Otoriter.

Yukarıda işaret ettiğimiz dört etkin ve dört etkin olmayan tipin başkaları tarafından nasıl algılandığını ayrıntılı bir şekilde Tablo 2'de görebiliriz

Tablo 2: Temel Lider Davranış Biçimlerinin Etkili veya Etkili Olmayan Durumlara Göre Algılanış Biçimleri

Davranış Türleri	Etkili	Etkili Olmayan
Yüksek Görev ve Düşük İlişkiler	Genellikle; ne istediğini bilen ve kırıncı olmadan bunu gerçekleştirecek yöntemler meydana getiren biri olarak görülür.	Genellikle; başkalarının güveni olmayan, beğenilmeyen ve kısa süreli verimle ilgili olan biri olarak görülür.
Yüksek Görev ve Yüksek İlişkiler	Genellikle; hedefler saptama ve işleri örgütlemeye grubun gereksinimlerini doyuran ancak aynı zamanda astlarına yüksek düzeyde sosyo-duygusal destek sağlayan biri olarak görülür.	Genellikle; grup tarafından istenilenden çok biçimsel yapı ve görevlerle ilgilenen duygusal desteklere gereğinden çok zaman ayıran biri olarak görülür.
Yüksek İlişkiler ve Düşük Görev	Genellikle; yeteneklerin gelişmesi ile ilgili olarak insanlara tam bir güvenin bulunduğu biri olarak görülür.	Genellikle; uyumlu iyi kişi olarak tanınma ve bir görevi tamamlamak için riskli ilişkileri üstlenmeme arzusunda olan biri olarak görülür.
Düşük Görev ve Düşük İlişkiler	Genellikle; sosyal etkileşimlerde çok az rol oynayarak astlarını için yapılmasında serbest bırakan biri olarak görülür.	Genellikle; insanlar ve görev üzerinde az duran, pasif ve ilgisiz biri olarak görülür.

Kaynak: EREN, 1993, s.305

2.1.2.12. Vroom-Yetton Normatif Liderlik Teorisi

1973 yılında Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından geliştirilen bu yaklaşımda belirli şartlar altında verilecek kararlara astların katılmasını sağlamak için onlara nasıl cesaret verileceği ve sonunda ne kadar astın katılımının sağlanacağı saptanmak istenmektedir (Erdoğan, 1991).

Kısaca bu çalışmada araştırmacılar liderlik davranışı ve katılımı karar süreci ile ilişkilendirmekte ve astların karar süreçlerine katılımı üzerinde durmaktadırlar. Fiedler'in etkili liderlik modelinin tersine liderlik tarzının değişebileceğini ileri sürmekte ve şu varsayımları kabul etmektedirler. (Can, Kavuncubaşı, Akgün, 1995);

- Tek bir liderlik davranışı her çeşit organizasyonda geçerli değildir.
- Sorunun çözülebilmesi için, sorunun ortaya çıktığı durum belirlenmelidir.

Bir durumda kullanılan liderlik şekli, başka bir durumda uygulanacak liderlik şekline sınırlama getiremez.

Karar süreçlerine astların katılım derecesini etkileyen çok sayıda sosyal süreç vardır.

Model, kararın etkin olabilmesi için kalitesinin olması gerektiği ve bunun da astlar tarafından kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Kararın etkinliğini artırmak için yazarlar beş çeşit karar alma tarzı ortaya koyarlar. Tablo 3'de görüldüğü gibi, bunlar iki otoriter, iki danışmacı bir tanede grup odaklıdır (Tabak, 2005).

Tablo 3: Vroom Yetton Modelindeki Karar Alma Biçimleri

KARAR TARZI KODU	TANIMI
OTOKRATİK AI	Yönetici kararı tek başına alır.
OTOKRATİK AII	Yönetici astlarından bilgi alır, ancak kararı tek başına alır. Astlarını durumla ilgili olarak isterse bilgilendirebilir. Astların rolü ise yöneticinin karar almasına yardım edecek bilgileri vermektedir.
DANIŞMALI CI	Yönetici durumu astlarına açıklar, bilgi toplamalarını ve değerlendirme yapmalarını ister. Astlar grup olarak toplanmazlar ve yönetici kararı tek başına alır.
DANIŞMALI CII	Yönetici ve astlar grup oluştururlar. Ancak kararı yönetici tek başına alır.
KATILMALI GI	Yönetici ve astlar durumu tartışmak için toplanırlar ve karar grup halinde alınır.

Kaynak: BODWITCH, 1990, s.171-172

Vroom-Yetton yukarıda Tablo 3’de belirtilen karar verme tarzlarından hangisinin uygulanacağını tesbit etmek üzere karar ağacı modeli geliştirmiş ve yöneticilerin aşağıdaki yedi soruya verecekleri cevaplarla bu karar tarzına ulaşacaklarını belirtmişlerdir (Bowditch,Buono, 1990).

1. Durum içerisinde kalite zorunluluğu var mıdır?
2. Kararın astlar tarafından kabul edilmesi çok önemli midir?
3. Yüksek kalitede karara ulaşabilmek için yöneticinin mevcut bilgileri yeterli midir?
4. Yönetici gereken bilgiyi tanımlayabilir ve nasıl elde edeceğini belirleyebilir mi?
5. Yönetici tek başına karar verirse, astlar bu kararı kabul edebilirler mi?
6. Astlar, kararın sonucu olarak ulaşılabilecek olan amaçları paylaşırlar mı?
7. Arzulanan çözüme ulaşırsa, astlar arasında çatışma olası mıdır?
8. Astların doğru karar için yeterli bilgileri var mı?

Yukarıdaki sorulara yöneticinin vereceği Evet-Hayır cevapları Şekil 11’ de akış şemasında yerlerine konulduğunda uygun yöneticinin karar almada uygun davranışı bulunacaktır.

Hay/McBer danışmanlık firması tarafından dünya genelinde 20.000'den fazla üst düzey yöneticinin oluşturduğu bir veritabanından seçilmiş 3.871 kişilik bir rastlantısal örnekleme dayanarak yürütülen bir araştırma etkin liderliğin anlaşılmasını ve açıklanmasını büyük ölçüde kolaylaştırmıştır.

Araştırmanın sonuçları her biri duygusal zekânın farklı bileşenlerinden kaynaklanan altı ayrı liderlik tarzını ortaya koymaktadır. Tek tek alındığında bu tarzların bir şirketin, bölümün ya da ekibin çalışma ortamına ve buna bağlı olarak finansal performansına doğrudan ve özgün bir etkide bulunduğu anlaşılmaktadır. En önemlisi ise, bu araştırma en iyi sonuçları elde eden liderlerin sadece tek bir liderlik tarzına dayanmadıklarını göstermektedir. Verimli bir hafta içinde bu liderler iş durumuna bağlı olarak hiçbir sorun yaşamadan söz konusu tarzların çoğundan farklı ölçülerde yararlanabilmektedirler. (Goleman, 2001)

2.2.1. Etkili Altı Liderlik Tarzı

Günümüzde duygusal zekânın farklı bileşenlerinin kullanılmasına göre değişen etkili liderlik tarzları altı ana başlık altında incelenebilir (Goleman 2003, Barutçugil 2006).

2.2.1.1. Dayatıcı Tarz

Bütün liderlik tarzları arasında dayatıcı tarzın niçin çoğu durumda en az etkin tarz olduğunu anlamak kolaydır. Bu tarzın bir kuruluşun ikliminde nasıl işlediğine bakıldığında esnekliğin başarılması en zor olan şey olduğunu görülür.

- Liderin aşırı tepeden inmece karar alma anlayışı yeni fikirleri daha yeşermeden öldürür.
- Aynı şekilde sorumluluk duygusu da buhar olup uçar.
- Kendi inisiyatifleriyle hareket etme olanakları olmadığından, işe sahip çıkma duygularını kaybederler ve performansları konusunda hesap verme gereğini pek duymazlar.
- Dayatıcı liderler ödül sistemine zarar verici bir etkide bulunurlar.

Yüksek performans gösteren işçilerin çoğunu paranın ötesindeki şeyler motive eder; bunlar işin iyi yapılmasının getirdiği tatmin duygusunu ararlar. Dayatıcı tarz böyle bir gururu aşındırır. Ve son olarak, bu tarzla bir liderin başlıca araçlarından biri baltalanmış olur; yaptıkları işin büyük ortak misyona nasıl uygun düştüğünü göstererek insanları motive etme olanağı ortadan kalkar.

Dayatıcı tarza aşırı ihtiyatla yaklaşılmalı ve sadece şirketi kurtarma ya da yakın gelecekte bir rakibin eline geçmesini önleme gibi mutlaka zorunlu olduğu birkaç durumda başvurulmalıdır. Böyle durumlarda dayatıcı tarz hatalı alışkanlıklarına son verebilir ve insanları sarsarak yeni çalışma biçimlerine yöneltebilir.

Dayatıcı tarz deprem ya da yangın sonrası gibi gerçekten olağanüstü bir durum sırasında her zaman uygundur. Diğer bütün tarzların sonuç vermediği problemlerle elemanlarla ilişkilerde de işe yarayabilir.

Ama bir lider sadece bu tarza bel bağlarsa veya olağanüstü durum geçtikten sonra da bu tarzı uygulamaya devam ederse, başında bulunduğu kişilerin morali ve hisleri konusundaki duyarsızlığının uzun vadeli etkisi yıkıcı olabilir (Goleman, 2003).

2.2.1.2. Güven verici tarz

Yapılan Araştırma altı liderlik tarzı içinde güven verici liderliğin en etkin tarz olarak iklimi her yönüyle daha üst düzeye çıkardığını gösteriyor. Güven verici lider vizyon sahibi bir kişidir; yaptıkları işin kuruluş için belirlenmiş daha geniş çaplı vizyona uygun düştüğünü berrak bir şekilde göstererek insanları motive eder.

- Böyle liderlerin yanında çalışan insanlar yaptıkları şeylerin niçin önem taşıdığını anlarlar.
- Güven verici liderlik aynı zamanda kuruluşun hedeflerine ve stratejisine bağlılığı azami düzeye çıkarır.
- Tek tek görevlerin büyük bir vizyonun çerçevesine oturtulmasıyla, bu vizyon etrafında dönen standartlar tanımlanmış olur.
- Güven verici lider performansla ilgili gerek olumlu gerekse olumsuz geribildirim verdiğinde, başta gelen kriteri bu performansın vizyonu ileriye götürüp götürmediğidir.
- Başarı standartları herkes için açıktır, ödüller de aynı şekilde.
- Güven verici bir lider amacı belirtir, ama genellikle insanlara kendi araçlarını geliştirmeleri için geniş hareket alanı bırakır.
- Güven verici tarz olumlu etkisinden dolayı neredeyse her durumda işe yarar. Ama özellikle bir şirket başıboş savrulur hale geldiğinde özellikle iyi sonuç verir.
- Güven verici lider yeni bir rota çizer ve yanında çalışanlara körpe, uzun vadeli bir vizyonu benimsetir.

Ne kadar güçlü olursa olsun, güven verici tarz her durumda işe yaramaz. Örneğin, bir lider kendisinden daha tecrübeli uzmanlardan ya da akranlardan oluşan bir ekiple birlikte çalıştığı da, bu kişiler onu kendini beğenmiş ya da çevresinden kopuk biri olarak görebilirler. Bir başka sınırlama: Güven verici olmaya çalışan bir yönetici emredici tavra girerse, iyi işleyen bir ekibin eşitlikçi havasını bozabilir (Goleman, 2003).

2.2.1.3. Yakınlık Sağlayıcı Tarz

Dayatıcı lider “Ne diyorsam onu yap” talebinde bulunurken ve güven verici lider “Benimle birlikte gelin” diye zorlarken, yakınlık sağlayıcı lider “İnsanlar her şeyden önce gelir” der.

Bu liderlik tarzı insanlar etrafında döner; savunucuları görevlerden ve hedeflerden çok bireylere ve onların duygularına değer verir. Yakınlık sağlayıcı lider;

- Çalışanları mutlu etmeye ve aralarında uyum yaratmaya çalışır.
- Güçlü duygusal bağlar kurarak ve ardından böyle bir yaklaşımın semerelerini toplayarak, yani sıkı sadakate dayanarak insanları yönetir.
- Yakınlık Sağlayıcı Tarz liderler insanlara işlerini kendi düşüncelerine göre en etkin şekilde yapma özgürlüğünü tanırlar.
- İyi yapılan işi takdir etme ve ödüllendirme anlayışı açısından, yakınlık sağlayıcı lider geniş çapta olumlu geribildirim sunar.
- Yakınlık sağlayıcı liderler aidiyet duygusu yaratmada usta olurlar.

Yakınlık sağlayıcı tarz genellikle olumlu etkisinden dolayı her şart altında iyi bir yaklaşımdır.

Sadece övgüye odaklanması yetersiz performansın olduğu gibi sürmesine fırsat verebilir; çalışanlar vasatlığa hoşgörülle bakıldığı izlenimine kapılabilir. Ve de yakınlık sağlayıcı liderlerin işleri geliştirme konusunda nadiren yapıcı tavsiyelerde bulunmaları nedeniyle, çalışanlar bunu kendi başlarına araştırıp bulmak zorunda kalırlar. İnsanlar karmaşık güçlükler arasında yol almak için talimatlara gerek duyduklarında, yakınlık sağlayıcı tarz onları dümensiz bırakır (Goleman, 2003).

2.2.1.4. Demokratik Tarz

Bir lider insanların fikrini ve rızasını almaya zaman ayırmakla güven, saygı ve bağlılık sağlamış olur.

- Demokratik liderler işlerin nasıl yürütüleceği konusunda ve işçilerin kendi hedeflerini etkileyecek kararlarda söz sahibi olmalarına izin vererek, esnekliği ve sorumluluğu daha ileriye götürürler.
- Çalışanların endişelerine kulak vererek, morali yüksek tutmak için ne yapılması gerektiğini öğrenirler.
- Hedefleri belirlemede ve başarıyı değerlendirme standartlarını saptamada söz hakkı verilmesi sayesinde, demokratik bir sistem içinde çalışan insanlar genelde yapılabilecek ve yapılamayacak şeyler konusunda çok gerçekçi olurlar.

Ne var ki, demokratik tarzın kendine özgü pürüzleri vardır; iklim üzerindeki etkisinin diğer tarzlardan bazıları kadar yüksek olmamasının sebebi budur. Bu yaklaşımın en can sıkıcı sonuçlarından biri fikirlerin yeniden pişirilerek sunulduğu sonu gelmez toplantılar yapılması, bir türlü mutabakata varılamaması ve gözle görülür tek netice olarak yeni toplantılar için takvim belirlenmesidir. Bazı demokratik liderler bu tarza hayati kararlar almayı ertelemek için başvururlar; çünkü meseleleri enine boyuna konuşmanın sonunda göz kamaştırıcı bir içgörü doğuracağını umarlar. Oysa gerçekte insanları kafa karışıklığı ve lidersiz kalma duygularıyla karşı karşıya bırakan bir noktaya varılır. Hatta böyle bir yaklaşım çatışmaları daha da tırmandırabilir.

Demokratik tarz en çok hangi durumlarda işe yarar? Bir lider izlenmesi gereken en iyi istikametten emin olmadığında ve becerikli elemanların fikirlerine ve yol göstericiliğine gerek duyduğunda bu yaklaşım idealdir. Ayrıca lider güçlü bir vizyona sahip olsa bile, demokratik tarz bu vizyonu hayata geçirmeye yönelik taze fikirler üretmede de iyi sonuç verir.

Çalışanlar sağlam tavsiyeler önermeye elverecek kadar ehil ya da bilgili olmadıklarında, demokratik tarza başvurmak elbette çok daha az anlamlıdır (Goleman, 2003).

2.2.1.5. Sürükleyici Tarz

Liderlerin repertuarında tıpkı dayatıcı tarz gibi sürükleyici tarza da yer vardır; ama bu tarz tutumlu bir şekilde kullanılmalıdır. Sürükleyici Tarz bir lider;

- Son derece yüksek performans standartları koyar ve bizzat örnek teşkil eder.
- İşleri daha iyi ve daha hızlı yapma konusunda obsesif olur ve etrafındaki herkesten de aynısını ister.
- Düşük performanslılara hemen mim koyar ve onlardan daha fazlasını talep eder. İstenen düzeye çıkamazlarsa, yerlerine bunu yapabilecek insanları geçirir.

Ancak sürükleyici tarz iklimi mahveder. Birçok eleman sürükleyici liderin mükemmellik taleplerinden bunalır ve morali düşmeye başlar. Çalışmaya ilişkin yol gösterici ilkeler liderin kafasında berrak olabilir; ama bu ilkeleri açıklıkla belirtmez, insanların ne yapacaklarını ve hatta ne düşüneceklerini bilmelerini bekler. “Eğer işi sana anlatmama gerek varsa, demek ki bu iş için yanlış kişisin.” Böylece çalışma insanın belirgin bir rota doğrultusunda elinden gelenin en iyisini yapmasından çıkarak daha çok fikir yürüterek liderin ne istediğini anlama çabasına dönüşür.

Öte yandan insanlar kendi bildikleri şekilde çalışma ve inisiyatif alma konusunda sürükleyici liderlerin kendilerine güvenmediği gibi bir duyguya kapılır çoğu kez. Esneklik ve sorumluluk buhar olup uçar; çalışma görev odaklı ve rutin hale geldiği için usandırıcı olur.

Ödüller konusuna gelince, sürükleyici lider ya insanlara işi nasıl yaptıkları konusunda hiç geri-iletim vermez ya da geride kaldıklarını düşündüğünde balıklamasına devreye girerek işi kendisi üstlenir. Ve de lider şirketten ayrılacak olursa, insanlar yönsüz kalmış gibi olurlar artık “bilirkişi”nin kuralları koymasına iyice alışmışlardır. Son olarak, sürükleyici liderin rejimi altında işe bağlılık zayıflar; çünkü insanlar kişisel çabalarının geniş tabloya/ ne kadar uyduğuna ilişkin bir anlayıştan yoksundurlar (Goleman, 2003).

2.2.1.6. Yönlendirici Tarz

Araştırmaya göre altı tarz arasında en seyrek başvurulanın yönlendirici tarz. Bu tarzı ihmal eden liderler güçlü bir aracı elinden kaçırıyor demektir; çünkü iklim ve performans üzerindeki etkisi belirgin biçimde olumludur.

Şunu kabul etmek gerekir ki, esas olarak işle ilgili görevlere değil, kişisel gelişime odaklandığı için, yönlendirici tarzın iş performansına etkisinde bir paradoks vardır. Buna rağmen yönlendiricilik sonuçları geliştirir. Sebebi şu: Bu tarz sürekli diyalogu gerektirir ve diyalog da iklimin her itici gücünü daha üst düzeye çıkarma gibi bir yön taşır. Amirinin kendisini izlediğini ve yaptığı şeyleri umursadığını bilen bir eleman serbestçe denemelere girişir (Goleman, 2003).

Benzer bir şekilde, yönlendiriciliğin getirdiği sürekli diyalog insanların kendilerinden beklenen şeyleri ve yaptıkları işin daha geniş bir vizyona ya da stratejiye nasıl uyduğunu bilmelerini garanti eder. Bu da sorumluluğu ve berraklığı etkiler. Bağlılığa gelince, yönlendirici tarz bu noktada da yararlıdır; çünkü “Sana inanıyorum, sana yatırım yapıyorum ve senden en büyük çabayı göstermeni bekliyorum” gibi bir örtük mesaj verir. Çalışanlar çoğu durumda gönülleriyle, akıllarıyla ve ruhlarıyla bu meydan okumanın gereğini yerine getirirler.

Yönlendirici tarz birçok iş durumunda iyi sonuç verir, ama belki de en etkin olduğu durum alıcı uçtaki insanların bunu “almaya niyetli” olmasıdır. Örneğin, çalışanlar zaten zayıf yanlarının farkında ve performanslarını geliştirmeye istekli olduklarında, yönlendirici tarz özellikle işe yarar. Benzer bir şekilde, çalışanların yeni yetenekler edinmenin ileride kendilerine yardımcı olacağını kavramaları da yönlendirici tarzın iyi sonuç vermesini sağlar. Kısacası, yönlendirilmek isteyen elemanlarla ilişkilerde bu tarzla en iyi sonuç alınır.

Buna karşılık, sebebi her ne olursa olsun, çalışanların öğrenmeye ya da alışkanlıklarını değiştirmeye karşı koydukları durumlarda yönlendirici tarza başvurmanın pek anlamı yoktur. Ayrıca lider çalışanların gelişmesine yardımcı olacak uzmanlıktan yoksun olduğunda bu tarz başa sağlayıcı başarısızlığa uğrar. İşin gerçeği şu ki, birçok yönetici yönlendirici ya liderliğe aşına değildir veya düpedüz bu konuda acemidir; korku ya da aldırmaçlık uyandırmaktan çok motive edecek sürekli performans geri-iletimi vermek söz konusu olduğunda bu saptama özellikle geçerlidir.

Başta güven verici, demokratik, yakınlık sağlayıcı ve yönlendirici tarzlar olmak üzere dört ya da daha çok tarzda ustalaşmış olan liderler en iyi iklimi ve iş performansını elde ederler. En etkin liderler gerektiğinde liderlik tarzları arasında esnek bir yaklaşımla değişikliğe giderler (Goleman, 2003).

Gerek büyük şirketlerde gerekse yeni firmalarda, niçin ve nasıl liderlik ettiklerini açıklayabilen tecrübeli kurtlar kadar sadece sezgileriyle liderlik ettiklerini öne süren girişimciler için de geçerli bir saptamadır bu. Böyle liderler tarzlarını mekanik bir şekilde eşleştirerek iş durumlarına ilişkin bir kontrol listesine uydurmazlar; çok daha akışkan bir yaklaşımla hareket ederler. Başkaları üzerinde yarattıkları etkiye ince bir duyarlılıkla bakarlar ve en iyi sonuçları elde etmek üzere sorunsuz bir şekilde tarzlarını ayarlarlar.

Bunlar sözcüleri kabiliyetli, ama düşük performanslı bir elemanın moralinin sempatik olmaktan uzak, 'nasıl diyorsam öyle yap' anlayışına sahip bir yönetici yüzünden bozulduğunu ve yaptığı işin niçin önem taşıdığına ilişkin bir hatırlatmayla teşvik edilmesi gerektiğini daha sohbetin ilk dakikalarında anlayabilen liderlerdir. Böyle bir lider bu elemanın düşlerini ve özlemlerini sorarak, yaptığı işi daha terletici kılacak yollar bularak onu yeniden gayrete getirme yoluna gidebilir (Goleman, 2003).

2.2.2. Liderlik Tarzlarının İklimin İtici Kuvvetleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın her liderlik tarzının işyerindeki iklimin, yani çalışma ortamının altı itici kuvvetini nasıl etkilediğini inceledik. Aşağıdaki rakamlar her liderlik tarzı ile iklimin her veçhesi arasında korelasyon olduğunu gösteriyor. Örneğin, esneklik itici kuvvetine baktığımızda, dayatıcı tarzın 0,28'lik, demokratik tarzın ise 0,28'lik bir korelasyon gösterdiğini, her ikisinin karşıt yönde eşit derecede güçlü olduğunu görüyoruz. Güven verici liderlik tarzını odak aldığımızda, ödüllerle 0,44'lük (güçlü derecede olumlu), sorumlulukla 0,21'lik (olumlu, ama daha az güçlü) bir korelasyon gösterdiği anlaşılıyor. Bir başka deyişle ödüllerle korelasyon sorumlulukla korelasyonun iki katından daha yüksek bir düzeydedir (Goleman, 2003).

Verilere göre güven verici liderlik tarzı iklime en olumlu etkide bulunmakta, ama yakınlık sağlayıcı, demokratik ve yönlendirici dediğimiz diğer üç tarz onu yakından takip etmektedir. Bu saptama ışığında, araştırma hiçbir tarza tek başına dayanmamak gerektiğini ve bütün tarzların en azından kısa vadeli yararlarının olduğunu ortaya koyuyor.

Bir Bakışta Altı Liderlik Üslubu

	Dayatıcı	Güven verici	Yakınlık sağlayıcı	Demokratik	Sürükleyici	Yönlendirici
Esneklik	- 0,28	0,32	0,27	0,28	- 0,07	0,17
Sorumluluk	- 0,37	0,21	0,16	0,23	0,04	0,08
Standartlar	0,02	0,38	0,31	0,22	-0,27	0,39
Ödüller	- 0,18	0,54	0,48	0,42	-0,29	0,43
Berraklık	- 0,11	0,44	0,37	0,35	-0,28	0,38
Bağıtlık	- 0,13	0,35	0,34	0,26	-0,20	0,27
İklim üzerinde genel etki	- 0,26	0,54	0,46	0,43	-0,25	0,42

Liderlerin her biri duygusal zekanın bir bileşeninden kaynaklanan altı tarzı da kullandıklarını saptandı. Aşağıda bu üslupların, ortaya çıkışlarının, en çok işe yaradıkları durumların, bir kuruluşun iklimi ve dolayısıyla performansı üzerindeki etkilerinin bir özeti yer alıyor (Goleman, 2003).

	Dayatıcı	Güven verici	Yakınlık sağlayıcı	Demokratik	Sürükleyici	Yönlendirici
Liderin çalışma biçimi	Anında itaat talep eder	İnsanları bir vizyon doğrultusunda seferber eder	Uyum yaratır ve duygusal bağları geliştirir	Katılım yoluyla konsensüs sağlar	Performansa ilişkin yüksek standartlar belirler	İnsanları gelecek için geliştirir
Tek cümleyle tarzı	"Sana ne diyorsam onu yap."	"Benimle birlikte gelin."	"Çalışanlar her şeyden önce gelir."	"Senin fikrin ne?"	"Haydi, ne yapıyorsam onu yapın."	"Şunu bir dene."
Temelde yatan duygusal zekâ yetkinlikleri	Başarma güdüsü, inisiyatif, öz-denetim	Öz-güven, empati, değişim katalizörlüğü	Empati, ilişki kurma, iletişim	İşbirliği, ekip liderliği, iletişim	Titizlik, başarma güdüsü, inisiyatif	Başkalarını geliştirme, empati, öz-bilinç
Tarzin en çok işe yaradığı durumlar	Bir krizden kurtulmak için gerekli ilk adımlarda veya problemlerle elemanlarla ilişkilerde	Değişiklikler yeni bir vizyon gerektirdiğinde veya berrak bir doğrultuya gerek duyulduğunda	Bir ekipteki çatlakları gidermede veya sıkıntılı koşullarda insanları motive etmede	Destek ya da konsensüs oluşturmada veya değerli elemanlardan girdi almada	Yüksek motivasyonlu ve yetkin bir ekipten çabuk sonuçlar elde etmede	Çalışanların performanslarını yükseltmelerini sağlamada veya onlara uzun vadeli güçlü yanlar kazandırmada
İklim üzerinde genel etki	Olumsuz	En güçlü şekilde olumlu	Olumlu	Olumlu	Olumsuz	Olumlu

2.2.3. Yeni bir tarz: Esinlendirici Liderlik

Liderler için vizyon, enerji, otorite ve stratejik doğrultunun gerekli olduğuna herkes katılıyor. Bunun tartışma götürür bir tarafı yok. Goffee ve Jones 'un yaptıkları araştırma sonucu esinlendirici liderlerin ayrıca beklenmedik bir şekilde dört vasfı paylaştığını belirtmektedirler.

- **Zayıf yanlarını seçici bir şekilde gösterirler.** Bazı zaafalarını dışa vurarak yaklaşılabilir ve insanca yapılarını göz önüne sererler.
- **Uygun zamanlamayı ve hareket tarzını kestirmede büyük ölçüde sezgiye dayanırlar.** Kapalı verilen toplama ve yorumlama yetenekleri tam olarak ne zaman ve nasıl harekete geçmek gerektiğini bilmeleri sağlar.
- **Çalışanları katı empati dediğimiz şeye dayanarak yönetirler.** Onlarla tutkulu ve gerçekçi bir empatiye girer, yaptıkları işlere yoğun bir özen gösterirler.
- **Farklılıklarını açığa vururlar.** Kendilerini özgün kılan yanlardan yararlanırlar.

Bu vasıflara sahip olmadan da kendinizi bir üst konumda bulabilirsiniz, ama çok az insan sizin liderliğiniz altında olmayı isteyecektir (Goffee ve Jones, 2003).

BÖLÜM III

3. EĞİTİM VE OKUL YÖNETİMİ

Bu bölümde Eğitim ve Okul Yönetimi ile ilgili alan araştırmasına yer verilmiştir.

3.1.1. Eğitim ve Eğitim Yönetimi

Eğitim Yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Kaya, 1993).

Başka bir tanıma göre ise Eğitim Yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir. (Başaran, 1993).

Eğitim Yönetimi daha çok sistemle ilgilenen bir alandır. Bu çerçevede Eğitim Yönetimi dendiğinde akla Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri, Ders Araçları Merkezi, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gibi birimlerin yönetilmesi gelir (Açıkalin, 1995).

Bu durumda Eğitim Yöneticisi de eğitimin bütünü ile ilgilenen yani sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlayan kişidir (Bursalıoğlu, 1991).

3.1.1.1. Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği

Bu bölümde örgütsel kuramlar ve gelişmeler, Türk Eğitim Sisteminde eğitim yöneticiliği ve Türk Millî Eğitim Şûralarında eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği konuları incelenmiştir.

Örgütlerde iş bölümü, derece ve görev, yapı ve kontrol alanı, örgütsel kuramlardan klasik kuramın getirdiği kavram ve değerlerdendir. Bu kuramın davranış bilimlerinden gereğince yararlanmadığı anlaşılmış; neoklasik kuramla insan ilişkilerine ve davranış bilimlerine yer verilmiştir. İnfomal örgüt kavramıyla örgütün özüne dönük önemli ilkeler getiren neoklasik kurama da, sistem görüşünü önemsememiş olması yönünde eleştiriler getirilmiştir (Bursalıoğlu, 1994).

Örgütleri birer bağımlı değişkenler sistemi olarak inceleyen modern kuramın en önemli yanı birleştirici ve bütünleştirici bir özellik taşımasıdır. Sistem, birbirini etkileyen ögelerin (alt sistemler) bir topluluğu olarak anlaşılmaktadır.

Modern örgüt kuramı, değer sistemlerine ve metodolojiye önem vermek, örgüt üyelerinin görevlilerden çok bireyler olduğunu ve bu bireylerin gruplara bağılı bulunduğunu kabul etmek gibi yenilikler taşımaktadır (Bursalıoğlu,1994).

Örgütsel kuramlarla gelen değişmelerin yönetim kurumlarını da etkilediğini söylemek olanaklıdır. Eğitim yönetimini etkileyen değişik yönetim teorileri bulunmaktadır. Klasik yönetim teorilerinden modern yönetim teorilerine kadar birçok teori, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetiminde de açık etkisini göstermiştir (Çelik, 1996).

Klasik örgüt kuramında yönetim, verimi önemseyerek örgütü reçeteleşmiş tekniklere göre işletmeye çalışmış ve örgütün bireysel ve sosyal çevresini dikkate almamıştır. Neoklasik örgüt kuramında davranış bilimlerinden yararlanılarak örgüt yönetilmeye çalışılmış, insan ilişkilerine ve informal örgüte önem verilmiştir. Sistem kuramına göre yönetimde ise, önceki yönetim kuramlarından yararlanılmakla beraber sistem, örgütteki birim ve görevleri koordine ve kontrol etmek üzere bir araç olarak kullanılmıştır.

Modern yönetimde örgütler birer açık sistemler olarak kabul edilmiş, sistemin iyi işlemesi alt sistemleriyle beraber iyi işlemesi olarak anlaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde farklı birimleri (daire başkanlığı, genel müdürlük gibi) birer alt sistem olarak düşünmek mümkündür. Bu birimlerin genel amaca hizmet edecek şekilde ancak özel amaçlarını, çevre sistemlerle sağlıklı iletişim kurarak ve diğer birimlerle eşgüdüm içinde gerçekleştirmeye çalışması beklenir.

Getzels ve Guba 1950'lerde okulu bir sosyal sistem olarak incelemiştir. Bu model okul sisteminin işleyişini örgüt ve personel boyutlarına dayandırmıştır. 1980'lerde okulların örgütsel özellikleri hakkında sadece teorik düzeyde değil, uygulama alanında da önemli gelişmeler görülmüştür. Bu çalışmalar, eğitim yönetiminin örgütsel düşünce boyutuna daha önce çok etkili olmayan örgütsel kültür, motivasyon, transformasyonel liderlik, sembolik liderlik gibi kavramları getirmiştir (Çelik 1996).

Hızla değişen örgütsel kavramlar örgütlerin yapı ve işlevlerinde önemli değişiklikler oluşturmak zorundadır. Eğitim örgütlerini işletecek yöneticilerin bu kavramların ışığı altında geleceğin ihtiyaç ve beklentilerine göre yetiştirilmesi de aynı şekilde bir zorunluluk olarak gözükmektedir.

3.1.1.2. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticiliği

Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla eğitim öğretim faaliyetleri ve farklı adlar altında faaliyet gösteren okullar 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birleştirilmiştir. Zamanın hükûmetleri yasaya uygun olarak, öğretim birliğini gerçekleştirmek üzere, Bakanlık merkez ve taşra örgütlerini yeni bir yapıya kavuşturmaya çalışmışlardır (Başaran, 1993).

Yeni kurulan eğitim örgütlerinin yönetici, müfettiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak Pedagoji Bölümü açılmıştır.

Pedagoji bölümüne meslekte tecrübeli, başarılı, yönetici ve müfettiş olmaya yetenekli ilkokul öğretmenleri yazılı ve sözlü sınavlardan sonra alınmışlar ve hazırlanmışlardır. Bu hazırlık sürecinde adaylara eğitim öğretim mesleği, yöneticilik ve müfettişlik konularında temel bilgiler verilmiştir. 1970'e kadar Bakanlık merkez ve taşra örgütlerinde yöneticilik yapanların yüzde doksanının Pedagoji Bölümü mezunu oldukları; bu tarihten sonra yetenek, başarı ve tecrübe ölçütlerinin yerini siyasî tercihlerin aldığı belirtilmektedir (Tekışık, yıl 18).

Türk Eğitim Sisteminde eğitim örgütlerinin yeniden yapılandırılması ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine dönük bilimsel arayış ve çabaların sürdürüldüğü ancak bu çabaların somut göstergelerinin henüz yeni olduğu söylenebilir.

3.1.1.3. Millî Eğitim Şûralarında Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği

1939'dan beri onaltı kez toplanan Millî Eğitim Şûrası her toplantısında gelişmelere göre Türk Eğitim Sisteminin çeşitli konularını inceleyerek önemli kararlar almıştır. Özellikle ondördüncü Millî Eğitim Şûrasında Eğitim Yöneticiliği ve Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi konusu, okul öncesi eğitim konusu yanında, bağımsız olarak incelenmiş ve önemli kararlar alınmıştır.

Bunlar, Millî Eğitimde Teşkilâtlanma, Eğitim Kurumlarının Yönetimi ve Yöneticiliği, Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Atanması ve Yer Değiştirmesi, Eğitim Yönetiminde Denetim ve Eğitimde Yönlendirme ile ilgili kararlar başlıkları altında ayrı ayrı sıralanmıştır. Eğitim Kurumlarının Yönetimi ve Yöneticiliği ile İlgili Kararlar:

1. Eğitim Yöneticiliğinde ihtisaslaşma esas alınmalıdır.
2. Üniversiteler ve Millî Eğitim Akademisi bu fonksiyonu yerine getirmelidir.
3. Eğitim yöneticiliğinde hiyerarşik ilerleme ve yükselmelere önemle riayet edilmelidir.

4. Eğitim yöneticiliği politik etkilerden uzak bir yapı ve işleyişe kavuşturulmalıdır.
5. Sicil yönetmeliklerinin daha şeffaf hâle getirilmesi konusunda düzenlemeler yapılmalıdır.
6. Yöneticiler daha fazla yetkilerle donatılmalı ve bu yetkileri açıklıkla belirtilmelidir.
7. Asaleten atanmalarda mahzurlu görülenler tedviren de atanmamalıdır.
8. Eğitim yöneticiliği maddî yönden cazip hâle getirilmelidir.
9. Eğitim yöneticiliği kademelerinin, görev yetkileri bir iş analizine dayalı olarak hazırlanmalıdır.

Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Atanması ve Yer Değiştirmesi ile İlgili Kararlar ise şunlardır:

1. Lisans düzeyinde eğitim yöneticiliği programının muhtevasını “Yönetim Bilgisi, Eğitim Formasyonu, Alan Becerisi, Yönetim Prensipleri ve ilgili yan disiplinler” oluşturmalıdır.
2. Eğitim yöneticiliği programına, yöneticide bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınmalıdır.
3. Yöneticilikte “Meslekte aslolan öğretmenliktir” ifadesi daha esnek bir çerçevede düşünülmelidir.
4. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde (hizmet öncesi ve hizmet içi), Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında iş birliği yapılmalıdır.
5. Mevcut eğitim yöneticileri “Eğitim Yöneticiliği” konusunda bir eğitime tabi tutulmalıdır.

13-17 Mayıs 1996’da toplanan Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası’nda “Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması” başlığı altında yer alan kararlardan bir kısmı bakanlığın merkez ve taşra teşkilâtlarının yeniden yapılandırılması ve yöneticilerinin yetiştirilerek atanması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Madde 3- Merkez ve taşra örgütleri yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları, toplumun eğitim ihtiyacı da dikkate alınarak yeniden belirlenmeli, bu birimlere yapılacak atamalarda uzmanlığa ve deneyime önem verilmelidir.

Madde 4- Taşra örgütüne daha çok yetki ve sorumluluk verilmeli, karar oluşumuna eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımı sağlanmalıdır.

22-26 Şubat 1999 tarihlerinde toplanan Onaltıncı Millî Eğitim Şûrası müstakil olarak meslekî ve teknik eğitim konusunu incelemiş ve önemli kararlar almıştır.

Meslekî ve teknik eğitimin bütün boyutlarıyla ilgili alınan kararlar arasında meslekî ve teknik eğitimde örgütlenme, yönetim ve yöneticilerin yetiştirilmesi konuları da yer almıştır. “Meslekî ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme” başlığı altında alınan kararlardan bazıları:

Madde 51-Bakanlığın örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ve merkez teşkilâtında ihtiyaç duyulduğu eğitim-öğretim, yönetim, teftiş ve çeşitli uzmanlık alanlarına meslek içinde eleman yetiştirmek ve kariyerlerini geliştirmek için kurulması plânlanan “Millî Eğitim Akademisi”nin işlerlik kazanması doğrultusunda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Madde 52-Meslekî ve teknik eğitimde her düzeydeki ve her tür okuldaki yöneticilerin nitelikleri saptanmalı ve görev tanımları yapılmalıdır. Madde 53-Yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri üniversiteler ve diğer kuruluşlarla da iş birliği yapılarak plânlı ve sürekli hâle getirilmelidir.

Millî Eğitim Şûralarında ve çeşitli bilimsel toplantılarda alınan kararların Bakanlık politikaları ve uygulamalarında etkisini gösterdiği anlaşılmaktadır. Yasal düzenlemelerden olmak üzere; Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği 23 Eylül 1998 tarih ve 23472 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yapılan tespitlere göre, 1983 yılından bu yana okul yöneticiliği alanında altıncı mevzuat düzenlemesi gerçekleştirilmiş olmaktadır.

3.1.1.4. Eğitim Yöneticiliği ile İlgili Bazı Araştırmalar

Okul yöneticisi, çalışanlar arasında iletişim kurma, çalışanları eş güdümlen ve sonuçta bütün yapılan etkinlikleri değerlendirerek okul örgütünü etkili ve başarılı düzeye ulaştırmaya çalışan kişidir (Başar, 1995).

Amerika Birleşik Devletleri’nde okul müdürleri üzerine yaptığı araştırmada, Bredeson (1985) okul müdürlerinin rollerini sıralamış ve onların en önemli görevlerinden birinin de okulu amaçlarına ulaştırmak için sürekli karar mekanizmasını işletmesi olduğunu vurgulamıştır. Yine aynı araştırmacı tarafından yapılan bir ankette okul müdürlerinin % 90’ının üniversitelerde verilmekte olan ve lisans üstü eğitime denk olan “yöneticilik programını” bitirdikleri ve bununla da yetinilmeyerek belli dönemler içerisinde tekrar üniversitelere devam ederek alanlarıyla ilgili dersler almak zorunda olduklarını belirtmiştir.

Okul yöneticileri konusunda benzer bir araştırma da Peterson (1973) tarafından yapılmıştır. Peterson'a göre okuldaki başarı için eğer tek bir kişi göstermek gerekirse o da hiç şüphesiz ki okul müdürüdür.

Terrence Deal ve Kent Peterson (1994) okul müdürünü yaptığı önemli görevler yoluyla kültürü oluşturan ve kültürü şekillendiren kişi olarak değerlendirmiştir.

Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesini konu alan Türkiye'de ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre (Balcı, 1988), eğitim yönetimi hazırlama programı konuları birkaçı dışında, deneklerce çok yüksek düzeyde önemsenmiştir. Denekler kendilerine listesi verilen tüm konuların eğitim yöneticilerinin eğitim yöneticiliği görevlerine hazırlanmaları için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu temel bulgu ışığında yazarın geliştirdiği önerilerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Mevcut ilköğretim okulu yöneticileri ile Anadolu Lisesi yöneticileri için düzenlenen eğitim yönetimi hizmet içi eğitim kurslarının daha ciddi tutulması ve işlevsel olmalarının sağlanması. Yüksek öğretim kurumlarında verilen eğitim yönetimi programlarının, araştırma bulgularına göre yeniden gözden geçirilmesi. Okul yöneticileri için düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının konularının düzenlenmesinde bu ve benzeri araştırma bulgularından yararlanılması.

Meslekteki yıpranmaya rağmen, okul yöneticiliği eğitim sistemi içinde toplumsal değerini en fazla koruyan bir makam olarak değerlendirilmektedir (Açıkalın, 1995). Aynı yazar ek olarak, okul yöneticiliğinin bir meslek olarak ele alınıp, eğitimin kurtuluş hareketinin bu kesimden başlatılmasının ciddi bir öneri olarak incelenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Hesapçioğlu'nun "Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü" adlı çalışmasında, örgütsel açıdan postmodernizmin eğitime ilişkin sonuçları ile eğitim yönetimi açısından sonuçları incelenmiştir: Yeni üretim paradigmasının ana motifi, aydınlanmış, öğrenen, kendini tanıyan, bağımsız ve böylece yenilikçi bir eğitim örgütü oluşturmaktır. Bu amaca ulaşmak için gerekli olan sistematik, plânlı süreç "örgüt geliştirme"dir. Böyle bir toplumda örgüt kendisini "öğrenen bir örgüt" olarak tanımlar. Bu tür bir okulda yöneticilerin ve öğretmenlerin rolleri yeniden tanımlanmaktadır.

Otonomiye sahip, öğrenen bir örgütte yöneticilerin rolleri şu şekilde açıklanmaktadır(Hesapçioğlu, 1998): İzole olmuş okul yöneticileri geri plâna kaymakta, takımında çalışan yöneticiler ön plâna geçmektedir. Yöneticiler artık herşeyi önceden bilen ve astlarını sadece kontrol eden kişiler değil, aksine öğrenim süreçlerini başlatan, astların yeteneklerini ve yaratıcılıklarını örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yönünde destekleyen kişidir. Özetle, onun rolü yöneticilikten liderliğe kaymaktadır. Geleceğin eğitim örgütlerinde önemli olan iki faktör verimlilik ve yeniliktir. Bunu sağlayacak

eğitim yönetimi, kendisini iletişimsel bir süreç olarak algılar; bireyin, örgütün ve toplumun ihtiyaçlarını ve gereklerini kabul eder, kendini geliştirir ve koordine eder.

Balcı 1970-1985 tarihleri arasında Educational Administration Quarterly (EAQ)'de yayınlanan araştırma raporlarına dayanarak eğitim yönetimi araştırmalarının durumunu değerlendirdiği araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Eğitim yönetimi araştırmalarına konu olan problemler iki paradigma ile sınıflandırılmıştır;

1. Eğitim yöneticisinin davranış etkenleri, eğitim yöneticisinin davranışı ve eğitim yöneticisinin davranışının etkileri.
2. Okulun rgtsel davranışının etkenleri, okulun örgütsel davranışı ve okulun etkileri.

Bu araştırmanın diğer sonuçları şunlardır: Eğitim yönetimi araştırmalarında baskın bir ağırlıkta uygulanan tarama modeli ve veri toplama aracı olarak seçilen anket tekniğidir. Betimsel araştırmalar ağırlıklı olduğundan, betimsel ve ilişkisel türden istatistiksel teknikler yoğun biçimde kullanılmıştır.

Eğitim yönetimi araştırmalarının durumunun değerlendirilmesi yalnızca araştırma raporlarına göre yapılmış olmakla beraber, araştırmacının gözlemleri de bu bulguları desteklemektedir.

3.1.1.5. Eğitim Yöneticisinin Misyonu

Eğitim yöneticilerinin, kendi alanlarındaki değişimleri izlemeleri, diğer yandan da, hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamaları gerekir. Bugün bir çok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi, okul yönetimi alanında da Türkiye'de ve diğer ülkelerde araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar eğitim yönetiminin kuramsal ve uygulama boyutuna ışık tutmaktadır. Eğitim yöneticilerinin vizyonu ve misyonu olmalıdır. Geleceği kestirebilme gücü (vizyon) ve (misyonu) kritik görevler oluşturma olan yöneticiler, kurumlarının gerçeğinden işe başlarlar. Bu tür eğitim yöneticileri, vizyonun gcl bir okul kültürü ortamında ve liderlik özelliklerini sergileyerek gerçekleştirilebileceğini de kabul ederler.

Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları kurumda, herkes tarafından paylaşılan ortak değerler ve inançlar oluşturması da gerekir. Bir eğitim rgt, tüm politika ve eylemlerini yönlendiren sağlam bir misyonla hayatiyetini sürdürebilir. Eğitim yöneticisinin artık, sadece koltuğunda oturarak bir mevzuat bekçisi gibi katı bürokrasi kurallarının arkasına sıkışıp kalma dönemi gerilerde kalmıştır. Okul dinamik bir çevredir. Toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişmektedir (elik, 1995).

Eğitim yöneticilerimizin, gerek Bakanlığın eğitim politikalarını oluştururken, gerekse il düzeyindeki eğitim uygulamalarını sürdürürken kalıplaşmış, yıllardır aynen devam eden anlayışları sürdürmek yerine, bunları ayrı ayrı sorgulamaları gerekir.

Sorgulamak, itiraz etmek, eleştirmek, alternatiflerin üretilmesine zemin hazırlamaktır. Çünkü eleştirisiz ve alternatifsiz yönetim değişmeye kapalı bir yönetimdir. Eğitim örgütlerinin yöneticilerinin personel yöneticisi anlayışı yerine ‐insan kaynaklarının yöneticisi‐ konumuna gelmeleri beklenir. Her türlü işletmede, ‐insanlar örgütler içindir‐ sloganı, yerini ‐örgütler insanlar içindir‐ sloganına terk etmiştir. Özellikle amacı insan davranışını değiştirmek olan eğitim örgütlerinde insanın merkeze alınması, çalışanların ilgilerinin, beklentilerinin ve psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Dar kapsamlı personel yönetimi anlayışı yerine daha kapsamlı insan kaynaklarının yönetimi anlayışı kabul görürse, bugünkü ‐yapılan işi tanıyan‐ personel yöneticilerinin yerini artık, ‐işleri yapacak insanları tanıyan‐ yöneticiler almaktadır.

Eğitim yöneticilerinin, okul yöneticilerinin insanı merkeze alan bu yeni anlayışı daha hızlı bir Şekilde yakalamaları gerekir. Çünkü eğitim kurumlarının, okulların, katı bürokratik ve hiyerarşik özellikler taşıyan kurumlar olması, işleyiş süreçleriyle ve amaçlarıyla tutarlı olmamaktadır. Her birinin bireysel farklılıkları, ayrı değer ve dünyaları olan çocukları ve gençleri hayat içinde hayata hazırlamak, statik, değişmez katı ilkeler ve programlarla mümkün değildir. Mal üreten işletmelerde ve bürokratik örgütlerde bile, çalışanlarının ve müşterilerinin ihtiyaç ve beklentilerini merkeze alan bir anlayışla uygulamaya geçilirken, eğitim kurumlarında bu yaklaşımın daha da geliştirilerek uygulanması beklenmektedir. Eğitim yöneticilerinin görevi, çocukları tanıyan, ğretim ilke ve yöntemlerini bilen öğretmenlerle birlikte nesilleri onların yaşayacakları yakın geleceğe hazırlamaktır.

3.1.1.6. Bilgi Toplumuna İnanan Eğitim Yöneticisinin Davranışları

1. Yönetimin bir ekip çalışması olduğuna inanır, takım çalışmasının örneklerini kurumunda ve okulunda gerçekleştirir.
2. Karara katılmanın önemine ve gereğine inanarak karardan etkileneceklere karar sürecinin aşamalarında görüşlerini ortaya koymalarına fırsatlar verir.
3. Çalışanların her fırsatta kendilerini ifade edebilmeleri için örgütlenmelerine inanarak bunun zeminini hazırlamaya çalışır.
4. Araştırma, geliştirme ve yenileştirmenin sürekliliğine inanarak, kendini yeterli görmeden devamlı daha etkili yenisini aramanın çabasını gösterir.

5. Zaman yönetimi bilincine sahip olarak, zaman yönetiminin gereklerini işlemlere ve davranışlara dönüştürür.
6. İşini sever. Çalışanlarına işini ve kurumunu sevdendirir. İçten ve istekli kurumsal bağlılığı, bütünleşmeyi ve “biz” duygusunu sağlar.
7. Her biri ayrı bir değer olarak personeline insan kaynakları anlayışı ile yaklaşabilir.
8. Kurum amaçları ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve tüm eğitim çalışanlarının, amaç, beklenti ve ihtiyaçlarını birlikte düşünerek bunu dengeleyebilir.
9. Etkili okullara etkili sınıflarla ulaşılabileceğinin bilinciyle, öğretmenlere etkili sınıfları oluşturmanın yöntem ve tekniklerinde kılavuzluk eder.
10. Bir öğretim lideri olarak, nitelikli öğretmenlerle nitelikli öğrencileri hazırlama sürecinde kendini sorumlu ve önemli bir rehber kabul eder.
11. Eğitim kurumunda gerçekleştirilebilecek hedefleri tüm kurum çalışanlarıyla oluşturarak, okul vizyonunun paylaşılmasını ve benimsenmesini sağlar.
12. Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü örgütsel kültür oluşturarak ve bunları sürekli geliştirerek öğrenci, öğretmen ve okul başarısının ve etkililiğinin sağlanmasında doğrudan ve dolaylı katkılarını ortaya koyar.
13. Herkesi okulda bulunmaktan mutlu olan bireyler hâline getirmeye çalışır, sonuçta, sevgiye ve güvene dayalı insan ilişkilerinin, etkili yönetimin, kaliteli eğitim ve öğretimin örneklerini oluşturur (Can, 2002).

3.1.2. Okul Yönetimi

Okul, değişik grupların beklentilerinin ve baskılarının yoğunlaştığı bir örgüttür. Üyeleri, müşterileri ve çevresi ile değişik dinamiklerin olduğu bir ortamdır. Bu ortamda informal ilişkiler yoluyla tarafların birbirlerine karşı güç gösterileri ve sosyal yönü daha sınırlı örgütlere göre daha yoğundur. Bu anlamda okullarda müdürler ve öğretmenler arasında, diğer örgütlere nazaran daha canlı etkileme faaliyetlerinin gerçekleştiği söylenebilir (Erçetin,1993).

Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin sınırlı bir alana yani okula uygulanma alanıdır. Okul Yönetimi'nin Eğitim Yönetimi ile belirli noktalarda önemli farklılıkları bulunmaktadır. Eğitim Yönetimi sistem ile ilgilenirken Okul Yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani Eğitim Yönetimi eğitime makro düzeyde, Okul Yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000).

Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında

birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada ve en 6nemlisi de eğitim-6đretim s6recini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır. Aynı zamanda, bunları sağlarken de, 6đretmenler 6zerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışları g6stermek durumundadırlar. Bu y6zden okul m6d6rleri; etkilemenin 6nemi, etkileme yolları ve bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında da uygulamalıdırlar. Bunun i6in de bu alanda yeterliğe sahip olmaları gerekir (Ak6ay, 2003).

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve 6zel konumu, aynı zamanda okul y6neticiliğini de 6n plâna 6ıkarmaktadır (A6ıkalın, 1997). Okul Y6neticisi, okuldaki t6m etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (G66l6, 1997). Y6netici, bir 6rg6t6n ama6larını ger6ekleştirmek i6in var olan 6rg6t yapısını ve prosed6r6 kullanan kişidir (Aydın, 1994).

Okul y6neticiliği, başka mesleklerde olduğu gibi bilimsel 6alışmalardan faydalanır hale getirilmelidir. Bunun i6in 6ncelikle okul y6neticiliği bir meslek olarak kabul edilmeli ve hem gelecek y6neticiler i6in hem de mevcut y6neticiler i6in yetiştirme programları d6zenlenmelidir. Ayrıca y6netici atama y6nergelerinde ge6en lisans ve y6ksek lisans d6zeyinde 6alışmalar yapmış olma niteliği, tercih edilir olmaktan ziyade bir zorunluluk haline getirilmelidir (Ak6ay, 2003).

3.1.3. Eğitim ve Okul Y6netiminin S6re6leri

Y6netim s6re6lerinin başlıcalarını şu şekilde sıralayabiliriz: Sorun 66zme, karar verme, planlama, 6rg6tleme, iletişim ve değerlendirme. Bunlara, ihtiya6ları belirleme, sorunları tanıma, ama6 saptama, rolleri dağıtma, b6t6celeme, personel alma, kaynakları kullanma, g6d6leme, değerirme, yenileştirme, halkla ilişkiler ve raporlama gibi etkinlikleri de ekleyebiliriz. Y6netimin ger6ekleştirdiği her sekt6rde işleyen bu s6re6ler eğitim ve okul y6netimi i6in de s6z konusudur (Erdoğan, 2000).

Eğitim ve okul y6netimi 6er6evesinde yapılan işler; y6netimsel ve işlevsel s6re6ler olmak 6zere iki grupta toplanabilir (Kaya, 1993).

Y6netimsel S6re6ler:

Sorun 66zme

İşlevsel S6re6ler:

6đrenci işleri

Karar verme
Planlama
Örgütleme
İletişim
Değerlendirme

Personel işleri
Öğretim işleri
Eğitim işleri
Okul işleri

Okul yönetimine ışık tutabilecek görev alanları ‘kritik görev alanları’ adı altında gruplandırılmıştır. (Aydın, 1991). Sekiz noktada toplanan kritik görev alanları şunlardır.

- Öğretim ve program geliştirme
- Öğrenci işleri
- Çevre-okul liderliği
- Öğretmen personel hizmeti
- Okul binası ve alanı
- Ulaşım
- Örgüt ve yapı
- Okul bütçesi ve işletme yönetimi

3.2. ÖĞRETİM YÖNETİMİ VE LİDERLİĞİ

Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi ‘öğretim lideri’ olmalıdır (Erdoğan, 2000).

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin ‘öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak’ olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, yöneticinin görev yerinin makam odasının dışında sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998).

Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için iyi öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamını tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi için yapılan eylemleri ifade etmektedir (Çelik, 1998).

Öğretim liderliği, asıl olarak öğretim sürecine liderlik edilmesidir (Erdoğan, 2000). Bir okul yöneticisinin öğretim liderliği yapabilmesi için yönetsel işlerin ve ayrıntıların bir kısmını astlarına

devretmesi, okuldaki tüm etkinlikleri eğitim ve öğretimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirmesi gerekir (Özden, 1998).

Öğretimsel liderlik için öncelikle iyi bir yöneticilik gerekir. Ancak yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olursa olsun okulda görev yapan bir yöneticinin öncelikli olarak ‘öğretim lideri’ olması gerekir. Aksi takdirde başarısız olur. Okul yöneticisinin öğretimsel lider olarak sahip olması gereken temel rolleri dört şekilde sınıflayabiliriz (Çelik, 1999):

- *Kaynak sağlama rolü:* Yönetici, okulu amacına ulaştırmak için her türlü kaynağı bulur ve sağlar. Öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapabilmelerini sağlayabilmek için gerekli çalışmaları yapar.
- *Öğretimsel olarak kaynaklık etme rolü:* Yönetici, bu rolünü sınıftaki öğrenme ortamını doğrudan geliştirmeye çalışarak yerine getirir. Bu doğrultuda yönetici, öğretmenlerle iletişim kurarak onların yeni materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmalarını sağlar.
- *İletişim sağlama rolü:* Yönetici, bu rolünü okulun vizyonunu, programını herkesin anlamasını sağlayarak yani okulda bulunan öğretim kadrosu arasındaki iletişimi güçlendirerek yerine getirir.
- *Görünür bir kişi olma:* Yönetici, öğretimsel lider olarak sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalıdır. Okulun her yerinde kendisini hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmelidir.

3.3. OKUL YÖNETİMİNDE LİDERLİK TARZLARI

ABD Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyi (The Council of Chief State School Officers-CCSSO) bünyesinde kurulan Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumuna (The Interstate Schools Leaders Licensure Consortium-ISLLC) üye 24 Eyalet eğitim Kurulu ve ulusal düzeyde faaliyet gösteren 13 eğitim birliğinin ortak çalışması ile 1996 yılında “Okul Müdürleri için Liderlik Standartları” belirlenmiştir. Söz konusu bu liderlik standartları günümüz dünyasının karmaşık okul yapılarını ve çevrelerini yönetebilmek için gerekli olan altı liderlik alanını tanımlamaktadır. Bunlar vizyoner liderlik, öğretim liderliği, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik ve politik liderliktir. Belirlenen bu liderlik yeterliklerinin her birisi, bilgi tutum ve davranış boyutlarında ayrı ayrı maddeler biçiminde tanımlanmıştır (DDE, 1998; CCSSO, 1996).

3.3.1. Vizyoner liderlik

Vizyoner Liderlik örgüt için gerçekçi, güvenilir ve etkileyici bir gelecek yaratma yeteneği olarak tanımlanabilir (Lashway, 1999). Günümüz okul müdürlerinden bu konuda beklenen en temel görev okul toplumu tarafından da paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirerek, açıklayarak, uygulayarak ve izlenmesini kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunmaktır (DDE, 1998; CCSSO, 1996). Okul müdürü bu alanda yeterli olduğu takdirde okulu tüm okul toplumunun katkısı ile çağın karmaşık dünyasının yol açtığı belirsizliklerin risklerinden koruyarak, emin adımlarla geleceğe yönlendirmesi olanaklı olacaktır.

3.3.2. Öğretimsel Liderlik

Çağdaş okul müdürleri için belirlenen bir diğer liderlik alanı da öğretim liderliğidir. Öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini kolaylaştıran bir okul kültürü ve öğretim programı geliştirme, destekleme, devamlılığını sağlama yoluyla bütün öğrencilerin başarı düzeyini artırmayı amaçlayan bu liderlik alanı doğrudan okulun ürettiği ürün üzerine odaklanan davranışlardan oluşmaktadır (DDE, 1998; CCSSO, 1996).

Öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretim-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Hallinger ve Murphy; McEvan, 1994). Okul müdürleri bu alanda yeterli duruma geldiklerinde okulun etkili okulun etkililiğine önemli katkılarda bulunma fırsatını elde etmiş olurlar (Gümüseli,1996).

3.3.3. Toplumsal Liderlik

Toplumsal liderlik okul toplumu üyeleri ile işbirliği yaparak, toplumun farklı ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek ve toplum kaynaklarını harekete geçirerek bütün öğrencilerin başarı düzeyini artırma olarak tanımlanabilir (DDE, 1998; CCSSO,1996). Okul çevrelerinde meydana gelen değişimlerden bahsederken belirtildiği gibi, geçmiş yıllardan farklı olarak veliler ve toplumun okullar ve eğitime karşı daha ilgili davranmaları, okulla ilgili çeşitli etkinlik ve görevlere katılma istekleri, okul müdürlerinin okul dışındaki unsurlara da liderlik yapmasını zorunlu hale getirmiştir.

Diğer yandan eğitimin demokratikleştirilmesi, etkililiğinin artması, okulun toplumsallaşması, kabul görmesi, saygınlığı ile okul müdürünün okul toplumuna karşı duyarlı olması arasında yakın bir ilişki vardır.

Bunun için de çağdaş okulları yönetecek olan okul müdürlerinin, aynı zamanda bir toplumsal lider olması gerekmektedir. Bunun için kararlarını ve eylemlerini etkileyen iç ve dış ögelerin varlığından haberdar olması, kararlar üzerindeki etkilerini çözümleyebilmesi, onlarla iletişim ve etkileşime hazır bir tutum içinde olması gerekir (Açıklan,1995).

Bu etkileşim yoluyla toplumun farklı ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek programları hazırlaması ve uygulaması olanaklı hale gelir. Okul çevresi ile kurulacak ilişki sayesinde toplumun kaynaklarının öğrencilerin ve dolayısıyla okulun başarısı yönünde kullanılması için önemli fırsatlar elde edilmiş olur.

3.3.4. Örgütsel Liderlik

Çağdaş okul müdürleri için belirlenen bir başka liderlik yeterliği olan örgütsel liderlik de okulu, kuralları ve kaynakları; güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı yaratacak şekilde yöneterek, bütün öğrencilerin başarı düzeyini artırma olarak tanımlanabilir (DDE, 1998; CCSSO,1 996).

Çünkü günümüz okul müdürlerinin en önemli görevlerinden birisi de okul çevresindeki değişiklikleri sürekli izleyerek, okulun örgüt ve yönetim yapısını bu değişimlere uyarlamaktır.

Ancak bu yolla okulun en önemli müşterileri olan öğrenciler ile velilerin ihtiyaç ve beklentilerini yansıtan hedefleri belirlemeleri, bu hedeflere ulaşmaları olanaklı olur. Aksi takdirde okulun etkili olarak işletilmesi olanaklı değildir. Bunun için okul müdürleri etkinlikleri yürütürken bir yandan uyarlanma ile ilgili olarak ortaya çıkan sorunları çözerek, diğer yandan bireysel çabaları ve takım etkinliklerini koordine ederek, okulun hedefleri doğrultusunda bir bütün olarak ilerlemesini sağlamak durumundadırlar (Sashkin, 1998).

Bir başka ifadeyle bir örgütsel lider olarak, örgütü ve kaynaklarını mevcut mevzuata ve kurallara uygun bir biçimde yöneterek, güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak zorundadır. Bu da ancak örgütsel liderlik yeterliğini kazanmakla olanaklı olur.

3.3.5. Etik liderlik

Etik liderlik ise okul müdürünün dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artırmasını içeren bir liderlik yeterliğidir (DDE, 1998; CCSSO,1996). Hepimizin

bildiği gibi eğitimde etik değerler konusu yeni bir yüzyılın başlangıcında eğitim yönetimi alanında temel öncelik taşıyan alanlardan birisi durumuna gelmiştir.

Demokrasiye giderek daha fazla önem veren ve küreselleşen bir dünyada, okul müdürlerinin yapacakları çalışmaların demokratik değerlerle aykırı düşmesi ve evrensel etik ilkelere uzak olması düşünülemez (Pehlivan, 2001).

3.3.6. Politik Liderlik

Çağdaş okul müdürleri için belirlenmiş olan liderlik standartlarından sonuncusu da politik liderliktir. Eğitim sisteminin sosyal bir örgüt olduğu kadar politik bir girişim özelliği taşıması, okulun politik düşünce ve eylemlerin odağında olması, okul müdürünün aynı zamanda politik lider olmasını getirmektedir (Bursalıoğlu, 1994).

Günümüz toplumlarında eğitimin kontrolünün giderek yerel örgütlere geçmesi, eğitim girişiminde çeşitli kişi ve grupların etkili olmaya başlaması, sivil toplum örgütlerinin eğitim üzerindeki ağırlığının artması, okul müdürlerinin politik liderlik alandaki çabalarını daha da artırmalarını zorunlu kılmaktadır.

3.4. OKUL YÖNETİCİSİ

Bu bölümde Okul Yöneticisinin görevleri, sahip olması gereken nitelikler ve etkili okul yönetimi konuları incelenmiştir.

3.4.1. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi denince akla genel olarak okul müdürü gelir. Ancak okul müdürünün dışında başka okul yöneticileri de vardır. Müdür yardımcıları, zümre, şube ve bölüm başkanları, belirli konularda görev yapan koordinatörler de okul yöneticileri olarak nitelenebilir. Bunun dışında dersane ve özel kurslar gibi eğitimle ilgili kurum, kuruluş ve birimlerin yöneticileri de okul yöneticisini çağrıştıran niteliklere sahip olan yöneticilerdir. Bu durumda okul yönetimi ve okul yöneticisi başlığı altında sunulan yaklaşımlar ve modeller, başta okul müdürlerini, müdür yardımcılarını, zümre, şube ve bölüm başkanlarını, belirli konularda görev yapan koordinatörlerini, dersane ve özel kurs yöneticilerini ilgilendirmektedir (Erdoğan, 2000).

3.4.2. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir. Ve özellikle eğitim öğretim alanında ortaya çıkan gelişmelerden haberdar olmalı, özümsemelidir. Bu doğrultuda yeni bir bin yıla girerken okul yöneticileri, Çoklu Zeka Kuramı, Duygusal Zeka, Beyin Haritaları Portfolio sistemi gibi kuram ve uygulamalardan haberdar olmalıdır. Çünkü yürütülecek olan yöneticiliği bu kuramlardan etkilenen öğretimle ilişkilendirmek için bunları bilmek kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görünmektedir. Yönetici, gücünü sadece sorumlulukları ile ilgili mevcut prosedürlerden değil kişisel olarak sahip olacağı potansiyelden almalıdır. Yöneticiye genel olarak güç kazandıran kaynaklar aşağıdadır:

Teknik Güç: Planlama, emir, komuta yöntemleri, organizasyon teknikleri, zaman planlaması kontrol yöntemleri gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güç.

İnsan İlişkileri Gücü: Okulda çalışan kişilerle ve çevrede bulunan diğer kişilerle kurulan iletişimin sağlıklı insan ilişkilerinin sağladığı güç.

Eğitimcilik Gücü: Eğitim, öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili konularda sahip olunan bilginin aktarılması ve öğretilmesi konusundaki becerinin sağladığı güç.

Sembolik Güç: Okuldaki işleyişlerin ne anlama geldiğini açıklayan inanç ve değer sistemlerinin sağladığı güç.

Kültürel Güç: Okulda belirli süreçlerden geçerek oturmuş olan ortak değerler ve ilkelerden oluşan informal yapının diğer bir ifadeyle kurumsal kültürün sağladığı güç.

Okul yöneticisi yukarıda sıralanan güç biçimlerine sahip olduğu ve onları iyi kullanabildiği takdirde mevcut prosedürlerin dışına çıkabilir ve yeni değerler yaratabilir, özetle kurumunu başarılı bir şekilde geleceğe taşıyabilir. Bu şekilde yönetici gerçek bir lider olabilir (Bursalıoğlu, 1994).

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, 1994).

Buradan insan ilişkilerinin yönetiminin, eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklediği ve etkili olmak isteyen bir eğitim yöneticisinin insan ilişkilerini yönetmek açısından etkin olması gerektiği söylenebilir.

3.4.3. Okulda Olması Gereken Örgüt Özellikleri

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

1. Okul örgütünün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur.
2. Okulda çeşitli değerler bulunur ve bunlar çatışma halindedir.
3. Okul örgütünün ürününü değerlendirme gücüne sahiptir.
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 belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993).

3.4.4. Okul Müdürlerinin Görevleri

Okulun ürünlerinden sorumlu olan ve bunun için de okulun kaynaklarını kullanan ve eşgüdümleyen kişiler olan müdürlerin en önemli görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Yukarıya göre, bu hedef doğrultusunda müdürler;

- Hedefleri ve politikaları geliştirmek,
- Amaçlara uygun olarak okulu organize etmek ve programları geliştirmek,
- İlerlemeyi izlemek, sorunları çözmek ve düzeni korumak,
- Kaynakları sağlamak ve yönetmek,

- Kişisel ve mesleki gelişmeye uygun bir okul iklimi yaratmak,
- Okul dışındaki çevrede okulu temsil etmek gibi işleri yerine getirmek durumundadırlar (Tanrıöğen, 1988).

Eğitim yöneticisi; öğretmen, işgören, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1991).

Eğitim yöneticisinin önünde duran bu güçlükler, onun bazı becerileri ve yetenekleri taşımasını zorunlu kılmaktadır. Etkili bir eğitim yöneticisinin taşıması gereken beceriler bazı yazarlarca üçe ayrılmaktadır; teknik, insansal ve kavramsal beceriler (Açıkgöz, 1994).

Teknik beceri, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bir beceridir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki becerileri teknik becerilerdir (Açıkgöz, 1994). Teknik beceriler, yöntemleri, süreçleri, prosedürleri ve teknikleri olan belirli bir alanda yeterlik anlamı verir (Bursalıoğlu, 1991).

İnsansal beceri, yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu beceri kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu beceri yöneticinin işgörenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994). İnsansal beceriler yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla lidere bulunduğu grup içinde işbirliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1991).

Kavramsal beceri, okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir.

Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere, eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir (Açıkgöz, 1994). Kavramsal beceriler örgütü bir bütün olarak görebilmek, duyabilmek yeteneğidir (Bursalıoğlu, 1991). Okular dahil tüm örgütlerde yöneticilerin yürüttükleri ortak etkinlikler vardır. Bu ortak etkinlikler; amaçlara ulaşma, örgütsel sistemi yaşatma ve örgütün dış çevresine uyumunu sağlamaktır. Yöneticilerin her örgütte gösterdiği bu ortak davranışlara özellikle

okullara uygun düşen bir dördüncü yönetim etkinliği daha eklenebilir (Açıkgöz, 1994).

Okul denilen sosyal sistemin, birey ve kurum olmak üzere iki temel boyutu vardır. Bu iki boyutun dengede tutulması gerekmekte ve bu durum okul müdürünün bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasını da gerektirmektedir. Ayrıca, bizim eğitim düzenimizin öngördüğü sorumlulukları karşılayabilmesi için, iyi bir bürokrat olması zorunludur. Okul müdürü, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri olmalıdır (Bursalıoğlu, 1991).

3.4.5. Etkili Okul Yönetimi

Bir eğitim yöneticisinin önemli sorumlulukları olarak ifade edilen bu güç görevlerin yerine getirilmesi, başarılması “etkililik” kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Etkili okulların mı etkili müdürler yetiştirildiği, yoksa etkili müdürlerin mi etkili okullar geliştirdiği tartışılmıştır. Lipham’a göre, müdür etkililiği ile okul etkililiği arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Okullar öğrencilerin öğrenmelerinde bir fark yaratırken, müdürler de okullar arasında bir fark yaratmaktadır (Tanrıöğen, 1988). Etkili bir eğitim yöneticisinin, etkili bir okula neden olduğu, etkili bir okulun da öğretmen ve öğrenci başarısını arttırdığından hareketle, etkili bir eğitim yöneticisinin hem öğretmen hem de öğrenci performanslarına olumlu yönde etki edeceği söylenebilir.

Eğitim örgütleri için yaşamsal bir öneme sahip olan “etkililik” kavramı ve etkililiğin “örgütsel etkililik” ile “yönetsel etkililik” boyutları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Etkililik

Eğitim kurumlarının yönetilmesinde, kendilerini geliştirerek, yaşamlarını sürdürmelerinde önemli bir yeri olan etkililik kavramının çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar, incelendiğinde, içerik açısından birbirlerine benzedikleri görülecektir.

Getzels ve Guba’ya göre, bir görevin yerine getirilmesi sırasında ortaya çıkan yönetsel davranış, bu konuma ilişkin rol beklentileri ile tutarlılık gösteriyorsa etkili olarak kabul edilebilir (Tanrıöğen, 1988). Açıkgöz, etkililiği bir örgütün amacına dönük olarak çalışması şeklinde açıklamıştır. Etkililik doğru işlerin yapılmasıdır (Açıkgöz, 1994).

Belirlenmiş bir amaç gerçekleştirildiğinde, söz konusu etkinlik “etkili” olarak nitelendirilir. Başka bir anlatımla etkililik, bir girişimin amacının istenilen ölçüde gerçekleştirilmesidir (Aydın, 1994).

Kimbrough'a göre etkililik, yöneticilerin davranışsal özellikleri ile önceden belirlenmiş ve etkili olarak nitelendirilen yönetici davranış özellikleri takımı arasındaki uygunluktur. Etkililiğin tipik göstergeleri, grubun çıktısını, grup moralini ve grup üyelerinin doyumunu içerir. Fiedler, basit ve açık bir etkililik ölçütü önermiştir. Bu ölçüt, grubun görevini başarma derecesidir (Tanrıöğen, 1988).

Katz ve Kahn'a göre, örgütsel başarı genellikle etkililik ve verimlilik açısından değerlendirilmektedir. Etkililik amaca ulaşma derecesini, verimlilik ise örgütsel faaliyetin en az harcama ile en fazla verim oluşturma yeteneğini belirtmektedir. Etkililik kavramı, verimlilik kavramını da içine alan daha geniş bir başarı ölçüsüdür.

Verimlilik daha çok örgütün teknik ve ekonomik faktörlerine bağlıdır. Etkililik ise, örgüt içi ve dışı faktörlere dayanmaktadır. Etkililik, ortak amacın gerçekleştirilme derecesi ile ilgilidir. Bir eylem istenilen bir amaca ulaştırıyorsa etkilidir. Eylem amaçlara ulaştırmıyorsa etkisizdir. Amacın gerçekleştirilme derecesi etkililiğin ölçütüdür (Açıkgöz, 1994).

Etkililiğin anlamı, amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesidir. Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için insanın, örgütün, etkin ve yeterli olması gerekir (Başaran, 1982). Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi etkililik, amaçlar ve onların gerçekleştirilme derecesi ile sıkı bir biçimde ilişkilidir. Bir örgüt amaçlarına ne kadar ulaşabiliyorsa o kadar etkilidir.

Yine bu tanımlardan anlaşılacağı üzere, bazı yazarlar etkililiğe kurumsal, bazı yazarlar ise bireysel açıdan bakmaktadırlar. Bu nedenle etkililik hem kurumlar için hem de bireyler için kullanılabilir bir niteliktir. Etkili bir örgüt olabileceği gibi, etkili bir birey ya da etkili bir davranış da olabilir.

Örgütsel Etkililik

Etkililiğe örgüt açısından bakıldığında, örgütsel etkililik kavramı ortaya çıkmaktadır. İnsanlar gibi örgütlerin amacı da etkili olmaktır. Bir örgütün etkili olabilmesi için, tüm alt sistemlerinin örgütün amaçlarından kendi paylarına düşen kesimini yerine getirmeleri gerekir.

Bir örgütün alt sistemlerinden her biri (üretim, alışveriş, yaşatma, uyarılma, yönetim alt sistemleri) örgütün etkili olabilmesi için, gerçekleştirilmesi gereken amaçlardan kendi paylarına düşenleri gerçekleştirmek durumundadırlar. Alt sistemlerden birinin etkililiğini yitirmesi örgütün etkililiğini bozabilir, aşağılara düşürebilir. Örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini sağlığını, canlılığını, topluma yararlılığını sürdürebilmesidir (Başaran, 1982). Görüldüğü üzere örgütsel etkililiğin birçok ögesi vardır.

Örgütsel etkililiğin öğeleri olarak ifade edilebilecek verimlilik, sağlık, canlılık ve topluma yararlılık kavramları şöyle açıklanabilir:

Verimlilik: Örgütün girdilerinin değerinden daha yüksek değerde çıktılar üreterek bunların örgüte dönüşünü en üst düzeye çıkarabilmektir.

Sağlık: Örgütün sağlıklı olması, iç çatışmalarını en aza indirerek birlik içinde işlevini sürdürebilmesidir.

Canlılık: Örgütün canlılığı, kendisini akılcı, kararlı bir yaklaşımla çevresinde oluşan değişmelere uyarlayabilmesidir.

Yararlılık: Örgüt etkililiğini betimlemeye temel olan dördüncü kavram örgütün yararlılığıdır. Örgütün yararlılığının anlamı çıktılarıyla içinde yaşadığı topluma yararlı olması, çevresini yıkıma uğratmamasıdır (Başaran, 1982).

Campbell'e göre, örgütsel etkililik diye gösterilebilecek tek bir şey yoktur. Bu tüm örgütle ilgili bir kavramdır; bir araya getirilince bazıları anlamını kaybeden birçok parçadan oluşmaktadır (Tosun, 1981). Bir örgütün amaçlarına ulaşmasının, örgütsel etkililiği sağlamasının büyük ölçüde yönetsel etkililiğe bağlı olduğu, hatta örgütsel etkililiğin yönetsel etkililiğin bir sonucu olduğu söylenebilir. Örgütlerin yaşamında önemli bir yeri olan "yönetsel etkililik" kavramı aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır. Örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında yöneticilere büyük görevler düştüğü bilinen bir gerçektir. Yöneticilerin etkililiği arttıkça örgütsel amaçlara daha da yaklaşılacağı söylenebilir.

Örgütsel etkililiği sağlamak yönetimin görevidir. Bu görevi yerine getirmesi için yönetimin de etkili olması gerekir. Etkili bir yönetim, örgütsel liderlik niteliklerini taşıyan, sürekli olarak kendini yenileyen yöneticilerce yapılabilir (Başaran, 1982).

Yönetsel Etkililik

Bir örgütün yönetsel etkililiği, o örgütün yöneticilerinin elindedir. Örgütün yöneticileri ne denli yeterli olursa örgüt o denli yeterli olur. Etkili yönetici başkalarına iş gördürerek amaçlara ulaşabilen, örgütünü amaçlarına ulaştırabilen kişidir.

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir. Katz ve Kahn'a göre bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi ya da edilebilmesi için, örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir (Aydın, 1994). Yönetimsel etkililik, yönetimin işlevlerinin amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda, işgörenlere iş gördürebilecek biçimde düzenlenmesi yerine getirilmesi olarak düşünülebilir.

Örgütlerin etkililiğinden doğrudan sorumlu olan yöneticilerin etkili olması için için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekir. İnsan ilişkilerinin oldukça önemli olduğu eğitim örgütlerinde, yönetici davranışlarının çok önemli olduğu, bu davranışların etkili davranışlar olmasının örgüt ve birey başarısını etkilediği belirtilebilir.

Kendisinden beklenenlerin farkında olan bir eğitim yöneticisinin, göstermesi gereken davranışları titizlikle seçmesi ve bu davranışların etkili davranışlar olması gerektiği düşünülebilir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri olan okul müdürü etkililiğin yollarını bilmek ve ona göre davranmak durumundadır (Bursalıoğlu, 1991).

Biçimsel olmayan yanı sıra biçimsel yanından ağır olan okullarda yöneticilerin tutum ve davranışları okulun hem kurum hem de birey boyutlarına etki etmektedir. Bu etkinin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine olumlu yönde katkı yapmasının yöneticilerin davranışlarının etkililik derecesine bağlı olduğu söylenebilir. Okulunu, amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak durumundadır. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa, grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1991).

3.4.6. Okul Yöneticisinin Görevlerindeki Değişimler

Okul yöneticisinin görevlerindeki değişmeler rolündeki değişmelere yol açmış ve bu rolü, başlangıç noktası ile sekreterlikten; örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı, işletmecilik gibi aşamalara kadar getirmiştir (Bursaloğlu, 1991). Okul müdürlerinin başarılarının, büyük ölçüde bu roller ile liderlik rollerini birleştirmelerine bağlı olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisi, lider olmaktan önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimseme ve bunları davranışa çevirebilme, ikincisi, okulun amaçları ile üyelerin gereksinimlerini dengede tutabilme, üçüncüsü ise, okulda ahenkli ilişkilerin kurulduğu ve işlediği bir havanın yaratılmasıdır (Bursaloğlu, 1991).

Okul yöneticisinin, üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi için öne sürülen bu yolların onun etkililiğini artırmasına yol açabileceği, yardım edebileceği düşünülebilir. Okul yöneticisi liderliğin bir grup eylemi olduğunu, üstlüğün ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını hatırlarsa, üstünden çok grubuna dönük çalışabilir ve onların liderlik imajına hiç olmazsa yaklaşabilir (Bursaloğlu, 1991).

Liderlik rolü oynamak durumunda olan yönetici, öğretmenlerin tutumları, kişilikleri örgütündeki alt gruplar, farklılıklar ve benzerlikler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Grubun niteliği hakkında bilgili olan yönetici, grubun etkililiğini arttırabilir, farklılıkları birleştirerek, çatışmaları uzlaştırarak kendi liderlik tutumunu grubun eğilimleriyle uyuşur duruma getirebilir (Kaya, 1991).

Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Okul yöneticileri arasında yapılan bir araştırma, lider durumuna girenlerin problemleri ne görmemezlikten gelen ne de abartan yöneticiler olduğunu göstermiştir (Bursaloğlu, 1991).

3.4.7. Okul Yöneticisinin Liderlik İşlevleri

Günümüz okul yöneticisinin liderlik işlevleri olarak sıralanan aşağıdaki işlevleri önüne koymasının ve bu alanlarda kendisini yetkinleştirmesinin gerektiği söylenebilir. Bu işlevler şöyle sıralanmaktadır (Erdoğan, 2000).

- Hakemlik: Anlaşmazlıkları çözme.
- Öneride bulunma
- Amaçların belirlenmesi.
- Katalize etme (katalizörlük yapma)
- Güven sağlama.
- Temsil etme.
- İlham verme.
- Övgü;

olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda sıralanan liderlik işlevlerinin bazılarının ya da tamamının, bazı okul yöneticileri tarafından belli düzeylerde yerine getirildiği gözlenebilen bir durumdur. “Okulu müdür yönetir” yargısı ile okulları amaçları doğrultusunda, okuldaki insan ve madde kaynağını en verimli biçimde kullanarak yaşatmak, geliştirmek, işletmek durumunda olan okul yöneticilerinin bugün oynamaları gereken roller ve yapmaları gereken görevler, eğitim alanındaki hızlı gelişmelere ve değişmelere koşut olarak hızla değişmekte ve gelişmektedir.

Bugün okul yöneticisi bir sosyal mühendis, bir alan uzmanı, bir politika saptayıcısı, bir işletmeci, bir kamu yöneticisi, bir eğitimci, bir eğitsel lider, iyi bir örgütçü, bir çevre lideri, toplumun aktif bir üyesi ve değişmeye açık bir insan gibi rolleri içtenlikle oynamak durumundadır.

Bugün okul yöneticisinin, okulun hem birey, hem de kurum boyutlarını dengede tutması ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için iyi bir bürokrat olması gerekmektedir. Okul müdürü çatışmaları uzlaştırmak, bir değişme ajanı olmak durumundadır. Sadece okul içinde değil okul dışında da aktif bir insan olmak, çevre kalkınması ile ilgili sorumluluk yüklenmek zorundadır. Yine okul yöneticisi bugün artık bir işletme gibi düşünülen okulda, insan boyutunu her zaman gözönünde tutarak, etkili işletme yönetimini sağlamakla karşı karşıyadır.

Okul yöneticisi, sağlıklı kararlar almak, iyi planlamak, okulu, amaçları gerçekleştirebilecek biçimde örgütlemek, iyi bir iletişim ağı oluşturarak, kanalları sürekli açık tutmak, okuldaki işgörenleri etkileyerek, onları güdülemek, okuldaki ve okulla ilgili okul dışındaki bütün etkinlikleri eşgüdümlemek ve eğitim-öğretimle ilgili bütün etkinlikleri sürekli olarak değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre, eğitim-öğretim sürecini yeniden gözden geçirmek işlevlerini en iyi biçimde yerine getirmek durumundadır.

Yine okul yöneticisi, öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri, okul işletmesi, program geliştirme, çevre-okul liderliği gibi sınıflandırabilecek birçok değişik alanda, bir çok görevi yapmak, sorumluluğu yerine getirmek durumundadır. Sonuç olarak okul yöneticisi, insanlarla etkili biçimde çalışmak, iyi bir çalışma ortamı ve örgüt iklimi yaratmak ve okul ile çevre arasında etkili bir iletişim kurmak durumundadır.

3.5. EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN ETKİLİLİĞİ

Bu bölümde, 'Eğitim Yöneticisinin Etkililiği' konusunda ulusal ve uluslararası zeminlerde yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiştir.

3.5.1. Etkili Yöneticinin Rollerini

Shomaker ve Frazer, etkili okul yöneticilerinin rollerine ilişkin bir araştırmada, etkili yöneticinin temelinde iyi bir öğrenme için gerekli örgütsel düzenlemeleri yaptığını ortaya koymuştur. Etkili yöneticinin rolleri olarak şunlar belirtilmiştir (Balcı, 1993):

1. Başarıya dönük atılgan liderlik.
2. Düzenli, amaçlı ve barış dolu bir okul iklimi sağlama,
3. Öğrenciler, öğretmenler ve diğer personel için yüksek beklentiler geliştirme,
4. İyi desenlenmiş öğretim amaçları ve değerlendirme sistemi geliştirme.

Greenfield (1982), etkili müdürlerin özellikleri olarak;

1. çok fazla enerjiye sahip,
2. saatlerce çalışan,
3. iyi bir dinleyici ve gözleyici,
4. yetenekli bir bilgi aktarıcı,
5. insanlar arası ilişkilerde başarılı ve
6. strese karşı hoşgörülü olmayı belirtmiştir (Tanrıöğen, 1988).

3.5.2. Başarılı olmak için yöneticilerin sahip olmaları gereken nitelikler

Yetim'in çeşitli kaynaklardan derlediği listeye göre başarılı olmak için yöneticilerin sahip olmaları gerekli nitelikleri aşağıdaki gibidir. (Yetim, 1992):

1. Yönetici, amaçlar doğrultusunda kullanılabilir, esnek, rasyonel plan ve programlar yapabilmeli, yaptırabilmelidir.
2. Yönetici personel, alt yapı ve diğer araç ve gereçleri amaçlar doğrultusunda örgütleyebilmelidir.
3. Yönetici, yetki, otorite ve liderlik özelliklerini, en iyi şekilde kullanarak, emrindeki personel ve diğer unsurları en iyi şekilde sevk ve idare etmelidir.
4. Yapılan planlar, hedefler doğrultusunda değerlendirilmeli, kontrol edilmelidir.
5. Adil bir ödül ve ceza sistemi uygulanmalıdır.
6. Otoriteyi kurmalı, gerekli yaptırımları kullanabilmelidir.
7. Doğru ve yerinde kararlar verebilmelidir.
8. Örgüt çalışanlarını tanımaya önem vermelidir.
9. Yetki devrinden kaçınmamalıdır.
10. Yönetici kendini ve personeli değişme ve gelişmelere göre yetiştirmeli, geliştirmelidir.

11. Bilim ve teknolojinin yeniliklerinden yararlanmalıdır.
12. Geniş bir dünya görüşüne sahip olmalıdır.
13. Yönetici en az hata yapan kişi olmalıdır.
14. Yönetici personelini dinlemelidir.
15. Geleceğe ait fikir ve düşüncelerini personeliyle paylaşabilmelidir.
16. Alt kademe personele girişim ruhu aşılmalıdır.
17. Sorumluluk almaktan kaçınmamalıdır.
18. Açık fikirli olmalıdır.
19. Takım ruhuna sahip olmalıdır.
20. Yönetici yaklaşılabilir olmalıdır, personeliyle arasında uçurum olmamalıdır.
21. Aşırı kuralcı olmamalı, inisiyatif kullanabilmelidir.
22. Liderlik özelliklerine sahip dürüst, güvenilir bir kişiliği olmalıdır.
23. Cesur ve atılgan olmalıdır.
24. Sağlık durumu iyi ve dayanıklı olmalıdır.
25. İleriyi görebilmelidir.
26. Yaratıcılık özelliklerine ve problem çözme yeteneklerine sahip olmalıdır.
27. Disiplinli olmalıdır.
28. Kendine güveni olmalıdır.
29. Ciddi ve objektif olmalıdır.
30. İkna yeteneği yüksek olmalıdır.
31. Başarı ve başarısızlığı kontrollü bir şekilde karşılamalıdır.
32. Mevzuatı iyi bilmeli fakat mevzuatçı olmamalıdır.

Yukarıda sıralanan yönetici özellikleri eğitim yöneticileri açısından düşünüldüğünde, bu özelliklere sahip olmanın ve gerekli davranışları göstermenin eğitim yöneticilerini başarıya götüreceği ve etkili kılacağı söylenebilir. Aynı çalışmada bir yöneticide bulunmaması gereken ve kusur olarak nitelenen özellikler; taraf tutma, anlayış noksanlığı, kararsızlık, etki altında kalma, korku ve ileriye görememe olarak ifade edilmiştir (Yetim, 1992).

3.5.3. Etkili Müdürlerin Ortak Yanları

Etkili müdürlerin özellikleri ile ilgili yapılan birçok araştırmanın ortak yanlarını sıralayan Tanrıöğen, bu özellikleri şöyle ifade eder (Tanrıöğen, 1988):

1. Etkili müdürler, gerçekleştirmek istedikleri amaçlara ilişkin bir plana ve bu planı gerçekleştirmek için özel hedef ve stratejilere sahiptirler.
2. Etkili müdürler, kendi liderlik rollerinin farkındadırlar.
3. Etkili müdürler, başlatıcı ve model oluşturucu davranışlarda bulunurlar.
4. Öğrenci ve öğretmenlere ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara iletirler.
5. Bilinçli davranışları özendirir ve ödüllendirirler.
6. Sürekli olarak bilgi toplarlar.
7. Etkili müdürler, sembolik liderliğin önemini anlarlar.
8. Çalıştıkları örgütsel ortamın yapısını iyi bilirler.

Okulun özel bir çevre olması, insan boyutunun baskın olması, okul müdürlerinin insan ilişkileri açısından uzman olmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca okulda çeşitli birey ve grup beklentilerinin bulunması ve bunların çatışma halinde olması, okul müdürünün başarısını etkileyen etmenlerdir. Okul müdürü zaman zaman meslektaşlarıyla anlaşmazlığa düşebilir. Müdür meslektaşları ile olan anlaşmazlıklarında hem dostça davranmalı, hem de bunu meslekten olmayanlar ile tartışmaktan kaçınmalıdır.

3.5.4. Etkili Müdürler ve Çalışanlar Arasında İlişki

Anlaşmazlıkların dostça çözümlenebilmesi için, müdürle astları ve üstleri arasındaki iletişim, olanaklar oranında dolaysız olmalıdır (Bursalıoğlu, 1991). Okul müdürünün, okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve örgütün etkililiğini sağlaması için durumsal davranmasının yanında, örgüt çalışanlarına dönük olması, onların beklentilerinin farkında olması ve bu beklentilerin olanaklar ölçüsünde karşılaması gerekmektedir. Okulun örgüt özellikleri müdürün bir insan ilişkileri uzmanı, bir sosyal mühendis olmasını gerektirmektedir. McIntyre ve Kenneth, tarafından 60 etkili okul yöneticisi ile yapılan görüşmelerin sonuçları, okul müdürünün kararlı bir şekilde çalışanlara dönük olmasını gerektiğini göstermektedir.

Etkili Okul Yöneticisinin;

1. Çalışkan olması,
2. Kendini işine adanması,
3. İnsana dönük olması,
4. Öğrenci ve personelin desteğinden hoşlanması,
5. Öğretmenleri karara katması,
6. Öğretmenleri desteklenmesi ve onlarla açık iletişime girmesi,
7. Öğrencilerle sıkça biçimsel olmayan ilişkilere girmesi,
8. Problem çözücü olması gerekmektedir (Balcı, 1995).

3.5.5. Etkili Okullarda Çalışan Müdürlerin Özellikleri

Robert Benjamin, etkili okullarda çalışan müdürlerin özelliklerini şöyle özetlemiştir (Tanrıöğen, 1988):

1. Okulları için amaçlar ve öncelikler belirlemede ve bunları düzenli olarak birbirlerine bağlamada güçlü bir kişisel girişkenliğe sahiptirler.
2. Öğrenci başarısı için kendilerini ve işgörenleri sorumlu tutarlar.
3. İçerideki ve dışarıdaki eğitsel programları anlarlar ve izlerler. Yönetimsel liderlikten çok öğretimsel liderlik davranışları sergilerler.
4. Öğretime çok önem verirler ve personelce bunun bilinmesini sağlarlar.
5. Sınıflarda ve okulun koridorlarında sıkça görülürler.
6. Okullarında akademik gelişmeye, insan ilişkilerinin gelişmesi ve doğal havanın oluşmasına fazla önem verirler.
7. Öğrenciler ve öğretmenler için yüksek beklentiler koyarlar.

Blumberg ve Greenfield, yaptıkları araştırmada etkili yöneticinin üç ortak özelliğini vizyon, girişimcilik ve kaynaklık etme olarak belirlemişlerdir (Balcı, 1993).

Etkili yönetici davranışlarını belirlemeye yönelik araştırma bulgularının birbirlerine benzedikleri görülmektedir. Persell ve Cookson tarafından yapılan, 75 araştırma ve rapor taranarak elde edilen etkili müdürlerin sergiledikleri davranışlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Tanrıöğen, 1988):

1. Akademik amaçlara bağlılık göstermek,
2. Yüksek beklentilerin bulunduğu bir örgüt iklimi oluşturmak,
3. Öğretimsel liderlik yapmak,

4. Güçlü ve dinamik bir lider olmak,
5. Okuldaki diğer çalışanların görüşlerini almak,
6. Okulda düzeni ve disiplini kurmak,
7. Kaynakları düzenlemek,
8. Zamanı iyi kullanmak,
9. Değerlendirme yapmak.

3.5.6. Etkili Yöneticilerde Bulunması Gereken Nitelikler

Peker (1989), tarafından yapılan, bir yönetici eğitim programının içeriğini belirlemeye yönelik çalışmada denekler, yöneticilerin sahip olması gereken yeterliklerin ilk yirmi sırasına önem derecelerine göre şunların konulmasını belirlemişlerdir:

1. Planlama bilgi ve becerisine sahip olma,
2. Bir planı yorumlayabilme,
3. Örgüt sorunlarına dönüklük ve sorunları çözme yöntem bilgi ve becerisine sahip olma,
4. Plan hedeflerine ulaştıracak insan ve madde kaynaklarını uyumlu kılarak örgütleyebilme,
5. Yönelme (komuta) bilgi ve becerisine sahip olma,
6. Çeşitli düzeydeki insanlarla iletişimde etkili olma ve iletişim kurma gücü,
7. Yönetimin temel kavram ve süreçlerinin bilgisi,
8. Bildiği yönetim ilkelerini yeni ve özel durumlara uygulama gücü,
9. Toplumun sorunlarına dönüklük ve sosyal değişimin içeriğini kavrama gücü,
10. Uluslararası ilişkiler ve bunun ülkemiz için önemini kavrama gücü,
11. Yönetici liderlik bilgi ve becerisine sahip olma,
12. Eşgüdüm bilgi ve becerisine sahip olma,
13. Çalışanları isteklendirme bilgi ve becerisine sahip olma,
14. Örgütünün diğer örgütlerle ve halkla ilişkilerinde etkililik bilgi ve becerisine sahip olma,
15. Plan hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını kontrol bilgi ve becerisine sahip olma,
16. Uzmanlarla iletişim kurma bilgi ve becerisine sahip olma,
17. Astlarını yetiştirmede öğreticilik bilgi becerisine sahip olma,
18. Personel yönetimi bilgi ve becerisine sahip olma,
19. Karar verme bilgi ve becerisine sahip olma,
20. Bir yabancı dili iyi derecede bilme.

3.5.7. Okul Müdürlerinin Liderlik Rollerini

Etkili okul müdürlerinin liderlik rollerinin, etkili olabilmelerinde oldukça önemli yeri vardır. Lider olabilen yöneticinin etkililiğe ulaşması daha kolaydır. Okul müdürlerinin liderlikleri yönetsel ve öğretimsel liderlik olmak üzere iki boyutlu olarak düşünülebilir. Etkili olmak isteyen okul müdürlerinin her iki boyutta yeterli olmaları gerekir. Ülkemizde genellikle müdürlerin daha çok yönetsel liderlik rolünü oynadıkları, öğretimsel liderliği geri planda bıraktıkları söylenebilir. Yöneticilerin her iki liderlik boyutundaki rolleri ayrıdır ve bu rollerin yöneticilerce yerine getirilmesi etkililiği sağlar.

Bossert vd. etkili okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin olarak yazılanları dört grupta toplamışlardır. Bu roller şöyle sıralanabilir (Tanrıöğen, 1988):

1. Etkili okullarda görev yapan müdürler, başarıyı vurgulamaya, öğretimin hedeflerinin belirlenmesine ve öğrenciler için performans standartlarının geliştirilmesine önem verirler. Bu davranışlar okulda sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşmasına olanak sağlar.
2. Etkili okullarda çalışan müdürler, özellikle program geliştirme, öğretim ve karar verme alanlarında etkisiz okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha aktiftirler, güçlüdürler. Okul - çevre ilişkilerinde etkilidirler. Çevreyi tanıyarak ailelerle iyi ilişkiler kurarlar.
3. Etkili okullar, etkisiz olanlara göre daha iyi örgütlenmişlerdir. Etkili okul müdürleri öğretimin eşgüdüm ve denetimi, için daha fazla zaman ayırır ve bu işlevi başarıyla yerine getirirler.
4. Etkili müdürler, insan ilişkilerinde başarılıdır. İşgörenlerin her türlü gereksinimlerinin farkındadırlar ve onların hedeflerine ulaşmalarına yardım ederler, yapılan iyi işleri takdir ederler.

3.5.8. Öğretimsel Liderlerin Rollerini ve Özellikleri

Okul yöneticisinin yönetsel liderlik rollerinin yanında, öğretimsel liderlik rolleri de oldukça önemlidir. Çünkü okul müdürünün temel görevi eğitim ve öğretimin geliştirilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşmasının sağlanmasıdır.

Bunun gerçekleşebilmesi için bir okul yöneticisinin yönetsel liderlik davranışlarının yanı sıra öğretimsel liderlik davranışlarını da göstermesi gerekir. Araştırma bulguları, etkili okul yöneticisini,

etkili olmayandan ayırt eden temel özelliğın okulun örgüt özelliklerinde gözlendiğini göstermektedir. Okulda her öğrenci için doyurucu bir öğrenme ortamının yaratılması ve öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi etkili yöneticinin ayırt edici nitelikleri olmaktadır. Öz olarak bir okul yöneticisinin yöneticiliğinin yanında bir öğretim lideri olarak etkinlik göstermesi gerekir (Balcı, 1993).

Bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin, okulun amaç ve işlevlerinin farkında olması, bunları personel için yorumlaması, onlara anlatması, öğretmenleri sınıfta ziyaret etmesi ve onlara rehberlik yapıp, destek vermesi, öğretimin aksamaması için gerekli önlemleri alması gerekir.

Okuldaki öğretimi geliştirmek durumunda olan bir öğretimsel liderin, bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu özellik ve beceriler genellikle ; (a) kişisel, (b) yönetsel ve (c) mesleki olarak üç grupta toplanmaktadır (Tanrıöğen, 1988).

Etkili öğretimsel liderlerin bu üç alandaki özellik ve becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalarında Danley ve Burch, etkili öğretimsel liderin kişisel özelliklerini ve yönetsel özellik ve becerilerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Tanrıöğen, 1988).

a) Etkili öğretimsel liderlerin başlıca kişisel özellikleri:

- Öğretmen, öğrenci ve diğer personele gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.
- İyi bir mizah duygusuna sahiptirler ve arkadaşça davranırlar.
- Kendilerine kolayca yaklaşılabilir.
- Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlardan yararlanırlar.
- Kabul edilmeyen görüşlere neden gösterirler.
- Açık tartışmaları destekler ve kabul ederler.
- Kendi görüşlerini astlarına iletebilirler.
- Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik niteliklerine sahiptirler.
- Astları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmezler, onlara arkadaşça davranırlar.
- Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esnekler.
- Okulları ile gurur duyar ve bunu ifade ederler.

b) Etkili öğretimsel liderlerin başlıca yönetsel özellik ve becerileri:

- Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.

- Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
- Sorumluluğu eşit olarak dağıtırlar.
- Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına özen gösterirler.
- Öğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
- Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.
- Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
- Personele taraf tutmadan, eşit davranırlar.
- Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.
- Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhal ilgilenirler.

3.5.9. Etkili Okul Yöneticiliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki

Etkili okul yöneticiliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi vurgulayan Balcı, öğrenci ile yönetici davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Gretchko ve Roger tarafından yapılmış bir araştırmanın bulgularından yararlanmaktadır (Balcı, 1993).

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrenci başarısı yüksek olan okullarda, okul yöneticisi:

- Düzenli biçimde zamanını sınıflarda harcamaktadır.
- Program ve öğretim konularına çok ilgi göstermektedir.
- Personeliyle birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmıştır.
- Okulda disiplini etkin şekilde sürdürmektedir.
- Öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirebilmektedir.
- Etkili yönetici öğrenci ilişkilerinden zevk almaktadır.

Okulun başarılı olabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin müdüre güvenip inanması ve müdüründe okullarda öğretmen ve öğrencilerin mutluluğunu yükseltmesi gerekir (Cafoğlu, 1992). Okul müdürünün adil ve demokratik davranması ve eğitim-öğretim için uygun koşulları, gerekli sosyal şartları yaratması, öğretmenlerin en önemli beklentilerindedir. Öğretmenin moral düzeyi ve iş doyumunu derecesi doğrudan sınıf içi etkinliklere ve dolayısıyla öğrenciye yansıtılabilmektedir.

İş doyumunu düşük ve mutsuz öğretmenlerin çalıştığı bir okulun başarılı olmasını beklemek olanaksızdır. Okulun yönetiminden sorumlu olan okul müdürünün başarılı olmasında, liderlik biçimi önemli yer tutmaktadır. 1979 yılında Indiana Üniversitesinde yapılan araştırmalar sonunda başarılı okul için çok sıklıkla kabul edilen gösterge okul müdürünün liderlik biçimi olmuştur. Okul müdürünün liderlik biçimi ile öğretmen, öğrenci başarısının zincirleme toplamı okul başarısı olarak ifade edilebilir (Cafoğlu, 1990).

3.5.10. Okul Yöneticisinin Lider Olabilmek İçin Yapması Gerekenler

Her okul müdürü lider değildir, ama lider olmaya adaydır. Etkili olabilmesi liderlik özellikleri göstermesine bağlıdır. Okul yöneticisi, liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir. Bunun için okul yöneticisi şunları yapabilir (Bursalıoğlu, 1991):

1. Eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimseme ve bunları davranışa dönüştürme,
2. Okulun amaçları ile üyelerin gereksinimlerini dengeleme,
3. Okulda uyumlu ilişkilerin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratma,

Okul müdürü, yukarıda sıralanan yollarla işgörenlerini etkileyerek liderlik statüsü kazanabilir. Bunun için müdür üstlerinden çok grubuna dönük çalışmalı ve liderliğin bir grup eylemi olduğunu, izleyenleri olmaksızın liderin olmayacağını bilmelidir.

Çatışma durumlarından korkan ve kaçınan, üstüne sormadan hiç bir girişimde bulunmayan, her çeşit problemin çözümünde üstlerini örnek alan yöneticinin liderlik niteliği kuşkuludur (Bursalıoğlu, 1991). Okul yönetiminde liderlik örgüte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırma, hem çevrenin okulu desteklemesini sağlayan, hem de öğretmenleri çevre baskılarına karşı koruyan yöneticilerin genellikle liderlik rolüne girebildiklerini göstermektedir (Bursalıoğlu, 1991).

Eğitim yöneticilerinin liderlik biçimleri arasından demokratik olanı yeğlemeleri, ancak durumsal yaklaşımların da gözardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Eğitim yönetiminin en önemli özelliği; yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, kararların birlikte alındığı, izleyicilerin değil, işbirliği yapan arkadaşların söz konusu olduğu demokratik liderliği gerektirmiş olmasıdır (Kaya, 1991).

Liderler büyük planların yaratıcılarıdır (Bursalıoğlu, 1991). Bu nedenle birçok olumlu niteliği kendilerinde toplamak durumundadırlar. İleriyi görme, yaratıcılık, girişkenlik, açıklık, güzel ve etkili konuşma, dürüstlük, içtenlik, olayları ve insanları kontrol edebilme, güvenilir olma, adaletli olma gibi nitelikler bir liderin sahip olması gereken niteliklerdendir. Lider okul yöneticisi düzenli, dengeli bir kişiliğe sahip olmalı duygu ve coşkularını kontrol edebilmeli birlik duygusunu yaratabilmeli ve iyimser olmalıdır (Kaya, 1991).

Lider olmak isteyen bir eğitim yöneticisi eğitime ve öğretime önem vermelidir. Yönetici liderin aşağıda belirtilen görevlere karşı tutumu, eğitime verdiği önemin derecesini belirler (Kaya, 1991).

1. Mesleğinde gelişme ve ilerlemeye istekli olmak ve bunun için mesleğe ilişkin yayınları

- izlemek, toplantılara, eğitim programlarına katılmak.
2. Personelin hizmet içinde gelişmesi için gerekli önlemleri almak ve olanak yaratmak.
 3. Örgüt olanaklarının çevre yararına kullanılmasını sağlamak.
 4. Eğitim sorunlarının çözümü için zaman ayırmak.
 5. Yaratıcılığı özendirmek.

Lider yönetici gerçekçi olmalı, sorunları iyi belirlemeli ve çözüm üretebilmelidir. Sorun çözme okul yönetiminin temel süreçlerinden biridir. Yönetim süreci başından sonuna dek bir sorun çözme sürecidir. Yönetici, okulun alt sistemlerinden gelen sorunları anında, yeterli düzeyde, etkin biçimde çözmek zorundadır (Başaran, 1982). Yönetici, işgörenlere dostça davranmalı, onlarla iş hakkında konuşmalı, tartışmalı, onları yönetime katmalı ve yönetimi demokratikleştirmelidir.

Okul Müdürlerinin Liderlik Rollerini:

NASSP'ın yapmış olduğu çalışmalarda okul müdürünün liderlik rolü şu başlıklar altında toplanmıştır (Cafoglu, 1992):

1. Akademik hedeflere ulaşılabilirliğini göstermek,
2. Yüksek beklenti için ortam hazırlama,
3. Öğretim lideri gibi davranma,
4. Kuvvetli ve dinamik olma,
5. Öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma,
6. Disiplin ve düzeni sağlama,
7. Kaynakları en iyi biçimde kullanma,
8. Zamanı iyi kullanma,
9. Sonuçları değerlendirme.

3.5.11. Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler

Tanrıöğen (1988), tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmada teknik becerilere ilişkin olarak okul müdürlerinden beklenen ve araştırmada söz konusu beceriler için ölçüt olarak kullanılan davranışlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Velilerin, okuldaki personelin ve öğrencilerin okuldaki etkinlikler hakkında görüşlerini bildirmeleri için olanak yaratmak.
2. Çevredeki sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilmeleri için okul işgörenlerine kolaylık sağlamak.
3. Okuldaki etkinliklerin öğretmenlerce desteklenmesini istemek ve bunu gerçekleştirme doğrultusunda çeşitli yollar geliştirmek.
4. Okulda yapılan bütün işlerde, yetki ve sorumluluğun kimde olduğunun bilinmesine özen göstermek.
5. Okul içerisinde etkili bir iletişim ağı oluşturmak.
6. İşgörenlerin zamanını iyi değerlendirebilmesi için uygun bir okul çevresi yaratmak.
7. Okul işgörenlerinin kendi görevlerine ilişkin bilgi sahibi olmalarına yardım etmek.
8. Okul yönetiminin günlük görevlerini başarıyla yapmak.
9. Okul işgörenlerine, araç-gereçlere ve çeşitli kaynaklara ilişkin etkili bir kayıt tutma sistemi geliştirmek.
10. Çeşitli etkinlikler düzenleyerek öğretmen-veli ilişkisini geliştirmek, okulun tanınması için, okul hakkında çevreyi bilgilendirmek, bunun için çeşitli programlar hazırlamak.
11. Okul işgörenlerinin gereksinimlerini ve görevlerini belirlemek için pratik yollar geliştirmek.
12. İşgörenleri gelişmeleri doğrultusunda, hizmet-içi çalışmalarına katılmaları yönünde güdülemek.
13. Okul çevresinin bilgi kaynaklarından öğretmenlerin yararlanmasını sağlamak.
14. Okulun gereksinimlerini belirleyebilmek.
15. Okuldaki araç-gereç ve donanımın etkili biçimde kullanılmasını sağlamak.

Okul yöneticisi, okulda yer bütün etkinlikleri sürekli değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre yeni stratejiler belirlemek durumundadır. Öğrenci ve öğretmen başarısının iyi değerlendirilmesi okullar açısından yaşamsal öneme sahiptir. Bu nedenle yönetici objektif ölçütler ile doğru değerlendirme yapabilmeli, yapılmasını sağlamalı değerlendirme sonuçlarından ilgilileri haberdar etmelidir.

Değerlendirmenin en stratejik sorunları, örgüt amaçlarının ne derece açık ve işlek olduğu, üyelerinde bu amaçlara ne derece bağlı bulunduğu (Bursalıoğlu, 1991). Bu nedenle yöneticinin şu noktalara dikkat etmesi değerlendirmenin amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır:

1. Okulun amaçlarını açıkça belirleyin ve bunları işgörenlere ve çevreye iletin.
2. Amaçların işe dönük olmasına özen gösterin.
3. Değerlendirmeyi güçleştiren nedenleri ortadan kaldırın.
4. Objektif ölçütler kullanın ve tarafsız olun.
5. Değerlendirme sürecine işgörenleri katın, bu yolla onların gelişmelerine katkıda bulunun.
6. Değerlendirme sonuçlarını ilgililere iletin.
7. Değerlendirmenin yönetim sürecinin her aşamasında yer alır, unutmayın.
8. Sürekli değerlendirin ve değerlendirme sonuçlarına göre yeni yollar belirleyin.

3.5.12. Etkili Liderlerin Etkili Toplantı Yönetimi

Toplantı, ikiden fazla bireyin yüz yüze iletişimlerini sağlayan bir yönetsel tekniktir (Açıkalın, 1994). Genellikle, tek taraflı talimatların verildiği toplantılardan yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar sıkıntı duyarlar. Bu durumu ortadan kaldırmak ve toplantıları verimli ve etkileşimli hale getirmek için iyi planlamak ve yürütmek gerekir.

Yönetici, toplantı yönetiminde demokratik olayım derken kontrolü elden kaçırmaktan da, katı olmaktan da kaçınmalı, dengeyi korumalıdır. Yönetici toplantıyı, konuyu dağıtmadan ve gelebilecek soruları hesaplayarak, soru saçma bile olsa ciddiyetle yanıtlayarak sürdürmeli, bilmediklerini kabul edebilmeli ve sonunda toplantıyı özetlemelidir.

Açıkgöz (1994), etkili toplantı yönetimi için şunları önermektedir:

1. Yalnızca gerekli olduğu zaman toplantı yapın.
2. Kişisel ilişkileri geliştirin.
3. Toplantıya katılacakların kendilerini hazırlamalarına yardım edin, geniş bir hazırlık süresi sağlayın.
4. Toplantıları planlarken öğretmenlerle işbirliği yapın ve toplantıyı zamanında başlatın.
5. Gündemi önceden duyurun ve açık tutun. Eklmeler, çıkarmalar yapabilirsiniz.

6. Yapılacak görevin tüm üyelerce kavranmasını sağlayın.
7. Konuya bağlı kalarak, sunumları kısa ve öz tutun.
8. Toplantı ortamının tümünü kontrol edin.
9. Toplantı odasını toplantı için özenle hazırlayın.
10. Uygun mobilyalar seçerek rahat bir ortam yaratın.
11. Oturma düzenini esnek bırakın.
12. Toplantılarda araçları (slayt, tepegöz vb.) kullananları kontrol edin.
13. Toplantıyı bozucu etkenleri ayıklayın.
14. Kişilerarası etkileşimi kolaylaştırın.
15. Küçük ikramlarda (çay, pasta, kahve vb.) bulunun.
16. Grup normlarını dikkate alın.
17. Öğretmenlerin tartışmalara etkin katılımını sağlayın.
18. Toplantıyı kontrol altında tutun.
19. Durgunlaşmış ortamı canlandırmak için yerinde espriler yapın.
20. Toplantının amacını vurgulayın, belirsizlikten sakının.
21. Sessizliği okumayı öğrenin.
22. Tekdüze toplantılardan kaçının, yöntemlerinizi çeşitlendirin.
23. Yanlış anlaşılmalara yer bırakmayacak şekilde dosdoğru konuşun.
24. Farklılıklara saygı duyun.
25. Güvenilirliği güçlendirin.
26. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma iletişim becerileriniz sürekli olarak geliştirin.
27. Kabul edilen kararları yazın.
28. Düşüncesini tam olarak ifade edememiş olanlarla toplantı sonrası yapılacak görüşmeleri planlayın.
29. Katılanları geribildirim vermeye çağırın.
30. Toplantınızı değerlendirin ve kullanışsız uygulamaları eleyin.

3.5.13. Etkili Liderler ve Veli ilişkileri

Günümüzde okullar, baskın bürokratik özellikleriyle gittikçe toplumla arası açılan, velilerin ulaşamayacağı, anlayamayacağı, tanıyamayacağı biçimde değişmeye ve hammadresi olan öğrencileri hızla farklılaştırmaya başlamıştır. Okul veli ilişkisi gönüllülükten çok zorunluluk olarak algılanmaktadır.

Okul yaşadığı çevreden ayrı olarak düşünülemez. Bu nedenle okul ile çevre arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulması, okulun ve okulda olup bitenlerin halk tarafından anlaşılmasının ve desteklenmesinin sağlanması bir zorunluluktur. Yöneticiler halkın okullara ilgisizliğini şikayet etmekten vazgeçerek, halkla ilişkileri geliştirmenin yollarını aramaları gerekir. Bu konuda yöneticiler şunları yapabilirler (Açıkalın, 1994):

1. İlginizi okulun içinden çevresine de yöneltin.
2. Okulda bir halkla ilişkiler takımı kurun (müdür yardımcıları ve öğretmenlerde).
3. Hep velinin gelmesini beklemeyin, siz veliye ulaşın (mektuplar, yazıla vb. aracılığıyla).
4. Çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleyerek okulunuzu çevreye açın.
5. Okulun amaçlarını her fırsatta halka iletin.
6. Kitle iletişim araçlarından yararlanarak okulunuzu tanıttın.
7. Okulunuzda gazete, dergi vb. yayınlar çıkararak, bunları çevreye ulaştırın.
8. Çevre liderleriyle iyi ilişkiler geliştirin, zaman zaman onları ziyaret edin.
9. Veli toplantılarını iyi kullanın, okul-aile birliklerinden yararlanın.
10. Okulda olup bitenlerin çevre tarafından doğru olarak bilinmesini sağlayın, olumsuzlukları gizlemeyin.
11. Başarıyı vurgulayın, sağlayın ve bunu çevreye iletin.
12. Okul ve sınıf günleri ve geceleri düzenleyin, velileri bu etkinliklere katın.
13. Okulda yapılan değişiklikler ve başlatılan yenilikler konusunda aileleri doğru olarak bilgilendirin, onları inandırın.
14. Halk bir yığın değildir. Tek tek bireylerden oluşmuştur. Bu nedenle halkla ilişkilerin temeli insanı anlamaya, insana saygı duymaya dayanır.
15. Çevreyi bütün özellikleriyle tanımaya çalışın.

BÖLÜM IV

4. ÖRGÜTLERDE İNANÇLAR, TUTUMLAR VE TUTUMLARIN ÖLÇÜMÜ

Bu bölümde tutum nedir, tutumların oluşması ve ölçülmesi konularına yer verilmiştir.

4.1. İnanç ve Tutum Psikolojisi

İnanç ve tutumları bir arada incelememizin nedeni bu iki kavramın birbirleriyle sıkı sıkıya ilişkili olmasındandır. Bu iki kavram birbirlerine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır. İnsanlar bazı yaşam olayları karşısında tutumlarını belirli bazı inançlarına göre şekillendirirler. İnançlar için mantıki bir başlangıç noktası bulmak zordur. Fakat belli bir takım algılama, tanıma ve yargılama süreçleri sonucunda ortaya çıkmaktadırlar (Eren, 2004).

4.2. İnanç ve Tutumların Tanımı ve İşlevleri

İnançlar, bireylerin kendi dünyalarının bir yönü ile ilgili algıların ve tanımların meydana getirdiği sürekli duygular ağıdır. İnsanlarda ilk inançlar, doğa olaylarının iyi veya kötü şekilde cereyan etmesinin algılanıp, zihinlerde yer etmesinden doğmuştur. İnsanlar sırrına eremedikleri baskı, korku, dehşet olaylarından, ya da aksine, onlara iyi şeyler sağlayan hareket ve olaylardan etkilenerek tutumlarına yön vermişlerdir. Ancak, tutumların oluşmasında çevresel olaylardan etkilenmeyi belirleyen doğuştan kazanılan yeteneklerin de rolü vardır.

İnançlar, bilgi, kanaat ve imanı kapsayan bir psikolojik olaydır. İnançlar, çoğu hallerde, bireysel ilkelerin kaynağı haline gelirler. Bizler, bilgi, kanaat ve inançlarımızı açığa vurmak istediğimiz zaman bunu davranış ve tutumlarımızla belli etmeye çalışırız. O halde, tutumlar, belirli değer yargılarının ve inançların arkasında gizlidirler (Eren, 2004).

Tutum, olayları ve insanları nasıl gördüğümüzü, dünyaya zihinsel olarak hangi pencereden baktığımızı ifade eden bir kavramdır. Tutum; davranışlarımızı belirleyen, sözlerimizi ve eylemlerimizi şekillendiren ve sonuçta yaşam kalitemize etki eden çok önemli kişisel bir boyuttur (Barutçugil, 2006).

Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith,1968).

Tutumların temelinde iki önemli özellik yatar:

- Uzun sürelidirler.
- Bilişsel, duygusal ve davranışsal biçimleri içerirler.

Bu özelliklerin gücü kendi aralarında ve tutumdan tutuma farklılık gösterir. Bunun dışında, tutumlar şiddet derecesi, karmaşıklık, diğer tutumlara ilişki, birimler arası tutarlılık ve tutumlar arası tutarlılık gibi özelliklere sahiptir (Eren, 2004).

Tutumlar yaşam olayları karşısında davranış ve hareket biçimleri olarak şekillenirler. Bu nedenle, tutumu şöyle tanımlayabiliriz: Tutum, bireyin kendi dünyasının bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir.

Tutumlar dayandıkları inanç ve değer yargıları devam ettikçe, devamlılıklarını sürdürürler. Bütün tutumlarda, ilgili konu hakkında gerekli inançlar da bulunur; bununla beraber, belli bir tutum içinde mutlaka bütün inançların varlığı söylenemez. İnançlar, tutum yapılarına girdikçe, özel dinamik baskılar altına girmiş sayılırlar. Hatta belirli bir tutum içinde bir inanç özelliğini kaybedebilir ve değişebilir. Çünkü tutumlar dış çevresel etkilerle devamlı baskı altında bulunurlar ve bu durum onların değişmelerine neden olabilir.

İnançlar ve tutumlar aynı zamanda duygularla da yakından ilgilidir. Bu yüzden inançlar yanında onları etkileyen organik yapı ile ilgili duygu ve heyecanlar da tutum psikolojisi yönünden çok önemlidir. Tutum aynı zamanda bireyin çevresine olumlu veya olumsuz etkilerde bulunmakta, yararlı ya da zararlı olabilmektedir (Eren, 2004).

İnançlar, insan psikolojisinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bunu bir binanın temel taşlarının görmüş olduğu işlevler olarak düşünebiliriz. İnançlar sayesinde insanların psikolojik dünyaları devamlılık arz eder. Aksi halde, temeli bozuk bir yapı gibi dış etkenlerin tesiriyle kararsız ve dengesiz birer kimse olup çıkarlar. İnsanlar bu aletleri aracılığıyla çevresel olayları değerlendirir ve hükme varırlar. Dengeli insan, olaylar karşısında kendi muhakeme gücünü ve görüşlerini ortaya koyan kişidir. İnanç ve tutumlar insan için birçok önemli hizmetlerde bulunurlar.

Bunların belli başlıları; insan kişiliğine ve kararlarına devamlılık kazandırma, günlük çeşitli olayları ve faaliyetleri yorumlamak yoluyla anlama kavuşturma ve kişisel inançlara ulaşmak için mevcut alternatif yollarının mukayese ve seçimine yardımcı olma olarak belirlenebilir (Eren, 2004).

4.3. Tutum ve Davranış

Tutum, gözlenebilen ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bir tutumun davranışa dönüşüp dönüşmeyeceğini tayin eden önemli bir faktör tutumun kuvvetidir. Kuvvetli bir tutumun davranışa dönüşme olasılığı zayıf bir tutuma oranla daha yüksektir.

Bir tutumun davranışa dönüşüp dönüşmeyeceğini belirleyen bir başka faktör ortamsal özelliklerdir. Bazı durumlarda bireyin içinde bulunduğu ortamın özel koşulları belirli bir tutumun davranışa dönüşmesini engelleyebilmektedir. Davranışın doğuracağı sonuçlara ilişkin beklentiler, bir tutumun davranışa yansıyor yansımayacağını belirleyen bir diğer faktördür (Aydın, 1989).

4.4. Tutumların Oluşması

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. (Kağıtçıbaşı, 1999) Tutumlarımızın önemli bir bölümü hayatın ilk yirmi-yirmi beş yılı içinde oluşmakla birlikte, tutum oluşması yaşam boyunca devam eden bir süreçtir (Aydın, 1989). Tutumların oluşmasını etkileyen faktörler; Ana-Baba etkisi, Akranların etkisi, Kitle iletişim araçları ve Kişisel deneyimlerdir.

4.4.1. Ana-Baba Etkisi:

Ana-Baba, çocukların oluşturdukları tutumların ilk kaynağıdır (McGuire, 1985). Okul öncesi çağıdaki çocuklarla yapılan araştırmalar, bu yaştaki çocukların çeşitli olay ve nesnelere ilişkin tutumlarının hemen hemen ana-babalarının tutumlarıyla aynı olduğunu ortaya koymaktadır (Aydın, 1989).

4.4.2. Akranların Etkisi:

Arkadaş çevresi de aynı şekilde tutum oluşumuna etki eder. Müziğe, giyim ve saç biçimine, davranış tarzına ve bunun gibi birçok tutum objesine yönelik tutumlarımız arkadaş çevresinden etkilenir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutumlar, sosyal alanda oynadığımız roller sonucu oluşur (Lieberman, 1956). Arkadaş grubu üyelerinin benzer tutumlara sahip olmalarına, benzer tutumlara sahip olan bireylerin birbirlerini arkadaş olarak seçmelerinin de katkısı vardır. Yapılan araştırmalar arkadaşların mevcut tutumların değişmesinde, yeni tutumların oluşmasında çok önemli bir rol oynadıklarını tartışmaya yer bırakmayacak biçimde göstermektedir (Aydın, 1989).

4.4.3. Kitle İletişim Araçlarının Etkisi:

Gazete, radyo ve TV gibi araçlar tutumlarımızın oluşmasında, şekillenmesinde ve değişmesinde çok önemli rol oynar. Reklâmlar, haberler, yazı dizileri bazen o zamana kadar varlığından bile haberdar olmadığımız nesnelere karşı olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmemize veya mevcut tutumlarımızın değişmesine yol açabilir (Aydın, 1989).

4.4.4. Kişisel Deneyimler:

Tutumlarımızın bir kısmı da tutum nesneleriyle olan kişisel yaşantılarımız sonucunda gelişir (Aydın, 1989). Deprem, savaş, çocukluk travması, boşanma gibi yaşamsal olaylar da insanlar belirli tutumlar geliştirirler. Bazen hakkında bir tutum geliştirmemiş olduğumuz bir objeyi, hakkında tutum sahibi olduğumuz bir objeyle bağlantılandırınca, bu tutumumuzu diğer objeye taşırız (Kağıtçıbaşı,1999).

4.5. Etki Kanunu ve Tutumlar

İşletme içindeki birçok bireyin inanç ve tutumları örgüt yasaları, çalışma düzeni ve normlarına uymayabilir. Bu nedenle, işletmelerde tutumları örgüt yasalarına ve düzenine uygun biçimde değiştirmek amaç olarak benimsenilmesi gereken bir konudur. Belli bir hareket biçiminin değiştirilmesi istenince büyük sorunlarla karşılaşılır.

Beşeri davranışların büyük bir kısmının insanların tutumlarını değiştirmek, onları varılmak istenen amaca yöneltmek olduğu düşünülürse, bu işlemlerin nasıl olduğu ve hangi ilkeler ışığında ortaya çıktıklarını her zaman göz önünde bulundurmak gerekir.

Psikologlar “etki kanunu” adını verdikleri bir öğrenme ilkesine inanırlar. Bu kanuna göre sonunda ödüllendirilmesi muhtemel bir hareket tekrar edilir. Ödüllendirilmeyecek veya aksine cezalandırılacak bir hareket ise tekrar edilmez. İşletmede bir ast amirine bağlıdır. Çünkü çalışan her birey peşinden koştuğu hedeflerin gerçekleşmesini arzu eder. Amir yetkesine (otoritesine) ve elinde bulundurduğu ödüllendirme usullerine başvurarak amaçların gerçekleşmesini kolaylaştırır. Şu halde, bir üst, astlarının tutumlarını daima etki altında bulundurma araç ve olanaklarına sahiptir (Eren, 2004).

4.6. Tutumların Değişebilirliği

Tutumlar, bireyin yaşadığı çevresel koşulların etkisiyle değişebilmektedir. Bu değişim aynı zamanda duygu, inanç ve değerlerde de bir değişimi ifade etmektedir (Eren, 2004).

Tutum değişmesini etkileyen bazı etmenler vardır. Uzmanlık ve güvenilirlik gibi etmenler beraberce bir kişinin inanılabilirliğini belirler. İnanılır kaynaklar daha kolaylıkla tutum değişmesine yol açar (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bir okul müdürünün veya öğretmenin okul koşulları hakkındaki inançları onun okula karşı tutumunu büyük ölçüde etkiler. Olumsuz kişisel inanç ve tutumlar ortaklaşa bir grubun malı olduğu hallerde, okulun çalışma sistemi ve verimliliği büyük ölçüde aksayacaktır. Sistemi iyileştirmek için okullarda ve yönetimde bazı yenilikler gerekecektir. Olumsuz tutumları gidermede en önemli faktörlerin başında güdüleme gelir.

Bireyler olaylara kendi görüş açılarından bakarlar ve bu nedenle, kişisel tutumları, kişisel yargılarını oluşturur. İnançlar değiştirilebildiği ölçüde tutum ve davranışların değiştirilmesi de olanak kazanır. Zihinsel bir alışkanlık olan tutum da diğer alışkanlıklarda olduğu gibi us (akıl) ve mantık gibi ussal (rasyonel) yollara çoğu kez olanak vermez. Bazı hallerde, birey kendi gerçek tutumunu önceden belirleyemez (Eren, 2004).

Bireysel tutumlara yön veren olaylar daha önce kişinin başından geçmiş olay ve deneyimlerin bir sonucudur. Bu tecrübelerin etkileri arasında doğup yaşadığı çevre, cinsiyet, eğitim, sosyal mevki vs. bireysel özellikleri sayılabilir. Bunlar, iş hayatının ilk izlenimleri üzerindeki en kuvvetli etkenlerdir. Bu yüzden, yeni işe alınan bir işçinin ilk günlerinde işyerinde amir ve arkadaşlarından göreceği muamele, onun tutumları üzerinde daha sonraki göreceği muamelelerden fazla etkide bulunacaktır. Bu etkiler daha derin ve sürekli olmaktadır.

Tutum, kişilik gibi kalıtsal ve değişmez değildir. Büyük olasılıkla, aile, eğitim, çevre, ve yaşanan bazı deneyimler tutumun oluşmasında etken olurlar. İnsanlar, inanç ve değerlerini sorgulayarak , yeni bilgiler kazanarak, yeni deneyimler edinerek ve yeni çevrelere girerek tutumlarını önemli ölçüde değiştirebilirler (Barutçugil, 2006).

Örgütsel psikolojide bireyleri etkileyen etkenler, büyük ölçüde arzu ve ihtiyaçlarla ilgilidir. Bunlar tatmin edildiği ölçüde, işgörenden daha olumlu tutumlar beklemek olanaklıdır. İyi maddi koşullar, samimi bir çalışma çevresi içinde işgörme ve yapıcı davranışlar gibi etkenler, genellikle olumlu tutumlar doğurur. İnsanlar nedenini ve sonucunu anlayamadıkları daha doğrusu kestiremedikleri durumlara karşı olumsuz tepkilerde bulunurlar. Bu konularda onlara bilgi vermek, eğitmek tutumların değişmesine etken olan hususlardan birini oluşturur (Eren, 2004).

4.7. Tutumların Ortaya Çıkışında Durumun Etkisi

Tutumların ortaya çıkma şekilleri önemli ölçüde o anda içinde bulunulan durumun özelliğine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Başlangıçta yöneticilere karşı olumsuz tutum ve davranışlara sahip kimseler, yönetim kademelerine terfi ettikleri süre içinde bu duygu ve davranışlarını devam ettirseler de, bireyin durumu değiştiği eski tepkileri ve tutumları da değişecektir. Şu halde, bir kimsenin belirli bir nesneye karşı gösterdiği tepki;

- 1) O nesne hakkında devam eden inanç ve tutumların,
- 2) Bireyin o andaki durumunun bir fonksiyonudur.

Bu durumun tutumların ölçülmesi yönünden çok büyük önemi vardır. Çünkü evvelce yapılan ölçmenin bireyin durumunda bazı değişiklikler olduktan sonra yapılan bir ölçme ile karşılaştırıldığı zaman, sapmaların nedenlerini, bu sapmaların giderilmesi için etkili araçların bulunmasını ve tutumların olumlu yönde standartlaştırılmasının yollarını öğrenmiş oluruz (Eren, 2004).

4.8. Tutumların Ölçülmesi

Algılarımız tutumlarımızın oluşmasını sağlar. Tutumlarımız da davranışlarımızı yönetir. Bir okul müdürü okulun plan ve programlarına, düzenine, müdürün davranışlarına karşı öğretmenlerin inanç ve tutumlarını bilirse, okulun daha iyi bir sosyal ortamda ve daha verimli bir şekilde çalıştırılması için gerekli önlemleri alabilir. Bir okul müdürü için inanç ve tutumların çeşitli yönlerinin ölçü ve niceliğe vurulmasına gereklidir. Ancak bu ölçümlerin sağlıklı yapılabilmesi için bilimsel yöntemlerden okulun iklimine en uygun olan seçilmelidir.

Bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir. Bu ölçümede genellikle kullanılan davranış, sorulara cevap vermek ya da fikir belirtme şeklinde beliren sözel davranıştır (Kağıtçıbaşı,1999).

Bütün ölçmeler gibi tutum ölçmelerinde de güvenilirlik aranmalıdır. Tutumların ölçülmesindeki yararlılık, ölçmenin güvenilirlik derecesine, yani ölçmelerin aynı koşullar altında tekrarlandığı takdirde aynı sonuçları vermesine bağlıdır. Koşullar aynı kaldığı halde, tutum ölçüleri sonunda elde edilen sonuçlar değişiyorsa, bu sonuçlardan etkili birer araç olarak yararlanmak söz konusu değildir. Herhangi bir tutum ölçmesi gerekli iş’de kullanılan aracın güvenilirliğine bakılarak yorumlanmalıdır.

Bazı durumlarda, güvenilebilir sonuçlar elde edilse, bu sonuçları bazı istatistik incelemelerle gözden geçirmek, hiç değilse güven sınırlarını bulmak gerekmektedir. Hele, psikoloji gibi insan bilimlerinde yapılan her araştırmanın güvenilirlik ve geçerlilik sınırlarını bulmak gereklidir ve bunun için istatistik yöntemi uygulanır (Eren, 2004).

Tutumlar, ya bireyin davranışlarına veya o anki yaşantısına bakılarak ölçülmeye çalışılır. Bu nedenle, ölçümede hem davranış çözümlemesi ve hem de iç gözlem yoluyla yapılan çözümlemeler kullanılabilir. Davranış çözümlemesine göre, yapılan ölçümede bireyin tutum konusuna karşı gösterdiği davranışın önemli yönleri nicelleştirilir. Örneğin, bir bölüm yöneticisinin, bölümünde çalışan işgörelere olan tutumu, kendisinin bu kişilere yaklaşmama veya onlardan uzak kalmasına, başka kimselerle onlar arasında fark gözetip gözetmemesine bakılarak ölçülebilir.

Bazı hallerde, tutumu ortaya çıkaran davranış, tutumun konusuna değil de onunla ilişkili başka bir şeye yönelmiş olabilir. Bu gibi hallerde bireyin kişiliğine yapılmayan bir hareket onun ilgili olduğu şeyler üzerinde kendini belli eder. Tıpkı, terfileri önleme, ücretlere yapılan zamları geri çevirme olaylarında olduğu gibi (Eren, 2004).

4.8.1. Tutumların Dolaylı Yoldan Ölçülmesi

Ölçekler ne kadar dikkatli şekilde geliştirilirse geliştirilsin, tutum ölçmek için sadece insanlara soru sorma yoluna başvurulması yeterli olmayabilir (Kağıtçıbaşı, 1999). Özellikle kültürler arası araştırmalarda aynı tutum ölçeğinin farklı kültürlerde kullanılarak karşılaştırılmasında, insanların, anketi uygulayanın gözünde nasıl gözükmek istedikleri konusu bir sorun olarak belirebilir.

Çeşitli gözlemler bizi kişilerarası mesafeden kişilerarası ilişkilerin temelinde yatan tutumlara götürebilir. Araştırmacı deneklerin dikkatini çekmeden dolayısıyla da etkilemeden, dolaylı yollarla onların tutumlarını ölçebilir. Dolaylı tutum ölçme yolları, tutum ölçeklerine ilave olarak bize tutumlar hakkında önemli bilgiler sağlayabilir (Kağıtçıbaşı, 1999).

4.8.2. Tutumların Ölçekler Yoluyla Ölçülmesinde Kıstaslar

Tutumları ölçme amacıyla kullanılacak yöntemler içinde en önde gelen ve yaygın olanları aşağıda ana başlıklarla ele alınacak olan dört tip "Tutum Ölçekleridir". Ölçek yönteminde, birey dikkatli bir şekilde hazırlanıp standartlaştırılmış bir dizi önermeye "doğru buluyorum", "doğru bulmuyorum" veya "bu fikirdeyim", "bu fikirde değilim" gibi sözlü tepkide bulunur.

Bu yöntemde bireyden beklenen, bir dizi sözlü önermenin kendisi için doğru olup olmadığını bildirmesidir. Ölçek kurulurken güdülen amaç bir dizi önerme oluşturmaktır. Seçilen bu önermelerden herhangi birinin doğru veya yanlış bulunmasının bir tutumun derecesine ilişkin ipucu vermesine özen gösterilir.

Bir ölçekte hangi önermelerin (sorunların) bulunacağı, hangi önermelerin bulunmayacağı ve kaç tane önermeye ihtiyaç olduğunu belirlemede; kısaca, önermeleri miktar ve nitelik bakımından saptamada aşağıdaki kıstaslar göz önünde bulundurulmalıdır (Eren, 2004).

a) Teşhis Görevi:

Ölçeğe girecek olan bir önerme ölçülmek istenen tutumu meydana çıkaracak nitelikte olmalıdır. Böylece farklı inanç ve tutumlara sahip olan kimseler önermeye farklı cevaplar vereceklerdir. Ölçek kurma tekniği bakımından da önermenin içeriğinin konusuyla doğrudan doğruya ilişkili olması gerekir.

Bazı durumlarda bir önermenin içeriği ile söz konusu nesne arasında böyle açık bir ilişki bulunmayabilir. Gerek bireyin zihni mekanizmasının karmaşıklığı, gerekse algılama ve tanıma süreçlerinin bütünlüğü dolayısıyla tutumlarının varacağı yargıların pek çoğunu etkilemesi beklenir. Bu tip ölçeklerde önermeler çok defa örtülü anlamlar taşıyabilir. Bu yüzden örneklemeler dış anlamları yönünden o tutumla ilgili görünmeseler bile, verilen cevaplardan doğru sonuçlara varılır ve teşhis görevi yerine getirilir.

b) Fark Gözetme Kesinliği

Bir önerme sadece ölçmek istediğimiz inanç ve tutumun psikolojik yönünü ortaya koymakla yetinmemeli, fakat, bunun yanında ölçülen ve ortaya çıkarılan tutumun veya inancın çeşitli dereceleri hakkında da bilgi vermelidir. En iyi durumlarda, bir önermeye verilen cevaplarla araştırılan inanç ve tutumlar arasında tam bir korelasyon aranır. Bir önermeyi doğru bulanlar, ölçekte bunu yanlış bulanlardan çok uzak bir noktaya düşmelidir. Fakat tutum ölçeğinde, hiçbir önerme tam bir ayırt edici özelliğe sahip olmamaktadır. Bir ölçek, mevcut durumu kesinlikle ortaya koymalı ve bu durum inanç ve tutumun ölçekteki bütün derecelenmelerini gösterebilecek şekilde hazırlanmalıdır.

Bu nedenlerden dolayı, önermeler ölçekteki derecelenmeye göre farkları ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarabilecek biçimde seçilmelidir. İnanç ve tutumların ölçülmesinde dikkat edilecek bir başka husus da fark gözetme kesinliğinin doğurduğu önerme miktarındaki artışlardır. Eğer, sadece, siyah-beyaz gibi bir ayırmaya gidilecekse tek bir mükemmel önerme veya çok az sayıda önerme bu işi yapabilecektir. Fakat çok ince ayrıntılar aranıyorsa önerme sayısı da o ölçüde çok olmalıdır.

Fark gözetme sorununun ortaya çıkardığı başka bir nokta da, birbirinin zıddı olan iki uç arasındaki sınırın belli olmasına rağmen uçların kendi aralarındaki derecelenmelerinin gözden kaçması veya bunların belirlenmesinde görülen bir takım zorlukların varlığıdır.

Belirli bir nesneye karşı taraftarlık veya aleyhtarlık derecesinin ötesinde, bazı denekler arasındaki sosyal yaşam farklılıklarının incelenemediği de bir olgudur. Bu farkların üzerinde düşünülmediği, ya da durulmadığı hallerde, ölçeklerin sıhhatinden kuşku duyulabilir (Eren, 2004).

4.8.3. Tutumların Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler

Tutumların ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan ölçekler burada; Thurstone, Likert, Gutman ve Bogardus tipi ölçekler olmak üzere dört başlık altında ana hatlarıyla belirtilmektedir.

4.8.3.1. Thurstone Tipi Ölçekler

Sosyal tutumların ölçülebileceğini ilk defa Thurstone öne sürmüştür. Thurstone, fiziksel uyaranlar yerine belirli sosyal tutumları belirten tutum cümleleri kullanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1999). Thurstone'un çalışmaları ile birlikte, hemen hemen her toplumsal konudaki tutumların ölçülmesinde bu tip ölçeklerin kullanılması yaygın hale gelmiştir.

Thurstone tipi ölçeklerin kurulmasındaki aşamaları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Söz konusu nesne veya sorunla ilgili çok sayıda basit ifade ve önermelerin toplanması,
- Her önermenin bir tutum boyutunun iki ucu arasında teşhis ettiği noktayı geniş bir uzman grubuna tespit ettirilmesi,
- Deneğin belli bir konu hakkındaki inanç ve tutumunu ortaya koyamayacak özellikte olan önermelerin bu uzmanlar grubu tarafından saptanarak ölçekten çıkartılması,
- Seçilen önermelerden her birine bir ölçek puanı verilmesi,
- Geri kalan önermeler arasında son bir seçme yapılması ve bunların ölçeğin iki ucu arasında az çok eşit aralıklarla dağıtılması.

Toplanan önermeler çeşitli kaynaklara dayanırlar. Bunların seçiminde başvurulan başlıca ölçüt basit bir şekilde ifade edilmiş olmaları ve söz konusu nesne ya da tutumla doğrudan doğruya ilişkili olmalarıdır. Açık ve seçik olmayan ifadeler, hem ölçeğin planlanmasında ve hem de deneklerin önerileri cevaplandırmaların karışıklıklara ve anlaşmazlıklara yol açacaktır. Yine bir önerme, söz konusu tutum ile ne kadar yakın ve açık bir şekilde ilgili ise, uzmanlar arasındaki fikir birliği de o kadar yüksek olur.

Tipik bir Thurstone ölçeğinde yaklaşık olarak yirmi önerme bulunur. Boyutun lehte ve aleyhte bulunan iki ucundan sadece bir uç için ölçek değeri taşıyan çok sayıda önerme kullanıp başka uçtaki ölçek değerlerini taşıyan az veya hiçbir önerme kullanmamak sakıncalıdır. Bu yüzden, her iki ucu da en iyi bir şekilde yansıtacak sayıda önerme kullanılmalı ve her bir önermeye tutumun şiddeti ile ilişkin birer puan değeri verilmelidir.

Test verilirken deneklere aynı fikirde oldukları önermeler bütün önermeler içinde geliş güzel dağıtılarak sunulur ve aynı fikirde oldukları önermeleri işaretlemeleri söylenir; her bir önerme, birer ölçek puanı taşıdığından bu değerlerin medyaflı hesaplanır elde edilen sayı o kimsenin tutum puanı olur. Önermelere verilen ölçek puanlarının deneklerden saklı tutulması gerekir.

Tutumun ölçülmesi istenen konu tek olduğu gibi birden fazla konuları kapsayan Thurstone tipi ölçekler de geliştirilebilir. Bu tip ölçeklere genel ölçekler adı verilir. Bunlarda, tek bir konu ile ilgili çeşitli önermeler kullanmak yerine, çok çeşitli nesnelere için kullanılacak genelleştirilmiş önermelere başvurulur.

Genel ölçeklerin hazırlanmasında ortaya çıkan güçlüklerden biri, çeşitli konulara aynı rahatlıkla uygulanabilecek genelleştirilmiş önermeleri hazırlamaktır. Başka bir güçlükte, bazı tutumların pek çok kişilerde belirsiz olmasıdır. Genel ölçeklerin uygulanma sahaları da genişleyeceğinden bu tip belirsiz olan tutumların ölçülmesi yüksek bir güvenilirlik taşımayacaktır (Eren, 2004).

4.8.3.2. Likert Tipi Ölçekler

Likert ölçeği, tutumları ölçmek için kullanılan belki de en kolay ve direkt yöntemdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Rensis Likert tarafından geliştirilen ve önemli görülebilecek bazı noktalarda Thurstone'un yönetiminden ayrılan bir ölçek aşağıdaki aşamaları içermektedir:

- 1) Araştırılan konuya doğrudan doğruya ilişkili olduğu kabul edilen birçok sorunun deneklerin kolayca anlayabileceği önermeler haline getirilmesi
- 2) Bunların bir denek grubuna uygulanmasında, onların her öneri hakkındaki görüşleri için "kuvvetle kabul ederim; kararsızım kabul etmiyorum, asla kabul edemem" şeklinde tepki dereceleri halinde cevap şıkları oluşturma ve denekler hangi cevap şikkını uygun görüyorsa onu işaretlemesini bildirme,
- 3) Elde edilen cevaplara şiddet derecelerine göre, en şiddetiyle 5 ve sırasıyla diğerlerine 4; 3; 2 ve 1 değerlerinin verilerek puanlandırılması bütün önermelere verilen puanların toplanması

- 4) Toplam puan ile her bir önerme arasındaki paralelliğin saptanması,
- 5) Toplam puan ile yeterli ölçüde uygun düşmeyen yani diğer önermelerle aynı şeyi ölçmeyen önermelerin çıkarılması,

Likert yönteminde önermeler nesne ile doğrudan doğruya ilişkilerine bakılarak hazırlandığı gibi, işe yarama derecelerine bakılarak konu ile ilişkisi olan hususlar dikkate alınarak dolaylı olarak da hazırlanabilirler (Eren, 2004).

4.8.3.3. Guttman Tipi Ölçekler (Skalogram Analizleri)

Guttman ölçeklerinde de Likert ölçeklerinde olduğu gibi, denekler çok sayıda maddeye tepkilerini belirtirler. Guttman için temel iki sorun tek boyutluluk ve üretilebilirliktir. Guttman tekniğinin amacı birkaç tutum cümlesinin bir tek tutumu ölçüp ölçmediğini saptamaktır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Guttman, bir alan ile ilgili olarak sorulan bazı sorulara, verilen cevapların belirli bir düzene sokulduğu zaman ölçeklenebileceğini ifade etmektedir. Sorular öyle düzenlenmelidir ki, bir soruyu olumlu biçimde cevaplayan denekler aynı soruyu olumsuz biçimde cevaplandıran deneklerden daha farklı seviyede yer almalıdırlar. Bu ölçeğin en belirgin niteliği, deneklerin bir dizi sorudan sadece birine verdikleri cevabın, diğer sorular hakkında da fikir yürütmeyi sağlamasıdır. Bu ölçeklemeye bir örnek şu şekilde verilir (Eren, 2004) :

Öneriler Cevap Şıkları:

- 1- Yaşınız 65den büyük mü? Evet Hayır
- 2- Yaşınız 40-65 arasında mı? Evet Hayır
- 3- Yaşınız 25-40 arasında mı? Evet Hayır
- 4- Yaşınız 25'den küçük mü? Evet Hayır

Bu sorulardan birine olumlu cevap veren kimse diğer bütün sorulara hayır cevabını vermektedir.

Guttman tipi ölçeklerde de Likert ölçeklerinde olduğu gibi bütün sorular aynı tutum boyutuyla ilgilidir. Örneğimizdeki yaş boyutu gibi. Biz buna tek boyutluk adını verebiliriz. Ayrıca, denneğin ölçekten aldığı toplam puan bilirsek, ölçekteki her soruya ne şekilde cevap verdiğini kestirebiliriz. Buna, “önceden kestirebilirlik” ya da “üretkenlik” adı verilmektedir. Yukarıdaki örnek, basit olarak bir durumu saptamak için verilmiştir. Endüstriyel psikolojiye yönelik araştırmalarda Guttman tipi tutum ölçeklerine sıkça rastlanmaktadır.

4.8.3.4. Bogardus Tipi Sosyal Uzaklık Ölçekleri

Bogardus tipi sosyal uzaklık ölçekleri, hazırlanış ve uygulanış bakımından büyük ölçüde Likert tipi tutum ölçeklerine benzemektedir. Bu ölçekte de, bir tutumun olumlu ve olumsuz durumları dereceli olarak deneklere sunulmaktadır. Ancak sosyal uzaklık ölçeklerinde denekler, bir düşünceye, nesneye veya fikire karşı olan tutumlarını bildirmekten çok sosyal grupların birbirlerine karşı olan yakınlık ve uzaklıklarının, kişilerin birbirlerine karşı olan tutumlarının veya yönetici ile astlar arasındaki uyumun derecelerini belirlemektedir.

Bu nokta, Likert tipi ölçeklerden, Bogardus tipi sosyal uzaklık ölçeklerini ayırmaktadır. Şu hale göre, sosyal uzaklık ölçeklerinde amaç, insanlar ve/veya insan grupları arasındaki anlaşma ve uyumun derecesini ve örgütsel ilişkilerin niteliğini (olumlu ya da olumsuz) ölçmektir.

Bu ölçeklemede de, verilebilecek cevap şıkları en olumludan en olumsuz doğru skalogram biçiminde sıralanmaktadır. Mantıken en olumluya evet cevabı veren bir kimse, diğer bütün olumlu şıklara da evet cevabı verecek, olumsuz cevap şıklarının tümüne de hayır cevabı verecektir. Aksine, en olumsuz şıkka evet cevabını veren bir kimse tüm olumsuz diğer şıklara da evet; olumlu tüm cevap şıklarına da hayır cevaplarını verecektir.

Ölçek uygulamasında denekler grup oluşturacak sayıda iseler, onlara cevap formlarına sadece hangi etnik gruba mensup olduklarını işaretlemeleri ve adlarını bildirmemeleri istenebilir. Bu önlem, ölçeğin güvenilirliğini artıracaktır. Cevaplandırma, her cevap şıkkı için denekin o şıkka ayrılan cevap hanesine evet veya hayır cevaplarını vermesi şeklinde olacaktır. Bu tür ölçeklerde geçerlilik konusu da önem kazanmaktadır.

Deneklerin bir konuda inanç ve tutumlara sahip olabilmesi için, söz konusu konuyu veya kişileri uzunca bir süre inceleme ve mümkünse o konu ya da kimselerle çeşitli ilişkilerde bulunmaları gereklidir. Aksi halde, cevap vermiş olmak için cevap verebilirler. Bunu anlamak için, aynı ölçeği, çeşitli zamanlarda aynı deneklere uygulamalıdır. Böylece, geçerlilik durumunun saptanması olanak içerisine girebilecektir. Aşağıdaki örnek, bir torna atölyesinde çalışan ustabaşı, ustalar ve işçilerin atölye şefi hakkındaki düşüncelerinin sosyal uzaklık ölçeği ile saptanmasına ilişkindir (Eren, 2004).

4.9. İnanç ve Tutumların Takdir Yoluyla Ölçülmesi

Tutumların ölçülmesinde farklı bir yol da, bireyin tutumlarının nicelleştirilmesinde (sayısal değer kazandırılmasında) klinikçi, mülakatçı veya kodlamacı uzmanların yargı ve değerlendirmelerine dayanan takdir yöntemidir. Bu yolla yapılan ölçme ya bir uzmanın takdirine veya bir uzmanlar grubunun takdirlerinin ortalamasına dayanır.

Ölçekleme yöntemi bütünüyle nesnel ve mekanik bir işlem olarak tıpkı doğru yanlış sınavına benzemektedir. Takdir yöntemi ise, kompozisyon sınavı gibidir ve bu yüzden puanlama işlemi bu işi yapan kimsenin öznel (kişisel) değerlendirmelerini gerektirir.

Takdir edilecek verilerin kaynakları, beş ana başlık altında toplanarak incelenebilir (Eren, 2004);

1) *Nesneye karşı sözlü olmayan davranış*; bireyin nesneye karşı açıkça sözlü olmayan davranışına dayanarak inanç ve tutumlarını değerlendirmek ilginç olabilir. Kişisel duygu ve düşünceler açık ve dolaysız davranışlarla basit ve anlamlı bir şekilde ortaya çıkabilir.

Bu yöntemle tutumları ölçmenin en önemli sakıncası, bireyin olağan günlük davranışlarına güvenmenin olanaksız olmasındandır. Bir bireyin günlük faaliyetleri arasında, ölçmek istediğimiz tutumunu ortaya çıkaracak davranışta bulunması, tamamen rastlantıya bağlı bir husustur. Bu konuda etkili karar verebilmek için, deneğin ölçmek istenen tutumu ile ilgili hareketini güvenilir sayıda tekrarlamasını beklemek gerekebilir.

2) *Sözlü önermeler veya konuşmalar*; yukarıda açıkladığımız yöntem, bireyin inanç ve tutumunu belli edecek hareketi ortaya koymasına olduğu kadar gözlemlenmesine de dayanıyordu. Halbuki, bazı konularda bireyler tutumunu açık bir davranış halinde ortaya koyacak duruma çok nadir olarak girer. Bazı kimseler tutum ve inançlarını, çok soyut olmaları nedeniyle, açık bir davranış şeklinde hiçbir zaman belli etmeyebilirler. Ama tutum konusu hakkında birçok şeyler söylenebilir ve bu sözler onların tutumların ölçülmesinde kullanılabilir.

Fakat bu durumun da önemli bir sakıncası, bireyin tutumunu belirleyen ifadelerinde objektif olabilme durumunun insandan insana değişiklikler göstermesidir. Bu nedenle, sözlü ifadeler de tutumların çıkarılmasını zorlaştırabilir.

3) *İkinci derecede açıklayıcı ipuçları*; bir kimsenin bir nesneye karşı yüz ifadeleri, basit hareketler, konuşmadaki ses tonları veya ince nüanslar onun bu konu hakkındaki tutumunu ortaya çıkaracak ikinci derecedeki ince nüansları oluştururlar. Fakat bu türlü davranış göstergeleri, takdirde yanılmalara yol açar ve ölçmek istediğimiz tutumu her zaman tam anlamıyla ortaya koymaktan yoksun kalabilir.

4) *Klinik mülakatları*; tutumların takdir yoluyla değerlendirilmesinde kullanılan en ümit verici yöntemlerden biri de, serbest ve yoğun klinik mülakatlarıdır. Bu yöntemde, hüner gerektiren usul ve tekniklerle, birey belli davranış kalıpları göstermeye yöneltilir. Böylece, birey bilinçli olarak, fakat kendisi farkına varmadan inanç ve tutumlarını ortaya çıkaracak davranışlarda bulunacaktır. Bu yöntem, her çeşit bireysel tutumları ve sürekli duyguları ortaya çıkarmak için sık sık kullanılır. Bireyin, bencillik, itibar ve kendine güven duygularının ölçülmesinde ve karakterinin belirlenmesinde geçerli bir yöntemdir. İşe alma mülakatlarında bu yöntem sıklıkla başvurulur.

5) *Kişisel Belgeler*; tutumların belirlenmesinde, karakteri oluşturan davranış ve duyguların ortaya çıkarılmasında, kişisel belgelerin taşıdığı önem çok büyüktür. ‘Kişisel belgeler’ kavramının içerdiği şeyleri; otobiyografiler, referans mektupları, hatıralar, sanat ve edebiyat ürünlerini oluşturur. Bu tür belgeleri, psikologlar, bireysel sorunları belirlemek amacıyla kullanmışlardır. Bunlar, bireyin toplumsal nesnelere ve sorunlar hakkındaki inanç ve tutumlarının takdirinde pek az kullanılmaktadırlar. Fakat bu yöntem, bireyin bizzat kaleme aldığı belgelerde kasten yanlış aksettirilebilir veya kayıtlar sayıca ve içerdiği açıklayıcı bilgiler yönünden yetersiz olabilirler.

BÖLÜM V

5. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ, BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan araştırmanın yöntem, model, evren ve verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

5.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgi verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelidir. Anket çalışması ile ortaöğretim okulu müdürlerinin tutumlarının liderlik yeteneklerine ilişkin olarak geliştirilen standartların Türkiye'deki eğitim çevrelerince kabul derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

5.1.2. Evren ve Örneklem

Türkiye'deki ortaöğretim kurumunda görev yapan müdür, müdür yardımcısı, bölüm/zümre başkanı ve öğretmenler araştırmamızın evrenini oluşturmaktadır. Bu çerçevede İstanbul'un Kadıköy, Maltepe, Pendik bölgelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 2 okul müdürü, 8 müdür yardımcısı, 5 bölüm/zümre başkanı ve 85 öğretmen araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir.

5.1.3. Veriler ve Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Formlar örneklem grubundaki müdür, müdür yardımcısı, bölüm/zümre başkanı ve öğretmenler elden dağıtılmış, doldurulmalarının ardından teslim alınmıştır.

Anket, müdür, müdür yardımcısı, bölüm/zümre başkanı ve öğretmenlerin demografik özelliklerini ölçen sorular ile okul müdürlerinin liderlik yeterliliklerini vizyoner liderlik, öğretim liderliği, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik, politik liderlik boyutlarında ölçen sorulardan oluşmaktadır.

Değerlendirme sorularında beşli Likert Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan her bir maddeyi (1) Tamamen Katılıyorum, (2) Çoğunlukla Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Az Katılıyorum, (5) Katılmıyorum seçeneklerinden birini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Bu çerçevede anketten alınan puan yükseldikçe müdürün liderlik özelliklerine olan inanç azalmakta, düştükçe artmaktadır.

5.1.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 100 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Vizyoner liderlik, öğretim liderliği, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik, politik liderlik olmak üzere 6 faktörden oluşan anketteki her bir faktörünün iç tutarlılığı gösteren Alfa Katsayıları (Cronbach Alfa) bulunmuştur.

Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Takdirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değerleri her bir faktör için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği takdirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.

Bu kapsamda Vizyoner Liderlik Faktörünü güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,887$ olduğu gözlenmektedir.

Tablo 7. Vizyoner Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,887	7

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise faktörü oluşturan sorulardan herhangi birinin anketten çıkartılmasının faktörün güvenilirliğini arttırmayacağı aksine azaltacağı

anlaşılmaktadır. Bu çerçevede Vizyoner Liderlik Faktörünün 7 değişkenlik faktör yapısı korunmuştur.

Ayrıca bu bulgudan hareketle söz konusu faktörün iç tutarlılığının yüksek olduğu ve incelenen vizyoner liderlik olgusunu güvenilir bir şekilde ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. Vizyoner Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
VL1	11,1515	21,885	,523	,876
VL2	11,0505	20,661	,728	,852
VL3	11,3535	21,700	,725	,857
VL4	10,8485	19,518	,599	,872
VL5	11,2222	19,705	,797	,842
VL6	10,8586	20,347	,581	,872
VL7	10,9091	19,430	,764	,846

Öğretim liderliği faktörünün güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerinin $\alpha = 0,841$ olduğu gözlenmektedir.

α

Tablo 9. Öğretim Liderliği Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,841	8

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise faktörü oluşturan sorulardan herhangi birinin anketten çıkartılmasının faktörün güvenilirliğini arttırmayacağı aksine azaltacağı anlaşılmaktadır. Bu erevede Öğretim Liderliği Faktörünün 8 değişkenlik faktör yapısı korunmuştur.

Ayrıca bu bulgudan hareketle söz konusu faktörün iç tutarlılığının yüksek olduğu ve incelenen öğretim liderliği olgusunu güvenilir bir şekilde ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Öğretim Liderliği Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
ÖL1	12,3838	18,157	,612	,817
ÖL2	12,0909	19,492	,667	,832
ÖL3	12,5354	19,721	,695	,815
ÖL4	12,5960	18,509	,654	,812
ÖL5	12,5051	18,885	,636	,815
ÖL6	12,0909	17,410	,662	,810
ÖL7	12,3636	17,622	,611	,818
ÖL8	12,7778	20,379	,466	,834

Örgütsel liderlik faktörünün güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerinin $\alpha = 0,864$ olduğu gözlenmektedir.

Tablo 11. Örgütsel Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,864	7

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise faktörü oluşturan sorulardan herhangi birinin anketten çıkartılmasının faktörün güvenilirliğini arttırmayacağı aksine azaltacağı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede Örgütsel Liderlik Faktörünün 7 değişkenlik faktör yapısı korunmuştur.

Ayrıca bu bulgudan hareketle söz konusu faktörün iç tutarlılığının yüksek olduğu ve incelenen örgütsel liderlik olgusunu güvenilir bir şekilde ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. Örgütsel Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
ÖrL1	12,4082	24,182	,663	,841
ÖrL2	11,8265	24,434	,582	,863
ÖrL3	11,9592	22,679	,710	,834
ÖrL4	12,3980	23,459	,705	,835
ÖrL5	12,3776	24,382	,678	,840
ÖrL6	12,2449	23,713	,620	,847
ÖrL7	12,3163	24,301	,621	,846

Toplumsal liderlik faktörünün güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerinin $\alpha = 0,859$ olduğu gözlenmektedir.

Tablo 13. Toplumsal Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,859	7

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise faktörü oluşturan sorulardan herhangi birinin anketten çıkartılmasının faktörün güvenilirliğini arttırmayacağı aksine azaltacağı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede Toplumsal Liderlik Faktörünün 7 değişkenlik faktör yapısı korunmuştur.

Ayrıca bu bulgudan hareketle söz konusu faktörün iç tutarlılığının yüksek olduğu ve incelenen toplumsal liderlik olgusunu güvenilir bir şekilde ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14. Toplumsal Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
TL1	11,5859	19,653	,660	,835
TL2	11,8485	20,660	,575	,846
TL3	11,1616	17,667	,697	,828
TL4	11,3838	18,953	,642	,836
TL5	11,5051	18,640	,747	,822
TL6	11,3131	19,993	,664	,854
TL7	11,5657	19,881	,635	,838

Etik liderlik faktörünün güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerinin $\alpha = 0,876$ olduğu gözlenmektedir.

Tablo 15. Etik Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,876	7

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise faktörü oluşturan sorulardan herhangi birinin anketten çıkartılmasının faktörün güvenilirliğini arttırmayacağı aksine azaltacağı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede Etik Liderlik Faktörünün 7 değişkenlik faktör yapısı korunmuştur.

Ayrıca bu bulgudan hareketle söz konusu faktörün iç tutarlılığının yüksek olduğu ve incelenen etik liderlik olgusunu güvenilir bir şekilde ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16. Etik Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
EL1	10,0101	18,745	,581	,867
EL2	10,1010	18,071	,697	,853
EL3	10,2020	19,061	,591	,866
EL4	10,0909	17,696	,697	,852
EL5	10,0606	16,915	,677	,856
EL6	10,0000	17,714	,615	,864
EL7	10,0808	17,259	,754	,845

Politik liderlik faktörünün güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerinin 0,848 olduğu gözlenmektedir.

$\alpha =$

Tablo 17. Politik Liderlik Faktörünün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,848	5

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise faktörü oluşturan sorulardan herhangi birinin anketten çıkartılmasının faktörün güvenilirliğini arttırmayacağı aksine azaltacağı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede Politik Liderlik Faktörünün 7 değişkenlik faktör yapısı korunmuştur. Ayrıca bu bulgudan hareketle söz konusu faktörün iç tutarlılığının yüksek olduğu ve incelenen politik liderlik olgusunu güvenilir bir şekilde ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 18. Politik Liderlik Faktörünün Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
PL1	8,6842	14,133	,763	,789
PL2	8,7158	14,993	,682	,811
PL3	8,6842	15,601	,659	,818
PL4	7,9579	14,849	,513	,843
PL5	8,5263	14,337	,711	,802

Anketin bütünün güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerinin $\alpha = 0,967$ olduğu gözlenmektedir.

Tablo 19. Ölçeğin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,967	41

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise anketi oluşturan sorulardan herhangi birinin anketten çıkartılmasının anketin güvenilirliğini arttırmayacağı aksine azaltacağı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede anketin 41 değişkenlik faktör yapısı korunmuştur.

Özetle yapılan analizler neticesinde 6 faktöre ait alfa değerleri, 1 nci Faktör için $\alpha = 0,887$, 2 nci Faktör için $\alpha = 0,841$, 3 ncü Faktör için $\alpha = 0,864$, 4 ncü Faktör için $\alpha = 0,859$, 5 nci Faktör için $\alpha = 0,876$, 6 ncü Faktör için $\alpha = 0,848$ olarak hesaplanmıştır. Anketinin bir bütün olarak faktör ayrımı gözetmeksizin hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = 0,976$ olarak bulunmuştur.

Tablo 20. Ölçeği Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
VL1	75,7528	717,279	,589	,967
VL2	75,6629	713,271	,702	,966
VL3	75,9213	718,278	,694	,967
VL4	75,4382	705,408	,648	,967
VL5	75,7978	707,459	,744	,966
VL6	75,4045	711,607	,576	,967
VL7	75,5056	705,798	,752	,966
ÖL1	75,6517	716,502	,584	,967
ÖL2	75,3596	725,506	,565	,967

ÖL3	75,8090	722,338	,741	,967
ÖL4	75,8764	716,996	,643	,967
ÖL5	75,7753	719,926	,624	,967
ÖL6	75,3933	708,673	,699	,966
ÖL7	75,6067	709,173	,653	,967
ÖL8	76,0449	724,475	,592	,967
ÖrL1	75,6180	708,057	,693	,966
ÖrL2	75,0337	709,624	,557	,967
ÖrL3	75,1798	699,740	,769	,966
ÖrL4	75,6180	708,216	,690	,966
ÖrL5	75,5393	710,979	,675	,966
ÖrL6	75,4270	701,588	,720	,966
ÖrL7	75,5393	708,592	,713	,966
TL1	75,7079	709,118	,802	,966
TL2	75,9551	720,362	,628	,967
TL3	75,2360	705,341	,663	,967
TL4	75,4382	704,817	,754	,966

Tablo 21. Ölçeği Oluşturan Değişkenlerin Faktörün Güvenilirliğine Etkileri (Devam)

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
TL5	75,5506	708,273	,752	,966
TL6	75,3258	716,336	,501	,967
TL7	75,6292	717,122	,601	,967

EL1	75,7079	718,664	,604	,967
EL2	75,8090	714,202	,681	,966
EL3	75,9101	720,105	,602	,967
EL4	75,7753	714,085	,642	,967
EL5	75,7528	704,575	,723	,966
EL6	75,6966	714,282	,583	,967
EL7	75,8090	711,747	,703	,966
PL1	75,4719	704,070	,661	,967
PL2	75,5169	700,139	,751	,966
PL3	75,4944	712,071	,596	,967
PL4	74,7978	709,868	,489	,967
PL5	75,3371	718,135	,430	,967

Bu bulgulardan hareketle anketin iç tutarlılığının yüksek olduğu ve ortaöğretim okulu müdürlerinin tutumlarının liderlik yeteneklerine ilişkin olarak geliştirilen standartların Türkiye'deki eğitim çevrelerince kabul derecesini güvenilir bir şekilde ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16'daki Faktör Analizi sonuçlarından anketin 5 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde anketi oluşturan 5 faktörün toplam varyansın % 68'ini açıkladığı, diğer bir ifade ile liderlik olgusunu % 68 oranında ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 22. Toplam Varyans

Bileşen	İlk Eigendeğerler			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam %	Toplam	% Varyans	Toplam %
1	18,779	45,804	45,804	18,779	45,804	45,804
2	3,311	8,076	53,880	3,311	8,076	53,880
3	2,503	6,106	59,985	2,503	6,106	59,985
4	1,748	4,264	64,250	1,748	4,264	64,250
5	1,674	4,084	68,333	1,674	4,084	68,333
6	1,418	3,459	71,793			
7	1,000	2,440	74,232			
8	,941	2,295	76,527			

9	,879	2,143	78,671		
10	,789	1,924	80,595		
11	,782	1,908	82,502		
12	,696	1,697	84,199		
13	,629	1,534	85,733		
14	,567	1,382	87,115		
15	,517	1,260	88,375		
16	,450	1,098	89,473		
17	,421	1,027	90,500		
18	,412	1,005	91,505		
19	,350	,854	92,359		
20	,340	,828	93,188		
21	,335	,816	94,004		
22	,289	,705	94,709		
23	,241	,587	95,296		
24	,234	,571	95,868		
25	,214	,521	96,389		
26	,196	,479	96,868		
27	,165	,402	97,270		
28	,158	,385	97,656		
29	,130	,318	97,973		
30	,121	,294	98,267		
31	,110	,269	98,536		
32	,091	,221	98,757		
33	,079	,192	98,950		
34	,076	,185	99,134		
35	,071	,173	99,307		
36	,069	,168	99,475		
37	,056	,137	99,612		
38	,051	,124	99,736		
39	,041	,101	99,837		
40	,038	,092	99,929		
41	,029	,071	100,000		

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de anketin 5 faktörden oluştuğu anlaşılacakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 5 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 23. Bileşen Matrisi

	Bileşen				
	1	2	3	4	5
VL1	,627	-,265	,256	,213	,170
VL2	,730	-,110	-,024	,326	-,438
VL3	,729	-,144	-,005	-,021	-,379
VL4	,658	,238	,111	,188	,072
VL5	,780	-,248	,061	,006	-,001
VL6	,612	-,274	-,029	,176	,020
VL7	,785	-,252	-,053	,140	-,064
ÖL1	,610	-,160	,295	,131	,156
ÖL2	,362	,272	,389	,425	,201
ÖL3	,759	,093	,065	-,052	-,131
ÖL4	,680	-,240	,043	-,038	,387
ÖL5	,662	-,307	,259	,240	,095
ÖL6	,702	,247	,304	,048	,084
ÖL7	,687	-,142	-,279	,253	,038
ÖL8	,640	-,290	-,127	-,281	,017
ÖrL1	,712	-,151	,323	,352	,133
ÖrL2	,556	,496	,318	-,192	-,198
ÖrL3	,788	-,037	-,195	,045	,238
ÖrL4	,702	,064	-,393	,176	,297
ÖrL5	,697	-,042	-,270	,254	,115
ÖrL6	,729	,192	,335	,002	-,258
ÖrL7	,726	,087	-,387	,109	,125
TL1	,825	-,008	,007	-,202	-,030
TL2	,678	-,290	,071	-,265	-,325
TL3	,656	,445	,231	-,015	-,206
TL4	,774	,035	-,197	,016	-,450
TL5	,764	,088	,312	-,228	-,009
TL6	,503	,460	-,339	-,288	,167
TL7	,615	,175	,188	-,320	,290
EL1	,635	-,093	,016	-,218	,382
EL2	,729	-,317	,185	-,265	-,137
EL3	,636	-,109	,204	-,367	,072
EL4	,686	-,365	,159	-,126	,127
EL5	,762	-,247	-,281	-,011	-,079
EL6	,618	-,193	-,252	,141	-,232
EL7	,739	-,163	-,453	-,141	-,079
PL1	,651	,551	-,259	,007	,090
PL2	,760	,240	-,295	-,136	,008
PL3	,599	,387	-,057	-,261	,142
PL4	,477	,535	,370	,131	-,065
PL5	,411	,703	-,316	,275	-,080

Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşen Analizi.

Tablo 24. Yönlendirilmiş Bileşen Matrisi

	Bileşen				
	1	2	3	4	5
VL1	,735	,136	,140	,224	,256
VL2	,748	,213	,257	-,147	,308
VL3	,740	,156	,191	,150	,210
VL4	,634	,249	,305	,060	,226
VL5	,521	,206	,072	,325	,420
VL6	,422	,223	,006	,147	,328
VL7	,586	,274	,074	,198	,259
ÖL1	,240	,028	,261	,302	,683
ÖL2	-,145	,076	,495	-,094	,691
ÖL3	,490	,233	,309	,241	,562
ÖL4	,196	,259	-,035	,485	,597
ÖL5	,340	,089	,110	,187	,729
ÖL6	,212	,134	,458	,241	,621
ÖL7	,445	,477	-,040	,036	,557
ÖL8	,499	,227	-,089	,494	,558
ÖrL1	,253	,146	,639	,146	,222
ÖrL2	,214	,091	,764	,257	-,112
ÖrL3	,266	,106	,624	,322	,430
ÖrL4	,154	,385	,793	,167	,317
ÖrL5	,315	,589	,635	,089	,234
ÖrL6	,432	,107	,649	,200	,309
ÖrL7	,292	,536	,731	,147	,280
TL1	,476	,334	,304	,496	,135
TL2	,512	,044	,160	,714	,119
TL3	,277	,239	,456	,749	,081
TL4	,241	,411	,348	,569	,090
TL5	,304	,189	,545	,615	,396
TL6	,043	,432	,265	,622	-,209
TL7	,007	,295	,417	,612	,223
EL1	,108	,327	,058	,575	,268
EL2	,596	,028	,154	,525	,286
EL3	,310	,091	,273	,637	,090
EL4	,372	,146	,063	,509	,535
EL5	,305	,445	,019	,679	,087
EL6	,448	,453	,136	,648	,344
EL7	,372	,416	-,016	,516	,103
PL1	,132	,652	,428	,109	-,133
PL2	,355	,639	,280	,287	,063
PL3	,097	,444	,341	,368	,110
PL4	-,001	,864	,224	,037	,180
PL5	,042	,653	,495	-,297	-,109

Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşen Analizi. Yönlendirme Yöntemi: Varimaks a 5 bileşen çıkartıldı.

Yönlendirme sonrasında Vizyoner Liderlikle ilgili maddelerin 1. Faktör, Politik Liderlikle ilgili maddelerin 2. Faktör, Örgütsel Liderlikle ilgili maddelerin 3. Faktör, Etik Liderlik ve Toplumsal Liderlikle ilgili maddelerin 4. Faktör, Öğretim Liderliği ile ilgili maddelerin 5. Faktör altında toplandığı gözlenmektedir.

Faktör analizinde ortaya çıkan ve kuramsal olarak belirlenen faktör yapısından ayrılan tek sonuç toplumsal ve etik liderlik ile ilgili soruların tek bir faktör altında toplanmış olmasıdır. Toplumsal ve etik konuların amaç ve içerik olarak birbirine yakınlığının bu sonuca yol açtığı değerlendirilmektedir.

5.2. BULGULAR ve YORUM

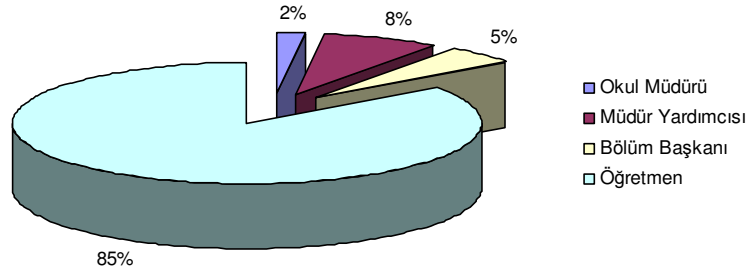
Bu bölümde örneklem grubunu demografik özellikleri frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri ile gösterilmiş müteakiben katılımcıların her bir liderlik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin onların demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu varyans analizi ve t-testi yöntemleri kullanılarak ölçülmüş ve son olarak faktörler arası ilişki korelasyon analizi yardımıyla sınanmıştır.

5.2.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Örneklem grubunun görev değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcılarının % 2'sinin okul müdürü, % 8'inin müdür yardımcısı, % 5'inin bölüm başkanı, % 85'inin öğretmen oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 25 Katılımcıların Görevlerine Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Okul Müdürü	2	2,0	2,0
Müdür Yardımcısı	8	8,0	10,0
Bölüm Başkanı	5	5,0	15,0
Öğretmen	85	85,0	100,0
Toplam	100	100,0	

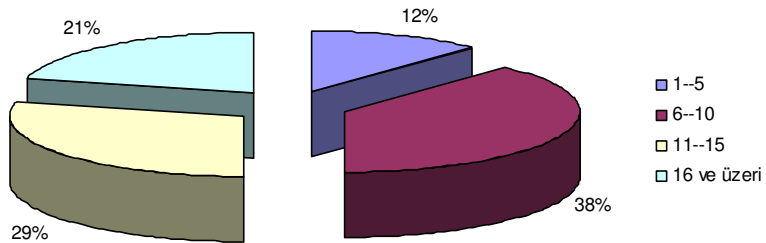


Şekil 12. Katılımcıların Görevlerine Göre Dağılımı

Örneklem grubunun kıdem değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcılarının % 12'sinin 1-5 yıl, % 38'inin 6-10 yıl, % 29'unun 11-15 yıl, % 21'inin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 26. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Toplamsal Yüzde
1--5	12	12,0	12,0
6--10	38	38,0	50,0
11--15	29	29,0	79,0
16 ve üzeri	21	21,0	100,0
Toplam	100	100,0	

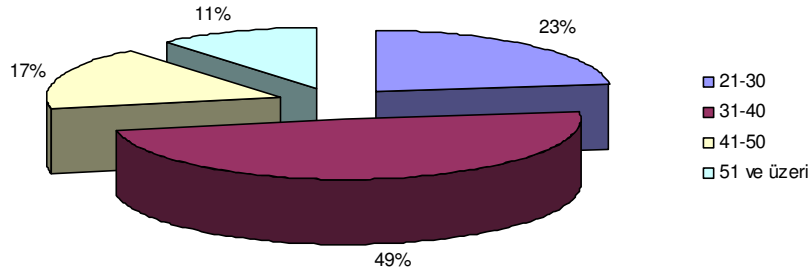


Şekil 13. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımı

Örneklem grubunun yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcılarının % 23'ünün 21-30, % 49'unun 31-40, % 17'sinin 41-50, % 11'inin 51 yaşının üzerinde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 27. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Toplamsal Yüzde
21-30	23	23,0	23,0
31-40	49	49,0	72,0
41-50	17	17,0	89,0
51 ve üzeri	11	11,0	100,0
Toplam	100	100,0	

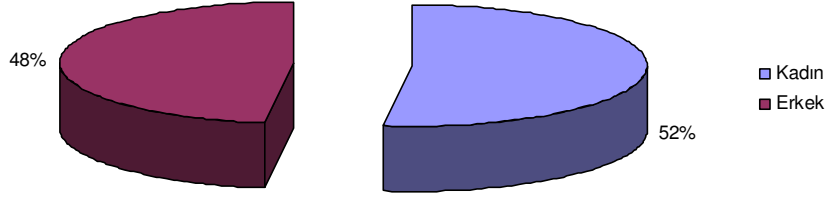


Şekil 14. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Örneklem grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcılarının % 52'sinin kadın, % 48'inin erkek oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 28. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Kadın	52	52,0	52,0
Erkek	48	48,0	100,0
Toplam	100	100,0	



Şekil 15. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

5.2.2. Yöneticilerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerin Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu

Yöneticilerin liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerin örneklem grubunun görev değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde Örgütsel Liderlik, Toplumsal Liderlik, Etik Liderlik ve Politik Liderlik faktörlerine ilişkin değerlendirmeler arasındaki farklılıkların $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir.

Tablo 29 Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
VL	Gruplar Arası	6,750	3	2,250	2,218	,091
	Grup İçi	97,368	96	1,014		
	Toplam	104,118	99			
ÖL	Gruplar Arası	4,315	3	1,438	2,420	,071
	Grup İçi	57,065	96	,594		
	Toplam	61,380	99			
ÖrL	Gruplar Arası	9,620	3	3,207	3,069	,032
	Grup İçi	100,289	96	1,045		
	Toplam	109,909	99			
TL	Gruplar Arası	14,038	3	4,679	6,339	,001
	Grup İçi	70,869	96	,738		
	Toplam	84,906	99			

EL	Gruplar Arası	7,878	3	2,626	2,818	,043
	Grup İçi	89,450	96	,932		
	Toplam	97,328	99			
PL	Gruplar Arası	11,450	3	3,817	3,212	,026
	Grup İçi	114,072	96	1,188		
	Toplam	125,522	99			

Örgütsel Liderlik, Toplumsal Liderlik, Etik Liderlik ve Politik Liderlik faktörlerine ilişkin görev bazındaki ortalamalar incelendiğinde ise Müdür ve Müdür Yardımcılarının müdürlerin liderlik özelliklerine olumlu bir bakış açısına sahip iken öğretmen ve özellikle bölüm başkanlarının bu faktörlerde daha eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 30. Katılımcıların Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerinin Görevlerine Göre Farklaşma Durumu

	Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
VL	Okul Müdürü	2	1,2143	,30305	,21429
	Mudur Yardımcısı	8	1,6429	,69147	,24447
	Bölüm Başkanı	5	2,7714	,99796	,44630
	Öğretmen	85	2,3095	1,03479	,11224
	Toplam	100	2,2574	1,02552	,10255
ÖL	Okul Müdürü	2	1,0625	,08839	,06250
	Mudur Yardımcısı	8	1,8281	,52584	,18591
	Bölüm Başkanı	5	2,6750	1,02164	,45689
	Öğretmen	85	2,0670	,77879	,08447
	Toplam	100	2,0582	,78740	,07874
ÖrL	Okul Müdürü	2	1,0714	,10102	,07143
	Mudur Yardımcısı	8	1,7321	,62241	,22005
	Bölüm Başkanı	5	3,0000	,83910	,37526
	Öğretmen	85	2,4994	1,06207	,11520
	Toplam	100	2,4345	1,05365	,10537
TL	Okul Müdürü	2	1,0000	,00000	,00000
	Mudur Yardımcısı	8	1,3929	,37989	,13431
	Bölüm Başkanı	5	3,2743	,84530	,37803
	Öğretmen	85	2,2457	,89310	,09687

	Toplam	100	2,2040	,92609	,09261
EL	Okul Müdürü	2	1,0000	,00000	,00000
	Mudur Yardımcısı	8	1,4107	,51472	,18198
	Bölüm Başkanı	5	2,7171	1,19823	,53586
	Öğretmen	85	2,0958	,98713	,10707
	Toplam	100	2,0501	,99152	,09915
PL	Okul Müdürü	2	1,0000	,00000	,00000
	Mudur Yardımcısı	8	1,6000	,37033	,13093
	Bölüm Başkanı	5	3,0800	,82885	,37068
	Öğretmen	85	2,4418	1,14624	,12433
	Toplam	100	2,3775	1,12601	,11260

Yöneticilerin liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerin örneklem grubunun görev süresi değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde Vizyoner Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Liderlik, Toplumsal Liderlik, Etik Liderlik ve Politik Liderlik faktörlerinin tümüne ilişkin değerlendirmeler arasındaki farklılıkların $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir.

Tablo 31. Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
VL	Gruplar Arası	19,574	3	6,525	7,409	,000
	Grup İçi	84,543	96	,881		
	Toplam	104,118	99			
ÖL	Gruplar Arası	6,048	3	2,016	3,497	,018
	Grup İçi	55,333	96	,576		
	Toplam	61,380	99			
ÖrL	Gruplar Arası	19,322	3	6,441	6,826	,000
	Grup İçi	90,587	96	,944		
	Toplam	109,909	99			
TL	Gruplar Arası	17,710	3	5,903	8,433	,000
	Grup İçi	67,197	96	,700		
	Toplam	84,906	99			
EL	Gruplar Arası	21,470	3	7,157	9,057	,000
	Grup İçi	75,858	96	,790		

	Toplam	97,328	99			
PL	Gruplar Arası	26,815	3	8,938	8,693	,000
	Grup İçi	98,707	96	1,028		
	Toplam	125,522	99			

Vizyoner Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Liderlik, Toplumsal Liderlik, Etik Liderlik ve Politik Liderlik faktörlerine ilişkin görev süresi bazındaki ortalamalar incelendiğinde ise öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıllarda müdürlere daha eleştirel bir bakış açısı ile yaklaştıkları, yıllar ilerledikçe ise bu bakış açısının olumluya doğru değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 32. Katılımcıların Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerinin Görev Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu

	Görev Süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
VL	1-5	12	3,3115	1,08879	,31431
	5-10	38	2,3571	1,05437	,17104
	11-15	29	2,0099	,83118	,15435
	16 ve üzeri	21	1,8163	,74250	,16203
	Toplam	100	2,2574	1,02552	,10255
ÖL	1-5	12	2,6771	,92235	,26626
	5-10	38	2,0789	,75696	,12280
	11-15	29	1,9292	,74092	,13758
	16 ve üzeri	21	1,8452	,68568	,14963
	Toplam	100	2,0582	,78740	,07874
ÖrL	1-5	12	3,4286	1,26462	,36506
	5-10	38	2,5940	1,02990	,16707
	11-15	29	2,0944	,81576	,15148
	16 ve üzeri	21	2,0476	,86936	,18971
	Toplam	100	2,4345	1,05365	,10537
TL	1-5	12	3,1071	1,19231	,34419
	5-10	38	2,3940	,92117	,14943
	11-15	29	1,8619	,66114	,12277
	16 ve üzeri	21	1,8163	,62945	,13736
	Toplam	100	2,2040	,92609	,09261

EL	1-5	12	3,1190	1,30197	,37585
	5-10	38	2,1883	,98257	,15939
	11-15	29	1,7734	,69307	,12870
	16 ve üzeri	21	1,5714	,63407	,13836
	Toplam	100	2,0501	,99152	,09915
PL	1-5	12	3,2667	1,34390	,38795
	5-10	38	2,7026	1,02046	,16554
	11-15	29	1,7190	,75100	,13946
	16 ve üzeri	21	2,1905	1,10721	,24161
	Toplam	100	2,3775	1,12601	,11260

Yöneticilerin liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerin örneklem grubunun yaş değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde Vizyoner Liderlik, Örgütsel Liderlik, Toplumsal Liderlik ve Etik Liderlik faktörlerine ilişkin değerlendirmeler arasındaki farklılıkların $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir.

Tablo 33. Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
VL	Gruplar Arası	9,098	3	3,033	3,064	,032
	Grup İçi	95,019	96	,990		
	Toplam	104,118	99			
ÖL	Gruplar Arası	2,891	3	,964	1,582	,199
	Grup İçi	58,489	96	,609		
	Toplam	61,380	99			
ÖrL	Gruplar Arası	6,706	3	2,235	2,079	,108
	Grup İçi	103,202	96	1,075		
	Toplam	109,909	99			
TL	Gruplar Arası	8,766	3	2,922	3,684	,015
	Grup İçi	76,141	96	,793		
	Toplam	84,906	99			
EL	Gruplar Arası	11,919	3	3,973	4,466	,006
	Grup İçi	85,409	96	,890		
	Toplam	97,328	99			
PL	Gruplar Arası	7,936	3	2,645	2,160	,098

	Grup İçi	117,586	96	1,225		
	Toplam	125,522	99			

Vizyoner Liderlik, Örgütsel Liderlik, Toplumsal Liderlik ve Etik Liderlik faktörlerine ilişkin yaş bazındaki ortalamalar incelendiğinde ise öğretmenlerin görev süresine ilişkin bulgulara paralel olarak genç yaşlarda müdürlere daha eleştirel bir bakış açısı ile yaklaştıkları, yıllar ilerledikçe ise bu bakış açısının olumluya doğru değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 34. Katılımcıların Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerinin Yaşlarına Göre Farklaşma Durumu

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
VL	21-30	23	2,6718	1,30351	,27180
	31-40	49	2,3032	,93069	,13296
	41-50	17	1,8824	,86490	,20977
	50 üzeri	11	1,7662	,63975	,19289
	Toplam	100	2,2574	1,02552	,10255
ÖL	21-30	23	2,2609	,91772	,19136
	31-40	49	2,1086	,78001	,11143
	41-50	17	1,8162	,57980	,14062
	50 üzeri	11	1,7841	,73334	,22111
	Toplam	100	2,0582	,78740	,07874
ÖrL	21-30	23	2,8323	1,37271	,28623
	31-40	49	2,4315	,92375	,13196
	41-50	17	2,1765	,83838	,20334
	50 üzeri	11	2,0152	,97684	,29453
	Toplam	100	2,4345	1,05365	,10537
TL	21-30	23	2,5901	1,21547	,25344
	31-40	49	2,2617	,83472	,11925
	41-50	17	1,8655	,63582	,15421
	50 üzeri	11	1,6623	,61036	,18403
	Toplam	100	2,2040	,92609	,09261
EL	21-30	23	2,5714	1,31849	,27492
	31-40	49	2,0615	,86758	,12394
	41-50	17	1,5714	,61652	,14953

	50 üzeri	11	1,6494	,70382	,21221
	Toplam	100	2,0501	,99152	,09915
PL	21-30	23	2,8174	1,32241	,27574
	31-40	49	2,3173	1,01158	,14451
	41-50	17	2,3059	1,18558	,28754
	50 üzeri	11	1,8364	,86634	,26121
	Toplam	100	2,3775	1,12601	,11260

Yöneticilerin liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerin örneklem grubunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde Vizyoner Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Liderlik, Toplumsal Liderlik, Etik Liderlik ve Politik Liderlik faktörlerinin tümüne ilişkin değerlendirmeler arasındaki farklılıkların $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir.

Tablo 35. t-testi Sonuçları

		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-testi				
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık	Ortalama fark	Standart Hata
VL	Varyansların eşitliği varsayımı	8,675	,004	4,414	98	,000	,83169	,18843
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			4,458	95,293	,000	,83169	,18656
ÖL	Varyansların eşitliği varsayımı	2,077	,153	3,900	98	,000	,57483	,14738
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			3,921	97,768	,000	,57483	,14662
ÖrL	Varyansların eşitliği varsayımı	,745	,390	3,954	98	,000	,77839	,19685
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			3,969	97,979	,000	,77839	,19610
TL	Varyansların eşitliği varsayımı	1,266	,263	3,772	98	,000	,65664	,17410
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			3,799	97,064	,000	,65664	,17285
EL	Varyansların eşitliği varsayımı	5,469	,021	4,058	98	,000	,74890	,18457
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			4,099	95,061	,000	,74890	,18268
PL	Varyansların eşitliği varsayımı	7,501	,007	4,225	98	,000	,88021	,20835
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			4,260	96,399	,000	,88021	,20660

Vizyoner Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Liderlik, Toplumsal Liderlik, Etik Liderlik ve Politik Liderlik faktörlerine ilişkin cinsiyet bazındaki ortalamalar incelendiğinde ise istisnasız tüm faktörlerde kadın öğretmenlerin, erkeklere göre müdürlere daha eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 36. Katılımcıların Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklaşma Durumu

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
VL	Kadın	52	2,6566	1,04606	,14506
	Erkek	48	1,8249	,81274	,11731
ÖL	Kadın	52	2,3341	,78032	,10821
	Erkek	48	1,7593	,68540	,09893
ÖrL	Kadın	52	2,8082	1,02716	,14244
	Erkek	48	2,0298	,93374	,13477
TL	Kadın	52	2,5191	,94064	,13044
	Erkek	48	1,8625	,78578	,11342
EL	Kadın	52	2,4096	1,02741	,14248
	Erkek	48	1,6607	,79218	,11434
PL	Kadın	52	2,8000	1,13932	,15799
	Erkek	48	1,9198	,92234	,13313

5.2.3. Yöneticilerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Değerlendirmelerin Faktör Bazında Etkileşimi

Yöneticilerin liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerin faktör bazında etkileşimi korelasyon analizi yardımıyla incelenmiştir.

Analiz sonuçlarından istisnasız tüm faktörler arasındaki ilişkinin $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir. Diğer bir ifade ile katılımcıların herhangi her bir faktöre ilişkin değerlendirmeleri arasında güçlü ve dorusal bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla bir faktöre düşük puan veren bir katılımcının diğer faktörlere de düşük puan verdiği (ya da tam tersi), faktör bazındaki değerlendirmeler arasında bir uyum olduğu gözlenmektedir.

Tablo 37. Maddeler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

		VL	ÖL	ÖrL	TL	EL	PL
VL	Pearson Korelasyonu	1	,856(**)	,896(**)	,827(**)	,907(**)	,721(**)
	Anlamlılık		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
ÖL	Pearson Korelasyonu	,856(**)	1	,857(**)	,842(**)	,837(**)	,641(**)
	Anlamlılık	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
ÖrL	Pearson Korelasyonu	,896(**)	,857(**)	1	,889(**)	,905(**)	,805(**)
	Anlamlılık	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
TL	Pearson Korelasyonu	,827(**)	,842(**)	,889(**)	1	,887(**)	,826(**)
	Anlamlılık	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
EL	Pearson Korelasyonu	,907(**)	,837(**)	,905(**)	,887(**)	1	,751(**)
	Anlamlılık	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100
PL	Pearson Korelasyonu	,721(**)	,641(**)	,805(**)	,826(**)	,751(**)	1
	Anlamlılık	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100

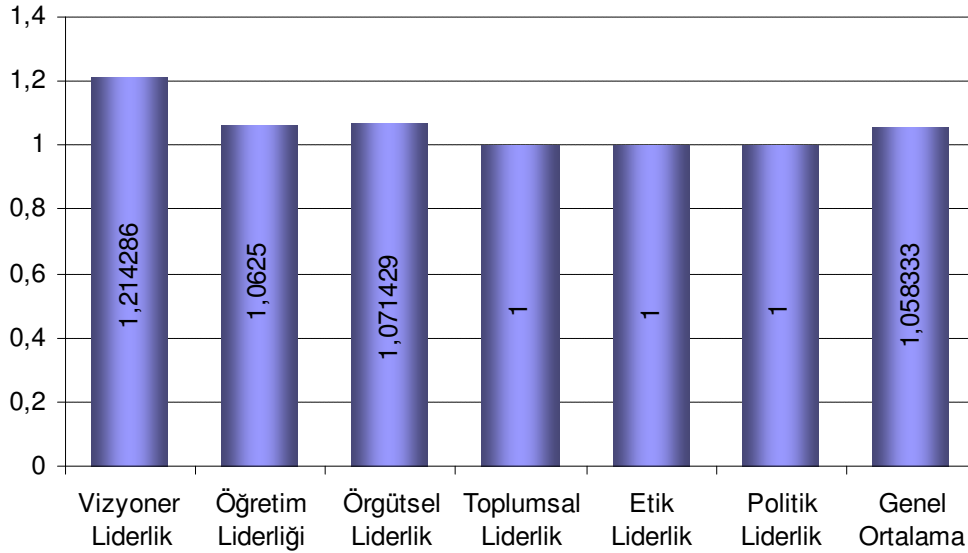
** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

5.2.4. Eğitimcilerin Liderlik Standartlarının Tutum Boyutlarını Kabul Derecelerine İlişkin Analiz

Bu bölümde liderlik standartlarının tutum boyutlarının ortaöğretim kurum müdürleri, müdür yardımcıları, bölüm/zümre başkanlarının ve öğretmenleri tarafından kabul dereceleri incelenmiştir.

5.2.4.1. Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri:

Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin her bir liderlik standartlarının tutum boyutlarını kabul derecesine ilişkin aritmetik ortalamalar Şekil 16'da yer almaktadır.



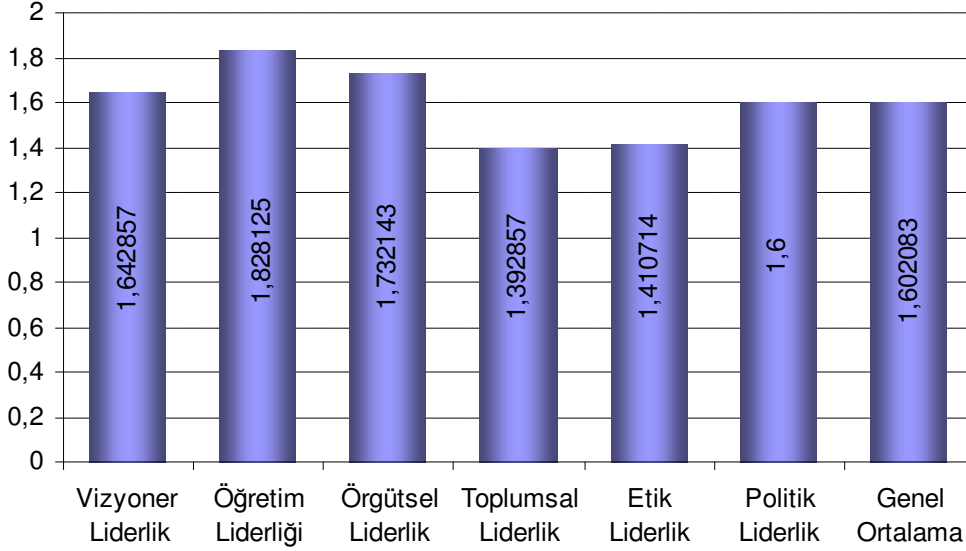
Şekil 16. Müdürlerin Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Yukarıdaki şekilden de görüldüğü gibi, tüm liderlik standartlarının tutum boyutları ortaöğretim okulu müdürleri tarafından yüksek düzeyde (tamamen katılıyorum) (1,05) kabul görmüştür.

Aritmetik ortalama değerlerine göre bir sıralama yapıldığında ise, en yüksek düzeyde kabul gören standartların toplumsal liderlik, politik liderlik ve etik liderlik (1,00) olduğu bunları ikinci sırada öğretim liderliği (1,06), üçüncü sırada örgütsel liderlik (1,07), dördüncü sırada vizyoner liderlik (1,21) standartlarının izlediği görülmektedir.

5.2.4.2. Ortaöğretim Okulu Müdür Yardımcılarının Görüşleri:

Ortaöğretim Okulu Müdür Yardımcılarının her bir liderlik standartlarının tutum boyutlarını kabul derecesine ilişkin aritmetik ortalamalar Şekil 17’de yer almaktadır.



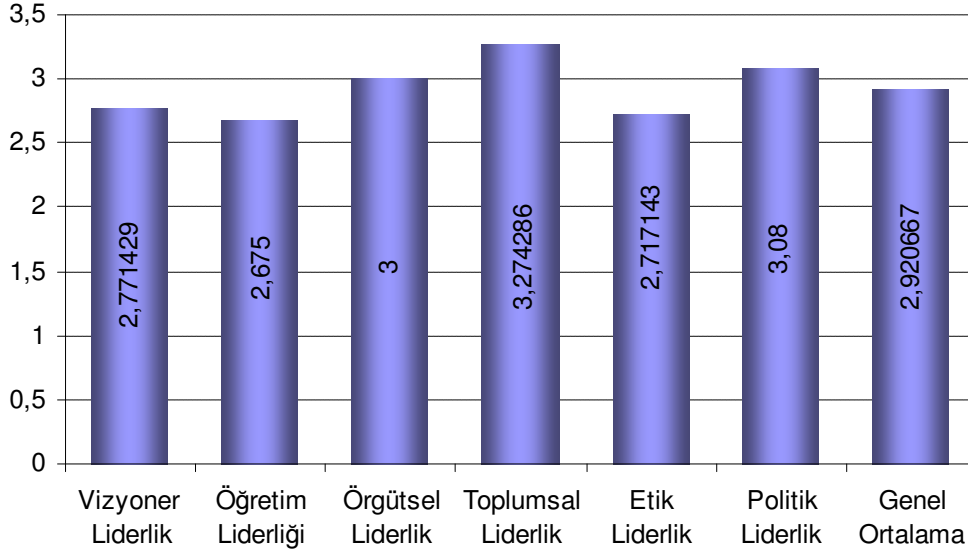
Şekil 17. Müdür Yardımcılarının Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Yukarıdaki şekilden de görüldüğü gibi, müdür yardımcıları tüm liderlik standartlarının tutum boyutlarına ortaöğretim okulu müdürlerinden daha düşük katılım (1,60) göstermişlerdir.

Aritmetik ortalama değerlerine göre bir sıralama yapıldığında ise, en yüksek düzeyde kabul gören standardın toplumsal liderlik (1,39) olduğu bunu ikinci sırada etik liderlik (1,41), üçüncü sırada politik liderlik (1,60), dördüncü sırada vizyoner liderlik (1,64), beşinci sırada örgütsel liderlik (1,73) ve son sırada öğretim liderliği (1,82) standartlarının izlediği görülmektedir.

5.2.4.3. Ortaöğretim Okulu Bölüm Başkanlarının Görüşleri:

Ortaöğretim Okulu Bölüm Başkanlarının her bir liderlik standartlarının tutum boyutlarına ilişkin kabul derecesine ilişkin aritmetik ortalamalar Şekil 18’de yer almaktadır.



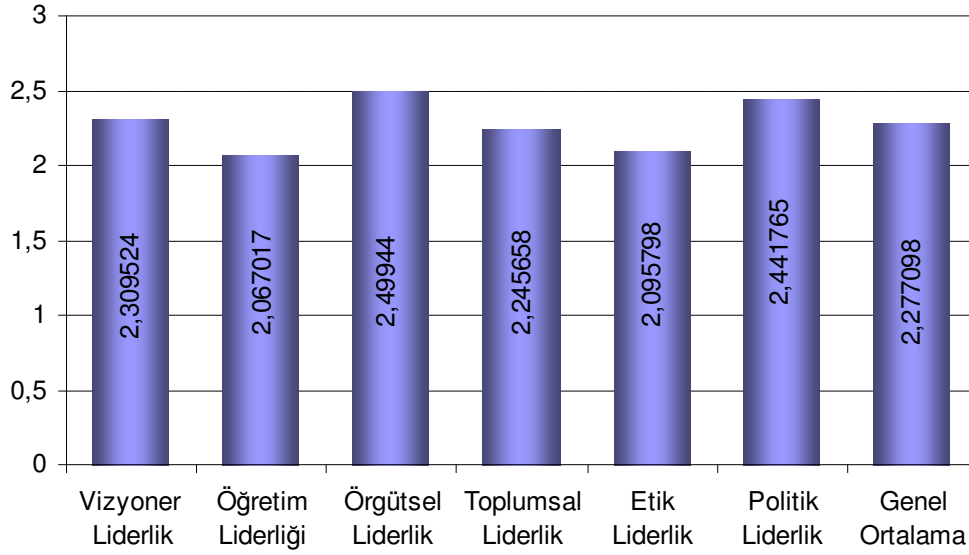
Şekil 18. Bölüm Başkanlarının Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Yukarıdaki şekilden de görüldüğü gibi, bölüm başkanları tüm liderlik standartlarının tutum boyutlarına gerek Ortaöğretim okulu müdürleri, gerekse ortaöğretim müdür yardımcılarında daha düşük katılım (2,92) göstermişler ve yöneticilerinin liderlik tutumlarına daha eleştirel yaklaşmışlardır.

Aritmetik ortalama değerlerine göre bir sıralama yapıldığında ise, en yüksek düzeyde kabul gören standardın öğretim liderliği (2,67) olduğu bunu ikinci sırada etik liderlik (2,71), üçüncü sırada vizyoner liderlik (2,77), dördüncü sırada örgütsel liderlik (3,00), beşinci sırada politik liderlik (3,08) ve son sırada toplumsal liderlik (3,27) standartlarının izlediği görülmektedir.

5.2.4.4. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri:

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin her bir liderlik standartlarının tutum boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar Şekil 19'da yer almaktadır.



Şekil 19. Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Yukarıdaki şekilden de görüldüğü gibi, öğretmenler tüm liderlik standartlarının tutum boyutlarına Ortaöğretim okulu müdürleri ve müdür yardımcılarında daha düşük katılım (2,27) gösterirken, bölüm başkanlarına göre daha yüksek bir katılım göstermişlerdir.

Aritmetik ortalama değerlerine göre bir sıralama yapıldığında ise, en yüksek düzeyde kabul gören standardın öğretim liderliği (2,06) olduğu bunu ikinci sırada etik liderlik (2,09), üçüncü sırada toplumsal liderlik (2,24), dördüncü sırada vizyoner liderlik (2,30), beşinci sırada politik liderlik (2,44) ve son sırada örgütsel liderlik (2,49) standartlarının izlediği görülmektedir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Seçilmiş bölgede belirlenmiş Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan eğitimcilerin, liderlik standartlarının tutum boyutlarını kabul derecelerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmanın verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonucunda elde edilen bulguların katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaştığı anlaşılmıştır.

Demografik özellikler:

- *Görev:* Katılımcıların görev bazındaki ortalamaları incelendiğinde müdür ve müdür yardımcıları, liderlik standartlarının tutum boyutlarına ilişkin olumlu bir bakış açısındadırlar. Ancak, öğretmenler ve özellikle bölüm/zümre başkanları liderlik standartlarının tutum boyutlarına karşı daha eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.
- *Görev Süresi:* Katılımcıların görev süresi bazındaki ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıllarda müdürlerin tutumlarına karşı daha eleştirel bir yaklaşımda oldukları, görev süresi arttıkça bu eleştirel bakışın olumluya doğru değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- *Yaş:* Öğretmenlerin görev sürelerine ilişkin bulgulara paralel olarak, katılımcıların genç yaşlarda müdürlere daha eleştirel bir bakış açısı ile yaklaştıkları, yıllar ilerledikçe ise bu bakış açısının olumluya doğru değişim gösterdiği anlaşılmaktadır.
- *Cinsiyet:* Bulguların cinsiyet bazındaki ortalamaları incelendiğinde ise, tüm faktörlerde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre müdürlere daha eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Kabul dereceleri:

- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlere göre, en yüksek düzeyde kabul gören tutum standartlarına uygun liderlik tarzları toplumsal liderlik, politik liderlik ve etik liderlik tarzlarıdır.

İkinci sırada öğretim liderliği, üçüncü sırada örgütsel liderlik, dördüncü sırada ise vizyoner liderlik bulunmaktadır.

- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılara göre, en yüksek düzeyde kabul gören tarz toplumsal liderliktir. İkinci sırada etik liderlik, üçüncü sırada politik liderlik, dördüncü sırada vizyoner liderlik, beşinci sırada ise öğretim liderliği bulunmaktadır.

- Bölüm/zümre başkanları, yöneticilerin liderlik tutumlarına, müdürlere ve müdür yardımcılara göre daha eleştirel yaklaşmışlardır. En yüksek düzeyde kabul gören öğretim liderliği, ikinci sırada ise etik liderlik bulunmaktadır. Üçüncü sırada vizyoner liderlik, dördüncü sırada örgütsel liderlik, beşinci sırada politik liderlik ve son sırada toplumsal liderlik bulunmaktadır.

- Öğretmenlere göre en yüksek düzeyde kabul gören standart öğretim liderliğidir. İkinci sırada ise etik liderlik, üçüncü sırada toplumsal liderlik, dördüncü sırada vizyoner liderlik, beşinci sırada politik liderlik ve son sırada örgütsel liderlik standartlarının bulunduğunu görüyoruz.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, müdür ya da müdür yardımcılığı gibi idari görevleri olan öğretmenlerin, toplumsal ve politik liderlik standartlarını, öğretim ve örgütsel liderlik standartlarına kıyasla daha yüksek derecelerde kabul ettikleri görülmektedir. Bu yöneticiler, kendilerini çevreleyen toplum ile bütünleşik ve barışık olarak çalışmayı, okullara inanarak ve toplum kaynaklarını harekete geçirerek sonuç almayı istemektedirler. Aynı zamanda bu yöneticilerin genel siyasi, toplumsal, ekonomik, yasal, kültürel şartları anlayarak, uyararak ve etkileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini arttıran bir eğitim lideri olmaya çalıştıkları da anlaşılmaktadır.

Ancak bölüm/zümre başkanlığı yapan öğretmenlerin, idari görevlerden ziyade eğitim süreçlerinden daha fazla sorumlu oldukları ve öğretmenler ile daha fazla zaman geçirdikleri için öğretim liderliği ve etik liderliği tarzlarını en yüksek düzeyde kabul ettikleri görülmektedir. Bu yönetici/öğretmenler için toplumsal ve politik liderlik ise son sıralarda yer almaktadır.

Öğretmenler için de en yüksek kabul gören liderlik tarzları öğretim liderliği ve etik liderliktir. Öğretmenler okul yöneticisinin, öğrenci öğrenmesi ve personelin mesleki gelişimini kolaylaştıran bir okul kültürünü ve öğretim programını desteklemesini beklemektedirler. Aynı zamanda okul yöneticisinin dürüst, adil ve ahlaki bir tutumla hareket ederek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artıran bir eğitim lideri olmalarını istemektedirler. Öğretmenler için politik liderlik ve örgütsel liderlik son sıralardadır.

Bu sonuçlar, müdür ve müdür yardımcılarının, okullarını daha iyiye taşıyabilmek için toplumsal ve politik fırsatlardan her açıdan yararlanmayı öncelik olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Ancak, bölüm/zümre başkanlarının ve öğretmenlerin müdürlerinin tutumlarının öğretimsel ve etik liderlik standartlarına daha yakın olmalarını öncelik olarak gördüğü açıkça anlaşılmaktadır. Ortak ve etkili okul kültürü oluşturulabilmesi ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmek için eğitim yöneticilerinin, altı liderlik standardının tutumlarını eşit ölçüde benimsemeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

6.2. Öneriler

Türkiye'de Milli Eğitim bakanlığına bağlı devlet ve özel okul yöneticilerinin, okul müdürlüğüne ilişkin liderlik standartlarının belirlenmesinde gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden yararlanması gerekir.

Eğitim yöneticilerinin Uluslar arası standartlarda bilgi, davranış, ve tutumlara sahip olacak şekilde yetiştirilmesi, öncelikli bir ulusal sorun olarak ele alınmalıdır. Bu konuda kapsamlı ve uygulanabilir ulusal politikalar geliştirilmeli ve hayata geçirilmelidir.

Bu politikaları oluşturmak, geliştirmek ve uygulamaya geçirmek üzere bir üst kurul oluşturulabilir. Böyle bir kurul Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından ortaklaşa olarak, Yüksek Öğretim Kurulu bünyesinde oluşturulabilir. Bu kurulda Üniversitelerde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan akademisyenler, seçilmiş başarılı okul yöneticileri, müfettişler, il milli eğitim müdürleri, öğretmen sendikaları temsilcileri arasından seçilecek yeterli sayıda temsilci olmalıdır.

Bu kurul, gelişmiş ülkelerdeki uygulamaları da dikkate alarak, Türk Eğitim Yöneticilerinin liderlik standartlarını belirlemeli, bu konuda eğitim programları hazırlamalı ve bu programların uygulanmasını ve denetimini gerçekleştirmelidir.

Eğitim yöneticisi yetiştirme, atama ve değerlendirmede, bu kurulun belirlemiş olduğu liderlik standartları temel ölçüt olarak alınmalıdır. Bu standartlar bir anlamda, okul yöneticilerinin bilgi, tutum ve davranış boyutlarında performanslarının değerlendirilmesi anlamında kullanılmalıdır.

Her eğitim-ğretim yılının sonunda, öğretmenlerden okul müdürlerini tutum, bilgi ve davranış standartlarını ne derece uyguladıkları konusunda elektronik ortamda isim vermeden değerlendirmeleri istenmelidir.

Elde edilecek sonuçlar üst kurul tarafından değerlendirildikten sonra müdürlere bildirilmeli ve eksik görülen noktalarda eğitim ve geliştirme desteği verilmelidir. Belirlenen standartları aşması ve yönetimde iyi sonuç alınması durumunda okul yöneticilerinin takdir edilerek yükseltmeleri, sistemin inandırıcılığını ve işlerliğini sağlamaya yardımcı olacaktır. Okul yöneticiliğinde liderlik standartlarının yalnızca tutum boyutları üzerinde yapılan bu çalışma, şüphesiz genel ve kapsamlı bir çözüm önerisine olanak sağlamamaktadır. Daha etkili çözüm ve geliştirme nerileri sunabilmek için tutum boyutunun yanı sıra liderlik standartlarının bilgi ve davranış boyutları üzerinde de bilimsel araştırma ve çalışmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim Yönetimi alanında çalışan eğitim ve araştırma kurumlarında bu konudaki tezlere önem ve öncelik verilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Açıklalın, Aytay. **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. M.E.B. Personel Geliştirme Merkezi, Yayın No:10, Ankara: 1995.
- Açıkğöz, Kemal. **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**. 1. Baskı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 1994.
- Akçay, Ahmet. **‘Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu?’**. Milli Eğitim Dergisi, Kış 2003 Sayı: 157.
- Anar, Suat. **Davranış Bilimleri**. T.C. Anadolu Üniversitesi yayınları no 144. Açıköğretim Fakültesi yayınları, no 59. ders kitapları yayın no. 106,1986
- Aydın, Orhan. **Davranış Bilimlerine Giriş**. T.C. Anadolu Üniversitesi yayınları no 173. Açıköğretim Fakültesi yayınları, no 75. ders kitapları yayın no. 107,1992
- Balcı, Ali. **“Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi”**. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 21, Sayı 1-2, 1988 .
- Balcı, Ali. **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1993.
- Barutçugil, İsmet. **Yöneticinin Yönetimi**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık, 2006.
- Barutçugil, İsmet. **Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık, 2004.
- Başar, Hüseyin. **Eğitim Denetçisi**, Ankara: PEGEM Yayınları, 1995.
- Başaran, İ.Ethem. **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara: Gül Yayınevi, 1993.
- Başaran, İ.Ethem. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1994.
- Blake, Robert R, Mouton, Jane S. **The New Managerial Grid**. New York: Gulf Publishing Company, 1985.
- Bowditch, James. **A Primer on Organizational Behaviour**. New York: Willey Book, 1999.
- Bredeson, P.S, **An Analysis of the Metaphorical Perspectives of School Principals**, Educational Administration Quarterly, Sayı 21, 1985.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**.Ankara: PEGEM Yayınları ,2003.
- Bursalıoğlu, Ziya. **“Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik”**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı:2, 1991.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: PEGEM Yayınları, 2002.

- Cafoğlu, Zühal. **“Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik”**. Ankara: M.E.B.Yayınları, Eğitim Dergisi, Sayı:1, 1992.
- Can, Niyazi. **‘Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi’**. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 155-156, 2002
- Can, Niyazi, Çelikten Mustafa. **‘Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci’**. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 148, 2000.
- Can, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Adım Yayıncılık, 1992.
- Can, Halil, Tuncer, Doğan, Ayhan Yaşar. **İşletme ve Yönetim**.Ankara: Aslımlar Yayın, 1985.
- Can, Halil, Tuncer, Doğan, Kavuncubaşı Şahin. **Kamu ve Özel Sektörde Personel Yönetimi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. İİBF . Yayın No:18, 1994.
- Çelik, Vehbi. **Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü, Eğitimimize Bakışlar**. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, sayı:1, 1996.
- Daft, Richard. **Leadership**.New York: The Dryden Press, Forth Worth, 1999.
- Deal T.E., Peterson K.E. **The Leadership Paradox: Balancing Logic and Artistiry in Schools**. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1994.
- Dereli, Toker. **Organizasyonda Davranış**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayını, 1982.
- Erdoğan, İrfan. **Okul Yönetiminde Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000.
- Eren, Erol. **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayıncılık, 1993.
- Eren, Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, İstanbul: Beta Yayıncılık, 2004.
- Goleman Daniel, Boyatzis McKnee. **Yeni Liderler**. İstanbul: Varlık Yayınları, 2003.
- Gümüşeli, Ali İlker. **‘Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları Kuram ve Uygulamada’** Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 28. 2001.
- Güngör, Hasan Ferhat, **‘İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri’** YTÜ, Yüksek lisans tezi, İstanbul, 2001
- Hellriegel, Don Slocum, W. John. **Management in Organizations**. New York: Addison Wesley Publishing Company, 1986.
- Peterson, K.D. **“The Principal’s Tasks”**. The Administrator’s Notebook, Sayı 26, 1973.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **Yeni İnsanlar ve İnsanlar**, İstanbul: Evrim Yayınevi, 1999.
- Kaya, Yahya Kemal. **Yönetim: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**. Ankara: Bilim Yayınları, 1993.
- Kaya, Yahya Kemal, **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, 4. Baskı, Ankara: Bilim Yayınları, 1991.
- Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Beta Yayıncılık, 1995.
- Likert, Rensis. **New Patterns of Management**. New York: MC Graw Hill Books, 1961.

Maviş, Fermani. **Otel Yönetimi ve Likert Uygulaması**. (Basılmamış Doktora Tezi) İstanbul, 1985.

MEB. XIV.Millî Eğitim Şûrası Raporlar Görüşmeler Kararlar (27-29 Eylül) İstanbul,1993.

MEB. XV.Millî Eğitim Şûrası “2000’li Yıllarda Türk Millî Eğitim Sistemi” Raporlar Görüşmeler Kararlar(13-17 Mayıs), İstanbul, 1996.

MEB.XVI.Millî Eğitim Şûrası Raporlar Görüşmeler Kararlar(22-26 Şubat), İstanbul, 1999.

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Kayıt ve Raporları, 1999.

Hesapçıoğlu, Muhsin. **Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü**. Türkiye’de Eğitim Yönetimi Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 1998.

Peker, Ömer. **Yönetici Eğitimi**. Ankara: TODAİE Yayın No: 230, 1989.

Reeder, Word G. **Okul İdareciliğinin Esasları**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1961.

Robert Goffee, Gareth Jones. **İnsanlar Liderliğinize Ne Diye Gerek Duysun?** Boston: Harvard Business Review on What Makes a Leader, Harvard Business School Press, 2001.

Rost, Joseph. **Leadership For the 21 Century**. Connecticut: Praeger Yayıncılık, 1993.

Sargut, Selami. **Kültürler arası Farklılaşma ve Yönetim**. Ankara: Verso Yayıncılık, 1994.

Tabak, Akif. **Lider ve Takipçileri**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2005.

Tanrıoğen, Abdurrahman. **“Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler”**. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1988.

Tekışık, Hüsnü, **“Eğitimde Yöneticilik Sorunu ve Millî Eğitim Akademisi”**, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl 18, Sayı 192, 2006.

Üçok, Tengiz. **Yönetim İlkeleri**. Ankara: Gazi Büro Basımevi, 1992.

Vecchio, R.P. **Organizational Behaviour**. Chicago: Dryden Pres, 1991.

Yetim, Azmi. **Yönetimde Başarı İçin Yönetici ve Özellikleri**. Eğitim Dergisi., Sayı:2, Ankara: M.E.B. Yayınevi, 1992.

Yukl, A Gary. **Leadership in Organizations**. New Jersey: Prentice Hall,1989.

Wilmore, Elaine. **Principal Leadership**. California: Corwin Press, 2002.

ÖZGEÇMİŞ

Filiz ÖĞÜT

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi: 02.10.1977

Doğum Yeri: İstanbul

Medeni Durum: Bekar

Eğitim:

Lise: 1992-1995 İstek Vakfı Uluğbey Lisesi

Lisans: 1995-2001 Bilkent Üniversitesi
Mütercim-Tercümanlık Bölümü

Yüksek Lisans: 2004-Devam Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Çalıştığı Kurumlar:

2004-Devam Ediyor Yeditepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
Mütercim-Tercümanlık Bölümü
Araştırma Görevlisi
Sözlü Çeviri Eğitimi Koordinasyonu

2002-2004 Tepe Koleji İngilizce Öğretmenliği

EKLER

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 941
Konu: Anket (Filiz ÖĞÜT)

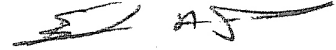
28 Mart 2007

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE

- İlgi : a) Valilik Makamının 27.Mart 2006 tarih ve 18.580/916 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 Sayılı Emri.
c) 23.02.2007 tarih ve 6300/ 1049 sayılı yazınız.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi **Filiz ÖĞÜT**, İlimiz Kadıköy, Maltepe, Pendik, İlçelerinde ekteki Listede isimleri bulunan okullarda Yönetici ve Öğretmenlere uygulanmak üzere "**Liderlik Yeterlik Standartları Çerçevesinde Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Tutamlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşlerini Belirleme**" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını,işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. (İLGİ(a)Valilik Oluru)
2. (45 soruluk anket)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 9-16
KONU: Anket(Filiz ÖĞÜT)

27 Mart 07

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ : a-) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü' nün 23.02.2007 tarih ve 6300/ 1049 sayılı yazısı.
b-)Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi Filiz ÖĞÜT, İlimiz Kadıköy, Maltepe, Pendik, İlçelerinde ekteki Listede isimleri bulunan okullarda Yönetici ve Öğretmenlere uygulanmak üzere "Liderlik Yeterlik Standartları Çerçevesinde Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Tutamlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşlerini Belirleme" konusunda anket uygulaması yapma hakkında ilgi(a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul Müdürlerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması, kaydıyla, (EK: 3/2- 3/3- 3/4- 3/5- 3/6-(İki sayfa) 3/7- 3/8)' de belirtilen anket çalışmasını İlimiz Kadıköy, Maltepe ve Pendik ilçelerindeki Ek:3/9 da belirtilen okullarda görev yapan idareci ve Öğretmenlere, uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZER,
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
26./03/2007

Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı



NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

4440632

Filiz ÖGÜT

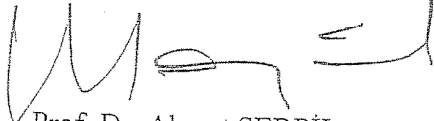
23 EKİM 2007

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/ 1050
KONU : Anket (Filiz ÖGÜT)

İstanbul İl Milli Eğitim
Müdürlüğüne,
Cağaloğlu

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden Filiz ÖGÜT İstanbul İli Kadıköy, Maltepe ve Pendik ilçelerinde ekte dökümü bulunan okullarda yönetici ve öğretmenlere uygulanmak üzere "Liderlik Yeterlik Standartları Çerçevesinde Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Tutumlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşlerini Belirleme" konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini rica ederim.



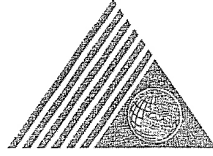
Prof. Dr. Ahmet SERPİL
Rektör

EKİ: Anket Formu (8 sayfa)
Okul Listesi (1 sayfa)

Genel Sekreter Yardımcısı : Dr. A. Sibel UZER *ds*

Burcu BAŞ SOFU

B.B



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

T.C.
YTÜ REKTÖRLÜĞÜ
KAYIT NO : 2025
GELİŞ TARİHİ : 10 Şubat 2007
DOSYA NO : 4900-00

ASİL

SAYI:B.30.2.YTÜ.0.E1.00.00-6000/78
KONU: Anket (Filiz ÖĞÜT)

16.02.2007

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi Filiz ÖĞÜT İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Pendik İlçelerinde yönetivi ve öğretmenlere uygulanmak üzere "Liderlik Yeterlik Standartları Çerçevesinde Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Tutumlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşlerini Belirleme." konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir. Uygulamanın yapılacağı okullar ektedir. Gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Prof. Dr. Vural F. SAVAŞ
Ens. Müdürü

Ek:
Anket Formu (9 sayfa)

LİDERLİK YETERLİK STANDARTLARI ÇERÇEVESİNDE ORTAÖĞRETİM
OKULU MÜDÜRLERİNİN TUTUMLARINA İLİŞKİN EĞİTİMCİLERİN
GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ANKETİ



AÇIKLAMA

Değerli yönetici/ öğretmen,

Bu anket; Ortaöğretim okulu müdürlerinin tutumlarının liderlik yeterliklerine ilişkin olarak geliştirilen standartların Türkiye'deki eğitim çevrelerince kabul derecesini belirlemek amacıyla yapılması planlanmış olan bilimsel araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anketten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece araştırma amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Bireysel değerlendirme yapılmayacağı için anket formuna isminizi yazmanız gerekmemektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplandıranların mesleki konularını belirlemeye yönelik iki soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, okul müdürlerinin liderlik yeterliklerine ilişkin olarak belirlenmiş olan 6 temel standart ve bu standartların her birini oluşturan tutumları ifade eden maddeler bulunmaktadır.

İkinci bölümde yer alan anketi doldurmak için önce standart ifadesini okuyunuz. Daha sonra, standart altındaki tutum boyutu ile ilgili maddeleri dikkatlice okuyup, öngörülen niteliğin ortaöğretim okulu müdüründe ne derece bulunması gerektiğine ilişkin kararınızı veriniz. İşaretlemeyi ilgili maddenin karşısındaki size göre en uygun katılım derecenizi simgeleyen kutucuğun [5] içine "X" işareti koyarak yapınız.

Eğer maddede belirtilen niteliğin ortaöğretim okulu müdüründe mutlaka bulunması gerektiğini düşünüyorsanız 5, (Tamamen katılıyorum); büyük ölçüde bulunması gerektiğini düşünüyorsanız 4, [4] (Çoğunlukla katılıyorum); bu konuda bir fikriniz yoksa 3, [3] (Kararsızım); çok gerekli olmadığını düşünüyorsanız 2, [2] (katılıyorum); hiç gerekli olmadığını düşünüyorsanız 1, [1] (Katılmıyorum) seçeneğini işaretleyiniz.

Okul müdür ve yöneticilerini seçme, yetiştirme, atama ve niteliğini yükseltmeye dönük çalışmalara sınırlı da olsa katkı sağlayacağımı düşündüğüm bu çalışmaya göstereceğiniz ilgi ve anketi cevaplandırmak için ayıracağınız değerli zaman için teşekkür ederim.

Yeditepe Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Filiz Öğüt



BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

Aşağıda verilen soruları, ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olan birisinin karşısına (X) işareti koyarak cevaplayınız.

1- Bulduğunuz kurumda şu andaki göreviniz nedir?

- 1. Okulu müdürü
- 2. Müdür yardımcısı
- 3. Bölüm/Zümre Başkanı
- 4. Öğretmen

2. Mesleki Kıdeminiz?

- 1. 1-5
- 2. 6-10
- 3. 11-15
- 4. 16 ve üzeri

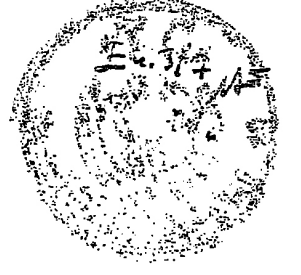
3. Yaşınız?

- 1. 21-30
- 2. 31-40
- 3. 41- 50
- 4. 50 ve üzeri

4. Cinsiyet:

- Kadın
- Erkek

STANDART 5: Etik Liderlik



Tanım:

Okul yöneticisi, dürüst, adil ve ahlaki bir tutumla hareket ederek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artıran bir eğitim lideridir.

Tutum

Yönetici:

1. 'Herkesin yararı için' idealine inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
2. Vatandaşlık Hakları Bildirgesinin ilkelerine inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
3. Her öğrencinin serbest, kaliteli eğitim hakkına inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
4. Karar-alma sürecinin ahlaki çerçevesini oluşturmaya inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
5. Kişisel çıkarları, okul toplumu yararına olacak herşeyin gerisinde tutmaya inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
6. İlke ve uygulamalarının sonuna kadar arkasında durmasının sonuçlarını kabul etmeye inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
7. Makamının etkililiğini bütün öğrenciler ve ailelerinin hizmetinde yapıcı ve üretken bir şekilde kullanmaya inanır. değer verir ve bu yönde kararlıdır.

TAMAMEN KATILYORUM

5

ÇOĞUNLUKLA KATILYORUM

4

KARARSIZIM

3

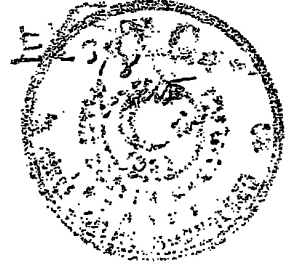
AZ KATILYORUM

2

KATILMIYORUM

1

STANDART 6: Politik Liderlik



Tanım:

Okul yöneticisi, genel siyasi, toplumsal, ekonomik, yasal ve kültürel şartları anlayarak, uyarak ve etkileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artıran bir eğitim lideridir.

Tutum

Yönetici:

1. Fırsat ve sosyal hareketlilik için bir anahtar olarak eğitime inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
2. Farklı fikir, değer ve kültürleri tanımaya inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
3. Eğitime yön veren diğer karar-vericiler ile sürekli diyalogun önemine inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
4. Eğitimin hizmetine olacak şekilde siyasi ve siyaset yapıcı boyutta etkinlik göstermeye, inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.
5. Öğrenci haklarını korumak ve öğrencilere verilen fırsatları artırmak için yasal sistemlerden yararlanmaya inanır, değer verir ve bu yönde kararlıdır.

TAMAMEN KATILYORUM	ÇOĞUNLUKLA KATILYORUM	KARARSIZIM	AZ KATILYORUM	KATILMIYORUM
5	4	3	2	1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Okul Listesi:

Mehmet Beyazıt Lisesi	Fikirtepe/Kadıköy
Prof. Faik Somer Lisesi	K.Bakkalköy/Kadıköy
Maltepe Merkez Anadolu Lisesi	Maltepe
Örhangazi Lisesi	Maltepe
Pendik Lisesi	Pendik
Faruk Nafiz Çamlıbel Lisesi	Pendik
Kurtköy Lisesi	Kurtköy/Pendik